

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא:

תרבות הפנאי של ילדים, נוער וצעירים בישראל

- < הגדרות ואתגרים
- < פנאי בהשראת הפרדיגמה האסתטית
- < פנאי כתרבות ותרבות כפנאי
- < פנאי, אלימות וחיבור לבית הספר
- < שימוש באינטרנט בקרב צעירים
- < פנאי של מתבגרים ערבים: האם המגדר קובע?
- < פעילות פנאי לילדים ולבני נוער עם מוגבלות
- < שחמט כפנאי רציני ויישומיו בקרב תלמידים עם ADHD
- < הקשר בין התנדבות, בריאות ורווחה
- < עיתוני הילדים של העשור הראשון למדינה: זווית משפטית
- < פעילות מוזיאלית חינוכית

טבת תשע"ט – דצמבר 2018
כרך כ"ו • גיליון 48



חברי המערכת

פרופ' רבקה איזקוביץ'

עורכת ראשית,
אמריטוס אוניברסיטת חיפה

ד"ר חזי אהוני

עמותת "אפשר"

פרופ' עליאן אלקרינאי

אוניברסיטת בן-גוריון

פרופ' רמי בנבנישתי

אמריטוס האוניברסיטה העברית
ואוניברסיטת 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 האוניברסיטה העברית;
עמותת "אפשר"

ד"ר נורית לוי

המכללה האקדמית בית ברל (לשעבר)

פרופ' רד סלונים-נבו

אוניברסיטת בן-גוריון

פרופ' שלמה קניאל

המרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה;
מכללת אורות ישראל

פרופ' יצחק קשת

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 ומובן שמאמר המוגש לפרסום ב"מגש" לא נשלח לכתבי עת אחרים.

הנחיות

- כתב היד יכול עד 25 עמודים, ויש להדפיסו בפורמט Word, ברווח כפול (בגופנים דוּך 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 למחברו, והוא יתבקש להתאימו אליהם.
- כותבי המאמרים מקבלים תדפיסים אלקטרוניים של המאמרים.

כתיבת מקורות

- יש להקפיד על רישום המקורות, ממצאים סטטיסטיים ולוחות על פי הנחיות APA.
- שמות מחברים לועזיים הנזכרים בגוף המאמר יכתבו בעברית, ובסוגריים ייכתבו השמות בלועזית ושנת הפרסום. יש להקפיד על הקלדת כל הסוגריים בטקסט בגופן דוד.
- כל ההפניות במאמר תסודרנה לפי סדר א"ב של שמות המחברים – תחילה בעברית ואחר כך בלועזית – ותצוינה ברשימת מקורות מלאה. גם רשימת המקורות תסודר בשיטה הנ"ל.
- אם יש שני מחברים לפרט, שניהם 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(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

גוויל, ר' ואיתמר, ה' (1997). רב-שיח בין חניכים ובוגרים יוצאי אתיופיה. בתוך א' עמיר, א' זהבי ור' פרגאי (עורכים), **שורש אחד וענפים רבים** (עמ' 146–159). ירושלים: מאגנס.
Fry, D. P., & Fry, C. B. (1997). Culture and conflict-resolution models: Exploring alternatives to violence. In D. P. Fry & K. Björkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution* (pp. 9–23). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

מקור מהאינטרנט

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

מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא:

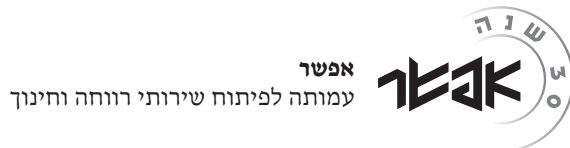
תרבות הפנאי של ילדים, בני נוער וצעירים בישראל

עורכים אורחים: ד"ר טלי היוש ופרופ' מאיר טייכמן

כרך כ"ו • גיליון 48

טבת תשע"ט – דצמבר 2018

יוצא לאור על ידי:



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

כתב העת "מפגש" לצפייה באתר JSTOR
<https://www.jstor.org/journal/mifgash>

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 העניינים

5.....	דבר העורכת – רבקה איזיקוביץ'
7.....	רשימת משתתפים
9.....	רשימת שופטי מאמרים
	על הגיליון המיוחד: תרבות הפנאי של ילדים, בני נוער וצעירים
11.....	טלי היוש ומאיר טייכמן
17.....	תרבות הפנאי של ילדים, נוער וצעירים בישראל: הגדרות ואתגרים – טלי היוש
39.....	מהות הפנאי בהשראת הפרדיגמה האסתטית – אלי כהן-ג'וור
	פנאי כתרבות ותרבות כפנאי: על חשיבותה של רצינות בחרושת הפנאי הקפיטליסטית
59.....	גלעד פדבה
	פנאי, אלימות וחיבור לבית הספר: מיפוי שיטתי של פעילויות פנאי בקרב בני נוער
65.....	במערכת החינוך בישראל – מירב סלקובסקי, שירה אילוז ושלמה רומי
	שימוש באינטרנט בקרב צעירים: הבחנה בין פעילות פנאי לגיטימית לבין התמכרות
99.....	מירן בוניאל-נסים
	פנאי של מתבגרים ערבים: האם המגדר קובע?
117.....	טלי היוש ופאדיה נאסר-אבו אלהיג'א
	קול ההורים: המשמעות של פעילות פנאי לילדים ולבני נוער עם מוגבלות ותרומתה
141.....	חגית קליבנסקי, אורית גילור ודרורה כפיר
	שחמט כפנאי רציני והקשר ליכולת עיכוב תגובה של תלמידים עם ADHD ובלעדיו
161.....	שחר גינדי

הקשר בין התנדבות בני נוער בישראל בקהילה ובין מדדים של בריאותם ורווחתם

אפרים שפירא, ריקי טסלר, אילת השחר יערי, מלינה פריזאדה, נועה שטיינמץ
ויוסי הראל-פיש. 181.....

צו קריאה: מבט חדש על עיתוני הילדים של העשור הראשון למדינת ישראל

מזווית משפטית – טליה דיסקין. 199.....

פעילות מוזיאלית חינוכית בישראל: ילדים ונוער – עודד שי ואריאל פרוינדליך. 227.....

סקירת ספרים

פנאי רציני: על תרבות וצריכה אחרת בימינו. מאת: טלי היוש – אלי כהן-ג'ור. 245.....

VIII-I..... English abstracts

דבר העורכת

כבר ממבט ראשון על הגיליון המיוחד שלפנינו, הערוך על ידי טלי היוש ומאיר טייכמן ועוסק בתרבות הפנאי של ילדים, בני נוער וצעירים בישראל, נחשף לעיני הקורא עושר נדיר של נושאים העולים מאסופת המאמרים שבו.

למגוון הזוויות שמהן ניגשים הכותבים לניתוח מושג הפנאי, ברצוני להוסיף עוד אחת – **המשחק**. הסתכלות על פנאי באמצעות ממד המשחק מוביל לרובד נוסף של ניתוח. המשחק הוא מאבני היסוד של כל תרבות, ובוודאי מרכיב חשוב בעיצוב פעילויות פנאי למיניהן ושחקן ראשי בהקשרים של למידה בלתי פורמלית.

בספרו הקלסי, "האדם המשחק", טען ההיסטוריון ההולנדי יוהאן הויזינגה (Huizinga, 1949), שהמשחק בעצם קודם כרונולוגית לתרבות, שכן קיימות עדויות ארכאולוגיות ואף פרה-היסטוריות לכך שלפני שנהיה האדם בן תרבות, הוא עסק בסוגים שונים של משחק. העיסוק במשחק משותף לאדם ולעולם החיות. אפיון ראשון שלו, לדעת הויזינגה, הוא היותו מהנה. הוא מבחין בתכונות נוספות: היות המשחק חופשי, למעשה שם נרדף לחופש וכן היותו מנוגד לשגרה ומובחן מן החיים הרגילים; משחק יוצר סדר, אפילו דורש סדר, ויש לו חוקיות משלו, ולבסוף הוא איננו קשור לחומריות, ואין לצפות לשום רווח בעקבותיו. באמירה שהמשחק הוא חופשי, הכוונה היא לחופש מתכתיבי הקיום היום-יומי. במילים אחרות, משחק פותח צוהר לעולם חלופי, עולם של יצירתיות.

הפסיכולוג הנודע מיהאי צ'יקסנטמיהאיי (Csikszentmihalyi, 1975) קבע שמשחק הוא האמצעי האידיאלי לצורך הבנת הדינמיקה של היווצרות גמולים פנימיים. שכן, לטענתו, המשחק תלוי בתמריצים חיצוניים פחות מכל סוגי הפעילויות האנושיות. לדבריו, פילוסופים מאפלטון ועד סרטור ציינו שאנשים נמצאים במצבם היצירתי ביותר בשעת משחק. פעילות זו מאפשרת לעוסקים בה להתנסות ברפרטואר ההתנהגותי שלהם בתנאים של היעדר איום. בתור שכזה, המשחק מדרבן למידה על דרך ניסוי וטעייה, מה שאומר שהמשחק איננו מסתכן בתשלום גבוה על טעותו.

למותר לציין שמכל האמור לעיל מצטייר המשחק כאמצעי חיוני לפיתוח מיומנויות להשתתפות תרבותית עתידית יעילה של בני נוער. הערך הכפול של המשחק, גם כמקור פנימי להנאה וגם ככלי להשגת מטרות חינוכיות ולימודיות, מציב אותו כתשתית חשובה לתרבות פנאי של בני נוער וצעירים.

ולסיום אומר שהגיליון הנוכחי מצטרף לגלריה מרשימה של גיליונות נושאים של כתב העת. באמצעות גיליונות מעמיקים אלה שוקד "מפגש", היוצא על ידי עמותת "אפשר", במשך כ-30 שנות קיומו, על מיפוי תחומי המפתח בלימודי נוער (youth studies), המתייחסים גם לילדים ולצעירים. אני מצפה להמשך מסורת ברוכה זו.

קריאה מהנה,
רבקה איזיקוביץ', עורכת ראשית

מקורות

- Csikszentmihalyi, M. (1975). Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(3), 41–63.
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens: A study of the play element in culture* (English version). London: Routledge and Kegan Paul.

רשימת משתתפים

עורכים-אורחים

ד"ר טלי היוש, הפקולטה לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל
פרופ' מאיר טייכמן, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל, אוניברסיטת
 תל-אביב; הפקולטה לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל

כותבי מאמרים

ד"ר שירה אילוז, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן
ד"ר מירן בוניאל-נסים, ראש המחלקה למדעי ההתנהגות, המכללה האקדמית כנרת
ד"ר אורית גילור, החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל
ד"ר שחר גינדי, הפקולטה לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל
ד"ר טליה דיסקין, הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת תל-אביב; מכון בן-גוריון לחקר
 ישראל והציונות, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

ד"ר טלי היוש

פרופ' יוסי הראל-פיש, תכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני נוער,
 בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן

אילת השחר יערי, המרכז הרפואי ע"ש חיים שיבא תל השומר

ד"ר ריקי טסלר, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל

ד"ר אלי כהן-ג'וור, הפקולטה לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' דרורה כפיר, הפקולטה לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' פאדיה נאסר-אבו אלהיג'א, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב

ד"ר מירב סלקובסקי, המכללה האקדמית לחינוך, תלפיות

ד"ר גלעד פדבה, התוכנית ללימודי תרבות, אוניברסיטת חיפה; ראש החטיבה לתרבות
 חזותית ואומנות, המכללה האקדמית אחוה

ד"ר אריאל פרוינדליך, בית ספר למדעים, המכללה האקדמית אחוה; החוג למדעים,
 המכללה האקדמית לחינוך, גבעת וושינגטון

מלינה פריזאדה, המרכז הרפואי ע"ש חיים שיבא תל השומר

ד"ר חגית קליבנסקי, המסלול לחינוך בלתי פורמלי, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' שלמה דומי, מנהל המכון לחינוך ולמחקר קהילתי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן

נועה שטיינמץ, תוכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני נוער, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר עודד שי, בית הספר לארכיטקטורה, אוניברסיטת אריאל; הפקולטה לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר אפרים שפירא, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל

סקירת ספרים

ד"ר אלי כהן-ג'ור

רשימת שופטים (2017–2018)

מערכת "מפגש" מודה לשופטי המאמרים על עבודתם המסורה והקפדנית. תרומתם נעשית בהתנדבות, בנדיבות, בהשקעה רבה ובמקצועיות.

פרופ' משה ישראלשוילי	ד"ר גלעדה אבישר
פרופ' דרורה כפיר	פרופ' יזהר אופלסקה
פרופ' מולי להד	פרופ' רבקה איזיקוביץ'
ד"ר נורית לוי	ד"ר ניצן אלמוג
ד"ר מיכל מוטרור	ד"ר דנה אמיר
ד"ר רינת מיכאל	פרופ' גיא אנוש
פרופ' יוליה מירסקי	ד"ר רקפת ארליך רון
ד"ר עדנה מישורי	פרופ' רמי בנבנישתי
פרופ' ריקי סויה	ד"ר ליאורה בר-טור
ד"ר גבריאלה ספקטור-מרזל	פרופ' ארנה בראון לבינסון
ד"ר למיס עודה	ד"ר חן ברם
ד"ר גלעד פדבה	ד"ר שולמית ברסלר
פרופ' ליאורה פינדלר	ד"ר בל גבריאל-פריד
פרופ' ריקי פינצי-דותן	ד"ר שרית גדעוני
ד"ר לטם פרי	ד"ר דבי גולדין
ד"ר חגית קליבנסקי	ד"ר אורית גילור
פרופ' גיורא רהב	פרופ' איציק גילת
פרופ' גידי רובינשטיין	ד"ר טלי גל
פרופ' שלמה רומי	פרופ' רחל דקל
פרופ' אריק רימרמן	ד"ר טלי היוש
פרופ' לריסה רמניק	ד"ר רבקה הלל-לביאן
פרופ' זהר שביט	ד"ר אמיתי המנחם
יערה שדה	פרופ' ענת זעירא
ד"ר אביהו שושנה	פרופ' מונא חורי-כסאברי
ד"ר אילון שמיר	ד"ר אורית חצרוני
	פרופ' מאיר טייכמן

על הגיליון המיוחד: תרבות הפנאי של ילדים, בני נוער וצעירים

טלי היוש ומאיר טייכמן

האמירה, "זמן הוא ההון היחיד שיש לאדם, והדבר היחיד שהאדם אינו יכול להרשות לעצמו לאבד", מיוחסת לממציא האמריקני תומס אלווה אדיסון (1847–1931). אמירה זו מתייחסת לחשיבות הרבה שהאדם ייחס לזמן ולניצולו במהלך הדורות. אכן, עיסוק בזמן הפנוי או באי-ניצולו באופן יעיל העסיק את השיח התרבותי-דתי-חברתי מקדמת דנא. העיסוק ב"בטלה" או ב"עצלנות" אינו תופעה חדשה. הרי נאמר לפני אלפי שנים, "ואין חדש תחת השמש" (קהלת א, 9). בתלמוד הבבלי נכתב: "בטלה מביאה לידי שעמום, ושעמום מביא לידי חטא" (כתובות נט ע"ב). ואומנם חכמי היהדות דנו במהלך הדורות בהיבטים שונים של ה"בטלה" שמשמעותה הימנעות מלימוד התורה (ראו למשל סתיו, 2012; רוזנצוויג, תשס"ו). בדומה, גם דתות מונותאיסטיות אחרות, האסלאם והנצרות, מתמודדות עם "חטא הבטלה והעצלנות", כלומר עם ניצול רע ולא ראוי של הזמן שעומד לרשות האדם. האסלאם, לדעת ואקים פראבוו (Prabowo, 2016), מלמד את המאמינים לעבוד ולהימנע מעצלנות. ברוח זו, חוקרים במדעי החברה ובמנהל עסקים הדגישו כי האסלאם רואה את הבטלה כנוגדת את רוח הדת (ראו: Ahmad, Rofie, & Abeng, 1997; Salim, 2016; Yousef, 2000). כך גם בנצרות, בין שבעת החטאים החמורים שאין עליהם כפרה, מנה תומס אקווינס (1225–1274) את "חטא העצלנות", קרי הבטלה (ראו Davis, 1992; ראו גם את האגרות של פאולוס, אחד השליחים, לסלוניקאים)¹. חטא העצלנות, על פי הכנסייה הפרוטסטנטית, מתמקד בעניין העבודה; התפיסה הלותראנית מתייחסת לחובת האדם כלפי רעהו, בעולם הריאלי, לעשות טוב, מה שמתבטא בין השאר בצורך של האדם לעבוד (ראו Kivist, 2006); התרבות הגרמנית והתרבות האמריקנית מבוססות על אותן עקרונות: יש לעבוד את האל בהתמדה, במקום שאין עבודה נשאר ריק, מה שגורם לבטלה, ובכל מקום שיש בטלה – השטן נכנס (Mershon, 2006). עם זאת, אין אנו טוענים כי חכמי הדתות עסקו בפעילות פנאי ונתנו את דעתם על הזמן הפנוי ועל הרבגוניות של עיסוקים אלה – מעיסוק מזדמן ועד פעילות שמוגדרת כפנאי רציני.

אולם העיסוק בחקר הזמן הפנוי אינו רק נחלת התקופה המודרנית והמדע העכשווי. מוואט (Mowatt, 2017), חוקר ההיסטוריה של חקר תרבות הפנאי

באירופה המערבית, הדגיש במאמרו כי העיסוק המחקרי בפנאי החל כבר בתחילת המאה השבע עשרה, בד בבד עם צמיחת מעמדות חברתיים שהזמן עמד לרשותם, בחלקו כתוצאה מהתפשטות העבדות והמהפכה התעשייתית. מוואט ציין כי אחד הגורמים שביסוד הפנאי הוא החופש מההכרח לעבוד ("*the freedom from the necessity to labor*"), כלומר הפנאי היה מנת חלקם של בני המעמדות החברתיים העליונים במאות השבע עשרה והשמונה עשרה, שהלכו והתרחבו עם השנים, זאת כתוצאה מתהליכים חברתיים וכלכליים שאפשרו לרבים יותר זמן רב יותר ללא צורך לעמול על מנת להתקיים.

בשנים האחרונות גברה בקרב מחנכים וחוקרים מתחומי חקר שונים – ממדעי החברה, התרבות והכלכלה ועד מדעי הבריאות ורפואה – ההתעניינות בפנאי ובפעילויות הפנאי, רציניות ומזדמנות. סקירת הספרות המדעית שפורסמה בעשור האחרון ב-Google Scholar מורה על אלפי מאמרים – תאורטיים, מחקרניים ואף מאמרי דעה, שבחנו היבטים שונים בפעילות הפנאי. חלקם של הפרסומים הרחיבו את היריעה בפעילויות נוספות שניתן להתייחס אליהן כאל פעילויות פנאי, כגון: פעילויות חברה ונופש, ספורט, משחקים (כולל משחקי מחשב) וחברות בתנועות, למשל תנועות נוער. בעניין התפוצה הנרחבת, סקירת המחקרים של ינסן ולבלאנק (Janssen & LeBlanc, 2010), לדוגמה, שבחנה באופן שיטתי את הקשר בין פעילויות גופניות שונות, כגון ספורט, ובין הבריאות הפיזית והנפשית של ילדים ונוער, צוטטה מאז פרסומה בספרות האקדמית על תרבות הפנאי למעלה מ-2500 פעם. במקביל, חיפוש אחר הערך "*Leisure activities – children and youth*" ב-Google Scholar העלה למעלה מ-500,000 פרסומים מדעיים מתחומי ידע שונים.

גיליון מיוחד זה של כתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית", העוסק בזמן שנותן לרשות האדם לאחר מילוי מחויבויותיו ומוקדש לבחינה של תרבות הפנאי בקרב ילדים ונוער בישראל, הוא האסופה הראשונה של מאמרים על תרבות הפנאי בקרב ילדים ונוער בישראל בנושא זה. המאמרים המתפרסמים בחוברת, שמייצגים מגוון של גישות תאורטיות ומחקריות, מהווים את הזרעים למחקר בתרבות הפנאי בישראל. אנו תקווה כי יתרמו להרחבת התעניינות מחנכים, חוקרים ואנשי הפרקטיקה כאחד בפנאי ובתרבות הפנאי, שחשיבותם הולכת ומתעצמת בעולם של המאה העשרים ואחת.

שלושת המאמרים הראשונים, מאמרה של ד"ר טלי היוש, "תרבות הפנאי של ילדים, נוער וצעירים בישראל: הגדרות ואתגרים", מאמרו של ד"ר אלי כהן-ג'זור, "מהות הפנאי בהשראת הפרדיגמה האסתטית", ומאמרו של ד"ר גלעד פדבה, "פנאי כתרבות ותרבות כפנאי: על חשיבותה של רצינות בחרושת הפנאי הקפיטליסטית", מהווים הקדמה ומבוא לנושא הפנאי כתופעה תרבותית, חברתית, כלכלית ואף פוליטית: מאמרה של ד"ר היוש בוחן את התפתחות מושג הפנאי לאור שלוש הפרדיגמות החברתיות – הפונקציונלית, הקונפליקטואלית והאינטראקטיבית הסימבולית. מחברת המאמר קוראת להכיר בחשיבות הפנאי בחיים ולהתייחס לחינוך לפנאי כמרכיב חשוב ומרכזי בחינוך ילדים, נוער וצעירים. המאמר השני,

מאמרו של ד"ר כהן-ג'וור מתמקד במהות הפנאי, מעבר "לצורך לעמול" על מנת להתקיים, הפנאי שמאפשר לאדם לפגוש את העצמיות שלו וכמקור להתחדשות עצמית והעצמה. המאמר השלישי, מאמרו של ד"ר פדבה בוחן את סוגיית הפנאי, ובעיקר "הפנאי הרציני", מנקודת ראות ביקורתית, המטילה ספק ביכולת של פעילות הפנאי "הממוסחר והמתועש" לקדם שחרור והנאה אמיתיים.

שני המאמרים הבאים מתמקדים בקשר שבין פעילויות פנאי לבין התנהגויות סיכון, כגון אלימות והתמכרות למסכים: המאמר הרביעי, מאמרם של ד"ר מירב סלקובסקי, ד"ר שירה אילוז ופרופ' שלמה רומי, "פנאי, אלימות וחיבור לבית הספר: מיפוי שיטתי של פעילויות פנאי בקרב בני נוער במערכת החינוך בישראל", מציג בפני קוראינו את המיפוי השיטתי הראשון של פעילויות פנאי שמתקיימות בקרב מתבגרים במסגרות החינוך הבלתי פורמלי במגזרים הממלכתי, הממלכתי-דתי והערבי בישראל. המאמר מבוסס על מחקר רחב היקף שנערך בשנת 2013 בצוותא עם פרופ' אריק כהן ז"ל. אומנם עקב פטירתו ללא עת של פרופ' כהן, חלק מהממצאים אבדו, אך עורכי החוברת המיוחדת והעורכת הראשית של כתב העת ראו חשיבות רבה בפרסומו והצגתו בפני הקוראים כפי שהוא. המאמר החמישי, מאמרה של ד"ר מירן בוניאל-נסים, "שימוש באינטרנט בקרב צעירים: הבחנה בין פעילות פנאי לגיטימית לבין התמכרות", דן בסוגיה המטרידה הורים ומחנכים כאחד – השימוש המוגזם, ואולי אף לעיתים השימוש לרעה, בטלפונים הניידים והשהות הארוכה, שלעיתים אינה נשלטת, ברשתות החברתיות.

שלושת המאמרים הבאים מתמקדים באוכלוסיות ייחודיות: המאמר השישי, מאמרו של ד"ר טלי היוש ופרופ' פאדיה נאסר-אבו אלהיג'א, "פנאי של מתבגרים ערבים: האם המגדר קובע?" בוחן את ההבדלים בעיסוקי הפנאי של מתבגרים ומתבגרות בחברה הערבית, תוך התייחסות למגדר ולתרבות הייחודית של החברה הערבית בישראל. המאמר השביעי הוא מאמרו של ד"ר חגית קליבנסקי, ד"ר אורית גילור ופרופ' דרורה כפיר, "קול ההורים: המשמעות של פעילות פנאי לילדים ולבני נוער עם מוגבלות ותרומתה". המאמר עוסק בפעילות הפנאי בקרב ילדים ונוער מנקודת הראות של הוריהם, ומטרתו להציג בפני הקוראים מחד גיסא, את חשיבות ההשתתפות בפעילות פנאי של ילדים ושל בני נוער עם מגבלות, ומאידך גיסא, את מבטם של ההורים. המאמר השמיני הוא מאמרו של ד"ר שחר גינדי, "שחמט כפנאי רציני והקשר ליכולת עיכוב תגובה של תלמידים עם ADHD ובלעדיו". המאמר מבוסס על מחקר אקספרימנטלי ראשוני, שחשיבותו רבה בהפניית תשומת לב הורים, מחנכים ומטפלים לתפקיד האפשרי של עיסוק בפעילויות פנאי בהתמודדות בקשיים שונים, כגון הפרעת קשב וריכוז בקרב ילדים ונוער. אומנם המחקר הוא כאמור ראשוני, אך הוא פותח צוהר למחקרים נוספים בבחינת יישום פעילות פנאי בשירות התערבות של טיפול ושיקום.

המאמר התשיעי, הוא מאמרם של ד"ר אפרים שפירא, ד"ר ריקי טסלר, אילת השחר יערי, מלינה פריזאדה, נועה שטיינמן ופרופ' יוסי הראל פיש, "הקשר בין התנדבות בני נוער בישראל בקהילה ובין מדדים של בריאותם ורווחתם". המאמר מבוסס על נתונים

ממחקר אפידמיולוגי רחב היקף, ה-HBSC (Health Behavior School Children), שבדק את ההשתתפות של בני נוער בפעילויות התנדבות ואת הקשרים (הסטטיסטיים) המורכבים של ההתנדבות למדדי בריאות ורווחה, כפי שדווחו על ידי בני הנוער – תלמידות ותלמידים יהודים וערבים ממערכות החינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי והערבי.

שני המאמרים הבאים מפנים זרקור לשתי פעילויות פנאי ייחודיות – האחת, קריאת עיתונות ילדים ונוער, והשנייה, ביקור ילדים ונוער במוזאונים ומשמעותו החינוכית: המאמר העשירי, מאמרה של ד"ר טליה דיסקין, "צו קריאה: מבט חדש על עיתוני הילדים של העשור הראשון למדינת ישראל מזווית משפטית", מעלה לדיון פעילות פנאי שהייתה פופולרית מאוד בעבר, אך בימינו, כשהמסכים שולטים בעולמם של הצעירים, ירדה בהיקפה – הקריאה בעיתונות ילדים ונוער. המאמר מחזיר את הקורא לימיה הראשונים של מדינת ישראל ובוחן את עיתונות הילדים, שקריאתם היוותה כאמור חלק חשוב ומשמעותי בפעילות הפנאי של ילדים (ועל כך, אנו, העורכים-אורחים, יכולים להעיד). מאמרה של ד"ר דיסקין מתמקד בהיבטים הפוליטיים-משפטיים שעמדו ברקע של עיתונות הילדים בתקופה הנדונה. המאמר האחד עשר, מאמרה של ד"ר עודד שי וד"ר אריאל פרוינדליך, "פעילות מוזיאלית חינוכית בישראל: ילדים ונוער", מפנה את תשומת הלב לפעילות פנאי ייחודית, תרבותית ומרתקת, אך כנראה עדיין מצומצמת בהיקפה בישראל. מחברי המאמר מעלים רעיונות והצעות לחיזוק פעילות פנאי חיובית ורצינית זו בקרב ילדים ונוער. הספרות העיונית והמחקרית בתחום הפנאי שפורסמה בישראל בשפה העברית, מועטה. אולם לאחרונה פורסמו שני ספרים העוסקים בתחום הפנאי: האחד הוא ספרה של ד"ר טלי היוש, "פנאי רציני: על תרבות וצריכה אחרת בימינו", בהוצאת רסלינג. ד"ר אלי כהן-ג'ור סקר את הספר וביקורתו חותמת את הגיליון הזה; השני, שאינו נסקר בחוברת זו, מאחר שיצא לאור לקראת סגירתה של החוברת, הוא ספרן של פרופ' פאדיה נאסר-אבו אלהיג'א וד"ר טלי היוש, "אחרי הצלצול: עולם הפנאי של ילדים ובני נוער", בהוצאת מאגנס.

לסיום דברינו, אנו מודים למחברי המאמרים ששיתפו אותנו, ולשופטי המאמרים ומעריכיהם שחלקו עימנו את ניסיונם ואת הידע שצברו. אנו מקווים כי טעימה זו מהתחום הרחב של תרבות הפנאי ומהידע שהצטבר על השלכותיו הרחבות של הפנאי על חיי ילדים ונוער, ישרת את המחנכים ועובדי הנוער ואת ההורים כאחת. זו גם הזדמנות להודות לעורכת הראשית, פרופ' רבקה איזיקוביץ', ולמערכת כתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית" על האישור והתמיכה שהעניקו לעריכת חוברת מיוחדת זו. אנו מביעים תודה מיוחדת והערכה עמוקה לגב' מרים גילת, רכזת המערכת, על היותה לנו לעזר רב.

מקורות

סתיו, ד' (2012). **בין הזמנים: תרבות, בילוי ופנאי בהלכה ובמחשבה**. תל אביב: משכל – ידיעות אחרונות.

- רוזנצוויג, י' (תשס"ו). "בכל דרכיך – תרבות הפנאי ביהדות. מעליות, כו, 171–183.
- Abeng, T. (1997). Business ethics in Islamic context: Perspectives of a Muslim business leader. *Business Ethic Quarterly*, 7(3), 47–54. Available at <https://doi.org/10.2307/3857312>
- Ahmad, S., Rofie, M. K., & Salim. S. (2016). Rewards and commitment in social development: Equipping modern Muslim communities with knowledge on Islamic work ethics towards better living conditions. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(1), 395–400. DOI: 10.5901/mjss.2016.v7n1s1p395
- Davis, B. (1992). *The thought of Thomas Aquinas*. Oxford: Oxford University Press.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-ages children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 1–16. DOI: 10.1186/1479-5868-7-40
- Kvist, H. O. (2006). Luthran ethics and common values of mankind. *Svensk Teologisk Kvartalskrift*, 82, 24–35.
- Mershon, P. (2006). *The sin of idleness*. Retrieved 28 December, 2018 from <http://www.revivalthoughts.org/RecentArticles2006/The%20Sin%20of%20Idleness.htm>
- Mowatt, R. A. (2017). A people's history of leisure studies: Early 1700s to the late 1800s. *Annals of Leisure Research*, 20(4), 397–405. DOI: 10.1080.11745398.2017.1357047
- Prabowo, W. (2016). *Islam against laziness*. Retrieved 25 December, 2018 from <https://whatisquran.com/1156-islam-against-laziness.html>
- Yousef, D. A. (2000). The Islamic work ethic as a mediator of the relationship between locus of control, role conflict and role ambiguity: A study in an Islamic country setting. *Journal of Managerial Psychology*, 15(4), 283–298. Available at <https://doi.org/10.1108/02683940010330966>

תרבות הפנאי של ילדים, נוער וצעירים בישראל: הגדרות ואתגרים

טלי היוש

"פעם קראתי ספר, והעולם שמסביבי השתנה בעודי קורא אותו. והמשכתי לקרוא, כי שום דבר כבר לא היה קיים בעולם מלבד הספר. וגם כי ידעתי שמתישוהו, כאשר ארים את עיני מהדפים, העולם שהכרתי לא יהיה שם יותר".

(ע' וייל, 2009, עמ' 7)

תקציר

מאמר זה בוחן את התפתחותו של מושג הפנאי לאורך השנים, לנוכח התפתחותן של שלוש פרדיגמות חברתיות מרכזיות לניתוח החברה: הפונקציונלית, הקונפליקטואלית והאינטראקטיבית הסימבולית. הוא דן באתגרים בפעילויות פנאי של צעירים (ילדים ובני נוער), מגלה את הסיבה למיעוט מאמרים בתחום ומצביע על הפנאי כעל פעילות חשובה. סוכני החברות נוטים למסגר את הפנאי של הצעירים ולפקח עליו, ובכך מונעים מהם להשתתף בפרקטיקות שיש בהן כדי לתרום לפיתוח עצמי ולקדם שביעות רצון והנאה בחיים, שעשויות להשפיע באופן נרחב יותר, מעבר לחיי היחיד. המאמר קורא להכיר בחשיבות הפנאי בחיים, לשנות את היחס השלילי כלפיו ולנקוט צעדים מודעים כדי לכלול חינוך לפנאי בפיתוח תוכניות לצעירים.

מילות מפתח: פרדיגמות סוציולוגיות, הגדרות הפנאי, פנאי של ילדים, נוער וצעירים, אתגרים בפנאי, תגמולים מפנאי, סוכני סוציאליזציה ופנאי, חינוך לפנאי

תרבות הפנאי (leisure culture) היא מושג שהתאוריה והמחקר על אודותיו החלו לצמוח בחברות המערביות מאז שנות השבעים של המאה שעברה. תרבות הפנאי של ילדים, נוער וצעירים, המתועדת בעיקר במחקרים שנערכו ברחבי העולם, עדיין מצומצמת בישראל, ורק מחקר מועט ומעט מאוד חוקרים מתמקדים ועוסקים בבחינת הנושא, על היבטיו השונים, לעומק (למשל: הראל-פיש ועמיתים, 2016; וייסבלאי, 2011; Engel-Yeger, 2012).

הגדרות מושג הפנאי לפי שלוש פרדיגמות סוציולוגיות

לאורך השנים התפתחו למושג הפנאי (leisure) הגדרות שונות, ולמרות זאת משמעותו עדיין חמקמקה. התבוננות מעמיקה בהגדרות הפנאי מעלה כי הן השתנו במהלך השנים, בזיקה לתמורות ההיסטוריות שחלו בהתהוותן של שלוש הפרדיגמות הסוציולוגיות הדומיננטיות לחקר החברה שקיימות כיום זו לצד זו, אף שלא כך היה

מלכתחילה. פרדיגמות אלו הן הפונקציונלית-סטרוקטורלית (תפקודית-מבנית), הקונפליקטואלית והאינטראקציה הסימבולית (ההבניה החברתית). להלן אשרטט את הפרדיגמות הסוציולוגיות לניתוח מופעים חברתיים לפי סדר התהוותן, בהקבלה להתפתחות הגדרות הפנאי במהלך השנים (שגם הן נשמרות כיום ואינן מבטלות האחת את השנייה).

הפרדיגמה הפונקציונלית-סטרוקטורלית

הפרדיגמה הפונקציונלית-סטרוקטורלית מבטאת גישת מקרו התומכת בסדר החברתי, שנתפס כהכרחי לקיומה התקין והראוי של החברה. על פי גישה זו, ניתוח מופעים חברתיים נעשה באמצעות תצפית על תפקידם של המוסדות החברתיים בשמירה על תקינותו ויציבותו של הסדר החברתי. הגישה בוחנת את החברה כמבנה בעל חלקים רבים, שיש ביניהם תלות הדדית ותזמון. התיאום בין החלקים הכרחי לשמירת החברה ולקיום תפקודה היעיל.

בשנים הראשונות להתפתחות המחקר על הפנאי החוקרים נטו להתייחס לפנאי כאל מוסד חברתי, וכמו ביחס לשאר המבנים החברתיים, ביקשו לספק הסברים או ניבויים להבנת החברה ביחס לתרומתו בחלוקת העבודה במערכת ובשמירה על הסדר החברתי, כמו ביחס לשאר המבנים החברתיים. על פי גישה זו, ניתן להסביר תחרויות ספורט כפרקטיקה המקדמת לכידות חברתית, הרגשת שייכות והזדהות עם ערכים חברתיים בקרב הקבוצה והקהילה שאליה היא משתייכת. התחרות מאפשרת למשתתפים להתאחד סביב הפעילות למען מטרה משותפת ומפחיתה שימת דגש על התמקדות במטרות אישיות או באיבה בין-אישית (לידור ופיגין, 2004). לעומת זאת, השתתפות בפנאי הגורעת מהזמן שיכול היה להיות מושקע בעבודה, עלולה להיתפס בחברות מערביות באופן שלילי, מכיוון שהיא דיספונקציונלית – מפריעה לסדר החברתי הכלכלי החברתי, הדוגל באתוס הקפיטליסטי (המריע לקשר בין החירות האישית לזכות הקניין וליכולתו של הפרט לעשות ברכושו כל שימוש ראוי).

בגיליון זה של "מפגש" ניתן ליחס לפרדיגמה זו ארבעה מאמרים: המאמר של דיסקין, "צו קריאה: מבט חדש על עיתוני הילדים של העשור הראשון למדינת ישראל מזווית משפטית", מתמקד בחקר התפקיד של עיתונות ילדים בעשור הראשון לקום המדינה; המאמר של בוניאל-נסים, "שימוש באינטרנט בקרב צעירים: הבחנה בין פעילות פנאי לגיטימית לבין התמכרות" בוחן את תפקידם החברתי של עיסוקי הפנאי: עיתונות ילדים ושימוש באינטרנט; המאמר של שי ופרוידליך, "פעילות מוזיאלית חינוכית בישראל: ילדים ונוער", בוחן את תפקידה של הפעילות המוזיאלית בחינוך הילדים. את המאמר של שפירא ועמיתיו,¹ "הקשר בין התנדבות בני נוער בישראל בקהילה ובין מדדים של בריאותם ורווחתם", ניתן לשייך לפרדיגמה זו בחלק שבו הוא בוחן את התרומה של ההתנדבות בבית הספר לבריאות ולרווחה בקרב המשתתפים.

1 העמיתים הם: ריקי טסלר, אילת השחר יערי, מלינה פריזאדה, נועה שטיינמן ויוסי הראל-פיש.

הגדרות פנאי המבטאות גישה זו הן:

- א. **פנאי "כזמן שארית"** – הגדרה המתמקדת בשאלה אם פעילות מסוימת נחשבת עיסוק פנאי או לא. פעולות שיש בהן הנאה וכיף (כמו משחק או התנדבות) נכללות בין הגדרות הפנאי, בעוד שפעולות המיועדות לתחזוקת הבית או הגוף אינן נחשבות כאלה. חוקרים על פי גישה זו בוחנים את ממד הזמן החופשי שנותר לאדם לאחר ביצוע פעולות הכרחיות. שאלות שחוקרים בגישה זו ישאלו הן: מהו משך הזמן שאנשים מקדישים לעיסוק בפנאי לעומת מחויבויות אחרות? מהם עיסוקי הפנאי הרווחים? מהו משך הזמן שאנשים עוסקים בפנאי? כיצד משפיעה התפוצה ההולכת וגדלה של עיסוקי הפנאי על התקדמות החברה או הקהילה, למשל כיצד משפיע על הקיבוץ (בעיקר בעבר) רצונו של אדם לעסוק באומנות, תחום שאינו פונקציונלי לחברה שאליה הוא משתייך? וכדומה.
- ב. **פנאי "כפעילות"** – הגדרה המתייחסת לפעילויות הפנאי. חוקרים על פי גישה זו עוסקים בין היתר במיון פעילויות הפנאי, בבחינת המיקום שבו פעילות הפנאי מתקיימת (בבית או בחוץ), ובבדיקה אם היא נעשית לבד או עם אחרים, ואם היא אקטיבית או פסיבית. שאלות שחוקרים בגישה זו ישאלו הן: היכן אנשים נמצאים כשהם בפנאי (בחוץ או בפנים)? עם מי הם מבליים בפנאי (לבד או עם אחרים)? וכדומה.

הפרדיגמה הקונפליקטואלית

פרדיגמה זו, המתייחסת לעימות, סכסוך וריב, התהוותה כגישה חתרנית לגישה הפונקציונלית, וככזו היא מבקרת אותה ומתעמתת איתה. במקום להתרכז בתמיכה בסדר החברתי, היא מתרכזת בזיהוי כשלים ובקריאת תיגר על הליקויים הקיימים במציאות החברתית.

גישת מקרו זו צמחה מתוך מודעות ומחויבות לערכים מסוימים (כמו חירות ושוויון אנושי) ובהשפעת מאבקים חברתיים שונים, כגון ההתקוממות של קבוצות חברתיות כנגד הסדר החברתי המפלה (למשל "הפנתרים השחורים" בישראל, בשנת 1971). הנחת היסוד של הפרדיגמה הקונפליקטואלית היא כי בניתוח תהליכים חברתיים צריך לבחון קונפליקטים ומאבקי כוח בין קבוצות ויחידים על השליטה במשאבים המשותפים. ההון התרבותי, החברתי והסימבולי נתפס כמרבד ומשעתק את אי-השוויון בחברה, כך שעליונותן או הנמכתן והדרתן של קבוצות חברתיות נשמרת בין הדורות. בין מושגי המפתח בגישה זו נכללים: תחרות ואי-שוויון מבני, ועל פי קרל מרקס ניתן אף לראות בו מעין מהפכה.

תחת השפעות אלה אנו עדים לשינוי בחקר הפנאי ובהגדרותיו. בהקשר זה הפנאי מוגדר כ"**סמן חברתי**" או "**כהון תרבותי**". את ההגדרות האלה ניתן לקשר לעבודתם של החלוצים בתחום: ובלן (Veblen, 1975), שהתייחס לצריכת הראווה, ובורדייה (Bourdieu, 1984, 1986), שבחן הון חברתי. ובלן זיהה שהעושר וההבחנות החברתיות מתאפיינים בצריכה ובפנאי בולטים לעין (conspicuous consumption):

א. הצריכה היא עיסוק מרכזי בחיים (צייד, מסעות בעולם, ספורט), ולצורך זה מוקצים משאבים כספיים גבוהים (ביגוד, חפצים וכדומה).

ב. הפנאי הוא פריווילגיה של קבוצה חברתית ממיצב חברתי-כלכלי גבוה, שיכולה להרשות לעצמה שלא לעבוד כלל או לפנות זמן רב לעיסוקי הפנאי, מכיוון שיש אחרים העובדים לפרנסתה.

מה שחשוב בקשר לשני היבטים אלה הוא הנראות, ולא הכמות. באמצעות הצריכה המוגברת, הלבוש, התכשיטים, רמת החיים ועיסוקי הפנאי המופגנים מועברים מסרים על מידת עושרם של הפרט או המשפחה ועל כך שחבריה יכולים לצרוך טובין שאינם הכרחיים, תוך העברת הזמן בהנאה, ולא בעבודה.

בורדייה (Bourdieu, 1984) המשיך את הקו שהתווה ובלן על ההבחנה בין המעמדות החברתיים לפי סגנון החיים, ובחן אמפירית את היווצרותם של טעמים היוצרים הבחנות חברתיות אל מול פרקטיקות הצריכה. בדומה לוובלן, (Veblen, 1975) גם בורדייה גרס שבאמצעות סגנון החיים והטעם, אנשים מאותתים על מיקומם החברתי, בונים משמעות לעולמם החברתי ומשחזרים אותו, תוך סיווג של מיקומם החברתי לקטגוריות בעלות ערכים שונים (גבוהים או נמוכים). המדרג החברתי יוצר הבחנות בדפוסי הצריכה, שכן אלה מבוססים על המשאבים הכלכליים של הקבוצות החברתיות השונות. בהתאם לכך, המעמדות הגבוהים, שהם בעלי היכולת הכלכלית הגבוהה, צורכים תרבות מובחנת ("גבוהה"), בהשוואה למעמדות הנמוכים. כיום ההבחנות בין התרבות הגבוהה וזו הנמוכה לא ניתנות להבחנה בקלות, מכיוון שמדובר בתרבות המתקיימת בעולם מודרני נזיל (באומן, 2013). פיטרסון (Peterson, 1992) הגדיר את הצרכנים כיום כ"אומניבורים" (אוכלי כול), וברפרטואר הצריכה שלהם יכולים להימצא בכפיפה אחת צפייה באופרה ומופע רוק כבד.

גוף מחקר המתקשר לפרדיגמה זו מתבונן על הפנאי מן ההיבט של המאבק על האינטרסים של הקבוצות החברתיות השולטות בחברה, לעומת אלו של הנשלטות. חוקרי הפנאי על פי גישה זו מבקשים לבחון הבדלים בדפוסי צריכת הפנאי בין בני קבוצות חברתיות השונות זו מזו מבחינת מעמדן הכלכלי והחברתי, מוצאן, מגדרן, מקום מגוריהן וכדומה. חוקרים אלה עשויים לבחון את תעשיית הפנאי הנטועה בתרבות הצריכה ובאתוס הקפיטליסטי; אלו מכוונים לצרכנים הבוחרים בעיסוקי פנאי במטרה לסמן באמצעותם לאחרים את מעמדם החברתי-כלכלי. שאלות שחוקרי פנאי שואלים בהקשר זה הן: מהו הקשר ומהם ההבדלים בין מאפייני הקבוצות החברתיות (לפי מיצב כלכלי-חברתי, מגדר וכדומה) ביחס להיבטים שונים של הפנאי? אילו עיסוקי פנאי מאפיינים אנשים מקבוצות חברתיות שונות? מה משך הזמן שאנשים ממיצבים חברתיים שונים ישקיעו בעיסוקי פנאי או בעבודה? וכדומה. בגיליון זה, המאמר של היוש ונאסר-אבו אלהיג'א, "פנאי של מתבגרים ערבים: האם המגדר קובע?" מתייחס לפן זה, בבוחנו הבדלים בצריכת פנאי של בנים ובנות מתבגרים.

גישת האינטראקציה הסימבולית

גישת האינטראקציה הסימבולית (ההבניה החברתית) לחקר החברה (את המונח טבע הרברט בלומר [Blumer, 1986]), היא גישת מיקרו, וככזו היא שונה משתי הגישות שהוזכרו קודם, שהן גישות מקרו. גישה זו מתעניינת ביחסי הגומלין בין היחידים בחברה ומנסה להסביר תהליכים באמצעות התבוננות בשחקנים החברתיים ובאופן שבו פעולה חברתית מייצרת מבנה חברתי. הגישה מושפעת מאסכולת שיקגו (למשל וירת, זימל ופארק, 2004), שדגלה בניתוח מופעים חברתיים באמצעות התבוננות במצבים ובאינטראקציות המתקיימים בין האנשים. כלומר לא עוד מבנים חברתיים (גישה פונקציונלית) או מאבקים (גישה קונפליקטואלית), אלא העדפות, סגנון חיים, סמלים והלך רוח.

הגדרת הפנאי הרווחת בהקשר זה היא **"פנאי כהלך רוח וכחוויה"**. תפיסה זו מתחשבת בתחושות וברגשות של המשתתף בפנאי ומשקפת את הגמישות שמאפשרת שונות בין יחידים (ולא בין קבוצות) בבחירת סוג הפעילות (Dattilo, 2015). חוקרי פנאי הדוגלים בגישה זו בוחנים פרשנות, סמלים ומחוות של יחידים על אודות הפנאי וחיי היום-יום. שאלות רלוונטיות של חוקרי פנאי הפועלים על פי פרדיגמה זו הן: מהן מוטיבציות הפנאי? מהי חוויית הפנאי? מהן התרומות המתקבלות מההשתתפות בפנאי? וכדומה (למשל היוש, 2018).

הפנאי כהלך רוח וכחוויה קשור ל"חוויית הזרימה" (flow experience) (למשל Kelly & Freysinger, 2000; Stebbins, 2000), מונח שטבע צ'יקסנטמיחאיי בעקבות השימוש החוזר בו, במהלך ראיונות רבים שערך במחקרו (Csikszentmihalyi, 1991). מונח זה מבטא מצב פסיכולוגי של התנסות מיטבית, התורמת לרווחה סובייקטיבית ולאיכות חיים (ראו עוד Heo, Lee, McCormick, & Pedersen, 2010). החוקר מצא כי "חוויית הזרימה" מתרחשת כאשר אדם מבצע את הפעילות האהובה עליו, כמו: גינון, האזנה למוזיקה, כדורת, בישול, ארוחה טובה ועיסוקים אחרים הקשורים לפנאי, בעיקר לפנאי רציני. אומנם "חוויית הזרימה" יכולה להתרחש גם בעבודה, אך רק לעיתים רחוקות מאוד אנשים מדווחים על "חוויית זרימה" בעת פעילות פנאי פסיבית, כגון צפייה בטלוויזיה או מנוחה (Csikszentmihalyi, 2017). לכן החוקר גרס כי חשוב לפתח הרגל לבצע משימות, גם אם הן שגרתיות ביותר (כמו סידור חדר, כיסוח דשא), בתשומת לב מרוכזת ולגשת אליהן באופן הדומה לזה שנדרש עבור יצירת אומנות. לדידו, במצב כזה התרומה תהיה מתגמלת ביותר.

מה דרוש אם כך כדי לחוות את "חוויית הזרימה"? חוויה זו כוללת שישה מרכיבים: (א) תחושת כשירות בביצוע הפעילות באופן מיטבי (הנחה שהפעילות אינה קלה או קשה מדי); (ב) ריכוז אינטנסיבי וממוקד במה שהאדם עושה ברגע המסוים – פעולה ומודעות; (ג) אובדן הכרה עצמית רפלקטיבית (אובדן מודעות עצמית כשחקן חברתי); (ד) תחושה שאפשר לשלוט במעשיו של אדם, כלומר תחושה שניתן להתמודד עם המצב, כי הפרט יודע כיצד להגיב על מה שקורה לאחר מכן; (ה) אובדן זמני של המודעות וחזרת "אני" עשיר יותר; (ו) התנסות בחוויה

שהמטרה הסופית שלה היא רק תירוץ לתהליך שמזמנת חוויית היצירה (לדוגמה יצירת פסל) (Csikszentmihalyi, 2017). הקשרים אלו באים לידי ביטוי בדרך שבה מרואיינת תיארה את חוויית יצירת עבודת רקמה במסגרת השתתפות בחוג רקמה (היוש, 2018):

מילי: הייתי באיזה שהוא חוג רקמה [מראה לי עבודת רקמה מיוחדת, מרשימה], ואני זוכרת לילה אחד – שאני פשוט לא ישנתי, לא! כל הלילה אני לא יכולתי לישון. למה? התחלתי לעשות דברים שלא ידעתי איך שהם יתפתחו. אז שמתי פה קשרים, וזה הכול בחוט אחד של גובלן.

אני: מה הייתה ההרגשה הזאת? מה זה עשה לך?

מילי: הרגשתי שהחוטים זורמים לי מהאצבעות. ככה! לא פחות מזה! פשוט לא יכולתי לישון! אני הרגשתי שהם כאילו... שאני יושבת, ושהאצבעות שלי רוקמות לבד [...] בגלל זה גם לא יכולתי לישון [...] זה היה לבד, יצא באמת מושלם. ניכר כי חוויית היצירה אינה קשורה לתגמולים חיצוניים, אלא למבנה מהותי המתכתב עם תהליך הזרימה, הרלוונטי בעיקר לחוויית ההשתתפות בעיסוקי פנאי רציני (כפי שיידון בסעיף הבא).

התאוריה על הפנאי הרציני

את התאוריה על הפנאי הרציני (serious leisure), שפותחה בעבודותיו רחבות ההיקף של רוברט סטבינס (Stebbins, 2007) ב-40 השנים האחרונות, אבקש לקשור לגישת האינטראקציה הסימבולית בניתוח המציאות החברתית.

פנאי רציני

פנאי רציני הוא עיסוק הדורש מעורבות, ריכוז והשקעה של משאבים, הכוללים מאמץ פיזי או מאמץ מנטלי רבים (Stebbins, 2001, 2007), זמן וכסף, שבדומה לעבודה, יכולים לספק עניין רב בחיים. דפוס פנאי זה כולל שש קטגוריות המגדירות את החוויה וההתנסות של המשתתפים בפנאי. בשל כך אני מבקשת לאפיין אותו כהגדרת פנאי הנטועה היטב בפרדיגמת האינטראקציה הסימבולית, אף כי ייתכן שמחקרים בתחום זה ישתיכו לגישות האחרות. הדבר תלוי במטרת המחקר. ששת המאפיינים הם:

- א. התמדה בפעילות (perseverance) – הצורך של המשתתף להתמיד בפעילות.
- ב. השקעת מאמץ אישי משמעותי (significant personal effort) – רכישת ידע, כלים ומיומנויות שנרכשים למען היכולת להשתתף בפעילות.
- ג. קריירה בפנאי (finding a carrier in the endeavor) – תוצאה של ההישגים או של המעורבות העמוקה בעיסוק.
- ד. קבלת תוצרים בני קיימא לאורך זמן (durable benefits) – נגזרים מהשתתפות בפנאי הרציני ומתקשרים להיבטים אישיים (העשרה עצמית, מימוש עצמי, שיפור הדימוי האישי וכדומה) וחברתיים (השתייכות לעמיתים דומים).

ה. הזדהות עמוקה עם העיסוק (strong identification) ותחושות התרגשות וגאווה על ההשתתפות בפנאי ועל ההישגים המושגים באמצעותו.
ו. התפתחות אתוס ייחודי (development of unique ethos) – מתבטא בהשתייכות לעולם החברתי של עיסוק הפנאי שבו הפרט משתתף.

עיסוקים בולטים של פנאי רציני הם: (א) חובבנות (amateur) – עיסוקי פנאי המקבילים לספורט, למדעים, לאומנות, לבידור ולמשחק, שיש להם מקבילות מקצועיות, למשל השתתפות בקבוצת כדורסל שכונתית, לעומת עיסוק בכדורסל מקצועי בליגה. בעיסוק פנאי זה קיים פוטנציאל לפיתוח קריירה בפנאי; (ב) תחביב (hobby) הוא עיסוק פנאי רציני המבטא רכישה עקבית של ידע כמטרה בפני עצמה, ולא לצורך הישגים אחרים (רקמה, סריגה וכדומה); (ג) התנדבות (volunteering), שהיא פרקטיקה שדורשת מהמשתתפים השקעת מאמץ משמעותי ומסירות לאחרים מתוך רצון חופשי ונדירות. היבט זה בא לידי ביטוי אצל צעירים למשל בהשתייכות לתנועת נוער ובמיזמים אחרים של התנדבות לטובת הזולת. בעולם נערכו מחקרים רבים לבחינת השתייכותם או אי-השתייכותם של סוגי פנאי שונים למאפיין הפנאי רציני. מחקרים אלו בחנו למשל את נוכחותם של ששת המאפיינים שהוזכרו קודם, ואחרים התייחסו לתגמולים המתקבלים מהפנאי. בגיליון זה שלושה מאמרים המתייחסים להקשר הנ"ל: מאמרו של כהן-ג'ור, "מהות הפנאי בהשפעת הפרדיגמה האסתטית", הודן במשמעות הפנאי הרציני ובהשלכותיו על חיי הפרט; המאמר של קליבנסקי, גילור וכפיר, "קול ההורים: המשמעות של פעילות פנאי לילדים ולבני נוער עם מוגבלות ותרומתה", שמבקש לבחון מהי משמעות פעילויות הפנאי של ילדים עם מוגבלות עבור הוריהם, וכיצד הם תוספים את תרומתן; המאמר של גינדי, "שחמט כפנאי רציני והקשר שלו ליכולת עיכוב תגובה של תלמידים עם ADHD ובלעדיו" דן בקשר בין לימוד שחמט לבין יכולת עיכוב תגובה של תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז וללא הפרעות אלו, ובוחן תרומות של ההשתתפות בשחמט.
סטבינס (Stebbins, 2001, 2007) הבחין בעוד שני סוגים של פנאי, שבהם נכללים רק חלק מששת מאפייני הפנאי הרציני, והם מכונים על ידו "פנאי מזדמן" ו"פנאי מבוסס פרויקט".

פנאי מזדמן

ה"פנאי המזדמן" (casual leisure) מוגדר כפעילות קצרת מועד הגורמת למשתתף הנאה מיידית משמעותית. בפעילות זו יש מרכיב הדוניסטי משמעותי, והמשתתפים חווים במהלך ההשתתפות תחושת רענון והזדמנות לבריחה מהלחץ והעומס בחיי היום-יום. למעשה מדובר בתחושת רווחה מסוימת, אך לא במובן העמוק שלה – מובן האושר (Elkington & Stebbins, 2014). פנאי מסוג זה אינו כולל את כל ששת המאפיינים שהוזכרו קודם ביחס לפנאי הרציני, ולכן אין בעיסוק זה ציפייה ללמידה משמעותית או לפיתוח תחושת מחויבות עמוקה.

הפנאי המזדמן מתייחס לשמונה עיסוקים בולטים: (א) משחק, למשל משחק קופסה; (ב) רגיעה, כגון מנוחה, יציאה לפיקניק; (ג) בידור פסיבי, כמו: צפייה

בטלוויזיה, קריאה, האזנה למוזיקה; (ד) בידור אקטיבי, הבא לידי ביטוי במשחקי ספורט וחברה; (ה) שיחה חברתית, כגון רכילות ושיחות בטלות; (ו) גירוי חושי, כמו: אכילה, שתייה וצפייה בנוף; (ז) התנדבות מזדמנת (להבדיל מקבועה), כמו עזרה חד-פעמית בניקוי בית של מבוגרים בקהילה; (ח) פעילות אירובית מהנה, כמו רכיבה על אופנים (Stebbins, 2007).

סטבינס, שרצה להסביר באמצעות הפנאי המזדמן את הפנאי הרציני (שאותו השווה לעבודה), טען כי הפנאי המזדמן אינו תורם לחיים מלאים ומספקים, וכתוצאה מההבנה שחיינו חסרים התרגשות משמעותית, הפנאי המזדמן עלול אף לגרום לשעמום ולחוסר שקט (Stebbins, 2001). אם ניקח גישה זו צעד אחד קדימה ונתייחס גם למה שנכתב בתלמוד בבלי, כי השעמום מביא לידי חטא (כתובות נט, ע"ב), נוכל להבין שהפנאי המזדמן מזמן סיכונים. לכן, לא ייפלא שלפנאי המזדמן דימוי נחות, ולפעמים אף שלילי.

פנאי מבוסס פרויקט

פנאי המבוסס על פרויקט (project-based leisure) כולל מאפיינים של הפנאי הרציני ושל הפנאי המזדמן גם יחד. מצד אחד, מדובר בפעילות קצרת מועד המתבצעת בזמן הפנאי, אך היא אינה מיידית או קצרת טווח, אלא מתחילה ומסתיימת בתוך תקופת זמן מסוימת ומוגדרת.

פעילות המאפיינת סוג פנאי זה מבוססת על נטילת אחריות על פרויקט (כמו תכנון, ארגון וביצוע של צעידה בשביל ישראל, אירוע בת מצווה) ודורשת מיומנויות וידע. סביר שלא יתפתחו במהלך הפעילות אתוס ייחודי או נתיבה מקצועית, בעיקר בשל העובדה שזהו עיסוק מוגבל שמסתיים לאחר זמן-מה. בדרך כלל עיסוק זה מפגיש בין אנשים לשם קיומו. מחקרים המתמקדים בעיסוק פנאי זה בוחנים אירועי פנאי מתמשכים, כמו פסטיבלים, נסיעות תיירותיות באזורים שונים ואף סיורים וטוילים.

אתגרים בפנאי של צעירים: מחקר, תפיסות ופרקטיקה

תפוצת המחקר על הפנאי הרציני והמזדמן

עיון בספרות העיונית והמחקרית שפורסמה במהלך השנים מעלה כי מחקר מועט מאוד התמקד בפנאי רציני של ילדים, בני נוער וצעירים ובהשלכותיו לטווח ארוך. יתרה מזו, אין כמעט מחקר העוסק בפנאי מזדמן או מבוסס על פרויקט על שלוש קבוצות גיל אלה.² את התופעה הזו ניתן להסביר במספר דרכים.

2 בבדיקה במאגר המקיף של ה-APA נמצא שבין השנים 2010 ל-2018 פורסמו בכל העולם כ-55,000 מאמרים שעוסקים בפעילויות פנאי בקרב ילדים ונוער. לעומת זאת, כאשר נערך חיפוש אחר מאמרים מחקריים העוסקים בפנאי רציני, לא נמצא אף מאמר המתמקד בנושא. בחיפוש ב-sociological abstracts אחר המונח "פנאי רציני", נמצאו 298 פריטים משנת 1954 ועד 2017, שמעיון קל עולה שחלקם אינם מתייחסים למושג הפנאי הרציני, אלא לתופעות אחרות. ב"גוגל סקולר" האנגלי נמצאו בין השנים 2010 ל-2018 רק כ-18,000 פריטים בכל התחומים, חלקם מחקר וחלקם הגיגים. אם בודקים את השם "סטבינס" עולים כ-8,000 פריטים.

הסבר אחד למיעוט המחקר על פנאי רציני של ילדים, נוער וצעירים עשוי להיות גיל המשתתפים. סביר שילדים ובני נוער אינם מספיקים, בשל גילם, לשקוע ולהתחבר לעומק לעיסוק הפנאי שלהם באופן שיהפוך לעיסוק מרכזי בחייהם ויווצרו סביבו אתוס ייחודי ופוטנציאל לקריירה בפנאי. צעירים משתתפים בשנות נעוריהם בעיסוקי פנאי שונים ונוטים להתנסות בסוגים רבים שלהם. לכן, ובהמשך לגישתם של שן ויארנל (Shen & Yarnal, 2010), כדאי להתבונן על עיסוקי הפנאי שלהם באופן שונה, ולא להגדירם לפי פנאי מזדמן, פנאי מבוסס פרויקט ופנאי רציני, בהתאם לנוכחותם או להיעדרותם של כל ששת המאפיינים (התמדה, מאמץ אישי, קריירה, תוצרים לאורך זמן, הזדהות ואתוס ייחודי).

כאשר רוצים להגדיר פנאי של ילדים, נוער וצעירים, כדאי להתבונן על עיסוקי הפנאי כעל רצף ולהציב את שלושת סוגי הפנאי על קו ליניארי דמיוני: בצידו האחד ימוקם הפנאי המזדמן, לקראת אמצע הקו ימוקם הפנאי מבוסס הפרויקט, ובצידו האחר – הפנאי הרציני. גישה זו תאפשר לנו לבחון את עיסוקי הפנאי של הצעירים באופן פרטני, תוך התייחסות בכל מקרה לגופו של עניין, ולא על פי קריטריונים חיצוניים ושרירותיים. היא תאפשר לנו גם לדייק בהבנת המעורבות של הצעירים בפנאי, מבלי לקבע את ההבחנות לפי ההגדרות "רציני" או "לא רציני".

הסבר אפשרי שני למיעוט מחקרים על פנאי רציני של ילדים ונוער יכול להתקשר לטענתם של שני חוקרים נוספים (Siegenthaler & Gonzalez, 1997), שגרסו כי פנאי כזה, שאחד ממאפייניו הוא תחרותיות, כולל מעורבות של מבוגרים – הורים ומאמנים תחרותיים (במאמר זה החוקרים מתמקדים בספורט רציני, אך הדבר נכון גם בנוגע לנגינה, ריקוד וכדומה), שמעורבותם עלולה להעמיד בסכנה את התוצרים הצפויים להתקבל מההשתתפות (למשל: הנאה, עניין, הרפיה), ובכך לבטל את הפוטנציאל החיובי הקיים בפנאי הרציני. כתוצאה מלחץ המופעל על האתלטים הצעירים מצד ההורים, המאמנים והסביבה ומהדרישות הגבוהות המצופות מהם, הם מאבדים את השמחה שבמשחק. גם אם המוטיבציה הראשונית להשתתפות הייתה ההנאה מהמשחק, במשך הזמן הם חווים ירידה במוטיבציה ובהערכה העצמית, המגיעים עד לתחושת שחיקה ונשירה.

כאמור, גם מחקר על הפנאי המזדמן של ילדים, נוער וצעירים מועט בספרות. הסיבות לכך יכולות לנבוע מקושי טכני – בשל טבעם של עיסוקים אלו, אי-אפשר לבצע מעקב שיטתי אחריהם, כפי שנדרש ממחקר אמפירי. ייתכן אף שהחוקרים נוטים, כפי שצוין קודם, לראות מאפיין פנאי זה כפחות ערך, בעיקר כאשר משווים אותו לפנאי רציני, ולכן לא הושקע מאמץ באיסוף נתונים ביחס אליו.

כפי שציינתי קודם, עלינו להתייחס בכובד ראש גם לעיסוקים המזדמנים של המתבגרים הצעירים, לאותם עיסוקים שאינם ממושטרים ומפוקחים על ידי מבוגרים. זאת מכיוון שזמן זה יכול לזמן להם חופש להתבונן סביב, לחשוב על המתרחש, לתהות על ההרגשה המתעוררת עקב כך, לשקול התאמה לעצמי, לבצע בחירות ולקחת אחריות. בשלבי ההתפתחות מילדות לבגרות דרוש לצעירים פנאי

לגיבוש זהות עצמית וחברתית ולרכישת מיומנויות, ובהקשר זה פנאי מסוג מזדמן צריך להיחשב כגורם התפתחותי חשוב (Kleiber & Kirshnit, 1991).

תפיסות כלפי תרבות הפנאי

אנו חיים בתקופה שבה חיינו נחווים בחטף. תרבות הפנאי הפורצת מכל עבר, קורצת לצעירים ומפתה אותם לעבור במהירות ממקום למקום, מפעילות לפעילות, ממחשבה למחשבה ומחוויה לחוויה. הם שבויים בדילוג המתמיד בין הגירויים השונים. אלו משאירים אותם מותשים, מבולבלים וללא יכולת לעכל את החוויות ולעצור, ולו לרגע, כדי לשאול את עצמם שאלות ביקורתיות על עצמם, על התנהלותם ועל חייהם. סוכני החברות מודאגים מהמצב, אך אינם מתעלמים מהפוטנציאל הטמון בפנאי. להלן אציג את הגישות המנוגדות לפנאי: פנאי כעיסוק בעל ערך ופנאי כעיסוק שלילי.

הפנאי כעיסוק בעל ערך

כבר ביוון העתיקה היחס לפנאי היה חיובי, כפי שעולה מאמירתו המפורסמת של אריסטו (384 לפנה"ס–322 לפנה"ס): "העיקרון של כל עשייה הוא פנאי" (אריסטו, 1985). באותה תקופה נכתבו והופקו מחזות, ילדים למדו נגינה ושירה, ואירוע האולימפיאדה התקיים לראשונה באולימפיה, בשנת 776 לפנה"ס (Fleming, Allen, & Barcelona, 2011). גישות חיוביות כלפי הפנאי באות לידי ביטוי גם בטקסטים המבטאים התנגדות לתפיסה שהבטלה היא אם כל חטאת, כפי שכתב בשנת 1887 לפראג (2004)³, בספרו הביקורתי והנוקב, "הזכות לעצלות". הוגה זה תקף את השחיתות השלטונית הכובלת ומשעבדת את הפועלים לכבלי ההון, קרא תיגר על אתוס העבודה ודרש את שחרור האדם מהניצול, למען יוכל להגשים את עצמו. גישה דומה ביטא גם ראסל (1975), פילוסוף בריטי שכתב בתקופה מקבילה לזו של לפארג את הספר, "בשבח הבטלה ומסות אחרות".

גם בימינו יש המייחסים חשיבות רבה לפנאי ולזמן שאנשים וצעירים מבלים אחרי שעות העבודה, הלימודים ומילוי החובות, ולמה שהם עושים במהלכם. גישות אלה נובעות מכך שההשתתפות בפנאי נתפסת כתורמת למגוון רחב ומשמעותי של תוצרים חיוביים בהקשרים שונים, הנמשכים לאורך זמן. תפיסה זו נשענת על האופי המיוחד של הפנאי, טבעו החופשי והמשחקיות הטמונים בו. אנקדוטה המתקשרת לעניין זה עולה מהסיפור על צ'רצ'יל, שניסה בעיצומה של מלחמת העולם השנייה להגן על הגדלת התקציב למימון האומנות באנגליה. כאשר שאל אותו אחד מחברי הפרלמנט, מדוע הוא מבקש זאת במצב של משבר לאומי קיצוני, ענה צ'רצ'יל שהוא עושה את הדבר כדי להזכיר לכולנו על מה אנחנו נלחמים (to remind us what we are fighting for)⁴.

3 עיתונאי, פעיל פוליטי, רופא ומייסד המפלגה הסוציאליסטית הצרפתית וגם חתנו של קרל מרקס.

4 זמין באתר <http://www.artsintegrity.org/winston-churchills-famous-arts-quote-is-alas-bogus/>

להשתתפות מתבגרים צעירים בפנאי תוצרים שונים:⁵ **בהקשר אישי**, הפנאי נחשב כפותח הזדמנויות, מגביר את שביעות הרצון מהחיים ותורם לרווחה נפשית, גופנית וחברתית. בעת הפנאי מתפנה זמן לחשיבה ולהרהור, החשובים להתפתחות וגיבוש העצמי ולמיצוי ומימוש יכולות ומאויים פנימיים (היוש, 2018). ההשתתפות מקדמת הסתגלות פסיכולוגית טובה (Feldman & Matjasko, 2005), תחושת רווחה סובייקטיבית (Brajša-Žbanec, Merkaš, & Šverko, 2011), שיפור הדימוי העצמי (Iwasaki & Mannell, 2000) והתמודדות עם מתח ודחק בחיי היום-יום (Hayosh, 2017). הפנאי מסייע לשבירת השגרה, לוויסות הכיוון והמידה של הדרישות החברתיות וליצירת איזון בין המחויבות להיענות להשפעות חיצוניות (למשל: כלכליות, ביטחוניות, פוליטיות וערכיות) לבין הרצון לממש מאויים פנימיים, רצונות, יכולות וכישורים אישיים.

המעורבות בפנאי תורמת **לתוצרים חברתיים** חיוביים, כמו: עבודת צוות ותקשורת בין-אישית, הפגנת כושר מנהיגות בקבוצה, תחושת ביטחון בסביבות לא מוכרות (Dattilo, 2015), ויצירת חברויות עם עמיתים ויחסים משמעותיים עם מנחים (Denault, Poulin, & Pedersen, 2009).

ההשתתפות בפנאי של ילדים, נוער ומתבגרים משפרת **תוצרים לימודיים**, כמו רכישת מיומנויות לתלמידאות טובה, הכוללת שיפור בידע וירידה בשיעורי ההיעדרות והנשירה (Zill, Nord, & Loomis, 1995; Little & Harris, 2003), שיפור בהכנת שיעורי בית (Durlak & Weissberg, 2007), פיתוח אחריות, התמדה, שליטה עצמית וציות לכללים (Hansen & Larson, 2007).

השתתפות בעיסוקי פנאי מניבה גם **תוצרים בריאותיים**, ביניהם חיזוק הגוף ושיפור מדדי בריאות. תגמולים אלה הנובעים כמובן מהשתתפות בעיסוקי פנאי גופניים, המתבטאים בשיפור ההתפתחות הפיזית (Durlak & Wiesber, 2007), בעלייה ביעילות מערכת הדם, בשיפור מבנה השרירים, בהגברת החוזק והכוח, בקואורדינציית עין-יד, בהגברת הגמישות, בכוח הסיבולת, בזריזות ובשליטה במשקל. תגמולים אלה תלויים בסוג הפעילות, בתדירותה ובמשך ההשתתפות בה, ולכן מומלצת השתתפות נמרצת בעיסוקי פנאי (Dattilo, 2015).

מעורבות בפנאי ראוי עשויה לצמצם השפעות שליליות, כמו שעמום ומעורבות במעשים שליליים, ולצד זה לספק הרפיה מהעומס בחיי היום-יום ולהגביר את תחושת החופש (Hayosh, 2017). לכן, הורים המחזיקים בגישה חיובית כלפי הפנאי נוטים להתייחס לעיסוקי הפנאי של ילדיהם בתשומת לב ולהשקיע משאבים רבים כדי לספק להם הזדמנויות בתחומי פנאי מגוונים.

הפנאי כעיסוק שלילי

בשל ייחוס ערך גבוה לעבודה בחברה העכשווית, גורמים חברתיים והיסטוריים המעצבים את התפיסות כלפי הפנאי והעבודה עלולים להפגין כלפי הפנאי גישה

5 להרחבה בנושא, ראו נאסר-אבו אלהיג'א, פ' והיוש, ט' (2018).

שלילית (Deem, 2002). בתרבות האינסטרומנטלית ובאווירת יעילות ופרקטיות, העבודה מהווה ציר מרכזי להצלחה ולשגשוג, ולכן קשה, ואולי אף לא ניתן, להעריך את ההווה, ולברך על חופש, בטלה ופנאי. לכן מי שאינו צועד במסלול המרכזי או נשר ממנו זוכה לעיתים ליחס ביקורתי ולהתייחסות מזלזלת. הדבר רלוונטי גם ביחס לעיסוקי הפנאי של הצעירים. ההורים המודאגים משלל המשימות העומדות בפני ילדיהם מבקשים "לנצל" כל פרקטיקה אפשרית, כולל עיסוקי הפנאי, כמקפצה למינוף הילדים בבגרותם (ראו מאמרון של הויש ונאסר-אבו אלהיג'א בגיליון זה). קמפבל (Campbell, 1987, 2005) ביטא ביקורת כלפי גישה רציונלית כלכלית זו, מבית מדרשו של ובר⁶, וגרס כי היא אינה יכולה להסביר את העובדה שבחברות העכשוויות צצים השכם והערב רצונות חדשים המונעים מחיפוש אחר הנאה (pleasure), כתוצאה מתהליך של יצירה או כתוצאה מרצון להגשים אידיאלים; היבט זה מהווה חלק בלתי נפרד ממוטיבציות ההשתתפות בעיסוקי פנאי (הויש, 2018).

ההורים מבקשים לפקח על ילדיהם בזמן הפנאי המזדמן, והמניעים לכך הם מרובים. עקרונית, הם חוששים כי חוסר השגחה עלול להוביל להשפעות שליליות של חברים או לאירועים מזדמנים לא ראויים. הם גם חוששים מהתנסויות שליליות, כמו: עבריינות, ונדליזם, אלימות ושימוש באלכוהול ובחומרים נרקוטיים, ואף מדיכאון (למשל Martynov & Martynova, 2012). אפילו השתתפות בפנאי רציני, למשל בספורט תחרותי, שבו עוסקים אתלטים מצטיינים, יכולה להיתפס כשלילית, משום שבשל הציפיות הגבוהות, היא עלולה להגביר תחושות לחץ ומתח, ואלו עלולים במקרים קיצוניים להוביל לנשירה (להרחבה, ראו נאסר-אבו אלהיג'א והויש, 2018). חששות אלו הם אחת הסיבות לכך שההורים מעוניינים, בהמשך לגישה האינסטרומנטלית, שסדר יומם של הצעירים יהיה עמוס, יכול קריאה, כתיבה ומתמטיקה, ויבטל את הבילוי בחיק הטבע ובמרחבים פתוחים. בתגובה לכך אציין כי בארצות הברית ייסדה לנור סקנזי (Skenazy, 2010) תנועה שנקראת "Free Range Kids", ומטרתה לתת מענה שונה, המבוסס על עידוד הילדים לתפקד באופן עצמאי ובפיקוח הורים מוגבל, בהתאם לגילם, ותוך נטילת סיכונים אישיים ריאליים.

אני מבקשת לטעון כי נטייתם של ההורים לפקח על הפנאי המזדמן של ילדיהם או להפחיתו אינה מוצדקת, וכי פנאי זה הוא בעל משמעות ניכרת עבורם. בעבר היו פעילויות הפנאי המזדמן של ילדים ונוער משחקים ששוחקו בחצר הבית והשכונה, כמו: "קלאס", "עמודו", "חבל" וכדומה. במהלכם הצעירים ניהלו שיחות חופשיות שסיפקו להם מידע שימושי רב על החיים, ללא פיקוח מבוגרים. מרחב הפנאי המזדמן הוא מרחב בטוח נוסף על הגבולות המוסדיים, שבו ניתן ליישם את שיטת "ניסוי וטעייה", שכן טעות הנעשית במסגרתו אינה נתפסת כטרגית ומשנת חיים; זאת כיוון שמדובר בפרקטיקה משחקית, שבה ניתן להתנסות, לטעות, ללמוד, להפיק תובנות ולנסות מחדש, מבלי לשלם מחיר משמעותי.

6 כאנלוגיה לספרו של ובר, "האתיקה הפרוטסטנטית ורוח הקפיטליזם", קרא קמפבל לספרו, "האתיקה הרומנטית ורוח הצריכה המודרנית".

ככזה, הפנאי הוא למעשה ביטוי של מושג המורטוריום, אחד מתוך שמונת מרכיבי הצופן הבלתי פורמלי (כהנא, 2000), שמאפשר התנסות במגוון רחב של תפקידים ומטלות בטווח גדול, על הזכויות והחובות הכרוכים בהם, ובחינת אמיתות שונות, לפני כניסה לעולם המבוגרים. (דוגמה לכך הוא "הטיול הגדול", שבו משתתפים מתבגרים אחרי צבא ולפני התמסדות וכניסה למחויבויות החיים). ברור שכיום עיסוקי הפנאי השתנו, חלק גדול מזמנם של הצעירים מתרחש במרחבים סגורים – בקניון, בסרטים, בצפייה במסכים, בטלוויזיה בטלפון הנייד ובגלישה במחשב ובעריכת קניות (מאמרם של סלקובסקי, אילוז ורומי בגיליון זה), עיסוקים המאופיינים כפנאי מזדמן, והשאלה העומדת לפתחנו היא, מה עלינו לעשות כדי להחזיר עטרה ליושנה.

גישה שלילית נוספת כלפי הפנאי עלולה לנבוע מההשפעות המניפולטיביות המופעלות על ההורים והילדים מצד בעלי העניין הקפיטליסטים המציפים את השווקים בעיסוקי פנאי. על פי עבודתם של חברי אסכולת פרנקפורט לדורותיהם (למשל: אדורנו והורקהיימר, 1993; בנימין, 1983; גור-זאב, 1996), "חרושת" תרבות זו, שיוצרת אין-סוף אפשרויות פנאי עבור ילדים ומתבגרים, עלולה לגרום בין היתר למועקה, בשל השתתפות יתר בחוגים, סדנאות ועיסוקי פנאי.

בהשראת דבריו של מרקס, שתיאר את הדת כמוקד של דיכוי רוח האדם וניצול מעמד הפועלים על ידי הבורגנים (בשל הסיכון שהיא תרדים את המנוצלים, והם לא ייאבקו כדי לשנות את המצב הדכאני שבו הם שרויים, מתוך ראייתם אותו כגזרת האל), אבקש לטעון כי תרבות הצריכה והשפע המגוון הקיים עבור הפנאי של כלל האוכלוסייה, והילדים, הנוער והצעירים בפרט, עלולים לסמא את עיניהם. הם עלולים לגרום לכך שיתבצעו רכישות מוגזמות שאינן יודעות שובע ומתוארות על ידי ריצר (Ritzer, 1999) כצריכת יתר (hyper-consumption); הבחירה בעיסוקי פנאי תושפע משיקולים מניפולטיביים הזרים לאדם, כמו לחץ של מסעות פרסום המופצים באמצעי התקשורת והמדיה (אדורנו והורקהיימר, 1993), או מלחצים חיצוניים הנטועים בשיקולי מעמד או בשאיפה לחקות בחירות של אחרים משמעותיים. כתוצאה מכך האדם עלול לאבד את קולו האותנטי, ובכך – את עצמו. בחירות פנאי הנעשות תחת מנגנוני הפעלה עצמיים ואימפולסיביים (כגון: מה שנהוג, מה שמוכר, הדבר ה"חם" ביותר בשוק או הכדאי ביותר), שיקולים שאינם עוברים מנגנונים רציונליים ובחירה עצמית, מרחיקים את הפרט מהעצמי האותנטי. הציפייה "לעוד משהו" – עוד בילוי שאולי יציל וישחרר מהמסלול האין-סופי של צריכת הפנאי (עוד בילוי במועדון, עוד עישון ג'וינט, עוד שיח חברתי סתמי) – עלולה להוביל לכעס, לעמימות ולניכור של האדם מעצמו ומסביבתו, ובסופו של דבר – לחוסר שביעות רצון ואי-נחת משמעותיים בחיים. היבטים אלה עולים ממילות השיר "עבדים", שכתב והלחין ברי סחרוף:⁷

על נהר אספירין ישבנו
 במקומות המוכרים
 לא שומעים לא רואים
 כאילו אנחנו אוויר
 עוד מעט ייגמר הסרט
 בקרוב המציאות
 התמונה מטושטשת
 והצליל לא ברור

חלונות ראווה יפים פה
 זה הכול למכירה
 גם אנחנו תלויים
 עם פתקי החלפה
 אז מה נעשה עם הכעס הזה
 מה יהיה עם הקנאה
 כולם רוצים להיות חופשיים
 אבל ממה אלוהים ממה?

פזמון:

כי כולנו עבדים אפילו
 שיש לנו כזה כאילו
 פותחים פה גדול
 ומחכים לעונג הבא
 כולנו מכורים של מישו
 שמבקש עכשיו תרגישו
 פותחים פה גדול
 ומחכים למנה הבאה

אם הפרט מצליח להשתחרר מהמניפולציות המופעלות עליו לרכוש עוד ועוד מהיצע הפנאי הקיים בשווקים, ובתהליך זה לנצל את המגוון העצום של עיסוקי הפנאי לבחירת התחום שמתאים לו בדיוק (גם אם עליו לעשות כמה סבבים של בחירות), הרי שהפנאי יכול לאפשר מרחב של מיצוי ומימוש הכישורים האישיים, הרצונות, החלומות והמאוויים, ולהוציאם אל הפועל. בכך יש כדי להביא לתחושת סיפוק עמוקה מהחיים (היוש, 2018).

הפרקטיקה

כיצד עלינו לנהוג אפוא כלפי עיסוקי הפנאי של ילדים, בני נוער וצעירים? כיצד יש להתמודד עם הגישות הסותרות של פנאי חיובי ופנאי שלילי? איך להתמודד עם הקונפליקט בין החובה ללמוד לבין הרצון לעסוק בפנאי? מה צריך לעשות כדי שהצעירים יעסקו גם בפנאי רציני? וכיצד יש לבצע זאת?

הכרה בצורך לחנך לפנאי (leisure education)

בהצהרת האו"ם משנת 1959 על זכויות הילד נאמר כי לכל אדם זכות בסיסית לפנאי, ולילדים בפרט (United Nations, 2013). עם זאת, נראה שאנו כחברה מתעלמים, או מעדיפים להתעלם, מהנושא באופן מלא או חלקית. בכל מקרה, הוא אינו מקבל מקום ראוי במחקר, בתפיסות ובאידאולוגיות החינוכיות הרווחות במקומותינו ובפרקטיקה.

החברה רואה בפנאי מתחרה בהסללת המתבגרים לעולם העבודה ואולי אף סתירה לה. הוא נתפס כאנטיתזה לשימת הדגש על ההישגים הלימודיים ומדידתן של התפוקות באמצעות מבחנים משווים בין-לאומיים ומקומיים. בהקשר הבין-לאומי, אנו דוחפים את המתבגרים לרכוש ידע, שאחת ממטרותיו היא למצב את ישראל במיקום גבוה מבין מדינות ה-OECD בהישגים הלימודיים. בהקשר המקומי, אנו דוחקים בתלמידים לצבור יחידות לימוד ולהשיג ציונים גבוהים בבחינות הבגרות, במטרה למצב אותם על מסלול שיובילם להשתבץ בבגרותם בעיסוקים בעלי יוקרה

חברתית וכלכלית. בתגובה לכך אציין כי ייתכן שכדאי לחברה להשקיע משאבים בפנאי, מכיוון שמבחינה כלכלית נכון יותר להשקיעם במניעה מאשר בטיפול. במחקר שערכו קלדוול וסמית (Caldwell & Smith, 2006) נטען כי צורה כלשהי של התערבות בחינוך בפנאי עשויה להיות יעילה במניעת עבריינות (וראו עוד למשל במאמר שמתייחס לפעילות פנאי ולאכילת יתר אצל ילדים, שפורסם לאחרונה [Whooten, Perkins, Gerber, & Taveras, 2018]).

כחלק מאתוס העבודה, **בתי ספר רבים** (בעיקר אלה שאינם משתייכים למסגרות החרדיות או מסגרות ייחודיות אחרות) שמים דגש יתר על הקצאת משאבים להוראת מקצועות הליבה, ומתוך סל השיעורים, רק מעטים עוסקים בתחומים שאינם תומכים במטרה זו (ספורט, נגינה, ריקוד, ציור). במסגרות הלימודים אף קיימת נטייה להתעלם מהיבטים, כמו רגשות (אופלטקה, 2018), שאינם נתפסים כתומכים במטרה עליונה זו. אומנם לא ערכתי מחקר בנושא זה, ואף לא מצאתי מאמר העוסק בכך, אך יש בידי עדויות רבות לכך שתלמידים סוטים (כאלה שהפריעו בשיעור או לא הכינו שיעורי בית) מוענשים בהדרתם מהשתתפות בשיעורי העשרה כאלה. כלומר במקום ששיעורי העשרה ייתפסו כמרחב של העצמה ויתרמו להעשרה ולהפחתת התנהגות חינוכית או התנהגות תלמידאית לא נורמטיביות, הם הופכים לכלי הענשה כנגד תלמיד שסרח.

הדבר חוזר על עצמו גם ביחס להערכה, או נכון יותר לאי-הערכה, שמורים רוחשים לעיסוקי הפנאי של תלמידיהם מחוץ לבית הספר. יש מורים שאינם מודעים לעיסוקי הפנאי של תלמידיהם או אינם רוצים להיות מעורבים בהם; יתרה מזו, המורים אינם תמיד מודעים להצטיינות תלמידיהם בעיסוקי הפנאי. כתוצאה מכך, העצמת תלמידים מוכשרים בפנאי אינה יכולה לשמש עבורם מקפצה להעצמה ולקידום במסגרת בית הספר, במיוחד עבור אלה שמתקשים לצעוד בבטחה על "דרך המלך" ולרכוש את מקצועות הליבה לשביעות רצון המורים, בין משום שהם משועממים, עסוקים בגילוי עצמי או בשל קשיי למידה. בכך מוחמץ מבחינת תלמידים אלה הפוטנציאל העצום להזדמנות שנייה הטמון בפנאי (היוש, 2014).

באשר **להורים**, בשל חוסר המודעות לפוטנציאל העצום הטמון בפנאי, לצד ההשפעה החזקה של אתוס העבודה והקפיטליזם על תפיסת עולמם, הם עלולים שלא ליחס חשיבות לעיסוקי הפנאי של ילדיהם. הדבר בולט יותר בגילים הצעירים ופחות בגילים בוגרים יותר, כשהמחויבויות הלימודיות גדלות. לפיכך, ישנם מקרים שבהם נער שאינו ממלא אחר הציפיות הלימודיות ממנו מוענש על ידי הוריו באמצעות מניעת ההשתתפות בפנאי: "לא הגשת את המטלה לבית הספר – לא תלך השבוע (או החודש) לצופים".

הורים שאינם יודעים תמיד מה ילדיהם עושים בזמנם הפנוי, בין אם בבית, מול המחשב או במרחב החיצוני, חוששים מהסתבכות שלהם עם עמיתים העלולים להשפיע עליהם לרעה ולדרדרם להתנהגות סוטה. לכן, יש ביניהם המעדיפים לצמצם את הזמן החופשי של ילדיהם ומשתדלים לדאוג לכך שבשעות הפנאי הם יבלו זמן רב ככל שניתן במסגרות מפוקחות שונות: בבית הספר, במשפחה, בקהילה, במוסדות

דתיים (בית כנסת, מסגד, כנסייה), במתנ"ס וכדומה. בעלי הכנסה בינונית ומעלה נוטים לרשום את ילדיהם (בעיקר את הצעירים שבהם) לחוגים, לסדנאות ולמסגרות פנאי מובנות מגוונות, לעיתים רבות מדי, כשלנגד עיניהם המטרה שהילדים יהיו עסוקים ויהי-מה.

בתהליך הבחירה במסגרות הפנאי לא תמיד נלקחים בחשבון הנטיות והכישרונות הייחודיים של הילדים, וכן נכללים שיקולים אינסטרומנטליים שונים של ההורים (חשובים, אך לא עיקריים!), כמו: מחיר, קרבה לבית, קשר עם הורים אחרים לצורך הסעות, שאיפות נסתרות של ההורים שהם מנסים לממש באמצעות הילדים (ריקוד, תחרויות יופי), ראיית הפנאי כפרקטיקה שבאמצעותה ניתן לשפר את המצב הלימודי (ולכן רושמים את הילדים לחוגי אנגלית ופסיכומטרי) או שיקולי מעמד חברתי, למשל חוגים שיקדמו את הבנות והבנים לחברה הגבוהה. נטיות אלה והשפעתן על הילדים ועל ההורים גם יחד מוצגת ברוח הומוריסטית וביקורתית במילות השיר "אבאל'ה אמאל'ה" (שכתב יורם טהרלב והלחין קובי אושרת), שהושר על ידי חנה לסלאו בפסטיגל בשנת 1989, וממנו ניתן להפיק כמה תובנות על המצב עבור הילדים וההורים:⁸

ביום א' בשבוע זה סיפור ממש קבוע אחרי הצהריים בדקה אחת לשתיים אימא מחכה בחוץ לפתוח במירוץ: בשלוש ועשרה יש לי חוג העשרה בארבע אחי כבר עף אל החוג לכדור עף ובארבע אחותי היא בחוג אמנותי אבאל'ה הרוג ישן על הספסל בחוג.	ביום ב' ממש בשתיים זו לזו נותנות ידיים והולכות אני ודסי יחד לבלט הקלסי אמא באותו היום במצב ממש איום כשאנחנו בבלט לאחי יש חוג לסקט ומרוב גלגליות הוא נהיה ממש אידיוט ובארבע אבא טס למגרש של המתנ"ס להביא לשם אותי ולזרוק את אחותי.	ג', ד', ה', ו'-ר' לא שונה הוא המצב: התעמלות אומנותית חשיבה יצירתית עוד שלוש ארבע שנים נהיה כולנו גאונים טרום-חליל ומוסיקה שירותרום ופיסיקה יוגה וגם ריתמיקה חלילית ומימיקה שחמט וביולוגיה מדע וטכנולוגיה מבוא לגרפולוגיה וחוג ארכיאולוגיה אמייל וג'רדו ובלט קיפולי נייר טואלט	ובבית הקירות מכוסים ביצירות הוא נראה כבר, חי האל כמו מוזאון ישראל ואומרים כל השכנים: משפחה של גאונים.
--	--	--	--

פזמון:

אבאל'ה אמאל'ה
כבר הראש שלי מלא
אין לי כוח, אין לי כוח
לא נשאר מקום במוח
אם זה כיף
ואם זה תענוג
אז לכו אתם לחוג!

הילדים וההורים גם יחד מותשים מהריצה המתמדת לחוגים שהילדים לפעמים כלל אינם רוצים בהם. ממחקר אמריקני שבדק את התופעה עולה שלאחר כ-20 שנה, ילדות שאמותיהן ליוו אותן לחוגי הפנאי וחיכו בחוץ לסיום החוג כדי להחזירן הביתה, הפכו לאימהות שאימצו אותו דפוס כלפי בנותיהן. החוקרים הסיקו כי ברבות השנים, העמדות כלפי פנאי, ערכי הפנאי והתנהגות הפנאי של הילדות הושפעו מדפוסי ההתנהגות הפסיביים של אמותיהן (Shannon & Shaw, 2012). במילים אחרות, כאשר הילדים רואים שהוריהם רק "ממלאים חובה" בלקיחתם ובהחזרתם לעיסוק הפנאי שלהם וממנו, והם אינם משמשים עבורם מודל להערכה כלפי תרבות הפנאי, הם נוהגים בבגרותם על פי אותו דפוס. ממצאים אלה מזכירים לי ערב שבו בתי צלצלה והודיעה שהיא עומדת לחזור מאוחר מאוד ושעליה לצאת

8 נדלה ב-30 בדצמבר, 2018 מהאתר <https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&clang=1&prfid=34> 71&wrkid=14644

למחרת מוקדם בבוקר. היא ביקשה שאעזור לה להתארגן (אכין לה את האוכל שהיא אוהבת ואעזור לה לכבס את בגדיה). באותו ערב הייתי אמורה להשתתף בחזרה של חבורת הזמר שבה אני משתתפת כפנאי רציני, לקראת הופעה. השבתי לה שלא אוכל לחכות לה בבית, ורק לאחר שאחזור, בסביבות השעה 23.00, אוכל לעזור לה. חשוב לציין את כאב הלב שחשתי באותה חזרה, שהפך לתחושת גאווה גדולה כשחזרתי ובתי אמרה לי: "אימא, אני מה זה מעריכה אותך שלא ויתרת על החזרה!" ומתוך התייחסות למחקר שהוזכר קודם, לבתי ישנם כיום עיסוקי פנאי רבים, ביניהם מספר עיסוקים משמעותיים (רציניים), הממלאים אותה בעניין, בהנאה ובסיפוק רב.

חופש מ... וחופש ל...

ההשתתפות בעיסוקי הפנאי היא רחבה במקומותינו, ונראה שחלק מהדרכים שסוכני התברות נוקטים כלפיה מבטאות הערכה נמוכה בתפיסות ובפועל, תוך כדי ניסיון למסגר את הפנאי של הצעירים תחת עינם הפקוחה של המבוגרים. אולם נראה כי פעולות אלה מבטאות החמצה של הפוטנציאל העצום הטמון בפנאי, כדברי זלדה המשוררת: "היה לנו אוצר סמוי של פנאי, עדין כאוויר הבוקר".⁹

אני מציעה לנקוט גישה אחרת, ובמקום לדחות את הפנאי, להתעלם מחשיבותו בחיי הצעירים או לנסות לשלוט בו ולמסגרו באמצעות תוכניות המופעלות על ידי המבוגרים, כדי למזער את הזמן החופשי שבו אין עליהם פיקוח, לבצע שינוי ודווקא לאמץ את תרבות הפנאי כפרקטיקה התורמת לעיצוב הצעירים. מן הדברים שהוצגו קודם ברור שהדבר אפשרי בכל הקשור לפנאי הרציני, אך הוא נכון גם לגבי הפנאי המזדמן. אני מבקשת לטעון כי גם לפנאי המזדמן, זה שנחשב כזמן בטלה או שבמהלכו חווים שעמום, קיים פוטנציאל להיפתח למרחבים ולפתוח הזדמנות נדירה לאדם, כפי שגורס כהן-ג'וור (2003): "להיחשף לעצמיותו המשוחררת מסדר יום צפוף ורווי מטלות ומחויבויות" (עמ' 87). בדרך זו הפרט יכול לחוש חופש מהעול הקיים וחופש למיצי יכולות, לפיתוח יצירתיות והגברת שביעות הרצון, ההנאה ואף האושר בחיי היום-יום.¹⁰

כדי שהנס יתרחש וזמן הפנאי לא יביא להתרחקות משגרה אחת לטובת שקיעה בשגרה אחרת, בדומה לדבריו של פייר דנינו (סופר צרפתי, 1913–2005): "הבטלה היא עיסוק נפלא; מה חבל שאנו בוגדים בה ונוטשים אותה במשך החופשה, ומחפשים דבר שיש לעשותו",¹¹ אני ממליצה להכשיר את הצעירים להתמודד עם סערות היום-יום. המימוש של הרעיון הזה יתבצע תוך ליוויים ברכישת ידע וכלים, ליווי שיאפשר להם לנווט בין השעמום, המחויבויות, ההיצע והשפע. הכוונה לזמן

9 ניתן לקרוא את השיר באתר: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/B15F5671-4FD1-4640-AC54-D49FE2E1A9AB/102417/Pnay.pdf>

10 השימוש במונחים "חופש מ..." ו"חופש ל..." הוא בהשראת ברלין, 1971.

11 נדלה ב-28 בדצמבר, 2018 מהאתר פייר-דאנינו <https://he.wikiquote.org/wiki/פייר-דאנינו>

להם חינוך לפנאי (למשל Kleiber, 2012), שבמהלכו הם ירכשו כלים לבחירה בעיסוקי פנאי משמעותיים, לאחר מילוי מחויבויותיהם.

מדובר בתהליך דו-ראשי, שמצד אחד, במקום משטור זמן הפנאי, יאפשר לצעירים חופש מהכפייה החיצונית, ההגבלות, המצוות, הסמכות, החוקים, הציונים וההשפעות המניפולטיביות של גורמים אינטרסנטיים בחיי היום-יום, ומצד שני – יקנה להם חופש לרכישת כלים, ידע ומיומנויות להתנהלות עצמית ואחראית במרחבי הפנאי, התנהלות השונה מהדרך שבה אנו מלמדים ומרגילים אותם להתנהל בעולם. מדובר בשינוי בתפיסה הערכית-חינוכית: **לא לומר להם מה ואיך לעשות בפנאי ולא להכתיב להם תכנים**, אלא **להציע להם מרחבי בחירה, לאפשר להם לבחור בעצמם ולתת להם מרחב להתנסות** במה שבחרו; לתת להם כלים להיות ביקורתיים, לאפשר להם לבצע **הערכה מתמדת על הבחירות** שביצעו, **ולא להענישם אם טעו** או הבינו מאוחר יותר שמה שבחרו אינו מתאים, מדויק או רצוי עבורם; לעודד אותם **לבצע שינויים** כשצריך ולראות בכך חלק בלתי נפרד מתהליך הבחירה והדיוק בה; **לאפשר להם להתנסות בניהול דיאלוג ושיח** עם עצמם, ובעיקר עם עמיתיהם, שהרי כבר ידוע שהשלם גדול מחלקיו; לתת להם חופש **לקחת אחריות** על בחירותיהם ולהיות **ביקורתיים** (כלפי עצמם וכלפי סביבתם), תוך **עידודם לפתח דרכים יצירתיות** בעת החיפוש אחר פתרונות; כלומר **לא להכתיב, אלא ללוות את הצעירים, בתהליך של למידה מתמדת**, שבו הם בוחרים את בחירותיהם ואחראים עליהן, תוך התחשבות בכללי מוסר ואתיקה. **והחשוב מכול – לא לומר להם מה חשוב ומה אינו חשוב, אלא לאפשר להם ללמוד מה טוב ונכון עבורם באופן חופשי ותוך התנסות פעילה.**

בדרך זו נוכל לצפות שהילדים, בני הנוער והצעירים ירכשו כלים להתנהלות שונה בעולם בכלל ובעיסוקי הפנאי בפרט. התנהלות כזו תאפשר להם למצות את יכולותיהם ולהשפיע על עיצוב סביבה חברתית רצויה עבורם ועבור בני דורם. על פי ניטשה, הכוונה היא לנקיטת אקט המרחיב את אפשרויותיו של האדם, ושבו הוא לוקח אחריות מלאה על מעשיו.

החינוך לפנאי צריך להתחיל מהגיל הרך, במסגרת המשפחה, להמשיך בבתי הספר ובמסגרות החינוך השונות ולהסתיים בהכשרת המורים, שם המורים לעתיד ייחשפו לגישות לימוד חדשניות, שתיתנה להם כלים להקניית המיומנויות והכלים הדרושים לחינוך לפנאי עבור המתחנכים על ידיהם, ויתנסו בהן (להרחבה בנושא הכשרת המורים, ראו היוש ושמואלביץ, בדפוס).

חשוב להבין כי אין מדובר רק בחינוך לפנאי עבור הזמן החופשי. מדובר במצע רוגש ופורה של למידה על החיים עצמם, כפי שניתן לראות מהציטוט של עוזי וייל (2009), שהוצג בפתחו של מאמר זה, על משמעות הקריאה בספר כמשל להשפעה של כל עיסוק פנאי משמעותי אחר: "כאשר ארים את עיניי מהדפים, העולם שהכרתי לא יהיה שם יותר" (עמ' 7).

מקורות

- אדורנו, ת' והורקהיימר, מ' (1993). **אסכולת פרנקפורט**. תל אביב: ספרית פועלים.
- אופלטקה, י' (2018). הקדמה. בתוך י' אופטלקה (עורך), **רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: אסופת מאמרים** (עמ' 5–9). תל אביב: מכון מופ"ת וכליל.
- אריסטו (1985). **אתיקה: מהדורת ניקומאכוס**. ירושלים ותל אביב: שוקן.
- באומן, ז' (2013). **תרבות בעולם מודרני נזיל**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- בנימין, ר' (1983). **יצירת האמנות בעידן השעתוק הטכני**. תל אביב: ספרית הפועלים והקיבוץ המאוחד.
- ברלין, י' (1971). **ארבע מסות על חירות**. תל אביב: רשפים.
- גור-זאב, א' (1996). **אסכולת פרנקפורט וההיסטוריה של הפסימיזם**. ירושלים: מאגנס.
- היוש, ט' (2014). "העיקרון לכל עשייה הוא פנאי" (אריסטו): מדוע? מהו פנאי? **עט השדה**, 14, 50–43.
- היוש, ט' (2018). **פנאי רציני: על תרבות וצריכה אחרת בימנו**. תל אביב: רסלינג.
- היוש, ט' ושמואלביץ, ר' (בדפוס). למידה אקדמית "משחררת": תיאוריה ומעשה. **סוגיות חברתיות בישראל**, 28.
- הראל-פיש, י', רייז, י', שטיינמן, נ', לובל, ש', וולש, ס', בוניאל-נסים, מ' וטסלר, ר' (2016). **פעילות גופנית וספורט בקרב בני נוער בישראל: ממצאי הסקר הארצי הראשון** (2016). דו"ח HBSC ישראל: תכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני נוער. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- וייל, ע' (2009). פתח דבר: הספר הראשון. בתוך י' קניוק, **היהודי האחרון** (עמ' 7–16). בני ברק: הקיבוץ המאוחד וספרית הפועלים.
- וייסבלאי א' (2011). **נתונים על השתתפות בני-נוער בפעילויות פנאי מחוץ לבית ובמסגרות לחינוך בלתי פורמלי**. ירושלים: הכנסת.
- וירת, ל', זימל, ג' ופארק, ר' (2004). **אורבניזם – הסוציולוגיה של העיר המודרנית**. תל אביב: רסלינג.
- כהן-ג'ור, א' (2003). שעמום: סף הפנאי היוצר. **גרונטולוגיה**, ל(1–2), 87–95.
- כהנא, א' (2000). **לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכות לנוערים**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים. נדלה ב-21 באוגוסט, 2018 מהאתר <https://www.zofim.org.il/pics/center/pdf> 3v – מהם עקרונות החינוך הבלתי פורמאלי – חומר השראה למדריך לידור, ר' ופייגין, נ' (2004). "זה רק ספורט?" **ההקשר החינוכי של הספורט בבית הספר ובקהילה**. תל אביב: רמות.
- לפראג, פ' (2004). **הזכות לעצלות**. בנימינה: נהר.
- נאסר-אבו-אלהיג'א, פ' והיוש, ט' (2018). **אחרי הצלצול: עולם הפנאי של ילדים ובני נוער**. ירושלים: מאגנס.
- ראסל, ב' (1975). **בשבה הבטלה ומסות אחרות**. ירושלים: א' רובינשטיין.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. USA: University of California Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Bourdieu, P. (1986). The force of law: Toward a sociology of the juridical field. *Hastings LJ*, 38, 806–853.
- Brajša-Žbanec, A., Merkaš, M., & Šverko, I. (2011). Quality of life and leisure activities: How do leisure activities contribute to subjective well-being? *Sociological Indicator Research*, 102, 81–91.
- Caldwell, L. L., & Smith, E. A. (2006). Leisure as a context for youth development and delinquency prevention. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 39(3), 398–418.
- Campbell, C. (1987). *The romantic ethic and the spirit of modern consumerism*. New York: Basil Blackwell.
- Campbell, C. (2005). The craft consumer: Culture, craft and consumption in a postmodern society. *Journal of Consumer Culture*, 5(1), 23–42.
- Csikszentmihalyi, M. (2017). *Finding flow*. Gildan Audio Books.
- Dattilo, J. (2015). *Leisure education program planning*. Calgary: Venture Publishing.
- Deem, R. (2002). *Work, unemployment and leisure*. London: Routledge.
- Denault, A. S., Poulin, F., & Pedersen, S. (2009). Intensity of participation in organized youth activities during the high school years: Longitudinal associations with adjustment. *Applied Developmental Science*, 13(2), 74–87.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Elkington, S., & Stebbins, R. A. (2014). *The serious leisure perspective: An introduction*. New York: Routledge.
- Engel-Yeger, B. (2012). Leisure activities preference of Israeli Jewish children from secular versus Orthodox families. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 19, 341–349.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities adolescences development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159–210.
- Fleming, D., Allen, L. R., & Barcelona, R. J. (2011). Back to the future: The potential relationship between leisure and education. *New Direction for Youth Development*, 130, 43–57.
- Hansen, D., & Larson, R. W. (2007). Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult-youth rations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(4), 360–374.
- Hayosh, T. (2017). Engagement is serious leisure as practice for coping with the stress of daily life. *World Leisure Journal*, 59(3), 206–217.
- Heo, J., Lee, Y., McCormick, B. P., & Pedersen, P. M. (2010). Daily experience of serious leisure, flow and subjective well-being of older adults. *Leisure Studies*, 29(2), 207–225.
- Iwasaki, Y., & Mannell, R. C. (2000). Hierarchical dimensions of leisure stress coping. *Leisure Sciences*, 22, 163–181.
- Kelly, J. R., & Freysinger, V. J. (2000). *21st century leisure: Current issues*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

- Kleiber, D. A. (2012). Taking leisure seriously: New and older considerations about leisure education. *World Leisure Journal*, 54(1), 5–15.
- Kleiber, D. A., & Kirshnit, C. E. (1991). Sports involvement and identity formation. In L. Diamant (Ed.), *Mind-body maturity: Psychological approaches to sports, exercise, and fitness* (pp. 193–211). Washington, DC: Hemisphere.
- Little, P. M. D., & Harris, E. (2003). *A review of out-of-school time program quasi-experimental and experimental evaluation results: Out-of-school time evaluation snapshot*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Martynov, M. I., & Martynova, D. I. (2012). The alcoholism situation in a northern city. *Russian Education and Society*, 54(8), 82–87.
- Peterson, R. A. (1992). Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics*, 21(4), 243–258.
- Ritzer, G. (1999). *Enchanting and disenchanted world*. London: Sage.
- Shannon, C. S., & Shaw, S. M. (2012). Mothers and daughters: Teaching and learning about Leisure. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 30(1), 1–16.
- Shen, X. S., & Yarnal, C. (2010). Blowing open the serious leisure-casual leisure dichotomy: What's in there? *Leisure Sciences*, 32(2), 162–179.
- Siegenthaler, K. L., & Gonzalez, G. L. (1997). Youth sports as serious leisure: A critique. *Journal of Sport and Social Issues*, 21(3), 298–314.
- Skenazy, L. (2010). *Free-range kids: How to raise safe, self-reliant children (without Ggoing nuts with worry)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stebbins, R. A. (2000). Obligation as an aspect of leisure experience. *Journal of Leisure Research*, 32(1), 152–155.
- Stebbins, R. A. (2001). Serious leisure. *Society*, 38(4), 53–57.
- Stebbins, R. A. (2007). *Serious leisure: A perspective for our time*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- United Nations (2013). *United Nations Committee on the Rights of the Child, Article 31, General comment, Report no. 17*. Retrieved February 4, 2016, from http://www.carrickfergus.org/fs/doc/Play_Strategy_Appendix_2.pdf
- Veblen, T. (1975). *The theory of the leisure class*. New York: Augustus.
- Whooten, R. C., Perkins, M. E., Gerber, M. W., & Taveras, E. M. (2018). Effects of before-school physical activity on obesity prevention and wellness. *American Journal of Preventive Medicine*, 54(4), 510–518.
- Zill, N., Nord, C. W., & Loomis, L. S. (1995). *Adolescent time use, risky behavior, and outcomes: An analysis of national data*. Rockville, MD: Westat.

מהות הפנאי בהשראת הפרדיגמה האסתטית

אלי כהן-ג'ור

תקציר

מעבר לניסיון לתאר את פעילויות הפנאי כפי שהן מתקיימות במגזרים השונים בחברה, בעידוד ענפי התעשייה בעיקר, מטרתי כאן להרהר על מהותו של הפנאי. הכוונה היא לבחון את הפוטנציאל הגדול המקופל במרחב הזמן הנחלץ ממערך האילוצים של הבטחת הקיום, כשהאדם יכול לפגוש את חירותו האישית ללא התניות וללא התוויות. אז האדם נמצא בהווה המזכירה את מצבו של האומן המוזמן ליצור – לא להעתיק, לא לשכפל – יצירה חדשה. הפנאי בהשראת ההווה האומנותית, או הפרדיגמה האסתטית, יכול להפוך למרחב האינטימי של האדם, מרחב שבו הוא גם יכול לפגוש את האינדיווידואליות שלו, את האני הייחודי שהיה חבוי מאחורי האני החברתי, שעוצב כדי להתאים לדרישת הסביבה הרלוונטית. אז הפנאי חדל מלהיות "בריחה", אסקפיזם, מופרד כביכול מן החיים ה"רגילים", אלא הוא הופך להיות התכנסות פנימה כחלק מהותי של הקיום בכללותו, ולעיתים כמקור התחדשות והעצמה.

מילות מפתח: פנאי, חירות, זמן, פנימיות, אסתטיקה, אינדיווידואליות

מבוא

כולנו יוצאים מנקודת ההנחה שהפנאי, בהגדרה, הוא מרחב העומד כולו לרשות האדם, כלומר לרשות חירותו האישית ותחת אחריותו השלמה. איננו מדברים על פסק זמן, כי הזמן במהותו אינו פוסק, לא כבריחה – "אסקפיזם" בלעז – ולא כאין-ספור סוגים של הסחת דעת המיוצרים בממדים המוניים על ידי התעשייה.

אני מתייחס אל הזמן הפנוי כחלק בלתי נפרד מרצף החיים, חלק אשר חשיבותו גדלה ככל שאנו נכנסים לעידן המהירויות הגבוהות של שינויים ותמורות המתרחשים בחיינו. עם החרפת תחושת אי-הוודאות בנוגע למסגרות ולתבניות שעיצבו את חיי הדורות הקודמים, נראה כיצד העשייה המשמעותית בשעות הפנאי יכולה להוות את קו הרצף, חוט השני של הקיום האישי. ניתן לומר שאנו בתהליך שבו העיסוק והמקצוע, המשתנים תדיר, חזרו לייעודם הראשוני, והוא בעיקר מקור פרנסה. מקצועות מופיעים ונעלמים, תארים אקדמיים מאבדים רלוונטיות בפני רכישת מיומנויות אד הוק במקום העבודה, קביעות ורצף תעסוקתי עד הפנסייה הם שרידים ארכאולוגים שממשלות העולם מנסות לפורר, ולכן יכולות הסתגלות ולמידה הן היום תנאי להישרדות בטלטלות הכלכלה הפרוצה לכל הרוחות.

תם העידן שבו בוגר הטכניון שהתקבל לתעשייה האווירית הפך לעובד קבוע בה, עד הפנסייה. תם העידן שבו האדם ומשלח ידו היו מבצר וזהות, הן כלפי חוץ,

הן בתודעתו פנימה. היום הכול נזיל, הכול משתנה, ואף על פי כן האדם באשר הוא אדם שואף לעוגן, נקודת אחיזה, אך כזו שלא תהיה נקודת עצירה וקיפאון. התמדה, רצף והתפתחות בעשייה משמעותית, זה מה שמרחב הפנאי יכול לזמן, בשל היותו מרחב אקסטר-טרטוריאלי, שבו האדם הוא הריבון. ההתמודדות מלאת האתגר עם מהות הזמן הפנוי, המפגישה את הפרט עם רטט החיים סביבו ובתוכו ללא התניות תועלתיות צרות, טומנת בחובה סיכויים לגילוי וכן למיצוי עצמי, אך גם סיכונים רבים, כמו התפתות לאסקפיזם ולפיזור דעת. זאת מכיוון שהעולם פסק מלהיות במה שכל התפקידים והעלילות המועלים עליה היו כתובים זה מכבר, ורק השחקנים המדקלמים עליה מתחלפים; העולם כעת הוא סדנה כלל-עולמית שבה הכול יכול להיות. התמצאות בתוך הסדנה הפתוחה של הקיום בימינו דורשת הכשרה ופיתוח יכולת של הסתגלות מסוג אחר, הסתגלות הנתמכת ביכולת ליצור. הפנאי מזמין אותנו בשעה זו להתמזג עם עצב היסוד של הזמן, כפי שברגסון תיאר אותו: "הזמן הוא המצאה או שהוא לא כלום" (Bergson, 1983, p. 341).

הזמן הפנוי מכל תפקיד ומשימה פנוי גם מכל השגחה, הן כדאגה הן כפיקוח, והאדם מוצא עצמו חשוף במלואו לחירותו האישית. יומן שהתרוקן וחירות המצפה להכרעותיו האינטימיות מציבים בפני האדם אתגר קיומי מלהיב ומאיים בעת ובעונה אחת: "האם ועד כמה הפרט מסוגל להתמודד עם זמן פנוי באמת, זמן שהוא מעבר למחויבות לדרך הסלולה והמסומנת, זמן שאנו חווים כאשר אנו ניצבים על סף חיים פתוחים לכל עבר?" (כהן-ג'וֹר, 2003, עמ' 90). כיצד אדם ערוך לשאת חירות שהיא כולה שלו? "ללא כל תפקיד, בלי אף מטלה, אני ער לכך שכל החלטה שאני מחליט – כולל לא לעשות דבר – לא תהיה באחריותו של איש מלבדי. הנני שם, אני ועצמיותי" (Cohen-Gewerc & Stebbins, 2013, p. 19).

לא אתאר כאן את כל דרכי המילוט הבאות "להציל" את הפרט מן המצוקות העולות מן הריק לכאורה שבזמן הפנוי ממטלות וממסגרת, ואף לא אדון בכולן. תיאורים על אודות פעילויות פנאי ושפע ההיצע של התעשיות הפורחות ככל שזמן הפנאי גדל, קיימים ומתרבים. אני מבקש להתמקד בפנאי היכול להוות הזדמנות שנייה למתן דרור לכוליות המפעמת בכל פרט, ובמיוחד לכל אותם ההיבטים, השאיפות, המאוויים והכישורים שלא תמיד הולמים את דרישות המחויבויות הקיומיות השונות.

אני מבקש לקבל השראה מן ההווה הייחודית של האומן הנקרא מתוך פנימיותו ליצור, לברוא יש מאין, מלא מן הריק לכאורה. מטרתי לפרוש להלן את מרחב הפנאי כסיכוי מאתגר לחילוף הקיום שהוא לרוב החיים המיטלטלים בין הישרדות, מטלות ובילוי, תפקידים ופרישה, ולהפוך אותו למעשה אומנות.

בצל עולם צפוי

בתולדות האדם הושקע מאמץ אדיר כדי לגמד, לנווט ולתחם את רטט החיים לממדי האדם המצוי, ובעיקר לקבע ממדים אלה. החשוב היה למקם את החיים על פסים, לקבע את יעדיהם ונתיבם, וכך להפוך אותם לצפויים, ולשחרר על ידי כך את הפרט

מנטל חירותו. אל נשכח שהגדרת החיים וגידורם אינם רק מגבילים, הם גם מתחמים ומגנים. בלועזית, המונח "contain" פירושו להכיל וגם לאתר ולתחם. זו הייתה תרומתה העיקרית של המסורת, והיא ממשיכה בתרומתה זו במקומות שהיא עדיין רלוונטית: להעניק לפרט זהות מוכנה לשימוש, ביטחון בסיסי ויציבות שפירושה עתיד צפוי.

הפרדיגמה המוסרית

הפרדיגמה המוסרית הקובעת קווי מתאר ברורים לקיום החברה והפרטים בתוכה, הלמה מאד את העידן שבו השינויים היו בלתי נראים ונשלטים. היא גם התאימה לתקופה הרואית שבה יכלו לחולל שינוי מכוון, מהפכה לקראת עולם חדש החייב לקום במקום העולם שנחרב. בשני המקרים, מודל האדם הראוי, לשימור או ליצור, משורטט היטב על ידי מסכת אמונות שהן הערכים המוגשמים בהתנהגויות הקנוניות, בהשראת דמויות המופת ששימשו מודלים לחיקוי, ואשר מאכלסות את כיכרות הערים ואת הדפים של ספרי הלימוד.

הפרדיגמה המוסרית, הממוקדת בהישרדות החברה, משרה החלטיות וביטחון בקביעותיה, אולם במבט מפוקח, הדבר מסגיר בדרך כלל תחושה קולקטיבית של ביטחון קיומי חלש. ניתן לחוש בהיבט זה על פי מידת הסובלנות המועטה כלפי הפרטים והקבוצות החורגים מן ההתנהגות הנורמטיבית. אסתפק בדוגמה של יחס היישוב והמדינה הצעירה (כשקיומה היה עדיין שברירי) ל"יורד" מן הארץ, לעומת ההתייחסות ה"מבינה" בימינו. אכן עם התחזקות הביטחון מתרחבת ההתעניינות באחר, יוצאות לאור חלופות נגישות ולגיטימיות, ומתרבים המעזים להרחיק אל מחוזות אחרים ולהתנסות במרחבי פנאי שונים מן המקובל והמחייב. כך קורה שאט אט היכולת לבחור נחלצת מן ההכרעה הדיכוטומית בין להיות ככל הבריות במרחב הקיומי המשותף או לחדול. יכולת זו אינה עולה מעצמה, אלא כרוכה בהבנה אישית, מודעת ואחראית לגודל ההכרעה; אחרת, ריבוי אפשרויות הבחירה בצל מתירנות ללא רסן רק חושף את בני האדם לאין סוף פיתויים ולמניפולציות מכל סוג, כמצוות תרבות הצריכה ותעשיות פנאי חסרות המעצורים.

חשדנות המסורת ומצוקת הפרט בפרדיגמה המוסרית

מן הפתיחות לכל עבר נובעת ההתייחסות החשדנית כלפי הפנאי, זמן פנוי שבו עלולים להפתח אשנבים לאפשרויות אחרות, לראייה שאינה עוד שחור או לבן. אין זה מקרה שאנו פוגשים במסורות השונות את האמרה המזהירה והמאיימת, "בטלה אם כל חטאת", כי זמן פנוי, זמן שאינו משובץ בתפקידים ידועים מראש, הופך להיות זמין לכל חלופה, והאדם עלול לשוב להיות מה שהוא בהגדרה: ישות חופשית, ולכן – בלתי צפויה. אזי הוא נחשף לזמן שלא חָלַל לזמן הזדמנויות, הזדמנויות שבהן קיימות אין-ספור חלופות, הזדמנויות המזמינות בחירה, והאדם זמין.

במונותאיזם היהודי-נוצרי, תשתית התרבות המערבית, הצורך לבחור הוא תאורטי בלבד. מערך האמונות והמוסכמות מעניק למאמין הטבה משמעותית

להתמסרותו, והיא שחרור למעשה מן הכורח להכריע, כלומר מן האחריות האישית הכרוכה בחירות. מכאן המצוקה הגדולה של חברה המתיימרת להיות חופשית והיונקת עדיין מתבניות חשיבה תואמות תפיסה מונותאיסטית, לנוכח המתקפות הבלתי פוסקות של ההיצע הפגני.

עם התרבות החלופות והסתעפות הדרכים, הפרט עומד יותר ויותר מול הכורח לבחור. קשה למצוא "מנוס מחופש" (פרום, 1958), וכמעט אין אפשרות להישען על מודל איתן לחיקוי, להוציא נהירה הפכפכה ועדרית אל תוך המוניות אנונימיות, מעין קונפורמיות מודולרית הפנויה להתמזג עם כל טרנד, כל אופנה; לעשות כמו כולם, כדי לזכות באשליה של אחריות קולקטיבית, הממוססת כביכול את האחריות האישית.

זמן פנוי משמעותו בחירה, ולבחור פירושו לדעת להכריע ולהיות נכון לקחת סיכון. לבחור פירושו לשאת באחריות לתוצאותיה והשלכותיה של ההכרעה. כל בחירה טומנת בחובה ויתור על האפשרויות האחרות, ולא תמיד ישנה יכולת לבחון את כולן באותה מידה ובאופן בלתי אמצעי. לעיתים הבחירה היא ויתור על המוכר והבטוח לטובת הלא מוכר, כאשר בעד המוכר עומד לו קיומו הממשי והדחף האנושי לשרוד. מול ההכרעה האישית הפרט חש את מלוא כובד המשקל של אחריותו: "במערבולת החגה של החירות, קמה האחריות האישית, שסוף סוף אין על מה להישען בעומס ההכרעה, לא על שום כנסייה, על שום חברה, על שום תרבות. האחריות הבודדת בפני ההווה" (בובר, 1980, עמ' 260). האדם, הנתון עדיין לפרדיגמה של מוסר-אמונה הנפרמת מכל עבר,¹ מתקשה להיענות לאתגר החדש הזה, במיוחד על סף מרחב הזמן הפנוי שבו רוחשות וסוערות חלופות רבות, הצעות הוגנות, לצד פיתויים מרושעים.

בעולם המשתנה נחוצה פרדיגמה אחרת

בעולם הקרוי "מערבי", החלופות והמגוון כבר אינם רק נחלת הזמן הפנוי, ואין כבר צורך לצאת לחופשה כדי לפגוש את האחר ואת האחרות. כל מטרופולין היום היא קוסמופוליטית, ומתקיים בה מעין מגדל בבל של תרבויות, סגנונות ומראות. השונה הופך אט אט לכלל, ומתמעטות ההגדרות המחייבות. הכול לכאורה פתוח: פסי הרכבת המקובעים של הנתביב האחד הפכו לרשתות וירטואליות מסתעפות ומתחלפות. יחי החופש!

האומנם? האם חופש פירושו שחרור החושים מעול ההיגיון, התרת הדחף המתפרץ מכבלי המצפון החברתי והאנושי? כיצד קורה ששחרור, לכאורה כה גורף, מנורמות אולטימטיביות, משייכות לנוף המולדת, לעיסוק ואף למין שבלידה מוביל להודאה: "אין מה לעשות", סמטה ללא מוצא, הכחשת החירות, חוסר אונים, אין תקווה? הדבר קורה כי לאמיתו של דבר, הפרט לא נחלץ מעול המסורת, האמונות והנורמות שכיוונו את חייו, הוא **איבד** אותן. אין באמירה זו נוסטלגיה למסורות

1 ניתן לומר שרוב מכריע של בני האדם עדיין אחוזים בחבלי האמונה, גם כשהם "דתיים" שאינם מקיימים מצוות.

ולמסגרות, היא רק באה לציין שמורכבות החיים העכשוויים אינה מוכלת עוד בדפוסים שהתיישנו, ושתהליך החברות לוקה בחסר כשהוא עדיין מכין את האדם לעולם שאבד. בשל האובדן הוא בסכנה לשקוע אל תוך הריק, זמין לכל הפיתויים ולכל המניפולציות, שלרוב אחת הם.

תעשיות הפנאי הבינו זאת מזמן, והן עמלות בלי הרף כדי "להציל" את האדם מן הצומת הזה, מסף השעמום המאיים, כאשר אפרוריות מחלחלת אל תוך הפנימיות ויוצרת שממה, מרחב אחיד הפרוש עד האופק, שלא צופן בין קפליו אלא שממה נוספת. לכן כל דבר נוסף יהיה כפולה של הדבר הסתמי הממלא את חיי האדם כעת. לשולטים בהמונים חשוב להציף, ומהר, את הזמן המתרוקן מעבודה ומחויבויות משפחתיות, פן הפרט יגלה את פרוגטיבת החירות הרדומה בקרבו (Mansikka, 2008). כוחם של הבידור והבילוי נעוץ במינון הנכון בין חדש למוכר, בתמהיל של תשומת לב ערה והסחת דעת, בתרכובת עדינה של פעילות יוזמת ופסיביות נגררת, פעלתנות רגעית ואפתיה. העניין הוא מתן מענה לשעמום הנרקם בחללים הנוצרים בין עיסוק קנוני אחד למשנהו. בשל כך חשוב שיישמר המינון הנכון, כלומר צריך לשמור על רמת תעסוקה ופעילות הכרחית במידה הסבירה, כדי למנוע את התפשטות השעמום, שכן "מעט שעמום מרדים את העם, אך זהירות, שעמום רב עלול לעורר אותו" (Nordon, 1998, p. 11).

הזמן הפנוי שהולך ומתרחב, יחד עם קריסת ההגדרות, שבירת המסגרות והסרת החישוקים, מותירים את האדם עזוב לנפשו, ללא התבניות אשר השגחו עליו, אלא אם יתפתה לשוב אל חיק האמונה הממוסדת והנצחית, העוטפת, מחבקת ומגדירה (מלשון "גדרות"); זאת משום שלרוב הפרט חש את חירותו כמעמסה המכבידה עליו יותר ויותר. בימינו האדם נתון לכורח להיות חופשי ונתבע לבחור ולהכריע, בטווח של חודשים, בחירות והכרעות רבות יותר מאלו שאיתן נדרש אבי סבו להתמודד במשך כל ימי חייו. שדה ההתנסות הוא רחב ומלא פיתויים. לפעמים הוא חש אינטואיטיבית שעליו לבחור בין להשיג ולצרוך יותר ובין להיות יותר (Gonzalez-Pecotche, 1997).

לדעת לבחור בתוך החיים פירושו לדעת כיצד לדעת את החיים, כלומר לחוש ולחשוב בזיקה עם ההווה. אזיי לדעת את מושג החירות העולה מתוך המפגש המשמעותי בין פנימיותו של הפרט והעולם, פירושו שהאדם מבחין באפשרות לחולל בעצמו מטמורפוזת: מהיות אובייקט מופעל, באפשרותו להפוך לסובייקט יוזם, מגיב ויוצר.

האדם נחלץ מידיה של המקריות, דבר שפירושו לחוש ולהבין, להיות נפרד וביחד, להכריע תוך שמירה על נתיבים פתוחים, לחיות בלי לכלות את החיים, להיות ולהתהוות כבמעשה אומנות: "יצירת האומנות היא ניסיון אל עבר הייחודי; היא נוכחת כדבר שלם, כדבר מוחלט, ובאותו זמן היא שייכת למערך מורכב של קשרים. היא תוצאה של פעילות עצמאית, היא מגלמת חלום נעלה וחופשי, אך ניכרת בה התנקזות האנרגיות של הציוויליזציות. ולבסוף (כדי לכבד לזמן-מה את המונחים של ניגוד שכולו למראית עין), היא חומר והיא רוח, היא צורה והיא תוכן"

(Focillon, 1988, p. 2). להעניק לרטט החיים הבאים לקראתנו לפרוש את מלוא מוטת כנפיהם, לצלול אל התהומות האפלות ולהמריא בנסיקה חדה אל המרומים; לפרוץ במחשבה את כל הגדרות, לחדור אל כל רובדי הסבך הבראשיתי; לברוא את כל החיבורים, כל הזיווגים, כל הפרידות, כל ההתרחקויות, כל השברים, כל הזיקות; לחוש את כל העוצמות, כל הצלילים, כל צבעים, כל הצורות; לבחור – זו יכולה להיות תרומתה של ממלכת הפנאי. הדבר אינו קל, אך אפשרי.

לדעת להשתנות

במרחב הפתוח, מעבר לתפקוד הנעשה כמעט בעיניים עצומות, הצעד הראשון יהיה הרבליטציה של המבט; הוא התחלה, והוא סוף המבשר התחלה חדשה, יצירה. שבנו לשלוש עוצמות הראייה: לראות, להסתכל, להתבונן.

דפי היומן ריקים, אולם התודעה רוחשת, האופק פתוח, והאדם זמין לאמירה. אדם יושב מול הנייר הלבן. הוא נרגש וחרד. הוא נרגש, כי בעמוד הזה משהו מן התסיסה הרוטטת בכוליותו מצפה לצאת לאור – תחושות ותמונות, עדיין מעורפלות, הניצבות במפגש ייחודי זה של קיומו, נקודה שבה מתקיים המפגש, שלעולם יהיה חד-פעמי, בין מה צברה תודעתו עד לרגע זה ובין רגע קיומו הנוכחי שבו הוא מוזמן להביט סביבו ובתוכו.

בתוכו תוהו ובוהו: מראות ותחושות, צלילים וריחות, מחשבות וצבעים, זיכרונות וכמיהות... הקשרים... הוא מאמץ את חושיו ומגייס את תבונתו, והרגע בר חלוף הוא, אך תשוקתו פונה אל המוחלט והנצחי. מכאן ההתרגשות וכן החרדה. כל תחושה, כל מראה הנגלה לעיני הרוח מתפרץ ברצונו להיות. אך על מנת להיות יש צורך בצורה. צורות באות ונדחות, עולות ונמוגות בדרך, בין התחושה, המחשבה, התמונה שבראש והגיליון הלבן. החרדה גדולה, חיוניות כה רבה מתרגשת סביב חוד העיפרון שבידו, והדף נשאר ריק כשהיה.

לפתע משפט נכתב, ומיד הוא נוכח. כאותה משיכת מכחול בראשיתית על הבד הבתול, הוא מבקש ממנו לא רק התייחסות, הוא תובע שותפות. האדם כבר אינו לבד עם עצמיותו, הדו-שיח החל. אט אט הדף מתמלא, התמונות המנטליות, התחושות המעורפלות, לובשות צורה, המילים מתקבצות בצירופים, והטקסט יוצר מעין לוח צבעים משלו; נדמה שהשורות כותבות את עצמן תחת קסם פליאתו של הכותב. היצירה ישנה. היא נולדה אומנם מן הזיווג בין מה שהצליח להבחין בעולמו הפנימי ומה שיכול היה לראות בעולם הסובב, אך היא כעת ישות בפני עצמה, ישות נפרדת ומצפה. הוא מביט, הוא מתבונן סביבו ובתוכו, והנה הכול השתנה. לכאורה, עבור ההבחנה הקרויה "אובייקטיבית" – שעליה יעידו כל הצופים מן החוץ – דבר לא השתנה, אך בין המראות הפרושים לפניו ובפנימיותו, נוכחת עכשיו ישות חדשה. הוא גדל. במרחבי הפנאי הפתוח, הרחק מן הבידור או הבילוי ומפסק זמן סתמי, האופק רחב והציפייה נוכחת. אין מקום לשעתוק המוכר, זוהי עת הגילוי.

נעלה בדמיונו כעת את דמותם הציוריות של סופר סת"ם הרכון על שולחן הכתיבה שלו או של מעתיק במנזר של ימי הביניים. אנו יכולים לחוש גם אצלם

את התרגשותם המהולה בחרדה. ההתרגשות היא עמוקה, היא באה מן האמונה שהושרשה בהם וכן מחרדת הקודש שמא לא יעלה בידם להפיק עותק הזהה בשלמותו למקור שמולם. היצירה כבר כאן. אין ולא ייתכן שיהיה אף לאחת מכל הישיות הנוכחות סביב הטקסט שעומד להיות מועתק כל חלק בתוצאה הסופית הידועה מראש. הרטט הרגעי, החיים המתרגשים בתוך וסביב בעל המלאכה, אינם אמורים להוסיף או לשנות אף לא אות אחת ולא פסיק, כי מה שהיה הוא שיהיה. סופר סת"ם ומעתיק נבחרים בקפידה בשל אמינותם ומיומנותם, אך לא בשל יצירתיותם. הם נדרשים להיות רק אומנים; להעתיק באופן המדויק והקרוב ביותר למודל הנתון, זו משימתו של האומן; ליצור יצירה מקורית, יחידה במינה, זו כמיהתו של האומן; להיחשף להיבט חדש בנו וסביבנו, היא תקוותו של הצועד בשבילי הזמן הפנוי.

כאן טמון ההבדל בין ההתמסרות לתפקוד המכיל בתוכו הפסקות לבידור, שעשוע והסחת דעת, ולעיידן הפנאי, העידן שבו נדרשנו להעתיק בחיינו את צורת החיים הקנונית על מטלותיה וחגייה, ובין תקופתנו, שבה אין מנוס אלא ליצור מתוך הריבוי, התווה ובוהו סביבנו ובתוכנו, סדר חדש, יחיד במינו, הטקסט הייחודי של קיומנו.

הפרדיגמה האסתטית

אנו בפרשת דרכים שבה הפרדיגמה המוסרית השואפת לחברה קנונית המשכפלת את עצמה, פרדיגמה שהיא לוח זמנים רווי בתפקידים, נפרמת ומתבקעת על אף כל המתרפקים בשעריה, ומפנה מקום למשהו אחר, למשהו שיצוץ בעקבות הפריית הזמן הפנוי שלא נשאב אל תוך הסחת הדעת של תעשיות הפנאי. מן הראוי שהזמן הפנוי באמת יקבל השראה מן ההווה האומנותית שבפרדיגמה האסתטית הפונה אל הייחודי.

אומנות הרנסנס נבדלת מן האומנות שקדמה לה בכך שהציירים והפסלים חדלו להיות אומנים, שלרוב אף לא מצאו לנכון לקחת אחריות אישית ולחתום על עבודתם, כדי להפוך לאומנים, היוצקים ביצירותיהם לא רק את מיומנותם, אלא את כל הווייתם, קרי את ראייתם הייחודית. אם נראה בכך סימן לחלוציות רחוקה, נוכל להבחין כבר עתה, מהו ההבדל בין הפרדיגמה הפותחת במוסר של תבניות ודפוסים קבועים כביכול והפרדיגמה הנפתחת לחוויה האסתטית.

בדרך סלולה, כשכל מבוקשנו הוא ללכת לאורך עקבות מסומנים זה כבר או להצטרף לאופנה הסוחפת המונים, קל לזרום, או נכון יותר, להיות מוזרם; פילוסו של נתיב אישי מחייב בחינה מדוקדקת של כל אבן, כל שיח, כל בליטה, כל מכשול. לא דומה התשתית המנטלית המלווה את ראיית האדם שכל ייעודו הוא להעתיק, לשחזר או להצטרף לעדר לזו של מי שנקרא ליצור. הראשון מתהלך בעולם מוכר וידוע מראש הנתפס כשעתוק של האתמול הנצחי או ההווה המוכר, ואילו השני מתקשה לאסוף את המראות החדשים שלא היו שם אתמול ולבטח לא יהיו עוד מחר. אשליות החיים השגרתיים שמקורה בפרדיגמה המוסרית המטפחת סתגלנות עם הפסקות לבילויים מבוקרים, מבזבזת את יכולת הראייה המופלאה בזיהוי סתמי של הידוע

והמקוטלג. בפרדיגמה האסתטית השאיפה היא להגיע כל יום אל החיים הבאים לקראתנו עם עוצמת ראייה משופרת. עבור הצייר הצרפתי פול סזאן, לא הייתה אלא התרגשות אחת – תחושת הזרות, וליריות אחת – זו העולה מן הקיום המתחדש תמיד, התרגשות וליריות העולות באדם המסוגל לראות בעיניו הוא.

כאן שחרור הראייה מתבניות חשיבה קודמות הוא גם אמצעי וגם מטרה בעת ובעונה אחת. ככל שתימוגנה התמונות המנטליות החוצצות בין האדם לנקרא בדרכו, כך יוכל לחבוק במבטו מראות רבים ומגוונים יותר, ובעיקר חדשים עבורו, ויהיה עליו לגייס את כל יכולותיו, ולא רק את יכולות הזכירה והזיהוי. כי תחושת הזרות היא מופלאה באשר היא אינה ניכור, אלא להפך, היא מבשרת אפשרות של העשרת הזיקה, שפירושה גדילה.

הפנאי שאינו סתם בידור ושחיקת זמן עודף מזמן לפרט מפגש פורה בין מה שהוא מגלה בחוץ ומה שיכול לעלות כהד מפנימיותו, כשהוא אינו חושש עוד להיקלע לצומת המשתק שבה היה עליו להתמסר לאמונה עיוורת או לסקפטיות משמיה. החוויה בהשראת הפרדיגמה האסתטית מזמינה לחוות כדי להבין ולהבין על מנת לחוות עוד יותר, לחוש במישור המוחשי ביותר, ועם זאת להתהלך ברבדים הרוחניים, להתבונן בשמש וללוש את גוני הצהוב כמעשה אחד, להתבונן בבד הצבוע ולהתחבר לתודעת הקוסמוס כעשייה אחת. בתהליך הכמיהה לדעת, ניתן לאדם לשוב ולהתאחד כחומר וכרוח בתחושה האינטימית ובמחשבה העצמאית. החיפוש הופך להיות אנושי ונחלץ מגבולות האינסטרומנטליות.

בהוויה האסתטית האדם מתייצב כל כולו. אין מה לתפוס במבט שטחי, אין מה לזכור, אין מה להעתיק. ריטואל של ליקוט ידע שטחי אינו יכול להישמר כאן לאורך זמן, כי במרחבי החיפוש האסתטי אין תוצאה ידועה מראש; הציפייה היא מצד אחד מוחלטת, ומן הצד השני – מפתיעה תמיד בהופעתה. הדריכות היא עניינם של כל אברי הגוף, הנפש והרוח, כי איש אינו יודע מתי יצוץ הקו, יכתב צירוף המילים, יעלה ההקשר החבוי. היות האדם כל כולו במקום הפיזי, הפסיכולוגי והנפשי שבו הוא נמצא יכולה להיות תרומה נוספת של החוויה האסתטית במרחב הפנאי. כאן נמוגה הבינוניות, כגון שאיפתו של "האדם הממוצע", המצאה ברברית של עולם נורמטיבי ממיין ומקטלג. אין כמעט כל משמעות להכרת העולם במינון ה"מספיק", מידה שרירותית הנקבעת כסף ליציאה מידי חובה כלפי מנגנוני הדינמיקה וההשגחה החברתיים. בסביבה האסתטית, אמת המידה היא אישית ואינטימית. ספחיו החיצוניים יוכלו להיות חשובים, מחניפים וסוערים, אך זה כבר מחוץ לתחום, ושומה על האומן ועל הצופה לדעת להבדיל כאן בין קודש לחול. הסביבה האסתטית ממעיטה בהיבט הכמותי ומתרכזת באיכותי ובייחודי. שם מוקד התרחשותה, התפתחותה והישגיה. במרחב האסתטי התהליך עולה מאינטימיות הפרט, מתחושותיו והבחנותיו, ורק אז הוא מתחיל בחיפוש של המשותף אשר לא בהכרח ייעצר בגבולות השבט, יהא זה דתי, אתני או אחר. כאן גילוי המייחד עשוי להוביל לגילוי המאחד, סולידריות מודעת הפורצת גדרות חברתיות וגבולות מדיניים, כי היא אינה עולה כנגד האחר, אלא היא כמהה לזיקה. כי איש אינו זר להוויה האנושית

האוניברסלית. הודות להתנסות בפנאי, אדם יכול להתעלות מעבר למעטפת האישית והקולקטיבית של הסממנים החיצוניים הפרטיקולריים. אזי הוא זוכה להיחשף לכל האופקים הרחבים והרחוקים. כמובן, אין זה תהליך מובן מאליו, והוא אינו עולה מעצמו. במובן זה, הפנאי רק מציע מעין סוג של זרז, צומת ייחודי שממנה האדם יכול להתחקות אחר ההיבטים החבויים של חייו. במילים אחרות, האדם יכול לקיים כעת דו-שיח עם החיים, דו-שיח – לא פטפוט סתם (Cohen-Gewerc, 2017, p. 679).

התהלכות בממלכת הפנאי משמעה לתור מעבר למוכר, ולא כשעשוע אקזוטי. מדובר בחיפוש אופקים מתרחבים, חיפוש שפירושו חירות, חירות המחשבה והתעצמות הרוח. כי ממדי החיפוש הם כמידת החירות, ומידת החירות תהיה תמיד כמידת הכוח שנצבר ואשר מאפשר לפרט להיות, יותר ויותר, הוא עצמו. מן הבחינה הזו הפנאי הינו הזדמנות שנייה, הזדמנות לחילוץ האני האותנטי, של האדם, לאחר שרוב חייו עמל לתפקד ולהתנהל בהתאם לציפיות החברה.

הבה נזכור שוב את תקופת הרנסנס, תקופה תוססת ומתסיסה שבה המעשה האומנותי, אשר נחלץ אט אט מגדרות האומנות, מילא תפקיד מרכזי. המחיצות בין אומנות ומדע נופלות בהדרגה, והאומנות הופכת לאומנות הזוכה להכרה כ-*artès liberales*. זו אומנות משוחררת אשר תעניק מהשראתה למדע, הנחלץ גם הוא מן ההפרדה המוחלטת בין העיון ליישום. תרומתו של האומן הייתה משמעותית ביותר בכל הנוגע לפריחתו המופלאה של המחקר המדעי, כי רק האדם הרואה עצמו כישות נבדלת, משוחררת, מעז לראות, לנסות, ובעיקר להתנסות: "הרנסנס מתח גשר מעל לתהום שהפרידה בין המדען והוגה הדעות" (Panofsky, 1969, p. 111); הוא יצר גשרים, דרכים ומעברים, כל מה שחוצה גבולות ומחיצות, המפרידים ומדלדלים.

המתמטיקאי לואיס דה ברואל סיפר על ילדותו בטירה שבה לא היה דבר שהעסיק, בידר או הסיח את הדעת. לא היה מה לעשות שם, חוץ מאשר לקרוא, ובעיקר לחשוב. לדבריו, "שם למדתי המון". הוא אף התריע: "איך אתם רוצים שהתרבות היום לא תהיה דקדנטית, כשחסרים בה שני מרכיבים חיוניים: הבטלה והשעמום" (Lochak, 1998, p. 65) – "שעמום שיכול גם להיות 'סף הפנאי היוצר'" (כהן-ג'ור, 2003).

בימינו אין צורך בהפלת מחיצות, אין צורך להתאמץ כדי להביט אל כל הכיוונים; המחיצות נופלות מאליהן, וכל המראות מתפרצים ובאים עד אלינו. לכאורה אנו באותו תהליך משחרר, אך אל לנו לטעות, זהו שחרור היכול להיות משעבד. כבר ראינו שדבר אחד הוא להיחלץ מגבולות, ודבר שונה הוא לאבד אותם. אל נשכח שגבולות אינם רק מגבילים, הם גם מעניקים השגחה והגנה. להיות חשוף הוא נתון קיומי של כולם. לדעת כיצד לנהל את מבול הגירויים הממלאים את ההווה היא משימתו האישית של כל פרט בנפרד. הגירוי הוא אומנם המוני, אך פנייתו היא אישית. זה עניינו של האני: האם הוא עונה, נענה, מתמסר... כיצד? מתוך אינדיווידואליות, אינדיווידואליזם? האם נהירה משמעותם של מושגים אלה, הרווחים והשגורים בכל פה, כמו גם משמעותם של פרטיות, סובייקטיביות ואובייקטיביות?

פעם המושגים נראו חדים ובהירים ודמו לכלי נגינה שבהם מסומנים בבירור מיקומם של הצלילים השונים, להפקה סטנדרטית לפחות; היום כל מושג הפך למעין כינור שבו המיתרים מצפים מכל נגן לנסות ולהתנסות, על מנת לגלות מהו המפגש הייחודי בין הקשת והמיתר, המפגש שבו ירעד האוויר בצליל המבוקש. שוב אנו במסע שהוא אישי, אך עם שאיפה למשותף, כי המאמץ להפקתו של צליל הוא כבר ביטוי של כמיהה לשיח.

אומנויות מעניקות אובייקטיביות למציאות הסובייקטיבית" (Langer, 1957, p. 8). המעשה האומנותי היונק מן התפיסה האסתטית נותן לגיטימיות מלאה לגיוס כל הוויית הפרט במאמץ העילאי לראות, להסתכל ולהתבונן על מנת לתפוס; הבנה הגורמת לשינוי תפיסת המציאות מבלי שהמציאות עצמה, הקרויה "עובדתית", תשתנה כלל. מספרים שפיקסו ענה לקצין גרמני ששאל אותו אם הוא שעשה את גרניקה: "לא, אתם עשיתם זאת!" (Danto, 1993, p. 21). חוויית הפנאי המשמעותי, כמתואר בפרספקטיבה של הפנאי הרציני מבית מדרשו של סטבינס², כמוה כיצירת האומנות אשר לא מחוללת דבר, אך מאפשרת גילוי מחוזות שהשגרה נוטה להסתיר סביב האדם ובתוכו.

בהשראת הפרדיגמה האסתטית

במרחב הזמן הפנוי, האופק מתרחב, עושר הבריאה נחשף, והאדם מבקש לראות, לחוש, להריח, לשמוע, לפענח, להבין. כבר אריסטו גילה לנו את ערכם המכריע של החושים, על אף מגבלותיהם, כי אין דרך אחרת לתפוס את התופעות, אלא דרכם: "בני האדם שואפים מטבעם אל הדעת. סימן לדבר התענוג הבא מן החושים" (אריסטו, תשכ"ד, עמ' 3). לדברי המדענים, אין לאדם חוש עשיר יותר מחוש הראייה, המספק למוח כמות אדירה של מידע. ואם העיקר הוא לראות, עלינו לשאול: לראות לשם מה? לראות על מנת לזהות? או לראות כדי לגלות? בשאלות אלו מתנקז המתח בין נקודת המוצא של צריכת החיים הארוזים על המדף של המובן מאליו ובין הפרדיגמה האסתטית, המזמינה אותנו לחוות אותם דרך אין ספור ביטוייה, במאמץ אנושי לחילוץ מהותם. פול סזאן לא כילה את חייו לריק בניסיונו העיקש לתפוס בעזרת ראייתו האנושית המוגבלת את מהותו של ההר שהזדקר מול ביתו, את כוליותו... כי הוא בחר להעז לדעת, כלומר לראות באופן ממשי ומודע. הפרדיגמה האסתטית יוצאת מן ההתנסות האישית הייחודית ומעניקה את מלוא החשיבות לחוויה הנקודתית במרחב ובזמן, ואין בה כל מחזוריות מלבד המחזוריות הספירלית, שבה התנסויות נראות דומות רק לכאורה. הרצון לתפוס את המשמעות שבחולף גורם לכך שכל רגע בחיים הוא יחיד במינו, דבר שהפנאי עשוי להשיב לתודעה; רגע שמן הראוי להגיע אליו מצויד במרב הכלים לקליטת הניואנס הנוסף. כאן תבניות החשיבה המוקדמות לא תועלנה; להפך, הן תהוינה מעין מוקד של הפרעה, שעיקר

פעולתו יהיה דה-לגיטימציה של יכולת האדם לחוש, להשלים, לדמיין, להבין ולתפוס כל פעם שיבחין בהיבט חדש שאינו נמצא כבר ברפרטואר המוכר, הצפוי והנח. בהחזירה את מלוא הלגיטימיות לזיקה האישית בין האדם וההווה, הפרדיגמה האסתטית מניחה, כפועל יוצא, את אחריותו המלאה של הפרט כלפי אבחנותיו, דימויו ויצירתו הייחודית, המתגבשת כקומפוזיציה הנרקמת מרצף הכרעותיו, שאותן הוא מוציא לאור בחתימתו הגלויה. כאן אין מודלים מחייבים, ועל הפרט לבחור בכל רגע את צירוף המילים, את הצליל ההולם, את משיכת המכחול הבאה שתתווסף לתמונת חייו. מדובר כאן במעשה של בחירה שבה לוקחים חלק לא רק התבונה, אלא גם הרגש, זאת אומרת מכלול התחושות הבלתי אמצעיות; זהו אקט שפירושו עשיית היסטוריה אישית. "עשיית היסטוריה פירושה: להתמסר לכאוס, אך גם להאמין בסדר ובמשמעות" (Hesse, 1967, p. 140). היסטוריה, מן הבחינה הזו, שייכת לאסתטיקה, כי יש בה הכרה מובלעת שתולדות חיי האדם הן רצף של אירועים ייחודיים וחד-פעמיים. הפנאי, החף מכל שגרה, מרענן בנו את ההתייחסות הפורייה אל הזמן. עשיית היסטוריה היא עשיית אומנות, כלומר לוותר על הוודאי, להסתכן במסעות אל מקומות לא בטוחים, כולל בפנימיותנו ובלי להתכוון, להיראות כעובר על המוסכמות בעיני האחרים; לוותר על הוודאי בידיעה מפוקחת שהוויתור מחייב למצוא מקור חלופי לביטחון שאובד ככל שמתרחקים מן הנתיב המוכר; לתת דרור ליצר "לחולל דבר", מלשון בובר, ויתור על הוודאי והשכיח – תובע מאמץ הנאמן למקור האטימולוגי של המונח, מאמץ שהוא בעיקר אומץ. רק מי שאינו פוחד מכישלון, זאת אומרת מי שנכון לשאת באחריות גם לכישלונות, יכול לראות בהם שלבים מאלפים לקראת המושלם, אל עבר המוחלט. מי שאימץ את הגישה האסתטית אינו מעוניין לקבע מציאות בתוך החיים, הוא מבקש לחלץ מן הריבוי את מהות חייו בפרט ואת מהות החיים בכלל (Dufressne, 1967).

מהות הפנאי, שהיא זמינות האדם בכליותו, טומנת בחובה סיכוי למפגש מכונן עם עצמיותו. האדם יודע שזוהי תכלית הכרוכה בתהליך שאורכו כאורך הקיום האנושי, תכלית שאינה נשאת במתחם הפנאי, אלא מתרחבת גם לעשייה התפקודית היום-יומית, הזוכה לממד נוסף: לא רק הישרדות ומילוי משימות, אלא הגשמה ומיצוי של מיטב אנושיותו. ברור לו שבכל צעד וצעד, לפני כל הכרעה, תיתכנה פשרות, אך הן תהיינה פשרות במעשה, לא במחשבה, לא בתהייה, לא בכמיהה. מדובר בפשרות מודעות, הנקבעות מתוך ידיעה ברורה שטרם הושלם החיפוש, שדינמיות האירועים תמשיך להזין תהייה אין סופית המקיימת את יכולת ההתפלאות, שהיא נשמת אפה של חיוניות הקיום המתחדש.

מרחב הפנאי שבפרספקטיבה האסתטית אינו מעודד שקיעה אל תוך הרגיל והשכיח, ואף לא אל המבדר, המפתיע והמגרה את פיזור הנפש, אשר מקהים את חושינו בכלל ואת ראייתנו בפרט; להפך, הוא מאפשר לראות בתנועה המתמדת את הדבר היציב ביותר, ובשינויים הבלתי פוסקים – את מאפיינה הקבוע של ההווה הקיומית.

הפנאי הוא כעת גם אמירה אתית. החירות הטמונה בו, שמשמעותה אחריות אישית, אוצרת בתוכה אתיקה נעלה (ברגסון הבדיל בין מוסר חברתי המושתת על לחצים ובין המוסר האנושי שהוא היענות למעין קריאה אל על העולה מנפש האדם (Bergson, 1982). הלך רוח זה מאפשר ביטוי ולבלוב של האנושיות הטמונה באדם, בכל אדם, אנושיות השואפת למוסר טרנסצנדנטי, העשוי לא מאיסורים ותבניות פורמליות, אלא ממחויבות דינמית של האדם המודע לישותו הייחודית, המממשת את עצמה באורה של אנושיות מחייבת. מצוינת כאן פסגה של עשייה מאומצת שהפנאי והשראת הלך הרוח האסתטי יכולים לאפשר, רק לאפשר.

במבוא שכתב סטרובינסקי לספר *Pour une esthétique de la perception* הוא ציין כי גרסיה-לורקה, המשורר האגדי שנרצח בימים הראשונים של מלחמת האזרחים בספרד, אמר שאומן הוא בהכרח אנרכיסט, כי קשה שיראה עין בעין עם השלטון – כל שלטון – המבקש בהגדרה "לנרמל" את נתיניו (Jauss, 1978, p. 21), לגרום להם לראות ולקבל את מה שהשלטון מבקש שיראו ויקבלו. אולם להיות אנרכיסט, אין זה אומר להיות אנוכי ומנוכר לזולת. דווקא חירות הראייה וחירות המחשבה אפשרו ל"אנרכיסט" גרסיה-לורקה לקלוט את פעימות החיים של בני זמנו, על פסגותיהם ומצוקותיהם, שדרכן יכול היה לחוש ולבטא משהו מן ההווה האנושית של כל הזמנים.

כאן יסוד ההבדל בין הפרטיקולרי והייחודי. הפרטיקולרי שואף לשרטט את קווי המתאר המפרידים בין אדם לאדם, הייחודי מחפש דיאלוג. מן הבחינה הזו אין סופר ספרדי אשר העלה טוב מגרסיה-לורקה את ההווה הייחודית של בני ארצו, אך עם זאת אין מקום בתבל שבו לא נמצא האיש שיתפעם מזעקת ירמה (Yerma), האישה הנרמסת בצל עקרותה, ואין שפה שדרכה לא תגיע הבשורה המרה של מות הטוריאדור ב"חמש אחרי הצהריים", מזירת מלחמת השוורים, הספרדית כל כך. ואיפה, באיזו פרטיקולריות נמקם את ג'קומטי, עם דמויותיו "הנמצאות תמיד בחצי הדרך בין הישות ובין האין", ביטוי של "האחדות הנהדרת של חיים אלה בעקשנותם בחיפוש אחר המוחלט" (סרטור, 1984, עמ' 54)? גרסיה לורקה, ג'קומטי או וילה לובוס פרצו את גדרות הפרטיקולריות בזכות ייחודיותם שלא נכנעה לגבולות הצרים של "תבנית נוף מולדתם", כדברי טשרניחובסקי, והתעקשה להתמיד בחיפוש אחר האוניברסלי. באחד הראיונות האחרונים לפני מותו, ג'קומטי חזר והשתמש במונח "לראות", המתואר כמאמץ מרוכז ומתמיד לראות על מנת לגלות – מנקודת המבט שלו, שהיא במודע אישית ויחסית – את הכוליות. בכך הוא דומה לבטהובן, לעגנון, לסזאן; אולם זהו דמיון אשר בינו ובין הדמיון המושג על ידי תהליך של "נרמול" פעורה תהום חשוכה. הדמיון הראשון בא ממעמקי התודעה אשר מבקשת להתחבר לאנושיותה הנפתחת אל הזיקה, הדמיון השני הוא מעטפת השואפת לאחידות, מוצא נוח ומפצה מהכרח החירות המחייבת. זהו גם ההבדל בין הפנאי הרציני, המזמין את הפרט למסע אישי לגילוי ומיצוי, ובין הפנאי המשווק להמונים – פנאי תעשייתי, שעיקרו ריגושים שטחיים וחולפים הבאים לרוב לכולות את הזמן הפנוי, כאילו זמן זה היה מעין סרח עודף שיש לחסר מחיי האדם, מן החיים כולם. מי שנחשף לעושר

הטמון בזמן הפנוי, בדומה לאומן, רואה בכל רגע של חייו אתגר עבור תבונתו, המשתדלת לפענח את שפע האותות שחושיו קולטים ומלקטים; האדם ה"מנורמל", הצרכן המצוי, משוכנע שהחיים הם מצבור אין סופי של בעיות שמהן הוא חייב "חופש" או "פנאי" כדי לברוח, להתבדר, לנקות את הראש, לא לחשוב, ליהנות, ואם אפשר – בנוסח "הכול כלול".

התהום פעורה בין אומנות החיים, המחדדת את הראייה, ובין צריכת החיים, שפירושה לרוב שגרה מוכרת כביכול, בילוים מצויים וקהות חושים. בהלך הרוח של הישרדות השפה מקטלגת ומצמצמת; לעומתה, אומנות החיים היא עולם של גוונים, ושפתה מזמינה את הפרט ומאפשרת לו למצוא את השילובים הייחודיים של עצמיותו: "מְנַת וְחַיִּים, בְּיַד-לְשׁוֹן; וְאַהֲבָיָה, יֵאָכֵל פְּרִיָּה" (משלי יח, כא). דרושה שפה כדי להרהר על חוויית הקיום, לשרטט קווי מתאר למחשבה. שפה היא כלי רב עוצמה. היא יכולה לכפות את תבניותיה על מציאות שאותה היא מבקשת לקבע, לפרמט, גם אם זה לזמן קצר, בעידן הקונפורמיות המודולרית הנעה מאופנה להלך רוח עכשווי; אולם שפה יכולה להיות גם תשתית וגם התפתחות, כאשר המילים מנסות לארוג את חוטי התחרה המשתנים של רטט החיים, החיים ככוליות. כזו היא השפה האסתטית.

פנאי והשפה האסתטית

שפה היא אמצעי ביטוי ותקשורת, מכשיר חיוני של הקיום. לא אדון כאן בממד האינסטרומנטלי של השפה, ממד המשותף לנו ולבעלי חיים. ענייננו הוא השפה בממדה הייחודי לבני האדם, שבו המילים הם הלבוש הצורני הניתן למחשבה על מנת שהיא תהפוך למוחשית, כלומר לנתפסת גם כשהיא מוצגת מחוץ להתרחשות המתוארת. משורר או מדען יכולים להעלות אל מרחבי התודעה שלהם ושל מאזיניהם את גלי הים הסוער גם בהימצאם אלפי קילומטרים מחוף כלשהו. השפה מאפשרת לא רק להעלות דבר שאינו נוכח, אלא גם להגביר את נוכחותו. שפה מתארת לא רק את הנראה, אלא תורמת לחידוד הראייה עצמה.

בהשראת השפה האסתטית, הלך הרוח של הפנאי מזמין אותנו לשוטט מעבר לשערים, ללכת בנתיבים שטרם סומנו. כאן ההתגייסות הפנימית שבהתפנות למאויים האינטימיים שהפנאי מאפשר דומה לזו של אומן או מדען. מן הבחינה הזו, השפה האסתטית שותפה למאמץ המדעי המבקש להגיע לתיאור – שלעולם לא יגיע למיצויו הסופי – של גילוי היקום, אך מילותיה ודרכה שונות. ורק ברגעי החסד מתחולל המפגש: האמירה המדעית הופכת לשירה, ומעשה האומנות מפלס נתיב חדש לתודעה. לעיתים איש המדע מקנא ביכולתו של האומן להעלות מהות שלמה במשפט בודד, בקווים אחדים או במספר צלילים... כך גם פעילות פנאי שהיא בעיקר מפגש וגילוי של האני האינטימי מעלה לפעמים היבט חבוי שהמתין זמן רב להגשמתו, פנאי שלעיתים פורח אל תוך הגשמה עצמית, שהיא יצירה.

אולם היצירה האומנותית מתמודדת מאז ומתמיד עם האמירה הפרדוקסלית של הפילוסוף היווני דמוקריטוס: "כל מה שקיים ביקום הינו פרי המקרה והכורח". פסל העומד עם כליו מול גוש האבן מתהלך בין קוטב המקריות – צורת השכבות וגוונניה,

תוצאה של הפעולה הכאוטית של איתני הטבע במשך אלפי שנים – וקוטב הכורח – תכונותיה הבסיסיות המכתיבות התייחסות בהתאם, אך הוא מוסיף את הכרעותיו המצטברות, שהן פרי חירותו האישית; כך הוא מוריד את המיותר ויוצר את יצירתו המקורית, תופעה חדשה המתווספת לקיום. תהליך דומה פתוח בפני המתוודע אל עצמיותו בזכות האופקים הנפתחים של עולם הפנאי. הוא מוזמן לפסל את עצמו בהכרעותיו, פרי חירותו האישית. הוא ישקוד להסיר את סחף האמונות והדעות הקדומות וילטש היבטים שנותרו סמויים מן העין. מהלך הרוח שבפנאי עולה, כפי שכבר אמרתי וברצוני להדגיש, מעין הזדמנות השנייה (Cohen-Gewerc & Stebbins, 2013), מעבר לעיצובו החברותי, שעיקרו התאמתו לחברה, ולעיתים – סתם נרמולו. זו יכולה להיות ההזדמנות להפליג הרחק מן התבניות, מן המוכר לכאורה, התרחקות שלא על מנת לזכות במנה גדושה של מציצנות, אלא כדי להתנסות בשונה ובאחר ולהיגמל מן המובן מאליו. מפליא להתבונן בהמוני התיירים הנפלטים בחדווה מאוטובוסים ממוזגים אל הדלות הציורית ש"נשתמרה" עבורם מימים ימימה, ושבים עייפים ומשועשעים אל מלונות יוקרה ההולמים את הנוחות של הבית.

מרחב הפנאי אינו רק מאפשר אופקים פתוחים, הוא מרענן באדם את כושר הפליאה. הוא מעודד את הפרט לסקרנות החוקרת את הייחודי והכולל; הוא מלווה את ההליכה מחוץ לנתיבים המסומנים ומרחיב טווחים וקווי מתאר; יש בו הזמנה להתנסות בחדש, על אף הידיעה שהכישלון הוא בן הלוויה הנאמן ביותר של החיפוש. ההליכה מחוץ לקוי המתאר של המוכר לא נועדה לשעשוע סתמי, והיא אינה מחפשת את החדש כחדש, אלא כמחדש, ולא את המראה, אלא את הראייה.

כאן המקום לומר שהפנאי הנפתח להשראתה של השפה האסתטית יכול להכשיר את האדם להבחין בייחודי שבתוך השגרתו, בקבוע החבוי בחולף, בשלם האינטואיטיבי, בפרט העושה את הכוליות ובכוליות המאדירה את הפרט. להתהלך במרחבי השפה האסתטית משמעו להיות מודע לכך שכל מחזוריות היא מחזוריות לכאורה, כלומר מחזוריות ספירלית, המעידה על צמיחה והתרחבות או על קמילה ודעיכה. כאן ההישנות היא רצף השלבים של המציאות המתהווה, מעין שרשרת הנקודות ההופכות לקו, אחד מני קווים רבים החושפים חזות של המהות הנסתרת.

בתמונה של הצייר ורמיר, "רוקמת התחרה", מוצג לכאורה רגע שגרתו ובנלי שבני התקופה יכלו לראות רבים כמוהו יום-יום, וספק אם מישהו הקדיש להם תשומת לב כלשהי. ואף על פי כן, ורמיר הזמין אותנו להתבונן ברגע הזה במבט רענן, ללא הערפול של "déjà-vu", וכך הוא זימן לנו סיכוי לראות מעבר לאינסטרומנטליות הקיום ולהבחין ברוחניות הבוקעת – עבור מי שמסוגל לראות – מכל מציאות אנושית. רוקמת התחרה נוכחת כל כולה בתמונה של ורמיר, ומבטה המרוכז מעיד על התמסרותה השלמה, המעלה מן המעשה השגרתו כביכול משהו מתמצית ההווה. יתרה מזו, זיקה נטויות בין הצופה ובין הדמות האנונימית; אט אט בגדיה וסביבתה ההולנדיים מפנים את מקומם כדי לקדם את פני ההווה האנושית האוניברסלית. אירוע בנלי חולף פרץ את כל גבולות הזמן, המרחב, השבטיות, כל המחיצות שבהן ניסו ומנסים להפריד בין האדם לאדם ובין אדם וייחודיותו הפוטנציאלית.

ייחודיות נחשפת לתודעה ברצף אין-סופי של אירועים, שכל אחד מהם יכול היה להיות נושא לציור, לשיר, לסיפור או לתמונה בסרט. מיומנות בשפה האסתטית מאפשרת לחוש, לפחות מפעם לפעם, באחדות הקיום. "בסרט" הפרה והאסיר" בכיובו של פרננדל, עולה האבסורד המטורף של המלחמה. אחת התמונות המרגשות בסרט מראה את האסיר הצרפתי הנמלט כשהוא מנסה להרגיע את הוריו המודאגים של חייל גרמני המוצב במרסיי, עיר הולדתו. מבטו הצלול ומילותיו הכנות, יחד עם החרדה האנושית של ההורים, מדלגים מעל ההבדלים, מעל האירועים והנסיבות, ומחלצים את האדם האותנטי, "שם אנו פוגשים אותו וגם את עצמנו" (Cohen-Gewerc 2017, 675).

הלך הרוח של הפנאי בעזרת השפה האסתטית מעניק לפרט אפשרות של התייחסות ייחודית לזמן, אשר אינו נתפס עוד כשכפול ההווה, אלא כהזדמנויות אין-ספור למבט, לראייה המתחדשת, ומחזיר לחוויית הקיום את חדות ההתהוות. אזיי הזמן, דהיינו החיים, עובר מטמורפוזה; במקום תהליך של התכלות, האדם הופך את המפגש עם החיים למקור בלתי נדלה של התחדשות והעצמה.

אולם כדי להמציא, צריכה להיות לאדם יכולת לראות בכל הנגלה לעיניו רכיבים זמינים לקומפוזיציה הממתינה להכרעותיו – לראות בתסיסת החיים מעין פלטה אין-סופית שבה נפגשים אין-ספור צבעים, שבה ניתן ליצור אין-ספור גוונים, שבה האדם בוחר על פי הכרתו המתפתחת ואחריותו הצלולה את הרכיבים שמהם ייצור את חייו; במילים אחרות, אנו מדברים כאן על מעין ידען (Eisner, 1998) בעל אותה מיומנות של טועם יין או של שף, המכירים את ההיצע המגוון ויודעים לשלב, לחדש, ליצור. כאן הפנאי חדל מלהיות פסק זמן, והוא מעשיר בהשראתו את כל מרחבי הקיום, גם את התפקוד השגרתי לכאורה.

כאשר עומדים לרשותו של הפרט הכלים של השפה האסתטית, הוא יכול – אם ירצה בכך – לא רק לחוות את חייו, אלא גם לחיות אותם. השפה האסתטית באה להעניק לחוויה את צורתה הבלתי מתכלה הנרשמת במודעות, ולא רק בזיכרון. בכל רגע ניתן לערוך רטרוספקטיבה עדכנית של רצף הניסיונות וביטויי החיפוש, מבלי שזו תכביד על הראייה הנוכחית. להפך, רטרוספקטיבה זו, הנוכחת ומלווה, מאפשרת להבחין כל פעם בגוונים ובהיבטים רבים יותר.

כשהפנאי אינו רק בידור והסחת דעת, אלא מפגש של האדם עם עצמו, הוא חיפוש והתנסות המחלצים את הקיום האישי ממצרי ההישרדות. בעזרת הפנאי האדם מגלה שהייעוד הוא להיות יותר ולא רק לצבור ולצרוך יותר, גם לא בילויים והנאות.

יציאה אל ממלכת הפנאי דורשת רכישה של שפה חדשה, השפה האסתטית. וכמו כל שפה, היא נרכשת צעד אחר צעד, בעיקר באמצעות השימוש הנרחב בה. והשימוש בה, בדומה לשימוש בכל שפה, הוא פועל יוצא של הרלוונטיות שלה לחיים בכלל ולחיי הפרט במיוחד. העיקר כאן הוא המצאת החיים: חילוץ המילה מן הקלישאה שבה כלאו אותה דברי הימים, מן האופנות הסביבתיות; העמדת פריט מוכר בהקשר

חריג; הבטה בשגרתי כבפעם הראשונה; שמירת התשוקה לשלמות במחשבה, המלווה את הראייה; תחושה של שמחת הקיום אפילו בתהומות הכאב.

בשל מאפייניה, השפה האסתטית יכולה להיות רק שפתו של אדם חופשי, כלומר אדם שהוא חזק דיו כדי להעז לשאת את כובד חירותו (Cohen-Gewerc & Stebbins, 2013). דובר השפה האסתטית "ברמת שפת אם" יהיה אדם חופשי באמת, אדם היודע לחיות את החיפוש, אדם החש בנוח יותר במחיצת סימני שאלה ואופציות פתוחות מאשר תחת צילם של סימני קריאה, היוצרים סביבו סורגים מנטליים.

דובר השפה האסתטית, כמוהו כאדם החדור הלך רוח של פנאי, חוזר ומגלה שהקיום הוא משחק, משחק רציני ומלהיב. הוא נגמל מן האמירה המתסכלת לרוב, ומנכרת לעיתים, "כל העולם במה", ונכנס בביטחון חיוניותו הכמהה לדעת אל חדות ההתנסות והיצירה, כי עבורו "כל העולם סדנה". אל הבמה של "הקומדיה האנושית" עולה האישיות (בלטינית, המונח "persona", פירושו מסכה) המכלה את כוחותיה בניסיון העקר להסתתר בתוך דמות ברורה וידועה; אל הסדנה נכנסת האינדיווידואליות, האני הייחודי, ישות האמורה להוסיף לעולם מהות, ולא רק כמות. בממלכת הפנאי, אינדיווידואליות היא אינטימיות מבלי להיות מנוכרת. זו אינטימיות הכמהה לקשר.

בעולם התפקוד, בעולם שהוא בעיקר במה, המרחב המנטלי מאוכלס באמות מידה ובמודלים מוגדרים, הקובעים עבור האדם את הכרעותיו ומודדים את עשייתו. במרחב הפנאי, בדומה לעולם היצירה האומנותית, הקנונים והמודלים מהווים עבור הפרט השראה וגירוי, מרחב יותר מאשר תוכן. דידרו (Diderot, 1984) תיאר את עבודת הצייר המשקיע את כל כולו בראייה והסתכלות, בהתבוננות המולידה לא פעם את הזעקה: "למען השם, שחררו אותי מן המודל!" (p. 15) כי השאיפה היא להתנסות במקורי, בלא מוכר, באין-מודל. המתבקש הוא לא להעתיק, לא לשחזר, לא לשכפל, אלא ליצור. בתהליך הזה ההערכה היא מעשה שלאחר מעשה, משהו המזכיר את הבחינה האלוהית במהלך הבריאה, כאשר קודם האל ברא ורק לאחר מכן ראה "כי טוב". במרחבי הפנאי, כשהחיים הם סדנה, התוצאה אינה ידועה מראש, אלא קורמת עור וגידים תוך כדי עשייה, זאת אומרת תוך כדי דו-שיח מפרה בין הרעיון ובין הממד החומרי הנותן לו צורה בצליל, במשיכת מכחול, במילה... כאן הענווה מחייבת, ואין ביטחון בנוגע לאמירה השמורה לאלוהים בלבד. לרוב, אם לא תמיד, סופה של יצירה היא הזמנה להתנסות חדשה המתבקשת. זאת התנסות המקיימת רב-שיח דינמי בין כל השותפים להוויה ולחדוות היצירה, אשר תמציתה למידה, ולמידה משמעותית. אין זה מקרה שמושג הפנאי מכונה ביוונית "scholē", מושג שהפך במהלך המאות לשם המוסד שבו לומדים. פנאי יכול להיות מרחב שבו האדם נחשף להכרת מהות החיים, לומד אותה ומעמיקה. המטרה היא לגלות את ייעודו האנושי כשהפרטיקולרי נפגש עם האוניברסלי, והכמיהה להגשמה; לחוות כדי ללמוד, ללמוד כדי לדעת, לדעת כדי לחוות טוב, לחוות טוב כדי להיות אנו עצמנו.

בעולם הפתוח והחופשי של הפנאי, מדובר בלמידה אשר תמציתה מוצאת את דרכה אל הנימים האינטימיים של הפנימיות, כלומר מהווה תוספת ממשית לאני

של הלומד. היא גם עדות לאינטראקציה עם החיים הממשיים, בשתי רמות: ברמת ההתרחשות הנקודתית במרחב ובזמן מן הצד האחד, וברמת התובנה המתווספת ליש, הנוכחת מעבר לזמן ולמרחב, מן הצד השני. לשם היווצרותה של הרמה השנייה, הפרט חייב לקיים עם החיים קשר החורג מן המישור האינסטרומנטלי, קשר של "אני-אתה" הבוברייני. אזיי, התייחסות האדם אל רצף חייו היא כאל דבר שלם ההולך ומתרחב, הנוכח מעבר לכאן ועכשיו, ולא כאל גלגול מקרי של אירועים מופרדים, הנבלעים במצולות העבר. זאת למידה המתקיימת בשמחה. שמחה – כתב ברוך שפינוזה (1967, ספרים 3, 4) – היא המעבר של האדם משלמות קטנה יותר לשלמות גדולה יותר.

פנאי רציני כביטוי לכרדיגמה האסתטית

תהליך זה הוא מסע של פנאי רציני (היוש, 2018; Stebbins, 2007) התובע התגייסות של הכוליות ורלוונטיות עבור האני הייחודי, ולא רק האני החברתי. שבנו אל המהות. כאן המהות היא אינדיווידואלית ואמורה לעלות מפנימיותו של כל אדם. היא מקורית ובלתי צפויה, ועם זאת, שאיפתה אוניברסלית.

בלב חוויית הפנאי, בהשראת הגישה האסתטית, נוכחת התהייה הנצחית של האדם המבקש לא רק לחיות, אלא לדעת לשם מה הוא חי. כאן האסתטיקה הופכת לאתיקה עילאית; הגישה האסתטית שבה החיפוש, פרי חירות המחשבה המשוחררת מכל דוגמה, מהווה הד לקביעתו של שפינוזה: "אין אנו יודעים בביטחון מלא אם דבר הוא טוב או רע, מלבד מה שמביא אותנו להכרה ומה שמונע מאתנו להגיע אליה" (שפינוזה, 1967, ספר 4, משפט 27). הפנאי בהשראת הגישה האסתטית אינו שואף להפוך את כל בני האדם לפסלים, ציירים ומוזיקאים. השאיפה היא שכל אדם ואדם, כולל האומנים עצמם, יראה בכל אחד ממעשיו – ולא רק בפנאי – פרי חיפוש ובחירה, יצירה מקורית, וברטרוספקטיבה המצטברת של "יצירותיו" – ביטוי מוחשי של המאמץ המתמשך של יצירת עצמו על ידי עצמו. כאן תהליך אצירת ההיכרות אינו מהלך תאורטי, כפי שניתן לפרש אצל שפינוזה, זהו איסוף ממשי של תובנה אחר תובנה, תובנות שבעזרתן אנו מוסיפים ליצירת עצמנו ומשלימים אותה, תוך כדי חוויית הקיום, בדומה לפסל, אשר כל נגיעה ביצירתו היא ביטוי של רעיון, הבחנה ותובנה הצצות ועולות תוך כדי העשייה האומנותית.

אנו מצויים בעידן מטלטל ומאתגר: מן הצד האחד שוררת פתיחות שדומה לפריצות, הצפה של גירויים, חידושים מפתים, אובדן מסגרות וסופות של ריגושים על פי תהום, ומן הצד השני – התכנסות בהולה אל מסורת החפה מכל שינוי, שבטיות מנוכרת ועדריות מגייסת. האדם נקרא "לבחור" בין סחרור אינדיווידואליסטי המזרים אותו ממגמה לאופנה, מפוסט וירלי לשייט המוני באוניות המכילות אלפי נופשים, מהסחת דעת אחת למשניה ובין חזרה אל העולם המוגדר והמגודר כביכול של אבותינו. בצד שתי האופציות האלה המתמודדות על נפשו של הפרט – חזרה בהולה אל "העבר הנצחי, השורשי" או התמסרות לגירויי ה"עכשיו", הנקי מכל מסורת ומכל חזון לעתיד – מתבהרת ועולה, בזכות הלך הרוח של הפנאי, אפשרות

אחרת, והיא התוודעות מודעת לעולם, לפנימיות האישית ולשיח המפרה ביניהם. לא עוד צריכת החיים בציפייה פסיבית, אלא עניין חיוני מרבי בעושר החיים הבאים לקראת האדם והרוטטים בפנימיותו, בכל מרחבי הקיום האנושי, בהווה ובעבר ולקראת העתיד, עתיד הטומן בין קפליו תקווה מודעת.

סיכום

הזמן הפנוי חדל זה כמה עשורים מלהיות פסק זמן סתמי, מעין סרח עודף, בין תפקיד לתפקיד, בין מטלה למשניה, והפך להיות יותר ויותר חלק לגיטימי ומשמעותי ממכלול הקיום. אולם הכשרת האדם עדיין לוקה בחסר. היא עדיין ממוקדת כל כולה בענייני העיסוק והתפקוד. מבחינות רבות הפנאי הוא עדיין הצד האפל של החיים (Cohen-Gewerc, 2012), מעין ריק המנוצל היטב על ידי תעשיות הפנאי, שמעקרות את אוצרותיו הפוטנציאליים ושואבות את הזמן והכסף המתפנים על ידי הצפת הבריות בבילויים ובידור שמשמעותם התפזרות. לרוב האנשים אינם ערים לעובדה ש"הזמן לעולם אינו הולך לאיבוד, הולכים לאיבוד החיים של אלה המאבדים את זמנם" (Gonzalez-Pecotche, 1976). ניסיתי כאן להצביע על האוצרות הטמונים באדם, והחבויים לעיתים, כי אין להם דורש במרחב התפקודי שבטריטוריה המוגדרת שבה מתנהלים חייו. בשל אופיו האקסטרטוריאלי, הפנאי עשוי לזמן ולהזמין את האדם, את כוליותו, על תכונותיו ומאוויו כולם, גם אלה שהיו רדומים בקפלי תודעתו, למפגש פתוח אל כל ההווה, שהוא גם מפגש עם עצמיותו הכמוסה.

מהות הפנאי מזמנת לאדם הזדמנות שנייה להחליף את "כל העולם במה" ב"כל העולם סדנה", עולם שבו ראיית האדם מקבלת רהביליטציה, והחשיבה הופכת לאישית ומשולבת בכל נימי ישותו, חופשית ואחראית, עדות מוחשית להעצמתו הפנימית. כי פנאי, אין פירושו להיות פנוי רק מתפקידים ומחויבויות הממלאות את היומן, אלא גם להשתחרר מדעות קדומות, אמונות, הרגלים מקובעים ומוסכמות המאכלסים את המרחב המנטלי. אז, להיות פנוי משמעו להיות חופשי:

להיות חופשי דורש מאיתנו להיות ער למה שקורה, לא רק סביבנו, אלא ובעיקר במרחב המנטלי שלנו. האם המחשבות העולות בנו הן מושגים בהירים או לאו? האם אלו המחשבות המבטאות את יעדינו או לאו? האם אני נוכח באמת? להיות חופשי משמע להיות נוכח בתודעתי, קשוב לחושיי ומודע להכרות שהשגתי, שאותן אני מגייס לצורך אבחנה, הערכה והכרעה; הכרות אשר תועמדנה במבחן העשייה בכל פעם מחדש ותזכינה לעדכון לקראת האתגר הבא.

להתנסות בפנאי יכול להיות מעין הכשרה מצוינת לכך. משוחרר מכל דחיפות, בהיטו לאופק הפתוח לאין ספור התפתחויות, האדם שואל את עצמו, מה הן המחשבות המלוות את חשיבתו והעמידות להשפיע על הבחנותיו, לקחת חלק בהחלטתו; יהיה עליו לתהות, האם ההחלטות העולות הולמות את יעדו העיקרי: לבטא ולהגשים את האני האוטנטי, האינדיווידואלי. כשהאדם חודר אל מאחורי הקלעים, לפני שהרעיון שעלה יהפוך למעשה, הוא יוכל לגלות אם האקט העתידי עשוי להעשיר את פנימיותו, להעצים את יכולתו להיות מי שהוא שואף להיות (Cohen-Gewerc & Stebbins, 2013, p. 24).

מרחב הפנאי נועד להיות זירה ל"יצר המשחק" של שילר (1986), יצר שבזכותו האדם יכול להתנסות בחלופות לקיים מבלי לסכן אותו, וכך לממש את חירותו ולהתחשל בה. בחזרה משדה המשחק, הנסיבות אולי לא השתנו, אך האדם השב אליהן אינו עוד אותו אדם – הוא גדל, ויכולת התמודדותו התעצמה; שכן הפנאי אינו עוד זמן נפרד ותלוש. הוא חלק מהותי של מכלול הקיום שבו כל חלקיו אמורים להתכתב:

כשאני שב מפעילותי בשדה הפנאי, אני יכול ואני חייב להזדקק לכל דבר בעל ערך שרכשתי שם, גם למען עשייתי השגרתית – בעבודה, בבית ובכל מקום שבו אני משוקע, כשאני נוכח בעצמיותי במרחב הפנאי, שבו אני מגשים את חירותי הממשית כשאני חש בהשראת האדם הנפרד והייחודי שאני שואף להיות, איני שוכח דבר, ואני חוזר אל פעילותי החברתית והמקצועית. אני חוזר למה שקרוי "החיים הפעילים" לא כפי שהייתי, אלא כמי שהפכתי להיות (Cohen-Gewerc & Stebbins, 2013, p. 25).

מן הבחינה הזו חשוב להדגיש שוב ושוב שהפנאי אינו בריחה סתמית מן החיים "האמיתיים", לא הסחת דעת מן הטרדות והאתגרים, ועוד פחות – אמצעי לכלות בהנאות והתרגשויות חולפות זמן יקר שהתפנה; הפנאי יכול להיות שדה הכשרה חיוני, שם ניתן לחוות את ההווה סביבנו ובפנימיותנו, חופשיים מאילוצים ומאימים; שם מתחדדות ההסתכלות וההתבוננות כדי לשוב לזירת כל ממדי הקיום ואתגריו, עם יכולת משופרת.

בטבע ישנם שני תהליכים עיקריים: צמיחה או קמילה. כך גם בחיי האדם – חיים שהם צמיחה אנושית או שחיקה סתמית. הזמן הפנוי יכול להיות מעין מכון הכושר לממד הפנימי והרוחני, שם יש באפשרותנו להגדיל את תעצומות הנפש, את ייחודיותנו: "להיות אנו עצמנו פירושו לא להיטמע בהמון, המעוצב על ידי הנסיבות המזדמנות. להיות אנו עצמנו פירושו להכיר את האינדיווידואליות שלנו ולהיות מודע לנוכחותנו בדיאלוג המרתק עם העולם, דיאלוג שהוא הדרך היחידה לשפר ולהעצים את ייחודיותנו, את האינדיווידואליות שלנו, ובכך להימנע מליפול את תוך התהום של האינדיווידואליזם" (Cohen-Gewerc & Stebbins, 2013, p. 156). זאת יכולה להיות תרומתו הייחודית של הפנאי, אם נשכיל להשיב לו את תוארו העתיק "schole" בזיקת ההשראה שבפרדיגמה האסתטית. בעידן של חוסר ודאות, כאשר מרבית נקודות הציון החיצוניות מראות סימנים בולטים של ארעיות, על האדם לפתח ולחזק את ביטחונו האישי בתוך פנימיותו, שם הוא גם ימצא את החוט המנחה של קיומו הייחודי. השקעותיו בממלכת הפנאי עשויות להניב רווח נאות, העמקה והעצמה של מודעותו, שהיא היא הערובה העיקרית של איתנותו, בהפלגתו בים הסוער ששמו "החיים".

מקורות

- אריסטו (תשכ"ד). **מטפיזקה**. תרגם ח"י רות. ירושלים: מאגנס.
 בובר, מ' (1980). **בסוד שיח**. ירושלים: מוסד ביאליק.
 דה-טוקוויל, א' (1970), **הדמוקרטיה באמריקה**. ירושלים: מוסד ביאליק.
 היוש, ט' (2018). **פנאי רציני: על תרבות וצריכה אחרת בימנו**. תל אביב: רסלינג.
 כהן-ג'ור, א' (2003). שעמום: סף הפנאי היוצר. **גרונטולוגיה**, ל(1–2), 87–95.

- סרטר, ז"פ (1984). חיפוש אחר המוחלט. בתוך הנ"ל, **ארבעה מאמרים** (עמ' 49–64). תל אביב: הקיבוץ המאוחד וספרית הפועלים.
- פרום, א' (1958). **מנוס מחופש**. תל אביב: דביר.
- שילר, פ' (1986). **על החינוך האסתטי של האדם**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד וספרית הפועלים.
- שפינוזה, ב' (1967). **תורת המידות**. ירושלים: אקדמון.
- Bergson, H. (1982). *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris: P.U.F.
- Bergson, H. (1983). *L'évolution créatrice*. Paris: P.U.F.
- Cohen-Gewerc, E. (2012). Why leisure education? *World Leisure Journal*, 54(1), 69–79.
- Cohen-Gewerc, E. (2017). Leisure, community and the stranger. In K. Spracklen, B. Lashua, E. Sharpe, & S. Swain, (Eds.), *The Palgrave handbook of leisure theory* (pp. 667–682). London: Palgrave MacMillan.
- Cohen-Gewerc, E., & Stebbins, B. (2013). *Serious leisure and individuality*. Montreal: McGill University Press.
- Danto, A. (1993). *L'assujettissement philosophique de l'art*. Paris: Editions du Seuil.
- Diderot, D. (1984). *Essais sur la peinture, salons de 1759, 1761, 1763*. Paris: Hermann Editeurs.
- Dufresne, M. (1967). *L'expérience esthétique*. Paris: P.U.F.
- Eisner, E. W. (1998, January). *What do the arts teach?* Paper presented to the Alumni Association of the School of Education, Tel Aviv University
- Focillon, H. (1988). *Vie des formes*. Paris: P.U.F.
- Gonzalez-Pecotche, C. B. (1976). *Pensamientos*, Vol. I. Buenos Aires: Editorial SER.
- Gonzalez-Pecotche, C. B. (1997). *Introducción al conocimiento logosófico*. São Paulo: Editora Logosófica.
- Hesse, H. (1967). *El juego de abelorios*. Buenos Aires: Editora Ruedas.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la perception*. Paris: Editions Gallimard.
- Langer, S. K. (1957). *Problems of art*. New York: Charles Scribner's sons.
- Lochak, G. (1998). De la fécondité de l'ennui. *Autrement*, 175, 60–66.
- Mansikka, J. E. (2008). Can boredom educate us? Tracing a theme in Heidegger's fundamental ontology. *Studies in Philosophy of Education*, 28(3), 255–268.
- Nordon, D. (1998). Un sujet impossible. *Revue Autrement*, 175 (sujet spécial: L'ennui, Féconde Mélancolie), 9–14.
- Panofsky, E. (1969). *L'œuvre d'art et ses significations*. Traduit par B. et M. Teyssèdre. Paris: Editions Gallimard.
- Stebbins, R. A. (2007). *Serious leisure: A perspective for our time*. New Brunswick, NJ: Transaction.

פנאי כתרבות ותרבות כפנאי: על חשיבותה של רצינות בחרושת הפנאי הקפיטליסטית

גלעד פדבה

תקציר

בעקבות הופעת ספרה החדש של טלי היוש, **פנאי רציני: על תרבות וצריכה אחרת בימינו**, מאמר זה מציע עיון ביקורתי ביחסים בין פנאי ותרבות בהווה החברתית המערבית בת זמננו. בעוד מושג התרבות מתקשר בבסיסו למערכת מאורגנת ומסודרת של הֶסְדָּרִים וקודים של התנהגות, הרי שהפנאי משוחרר לכאורה מהתכתיבים של התרבות החומרנית; זאת מאחר שהפנאי נמצא לכאורה מחוץ להבניות החברתיות הקשיחות של יצרנות, רווחיות, יעילות ופיקוח, ונתפס כמחוז מבטחים, שבו אפשר להגשים מאווים גלויים וכמוסים ולחגוג נהנתנות בלתי מתנצלת. אך בהשראת ההבחנה של חנה ארנדט בין עבודה פיזית (labor) ועבודה תרבותית (work), מאמר זה בוחן באופן ביקורתי את "חרושת הפנאי" העכשווית כהארכה של שעות העבודה הפיזית תחת מסווה של משחקיות ושחרור, ובודק את הפוטנציאל החתרני הטמון ב"חוסר הערך" של פעילויות פנאי שאינן מניבות רווחים ומתנגדות בכך לסדר הקפיטליסטי. המאמר מציע מבט ביקורתי על הזליגה של הפנאי אל תחום העבודה תוך הכפפת פעילויות הפנאי לתכתיבי המסחור והרווחיות. הטלת הספק בפוטנציאל המשחרר של הפנאי המתועש מובילה אף לביקורת על מידת האוטונומיות של ההנאה שעליה מדווחים חובבי "הפנאי הרציני" ולהשערה כי השעבוד לפנאי ולתחביבים מייגעים אינו מבשר צריכה "אחרת" או משוחררת באמת.

מילות מפתח: חרושת התרבות, חרושת הפנאי, תרבות צריכה, נאו-מרקסיזם, פנאי רציני

לספרה החדש של טלי היוש (2018), **פנאי רציני**, יש כותרת משנה מעניינת: **על תרבות וצריכה אחרת בימינו**. כותרת משנה זו מבטאת את העניין המיוחד של החוקרת בהיבטים התרבותיים והצרכניים המשמעותיים והמורכבים של תעשיית הפנאי המודרנית. בכך היא מספקת הזדמנות לעיון ביקורתי ביחסים בין פנאי ותרבות בהווה החברתית המערבית בת זמננו.

תרבות מתקשרת בדרך כלל למערכת של ערכים, סמלים, אמונות, מנהגים, הרגלים, תפיסות עולם, ריטואלים, מסורות, זיכרונות קולקטיביים, מיתולוגיות ונוסטלגיות של קבוצה מסוימת. לפי יגאל עילם (2012), המרכיב הבסיסי בהגדרה של תרבות הוא יצירות האדם, בחומר וברוח, הכוללות כלים, חפצים, אומנות, מיתוסים, דת, ערכים, מנהגים, חוקים, ארגונים, מוסדות, מפעלים, שיטות פעולה,

מדעים וטכנולוגיה. למעשה, כל חברה היא נשאית של תרבות (culture carrier), מאחר שתרבות היא צורך חיוני של כל חברה ומספקת לה סימני היכר. מושג ה**תרבות** מתקשר בבסיסו למערכת מאורגנת ומסודרת של הסדרים וקודים של התנהגות. **בפנאי**, לעומת זאת, יש משהו משוחרר לכאורה מהתכתיבים של התרבות החומרנית. זאת מאחר שהפנאי נמצא לכאורה מחוץ להבניות החברתיות הקשיחות של יצרנות, רווחיות, יעילות ופיקוח. הפנאי, כתחום החורג מאילוץ הפרנסה ושגרת ההישרדות הכלכלית, הוא מובלעת של חופש, מעין מחוז מבטחים, מקום שבו אפשר להגשים מאויים גלויים וכמוסים ולחגוג נהנתנות בלתי מתנצלת.

פנאי פנטסטי, לא עקבי ובלתי סדיר

לפי הגישה הפונקציונליסטית של קנת רוברטס (Roberts, 1978), סטנלי פרקר (Parker, 1983) ורוברט סטבינס (Stebbins, 1992), יש לנתח את הקטגוריה של פנאי תוך שימת לב ליחסים המורכבים בין פנאי ומשתנים אחרים, כמו: עבודה, חיי משפחה, בחירה אינדיווידואלית וחופש. אך מנקודת מבטו של ולטר בנימין (Benjamin, 1955), לא ניתן לקבוע קווי גבול חדים וקשוחים בין פנאי ובין קטגוריות חברתיות אחרות. מערכות היחסים בין פנאי ותחומים אחרים הן חיות ומשתנות, והיחסים ביניהן לעולם אינם סטטיים או מקובעים.

לפי גישתו של בנימין, המעמיקה אל נבכי החוויה של הפנאי, יש להתמקד במשמעות הסובייקטיבית של הפנאי ולחקור אותו תוך התמקדות בתצפיות יותר מאשר בפרשנויות. לדברי כריס רוז'ק (Rojek, 1997), גישתו של בנימין אינה מצדדת בפיקוח על תופעות באמצעות אסטרטגיות ניהוליות. במקום זאת, לפי בנימין, מוטב להתעניין במיוחד בגלויים של חוסר עקביות (inconsistencies) ובאופי האפיזודי והקונטינגנטי של תופעת הפנאי המודרנית למשל. זאת מכיוון שלדעתו, המודרניות היא תיאור חושני וחומרי שהינו נטול קצוות ברורים וגבולות קשיחים. הכוונה היא להדגיש את האופי הבלתי גמור של החוויה המודרנית בכלל ושל ההיבטים חסרי הסדר, החושניים והמשתנים של חוויית הפנאי בפרט.

אך בצד העניין המיוחד שלו באי-סדירויות הגלומות בתרבות הפנאי, הדיון של בנימין על המודרניות עומד על כך שתרבות הפנאי צריכה להיחקר באופן שיטתי כחלק אינטגרלי מתרבות הצריכה הסדירה. לפיו, תעשיות האופנה, הצילום, הקניונים, הקולנוע, הרדיו ותערוכות הענק שהתקיימו בשנות העשרים והשלשים הם מוטיבים מרכזיים של פנאי בתרבות ההמונים.

בנימין הצר על המיליה העירוני, שכבר אין לו אופי של gemeinschaft (קהילה) והופך במקום זאת לנשלט על ידי יחסים אפיזודיים ובלתי אישיים שהם פנטזמגוריים במידה רבה (Rojek, 1997). המונח "פנטזמגוריה" מתייחס לסדרת דמויות ואסוציאציות אמיתיות או מדומיינות, המסבכות כל ניסיון להבנה פשוטה של ה"מציאות". לפי בנימין, בהשפעת המסחור, תרבות הצריכה וחוויית הפנאי הופכות לתערובת סמיכה של מציאות ופנטזיה. בדומה, לפי רוזלינד ויליאמס (Williams, 1982), תרבות הצריכה הקפיטליסטית היא "עולם חלומות" (dreamworld).

פנאי כעבודה, פנאי כמשחק

בעוד חיי העבודה בתרבות הקפיטליסטית מזהים עם "labor", העבודה הקשה של הוצאת לחם מן הארץ, הרי שתרבות הפנאי נקשרת לעיתים קרובות בתודעתם של הממונים לנהנתנות, אסקפיזם ועונג נטול מחויבות. אך שעות הפנאי אינן בהכרח הניגוד המוחלט להשקעת עבודה ואינן זהות בהכרח לבטלה גמורה. שעות הפנאי אומנם אינן מזהות באופן ישיר עם "labor" (על אף שלל טרחות, סידורים ולוגיסטיקה הכרוכים לעיתים מזומנות בתכנון הפנאי והגשמתו), אלא מתקשרות לעבודה במובן של "work". בעוד ה-"labor" הוא עבודה לצורכי הקיום החומרי, הרי ש-"work" הוא פעולה לצורכי כינון תרבותי, דהיינו פעולה שבני האדם יוצרים באמצעותה זהות לעצמם ולקהילתם ומכוננים הגדרה עצמית שהיא מחוץ לצרכים הקיומיים הדחופים של עולם הפרנסה היום-יומי (Arendt, 1958).

אף שפעילויות הפנאי אינן פטורות מתנאי ה-"labor" הקיימים, היבט זה מוסווה באמצעות ה"משחקיות" שלהן, כמו גם באמצעות צורות אחרות של התנגדות לו, כגון: עצלות, חוסר רצינות ושוויון נפש כלפי הלוגיקה התעשייתית של תעשיות הפנאי והסחורות התרבותיות הפופולריות שהן מייצרות. המציאות של עבודה כמשחק (play-as-work) מאפשרת לבני האדם לבטא את עצמם באופן שאינו מתאפשר באופן רגיל בהווית ה-"labor" של עבודתם החומרית השגרתית והיום-יומית (Tinkcom, 2002).

אם כל מה שבני האדם עושים בחייהם הוא רק "labor", כלומר עבודה למטרות פרנסה, "מצאת החמה עד צאת הנשמה", אזי הם משמשים למעשה ככוח עבודה המבטיח את החופש של מעסיקהם. פועלים שאין להם שעות פנאי מבטיחים רק את החופש של בעלי ההון. הפנאי, לעומת זאת, הוא ממלכתו של ה-"useless" (חסר הערך), פעולות ומלאכות שבני האדם עושים אף על פי שהן והתוצרים שלהן לעיתים קרובות חסרות ערך מבחינה חומרית.

אך המקום ה"מייצר" את ה-"useless" עשוי להיות יצירתי למדי. מבחינה מסוימת, הפנאי הוא הזדמנות פז לחגוג דווקא את "חוסר השימושיות" המענג, כפעולת נגד החותרת תחת התרבות הנאו-ליברלית, שאינה חדלה לדרוש מבני האדם שכל תוצר, אובייקט או תפוקה יהיו שימושיים, יעילים, יצרניים, משתלמים, סחירים ורווחיים. הפנאי, בנהנתנות המופגנת שלו, מצליח לכאורה להימלט מאימת ה-"labor" ולכונן עצמו כאתר של "play", המתמקד במשחקיות מהנה, חופשית ומשוחררת.

והנה, ספרה של היוש מבקש לנתח לעומק תופעה שנדמה כי יש בה סתירה פנימית: "פנאי רציני". הספר מתמקד בתאוריה על "הפנאי הרציני" שנוסחה לראשונה על ידי רוברט סטבינס (Stebbins, 1982), שהבחין בין שלושה סוגי פנאי: "פנאי מזדמן", "פנאי מבוסס פרויקט" ו"פנאי רציני". באופן מיוחד, היוש טוענת כי עיסוקים הקשורים ב"פנאי רציני" נותנים מענה למימוש של ערכים רוחניים – ערכים שמתייחסים לערך (ולא רק לחומר), לתהליך (ולא רק למטרה), לחוויה (ולא רק לתוצר) ולמציאת רגעים של אושר בחיים.

כל המשתתפים במחקרה של היוש ציינו שהם מפקים תגמול אמוציונלי מעיסוקי "הפנאי הרציני" שלהם – הכוונה היא לעיסוקי פנאי תובעניים, מתמשכים ועמלניים, כמו: אימוני יוגה, השטת יכטות, פרזול ורקמה. משתתפי הפעילויות האלה טענו שהם זוכים לתגמול אמוציונלי, שמבטא תחושה חיובית, הנאה רגשית וסיפוק עמוק. אותם מרואיינים תיארו את עיסוק הפנאי שלהם כ"נפלא", "כיף טהור", "מקסים", "יופי" ו"אושר" (היוש, 2018, עמ' 149).

אבל התחושות העילאיות האלה אינן נקשרות רק לפעילויות פנאי שהמטרה שלהן הנאה בלבד, אלא גם לעיסוקי פנאי שהופכים למקצוע. היוש מתארת התמקצעות ביוגה, למשל, כתהליך שבו הפנאי והתעסוקה אחד הם: התמקצעות ביוגה לשם תעסוקה, שתאפשר הרחבה של האני.

התבוננות בסיפורים השונים מלמדת על מבנה די קבוע שחוזר על עצמו: התאהבות בתחום פנאי מסוים, רצון להעמיק את הידע ולהתמקד באותו התחום, רצון לעסוק בתחום ולהקדיש לו את מרב הזמן, זיהוי של קריירה מקצועית, התמחות בתחום והפיכת העיסוק למקצוע. היוש מודה שאצל אלה שמזהים את הקריירה המקצועית ובוחרים לדבוק בה, הפנאי הופך להיות גם מקצוע, והמקצוע הוא למעשה גם הפנאי (היוש, 2018, עמ' 164).

הגאולה הרווחית שמייצרת חרושת הפנאי

התמזגות זו בין שני שדות סותרים – שדה ה-"labor" היום-יומי הסיזיפי ושדה ה-"work" המרגש ועתיר המשחקיות – מובילה לשאלות מטרידות: האם "תרבויות הפנאי הרציני" אינן איזושהי הארכה של שעות העבודה? סיפוח של הזמן החופשי כביכול למערכת היצרנית-הרווחית ואובדן הלגיטימיות של המשחקיות, השעשוע והנהנתנות לשמה? האם תחת עול הקפיטליזם, בני האדם מסוגלים לעסוק ב"פנאי רציני" בלי שום שיקולים כלכליים ויצרניים? אולי הטמענו את האידאולוגיה הקפיטליסטית במידה כה עמוקה, עד שהחלטה שלנו לבחור בפעילויות פנאי "רציניות" טומנת בחובה יותר מבדל מחשבה בנוגע לסיכוי למסחר את הפעילות, ולהפוך אותה לעסק מניב רווחים?

ניתן להוסיף ולשאול, מחד גיסא, מה פסול בכך שאדם הופך את פעילויות הפנאי, שהוא משקיע בהן זמן בהתכוונות רבה ובמלוא הרצינות, לאמצעי פרנסה? אך מאידך גיסא, מה האדם מפסיד בעידן הקפיטליסטי הנוכחי מכך שתמיד מקננת בראשו המחשבה "כמה כסף אני יכול לעשות מזה"?

אף מי שמתייחס למסחור של פעילויות הפנאי הרציניות שלו כהצלחה וגאולה ממלתעות הקריירה הקודמת המצמיחה שלו, אולי מעוניין, למעשה, להמיר שגרת עבודה דכאנית אחת במה שתתגלה כשגרת עבודה דכאנית אחרת?

ניתן לנסח שאלות אלה באופן קטגורי עוד יותר: אולי תופעת "הפנאי הרציני" פירושה קץ הפנאי, סוף המשחק, מחיקתו והמרתו של ה-"play" בשלל סוגי "labor" המשועבדים לדיאלקטיקה של היצע וביקוש, רווח והפסד, בשוק שהוא חופשי לבעלי האמצעים ובמסגרת של תחרות עסקית טורפנית?

היוש מדווחת על משיכה מינורית יחסית של המרוויינים לתוצר החומרי שמתקבל בסדנאות לנפחות או לקרמיקה למשל; כלומר מספר מועט של משתתפים בחרו בקורסים האלה, בגלל המשיכה לתוצרים רווחיים שהם ציפו להפיק במהלכם. החוקרת מפרשת את השאיפה של משתתפים מסוימים להפיק חפצי ערך מעיסוקי הפנאי שלהם כהשלכה של ערכים חומרניים (לעומת ערכים רוחניים) הרווחיים בחברה העכשווית גם על עיסוקי הפנאי (היוש, 2018, עמ' 171–172).

בכל זאת, היוש מציעה פרספקטיבה אופטימית על הפנאי – הפנאי כפרקטיקה שמכוננת לדעתה שינוי במציאות הדכאנית. היא סבורה כי הפנאי מאפשר לפרט, לכלול בחייו מטען רחב הרבה יותר מאשר סתם "בריחה" – הוא מאפשר לדעתה חירות ממעורבות, ממחויבות, מהגבלות, ממצוות, מסמכות ומחוקים, שמושפעים מההשפעות השליליות של המציאות הצרכנית ושל חיי היום-יום הדכאניים. החוקרת מתמקדת בפנאי שמאפשר למשתתפים לברוח ברוחם מכל מה שסוגר עליהם אל עבר מרחבים אחרים – מרחבים שמהווים חלופה לאילוצים ולמחויבויות של עולם העבודה, למחויבויות המשפחתיות ולערכים התרבותיים הצרכניים. היא מתכוונת לפרט שלוקח את גורלו בידיו, לפרט שפועל בחייו ללא לאות, כדי שיוכל בסופו של דבר לומר: "הייתי, והייתי מאוד" (היוש, 2018, עמ' 195).

החוקרת מתארת את תחושותיהם של מי שעוסקים באינטנסיביות בפעילויות של "פנאי רציני". אינני חולק על כך שאותם מרוויינים אכן חשו שהתחושות שהם תיארו באוזני היוש הן אותנטיות. ובכל זאת, תחושות השחרור, הסיפוק העצמי, והחתירה האנטי-דטרמיניסטית למימוש ומיצוי של האותנטיות – לעולם אינן מופיעות או מתקיימות בחלל ריק. התחושות האלה נוצרות, מעובדות ואף זוכות לעידוד בתוך מבנה חברתי קפיטליסטי שבו מרבית פעילויות "הפנאי הרציני" ממוסחרות.

השעבוד לפנאי ולתחביבים מייגעים

מנקודת מבט נאו-מרקסיסטית, חרושת התרבות בכלל וחרושת הפנאי בפרט מייצרות גם את הבעיה וגם את הפתרון (שאינו באמת פתרון). אם הבעיה היא שגרת היום-יום הקפיטליסטית המצמיתה והלחצים שהיא גורמת, אז אותה שיטה מעוררת לחץ אף מנפיקה את ה"פתרון": חרושת פנאי ענפה ומגוונת של שירותי התרגעות והפגת המתח באמצעות יוגה, פרזול והשטת יכטות – פעילויות פנאי מאורגנות וממוסחרות שמסייעות להמונים "למלא את המצברים" רק כדי שיוכלו להמשיך לשרת את השיטה, כלומר לשעבד בני אדם אחרים או להבדיל, לשאת בעצמם בעול השעבוד הקפיטליסטי כפועלים שאין להם מה למכור זולת גופם. כפי שקובעים תאודור אדורנו ומקס הורקהיימר (2003), "על בעל הפנאי להתיישר עם תעשיית התרבות" (עמ' 162); כלומר ההמונים העוסקים בפעילויות של "פנאי רציני" למעשה מנציחים את השיטה ומסייעים לה להמשיך לשלוט עליהם במלוא הרצינות, בשעות העבודה ובשעות ה"פנאי" שלהם כאחד.

אך גם אם העוסקים בפעילויות "הפנאי הרציני" הם בסך הכול מריונטות בידי השיטה, שממקמת אותם לצרכיה בשוק העבודה ובשוק הפנאי – הרי שהמריונטות

האלה לפעמים מאושרות, לפעמים מסופקות, לפעמים מרוצות ולפעמים אף מעזות להתנגד באופן סמלי ל"גורמים המעכבים בחיי היום-יום" (היוש, 2018, עמ' 195). ובכל זאת האושר המופק משלל פעילויות הפנאי שמתארת היוש בספרה הוא אושר הנקנה בדרך כלל בכסף, ולעיתים בהרבה מאוד כסף. זהו אושר שאופן ייצורו מותווה ומכוון על ידי המערכת הקפיטליסטית, שחרושת הפנאי היא אחת מזרועותיה הפעלתניות, אותה חרושת, שבמתכונתה הישראלית, היא פרטית או מופרטת ברובה הגדול.

זו חרושת פנאי משומנת אשר מתופעלת על ידי יזמים המציעים מגוון קורסים, סדנאות, הכשרות ומסגרות לימוד בשלל תעריפים ללקוחות ממגוון מעמדות חברתיים, המוכנים להכניס אף את שעות הפנאי שלהם לתוך סד של לוחות זמנים, תשלומים והתחייבויות פורמליות ורגשיות. לקוחות אלה מוכנים לשלם לא מעט תמורת הזכות לעבוד קשה, ואף קשה מאוד, בשעות הפנאי.

אני טוען שמותר לפקפק בכך שהנאתם של ההמונים מהשתתפותם הפעילה בחרושת הפנאי היא ההנאה האוטנטית, האמיתית, המהימנה והכנה שהם מתארים באוזני החוקרת. מותר לחשוד בהנאתם, במיוחד כשהיא מופקת באמצעות התמסרות, וכמעט התמכרות, לתחביבים מייגעים ותובעניים במיוחד, שמא הנאה זו היא תותבת, ולא אורגנית, כלומר הנאה המעוצבת, מוצרנת ומושרשת בלבבות ההמונים באמצעות שטיפת מוח שיווקית מתוחכמת, שממריצה תהליכים של שכנוע עצמי עמוק, אך שגוי.

כך או אחרת, הפנאי הוא עניין רציני. "פנאי רציני", במיוחד, ממחיש "תרבות וצריכה אחרת בימינו", שבעצם אולי אינה אחרת כל כך.

מקורות

- אדורנו, ת"ו והורקהיימר, מ' (2003). תעשיית תרבות: נאורות כהונאת-המונים. בתוך הנ"ל (עורכים), **אסכולת פרוקפורט: מבחר** (עמ' 158–197). בני ברק: ספרית פועלים.
- היוש, ט' (2018). **פנאי רציני: על תרבות וצריכה אחרת בימינו**. תל אביב: רסלינג.
- עילם, י' (2012). הגדרת התרבות ועניין המשמעות. **עיונים בחקר התרבות**, 1, 11–30.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Benjamin, W. (1955). *Illuminations*. Glasgow: Fontana.
- Parker, S. (1983). *Leisure and work*. London: Unwin Hyman.
- Roberts, K. (1978). *Contemporary society and the growth of leisure*. London: Longman.
- Rojek, C. (1997). "Leisure" in the writings of Walter Benjamin. *Leisure Studies*, 16(3), 155–171.
- Stebbins, R. (1982). Serious leisure: A conceptual statement. *Pacific Sociological Review*, 25(2), 251–272.
- Stebbins, R. (1992). *Amateurs, professionals and serious leisure*. Montreal: McGill University Press.
- Tinkcom, M. (2002). *Working like a homosexual: Camp, capital, cinema*. Durham & London: Duke University Press.
- Williams, R. H. (1982). *Dream worlds: Mass consumption in late nineteenth century France*. Berkeley: California University Press.

פנאי, אלימות וחיבור לבית הספר: מיפוי שיטתי של פעילויות פנאי בקרוב בני נוער במערכת החינוך בישראל

מירב סלקובסקי, שירה אילוז ושלמה רומי

תקציר

המאמר מציג חלק מן הנתונים שנאספו במחקר רחב יותר, שנערך בשנת 2013 מטעם משרד החינוך. מטרת המחקר הייתה ללמוד על היקף פעילויות הפנאי, אופיין והתפרשותן על תחומים שונים וכן אופן פיזורן הגאוגרפי ובקרוב בני גיל שונים.

המאמר הנוכחי מציג את מיפוי פעילויות הפנאי בקרב 4,332 מתבגרים בני 12–18 במגזרים הממלכתי, הממלכתי-דתי והערבי, פעילויות המתקיימות בעיקר במסגרת החינוך הבלתי פורמלי. עורכי המחקר מאמינים שיש לקחת בחשבון את נקודת הראות של בני הנוער על הפנאי על מנת להיות רלוונטיים בפיתוח פעילויות פנאי כאמצעי לקידום המתבגרים והתפתחותם. ייחודיות המחקר היא בהיקפו הגדול של המדגם וכן בהשמעת הקול האוטנטי של בני הנוער בנוגע לאופן הגדרת הפנאי, אופן הביטוי ורצונות ושיאיפות בתחום זה.

בהתאם לכך, המחקר בוצע בשילוב מתודולוגיות מחקריות (שאלונים כמותיים, קבוצות מיקוד ושאלות פתוחות), וניתן לקבל באמצעותו תמונה מעמיקה ורב-פנים של המצב בארץ. השאלונים מספקים תשובות מאלפי תלמידים וקבוצות מיקוד, מה שמאפשר דיון מעמיק והתחקות אחר מגמות ותהליכים בעולמם של בני הנוער בתחום הפנאי.

מילות מפתח: פעילויות פנאי, בני נוער בישראל, מיפוי, אלימות, חיבור לבית ספר

מטרת המאמר – להציג את מיפוי פעילויות הפנאי, ויוצגו בו השוני והדמיון בדפוסי הפנאי, בזיקה למשתני הרקע (הגיל, המגדר והמגזר). כמו כן, המאמר יתייחס לאופי הקשר בין מאפיינים של פעילויות הפנאי הללו לבין חוויית אלימות בבית ספר ותחושת החיבור של התלמידים אל בית הספר.

* אנו מבקשים להקדיש את המאמר לזכרו של פרופ' אריק כהן ז"ל, שהלך לעולמו במפתיע זמן קצר לאחר סיום המחקר, עוד לפני שהושלמו עיבודים נוספים לנתונים שנאספו. לצערנו, אין בידנו גישה לנתונים אלו. מחקריו ופועלו מהווים מקור לידע מחקר ומדעי ולהשראה לעוסקים בתחום החינוך הבלתי פורמלי. ברצוננו להודות ללשכת המדען הראשי במשרד החינוך, לד"ר עינת בראון-כהן ולגב' נידא בסול על תרומתם לביצוע המחקר, וכן למכון לחינוך ולמחקר קהילתי בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן. המאמר מבוסס על דו"ח מחקר שנערך בשנת 2013 מטעם משרד החינוך (כהן, רומי, בר און-כהן, סלקובסקי ואילוז, 2015).

פעילויות פנאי

בתקופה שאחרי מלחמת העולם השנייה הפך גיל ההתבגרות לסמל מרכזי של חברה פוסט-תעשייתית, ובמרכזה של חברה זו עומד הפנאי (כהנא, 2007). פנאי הוא אותן שעות ביממה שבהן איננו עוסקים בצורכי הקיום, כמו: אוכל או שינה, עבודה, לימודים או מטלות הבית. ההכרה בחשיבות הפנאי כאמצעי לקידום הפרט והתפתחותו הולכת וגדלה, ואיתה השאיפה לנצל את שעות הפנאי באופן מועיל, מהנה ומגוון – שאיפה שהניבה מסגרות פנאי מגוונות.

פעילויות הפגה ופנאי הן התכנים הטיפוסיים במסגרות החינוך הבלתי פורמלי (בר-לב, 1991), אשר מהווה תפיסה חינוכית-פדגוגית שהתפתחה בארגוני חינוך וקהילה חוץ-בית ספריים (רומי, בדפוס). החינוך הבלתי פורמלי מתאפיין בגמישות רבה בהיענות לצרכים משתנים וברצון להתאים את עצמו אליהם (שמידע ורומי, 2007). בתקופה הפוסט-מודרנית הצעירים תרים אחר משמעות אותנטית לחיים, ומסגרות חברתיות מסוימות (ארגונים, קבוצות, התאחדויות) מעודדות יצירת משמעות ופיתוחה, דרך ההזדמנויות שהן מציעות לפרשנות ולהבניה של חוויות (כהנא, 2004). מתוך הבנת הקשר שבין תרבות הפנאי לבין יצירת משמעות והתפתחותה, בחינה של פעילות בלתי פורמלית בתחום תרבות הפנאי מאפשרת להבין לעומק תהליכי התפתחות והתהוות של גיל הנעורים בימינו ולחקור את הקשר בין פעילויות אלה למספר מדדים מחייהם של המתבגרים.

כהן, רומי, בר און-כהן, סלקובסקי ואילוז (2015), שעל מחקרם מתבסס המאמר הנוכחי, מביאים סקירה מפורטת של פעילויות הפנאי בישראל ובעולם, כפי שהן מדווחות במחקרים בין-לאומיים ומקומיים. להלן יובאו כמה נקודות מרכזיות מתוך סקירה זו.

על פי הנתונים של הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה, 2013), הפעילויות השכיחות ביותר בקרב בני נוער בישראל בשעות הפנאי נעשות בתוך הבית – שימוש במחשב (86%), צפייה בטלוויזיה (82%), בילוי עם המשפחה (79%) וקריאת עיתונים או ספרים (56%). תלמידים רבים מדווחים גם על בילוי עם חברים בשכונה, בעיר או בקניון (64%), ופחות – על השתתפות בפעילויות ספורט (53%) או בחוגים (37%). כשליש מהתלמידים מדווחים על כך שעבדו בסיום יום הלימודים (30%). כדורי ופרנקס (2015) מצאו כי בני הנוער מבלים את שעות הפנאי שלהם בעיקר בביתם – מוזיקה, מחשב, ספר או טלוויזיה (83.8%) ואצל חברים (67.1%), ללא הבדל מגדרי מובהק. להלן סקירה על פי התחומים השונים של הפנאי:

פנאי הקשור למחשב או טלוויזיה

התלמידים בישראל מבלים בשימוש במחשב ובצפייה בטלוויזיה זמן רב יותר מאשר בני גילם במדינות אחרות (הראל-פיש ועמיתיו, 2016) – ארבע שעות ויותר ביום – בצ'טים, באינטרנט, בדואר האלקטרוני ובשימוש במחשב לשיעורי בית.

פעילות התנדבותית

על פי הדו"ח של המועצה הלאומית לשלום הילד (2012), כשליש מבני הנוער מתנדבים באופן עצמאי, ואילו שני שלישים נוספים עושים זאת דרך בית הספר או תנועת הנוער (ברלינר, 2015). רוב הנוער היהודי (70%) והערבי (62%) אינו מתנדב. עם זאת, אפשר לראות מגמת עלייה במספר המתנדבים, במיוחד בכיתות י, שבהן התנדבות נכללת גם במסגרת מחויבות אישית (הראל-פיש ועמיתים, 2013).

פעילות ספורטיבית

מחקרים שונים מראים שיותר ממחציתם של בני הנוער (87.7%), בכל המגזרים, עוסקים בפעילות ספורט במידה בינונית עד גבוהה (לפחות כשעה בשבוע), ושספר הבנים העושים זאת גדול מזה של הבנות (ברלינר, 2015; וייסבלאי, 2011; הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2011; ראמ"ה, 2013). בהשוואה למדינות עולם אחרות, ישראל נמצאת במקום לפני אחרון במדד זה (הראל-פיש ועמיתיו, 2016).

בילוי עם חברים

כהן (2008) מצא שבני הנוער מקדישים את הזמן הרב ביותר לפעילויות חברתיות, ובילוי עם חברים הוא הפעילות המרכזית ביותר, הן מבחינת הזמן המוקדש לה והן מבחינת החשיבות שמייחסים לה התלמידים. כמו כן, נמצא שרבות מהפעילויות שבני הנוער מקדישים להן את הזמן הרב ביותר הן פעילויות פסיביות, שאפשר לקיימן אגב ביצוע פעילות אחרת. לפי מחקר עדכני, שיעור התלמידים המבלים עם חברים מחוץ לבית הספר מדי יום לפני 20:00 בערב הוא כ-22% (הראל-פיש ועמיתיו, 2016).

תנועות נוער

בשנת 2006 נאמד מספרם של חניכי תנועות הנוער בכ-176,000, לעומת כ-147,000 בשנת 2005 (משרד החינוך, 2009). מאז ועד לזמן כתיבת מאמר זה לא נעשה אומדן נוסף. על פי נתוני הסקר הזה של משרד החינוך, כמחצית מחניכי תנועות הנוער הם תלמידים בבתי הספר היסודיים (כיתות ד-ו), כשלושה רבעים משתייכים לשכבה הצעירה (עד כיתה ח ועד בכלל). שיעור הבנות בקרב החניכים גבוה משיעור הבנים (63%). המספר הגבוה ביותר של משתתפים – 63% – הם בני נוער דתיים בירושלים, בעוד הקבוצה החילונית מונה 38%. בתל אביב אחוזי ההשתתפות נעים סביב 40% בצפון העיר ובמרכז ורק סביב 24% בדרום העיר. האחוז הנמוך ביותר של השתתפות נמצא בקרב בדווים בנגב – 3% בלבד (וייסבלאי, 2011).

הבדלים בפעילויות הפנאי באוכלוסיות שונות בישראל

לפי דו"ח ראמ"ה (2013), המצב החברתי-כלכלי משפיע על דפוסי תרבות הפנאי: תלמידים מבתי ספר שאוכלוסייתם מאופיינת ברקע חברתי-כלכלי גבוה דיווחו יותר

מתלמידים אחרים על התנדבות, על השתתפות בפעילות בתנועת נוער, על שימוש במחשב ועל קריאת עיתונים וספרים וכן על הסתובבות בעיר, בשכונה או בקניון; תלמידים מבתי ספר שאוכלוסייתם מאופיינת ברקע חברתי-כלכלי בינוני דיווחו יותר מעמיתיהם על בילוי עם ידידים, צפייה בטלוויזיה, בילוי עם המשפחה ועיסוק בספורט, ואילו תלמידים מבתי ספר שאוכלוסייתם מאופיינת ברקע חברתי-כלכלי נמוך דיווחו יותר מהאחרים על עבודה לשם פרנסה ועל פעילות בתוכנית מנהיגות. בהמשך לכך, בני נוער עולים ממדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות ומאתיופיה משתתפים בפעילויות פנאי, לרבות חברות בתנועות נוער, השתתפות בחוגים, השתתפות בפעילויות המתנ"סים, פעילות ספורטיבית, ביקורים במוסדות תרבות והתנדבות, בשיעורים פחותים מיהודים ילידי הארץ. בני נוער עולים מונים את עלותן של פעילויות הפנאי כאחת הסיבות המרכזיות לאי-השתתפות בהן (וייסבלאי, 2011).

מניתוח הממצאים בדו"ח ראמ"ה (2013) עולה כי תלמידים מבתי ספר ממלכתיים דיווחו יותר מעמיתיהם בבתי הספר הדתיים על מגוון פעילויות (עבודה לשם פרנסה, השתתפות בחוגים, עיסוק בספורט, הסתובבות בשכונה, בעיר או בקניון, בילוי עם ידידים, צפייה בטלוויזיה, שימוש במחשב ובילוי עם המשפחה), ואילו תלמידים מבתי ספר ממלכתיים-דתיים דיווחו יותר מעמיתיהם בבתי הספר הממלכתיים על השתתפות בפעילות תנועת נוער, התנדבות, ביצוע עבודות בית, קריאת עיתונים וספרים והכנת שיעורי בית.

וייסבלאי (2011) הצביעה על פערים ניכרים במידת השתתפות של בני נוער ממגזרים שונים בפעילויות פנאי מאורגנות ובפעילויות של חינוך בלתי פורמלי: בני נוער ממוצא ערבי ודרוזי דיווחו על השתתפות פחותה בחוגים, בפעילות במתנ"סים ובתנועות נוער, אך שיעור העיסוק שלהם בפעילויות ספורט ובהתנדבות דמה לזה שבמגזרים היהודיים. במגזר הדרוזי בנגב דווח על שיעור נמוך ביותר של השתתפות בפעילויות פנאי מכל סוג. הגורם העיקרי להשתתפות הפחותה בפעילויות פנאי מאורגנות בקרב דוברי ערבית היה היעדרן של פעילויות מסוג זה באזור המגורים; 40%–50% מבני הנוער בקרב דוברי הערבית ובקרב הדרוזים הרגישו כי אין להם כלל מקומות בילוי מחוץ לבית בסביבתם הקרובה. עם זאת, הסקרים מלמדים כי העלות הכספית של הפעילויות לא היוותה חסם מרכזי להשתתפות בהן.

לסיכום, ניתן לראות כי בהשוואה למדינות העולם, מתבגרים בישראל דיווחו על צריכה גבוהה מאוד של מחשב וטלוויזיה בשעות הפנאי שלהם, ולעומת זאת, על פעילות גופנית פחותה (הראל-פיש ועמיתים, 2013). השוואה זו של ניצול הפנאי היא חלקית, כיוון שמידע על מדדים, כמו התנדבות או השתתפות בתנועות נוער, היה זמין רק לגבי ישראל.

חשיבות הפנאי

ניתן למיין את פעילויות הפנאי בדרכים שונות: פנאי רציני או לא רציני, פנאי מובנה או לא מובנה, פסיבי או אקטיבי, חברתי או יחידני, אינטנסיבי או מועט, חשוב או לא

חשוב ועוד (כהן, 2008; Bartko & Eccles, 2003). וגנר ועמיתים (Wegner, Flisher, Chikobvud, Lombardd, & King, 2008) הבחינו בין פעילויות פנאי גבוהות גמול (high-yield activities) לכאלה עם גמול נמוך (low-yield activities). הראשונות מציעות התנסות חיובית והשתתפות יצירתית בפעילויות עם מטרה ותכלית מוגדרות ורמת אתגר מתאימה, ואילו פעילויות הפנאי עם גמול נמוך הן פסיביות (כמו צפייה בטלוויזיה) ואף יכולות להפוך להתנסויות שליליות. הבחנה נוספת בין פעילויות פנאי היא על פי רמת העניין; על פי הבחנה זו, פעילויות משעממות מותרות את המתבגר בתחושה של תת-עוררות, תחושה מאכזבת של פנאי לא מאתגר או תחושה כי אין להם הכישרים המתאימים להשתתפות בפעילות פנאי מסוימת (Iso-Ahola & Weissinger, 1990).

בני נוער מתארים את חווייתם ביחס לעיסוק בפעילויות פנאי כמקושר לצמיחתם האישית ומסוגלותם העצמית וכהזדמנות להתנסות בחקירה של תפקידים חברתיים, לחוות אינטימיות, בחירה, אחריות ושליטה ולפתח ידע ומיומנויות (French, 2003). במחקר אחר נמצא קשר חיובי בין השתתפות בני נוער בפעילויות פנאי לבין תחושת מסוגלות, חוללות עצמית וערך עצמי וכן נמצא כי למעורבות בפעילויות פנאי בעלות אתגר או מטרה חברתית ישנה השפעה חיובית על ההתפתחות הנפשית של המשתתפים (Passmore, 2003).

עם זאת, עצם קיומן של שעות הפנאי אינו ערובה לניצול נכון של השעות האלה. לדעתו של רסקין (1999), בקרב רוב הציבור שעות פנאי נוספות פירושו צריכה, עצלות ובריחה רבות יותר. ישנן עדויות מחקריות לכך שתוספת של זמן פנאי לא מובנה עלולה להעמיד את המתבגרים בסיכון פסיכו-סוציאלי, כיוון שבזמן פנוי זה, שאין לו תכלית ברורה, הם עלולים לפנות להתנהגויות אנטי-סוציאליות ולשימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים (Bartko & Eccles, 2003; Mahoney & Stattin, 2000). פעילויות פנאי מובנות ומכוונות מביאות תועלת רבה יותר, כיוון שהן מתנהלות בנוכחות מלווים מבוגרים תומכים ובני הגיל הנורמטיביים (non-deviant age-mates), בעוד שפעילויות פנאי לא מובנות הן אקראיות באופיין ונעשות ללא פיקוח הורים או מבוגרים אחראים. במצב זה גדלה הסבירות של בילוי זמן לצד חברים בוגרים יותר ושל התנסויות עם אלכוהול, סמים והתנהגויות סיכון (Mahoney & Stattin, 2000).

ניצול הפנאי כהלכה יכול להביא את המתבגר למימוש הפוטנציאל הגופני, הנפשי והשכלי שלו. לדפוסי התנהגות נכונים בשעות הפנאי יש השפעה חיובית על הבריאות הגופנית, הנפשית והחברתית של האדם ועל יכולתו להתמודד עם לחצים נפשיים (Iwasaki & Mannell, 2000) ולהגיע לתקשורת בין-אישית וליחסים חברתיים תקינים עם אחרים (Passmore & French, 2003). כמו כן, פעילויות פנאי קשורות להישגים לימודיים טובים יותר ולרווחה פסיכולוגית (Bartko & Eccles, 2003). המחקר בחן מהו אופי הקשר בין פעילויות הפנאי של בני נוער לבין חוויית אלימות שהם חווים בבית הספר, ומהו אופי הקשר בין פעילויות אלו לבין תחושת החיבור לבית הספר.

חויית אלימות בבית ספר

בית ספר הוא הסביבה הפיזית והחברתית שבה הילד שווה ובה הוא מתנסה בחוויות שונות במשך שנים רבות. במסגרות בית ספרית וכיתתית נוצרים תהליכים חברתיים ופעילויות גומלין, המושפעים ממשתנים, כגון: מאפייני הסביבה הפיזית, מאפייני אוכלוסיית התלמידים והמורים ומאפיינים ארגוניים. בית הספר הוא הסוכן המרכזי לתהליכי החברות, התרבות והאינדיווידואציה של בני הנוער (Lamm, 1976), ואחד הגורמים המשמעותיים בעיצוב זהותם (Schachter & Rich, 2011).

מידת האלימות בבית הספר ותחושת הביטחון או הפחד של תלמידים נתפסים פעמים רבות כחלק מהאקלים השורר בו (בנבנישתי, חורי-כסאברי, רוזינר ואסטור, 2005). כאשר נבדק קשר בין אקלים בית ספרי ואלימות לבין הישגים לימודיים, נמצא כי ככל שרמת האלימות גוברת, כך יורדים ההישגים. דיווח התלמידים על הישגים היה קשור לדיווח על אלימות יותר מאשר על בעיות משמעת ועל יחסים חברתיים, ואף יותר מאשר על קשר לשיעור רצון כללית. גם ליחס המורים לתלמידים יש קשר להישגי תלמידים, בעיקר במגזר הלא יהודי (בנבנישתי ועמיתים, 2005).

על אף העדויות לקשר שלילי בין רמת האלימות בבית הספר לבין רמת ההישגים של התלמידים, החוקרים עדיין אינם יודעים להסביר בצורה חד-משמעית את מנגנון הקשר הזה. אחד המנגנונים המוצעים נקרא "מנגנון המשאבים המוגבלים" (הורוביץ ופרנקל, 1990). לפיו, תלמידים ומורים המפנים משאבים רגשיים והתנהגותיים להישרדות ולהתמודדות עם אלימות, אינם פנויים להשקעה של משאבים בלמידה והוראה. במקרים קיצוניים, שבהם תלמידים נחשפים לאלימות קשה בקהילה או בבית הספר, הם נפגעים ברמה הרגשית-נפשית, ופגיעה זו פוגעת ביכולות האקדמיות שלהם. גישה אחרת גורסת שיש מנגנון של מיומנויות וגורמי חוסן, ושהמיומנויות החברתיות-קוגניטיביות הנדרשות כדי לא לנהוג באלימות הן מיומנויות הכרחיות בתהליכי למידה. על ידי רכישת מיומנויות אלה מצליחים התלמידים להימנע מהתנהגות אלימה ובה בעת לשפר את הישגיהם האקדמיים (Linares et al., 2005).

בנבנישתי ועמיתים (2005) מצאו שבבתי ספר שבהם המיצב החברתי-כלכלי נמוך יותר (כגון רמת השכלה נמוכה של ההורים), רמות האלימות, בעיקר אלימות קשה, גבוהות יותר. קשר זה מתקיים בעיקר במגזר היהודי. עם זאת, הם מצאו גם כי לאקלים בית ספרי חיובי, ובעיקר לרמות אלימות נמוכות בבית הספר, יש תרומה חיובית להישגים של התלמידים בבית הספר, מעל ומעבר להשפעות של מאפייני הרקע.

הראל-פיש ועמיתיו (2016) מצאו ירידה בשיעורי האלימות בקרב הנוער הישראלי לאורך השנים. ממחקרם עלה גם ששכיחות ההשתתפות במעשי בריונות בתוך שטח בית הספר בקרב בנים גבוהה מזו של הבנות, ושכיחות התלמידים מהמגזר הערבי המעורבים באלימות גבוהה מזו שבמגזר היהודי. כ-10% מהתלמידים בישראל דיווחו כי השתתפו במעשי בריונות, הטרדות או הצקות בשטח בית הספר שלוש פעמים או יותר בחודשיים האחרונים. הממוצע באירופה במדד זה הוא כ-8%.

על פי נתוני המועצה הלאומית לשלום הילד (2012), עם עליית הגיל, תחושתם הכללית החיובית של תלמידים כלפי בית הספר פוחתת. כמו כן, נמצא שככל שהכיתה גבוהה יותר, כך התלמידים חשים יחסי קרבה ואכפתיות פחותים כלפי המורים. השהייה בבית ספר משפיעה כמעט על כל תחומי החיים של התלמידים, ושביעות רצון מבית הספר נחשבת למדד של איכות חיים במסגרת בית ספרית (Samdal, Nutbeam, Wold, & Lkannas, 1998). חוויות חיוביות בבית הספר הן מקור להתפתחות בריאה, בעוד שחוויות שליליות עלולות להעמיד את התלמיד בסיכון לנשירה, להתנהגויות אנטי-חברתיות ולהתנהגויות סיכון (Maes & Lievens, 2003; Nutbeam, Smith, Moore, & Bauman, 1993; Rasmussen Damsgaard, 2005; Holstein, Poulsen, & Due, 2005). נוסף על כך, תלמידים שמרגישים ניכור כלפי בית ספר ומדווחים על החוויה הבית ספרית כחוויה שלילית נמצאים בסיכון הגבוה ביותר לכישלון לימודי ולנשירה (Dias, Matos, & Goncalves, 2005). כמו כן, תלמידים התופסים את אקלים בית הספר כחיובי הם המעורבים פחות באלימות והמצליחים יותר בלימודים (בבנישתי ועמיתים, 2005).

אקלים בית ספרי ואלימות קשורים לא רק להישגים, אלא גם לנשירה ממערכת החינוך. מנשה (2005) מצאה כי תלמידים בעלי תפיסות שליליות של בית הספר מגלים שיעור גבוה של נשירה סמויה, וממד מערכתי של בית הספר (כלומר סמכותיות, שיפוטיות ושיתוף התלמיד) היה הממד הדומיננטי ביותר וניבא בצורה הטובה ביותר את תופעת הנשירה הסמויה. ממדים משמעותיים נוספים אך בעלי עוצמה נמוכה יותר היו יחסי מורה-תלמיד ואווירה חברתית בבית הספר.

חיבור לבית ספר

היעדר חיבור של תלמידים לבית ספר הוא ביטוי של נשירה, אשר מתייחס לתופעה של עזיבת צעירים את הלימודים בכלל או עזיבת מסגרת לימודים מסוימת לפני מועד סיום הלימודים בה על פי חוק חינוך חובה (שלום, 1997). היום מקובל לראות בנשירה תהליך שהוא תוצאה של יחסי גומלין המתהווים לאורך זמן בין קשייהם של תלמידים בעלי צרכים שונים להסתגל למסגרת בית הספר לבין תגובות בית הספר להתנהגות ולהישגים של תלמידים שאינם עומדים בדרישות. ההתדרדרות שנוצרת ביחסי התלמיד ובית הספר יכולה להגיע לעזיבה מוחלטת – כלומר לנשירה גלויה – או להיעצר בהישארות פורמלית, תוך כדי התנתקות ממשית מהלמידה ומהפעילות הבית ספרית – כלומר נשירה סמויה (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001; להב, 2004). תלמידים נוטשים את המסגרת כצעד אחרון בתהליך שניתן לזהות בו סימנים מוקדמים, כגון: איחורים, חיסורים והיעדרויות, עד לנשירה המוחלטת. במילים אחרות, קיים רצף שבתחילתו ממוקמים תלמידים "נוכחים נפקדים" – תלמידים הנמצאים בכיתה בצורה פסיבית אך אינם משתתפים בלמידה משמעותית ואפקטיבית, ואלה הם הנושרים הסמויים. תלמידים אלה מאופיינים בהישגים לימודיים נמוכים, בתחושות של ניכור כלפי בית הספר והתנתקות מהתהליך הלימודי, בבעיות התנהגות ובעיות חברתיות בבית הספר (כהן-נבות ועמיתים, 2001;

להב, 2004). תחושת ניכור כלפי בית הספר ואי-מעורבות בלמידה עשויים להוביל תלמידים כאלה אל השלב הבא ברצף הנשירה – היעדרויות תכופות, שילוח לעיתים גם בנייתוק מהקהילה ומהמשפחה ובבעיות לימודיות ורגשיות משמעותיות (להב, 2004). סופו של הרצף הוא הקצה השני – עזיבת מוסד החינוך, כלומר נשירה גלויה.

יש להוסיף כי הופעת מאפיינים של שלב מסוים ברצף אינה מחייבת בוודאות התקדמות לשלב נשירה מתקדם יותר. עם זאת, ככל שישנה הצטברות רבה יותר של המאפיינים, כך גדלה סבירות הנשירה הגלויה של הנער ממערכת החינוך. אחוזי התלמידים שאינם לומדים במסגרת כלשהי בכלל קבוצת הגיל הרלוונטית או הנמצאים בטיפול של קצין ביקור סדיר נע בין 3%–5% מכלל הלומדים (וורגן, 2011; ויניגר, 2014). אומדני הנשירה הסמויה, כפי שנמדדו במחקרי ה-HBSC נעים בין 10%–18% (הראל, מולכו וטילינגר, 2003; הראל-פיש, קורן, פוגל-גרינולד, בן-דוד ונוה, 2009). מכאן שמושג הנשירה אינו חד-משמעי, שכן אפשר למדוד נשירה בדרכים שונות, וכל דרך משפיעה על הערכת שיעוריה.

העמימות של מושג הנשירה הסמויה מקשה על הגדרתו ועל דרכי מדידתו, ויש טיפולוגיות שונות של סוגי נשירה (עציון, 2010; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000) וכלים רבים למדידתם (בסקירה אחת נמצאו 21 כלים כאלה, ראו Fredricks et al., 2011). על מנת לתת מענה לעמימות המושג ולקושי מדידתו, במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשאלות שבדקו את מידת החיבור לבית ספר כמדד לנשירה סמויה. ההשערה הייתה שככל שהקשר לבית הספר חלש יותר, כך גדול יותר הסיכון לנשירה.

באופן כללי, הראל-פיש ועמיתיו (2016) העלו כי לאורך השנים קיימת מגמה של עלייה בשיעור התלמידים המדווחים כי הם אוהבים מאוד את בית הספר (33%). תלמידים מהמגזר הערבי מדווחים שהם אוהבים את בית הספר יותר מאשר תלמידים מהמגזר היהודי. תפיסות חיוביות של בית הספר שכיחות יותר בקרב בנות מאשר בקרב בנים. לצד זה, החוקרים ציינו כי כ-25% מהתלמידים דיווחו כי ברחו משיעורים או מלימודים בשלושה ימים או יותר במהלך השנה הנוכחית. זאת ועוד, כ-79% מהתלמידים חוו תחושת לחץ מהלימודים, תחושה שהתחזקה עם העלייה בגיל.

וגנר ועמיתים (Wegner et al., 2008) בדקו במחקר אורך על הפנאי של תלמידים שנשרו, קשר בין רמת השעמום שחווים מתבגרים בפעילויות הפנאי שלהם לבין שיעורי נשירתם מבית הספר. החוקרים מצאו שמדד שעמום בשעות הפנאי יכול לשמש כמשתנה מנבא לנשירה של בני 14–18. מסקנתם הייתה כי תלמידים שדיווחו על רמות שעמום גבוהות יותר בפעילויות הפנאי שלהם חוו ככל הנראה שעמום דומה גם בתחומי חיים אחרים, כולל בית ספר ולימודים, מה שהעמידם בסיכון גבוה יותר לנשירה.

רציונל המחקר

פעילויות פנאי תורמות להתפתחות ילדים ובני נוער. הן מספקות הזדמנות לפתח כישורים חדשים, ליצור יחסים חברתיים ולהתנסות בזוויות חדשות במהלך

ההתבגרות. ניצול פנאי כהלכה יכול להביא את המתבגר למימוש הפוטנציאל הגופני, הנפשי והשכלי שלו. דפוסי התנהגות נכונים בשעות הפנאי משפיעים חיובית על הבריאות הגופנית, הנפשית והחברתית של האדם, על יכולתו להתמודד עם לחצים נפשיים ועל יכולתו להגיע לתקשורת וליחסים חברתיים תקינים עם אחרים. נוסף על כך, פעילויות פנאי קשורות להישגים לימודיים טובים יותר ולרווחה נפשית. אולם עצם קיומן של שעות הפנאי אינו ערובה לניצול נכון של זמן זה, ואפשר גם שעלייה בכמות הפנאי הלא מובנה עלולה להעמיד את המתבגרים בסיכון נפשי-חברתי, כיוון שבזמן פנוי זה שאין לו תכלית ברורה, הם עלולים לפנות להתנהגויות אנטי-חברתיות ולשימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים.

בישראל קיימת פעילות חינוכית בלתי פורמלית ענפה, המוצעת לתלמידים לאחר שעות הלימודים כחלק מתרבות הפנאי שלהם. בחינת מסגרת הפעילות הבלתי פורמלית בתחום תרבות הפנאי מאפשרת להבין לעומק תהליכי התפתחות של בני נוער בימינו ולרדת לעומקו של הקשר בין פעילויות אלה לבין כמה מדדים בחייהם של המתבגרים. המאמר הנוכחי מציג מיפוי של פעילויות הפנאי של בני 12–18 משלושת המגזרים (החינוך הממלכתי, החינוך הממלכתי-הדתי והחינוך הערבי) ובוחן אם קיים קשר בין מאפיינים של פעילויות פנאי לבין חוויית אלימות בבית ספר ותחושת חיבור לבית ספר. דגש מיוחד ניתן להשמעת הקול האוטנטי של בני הנוער הן בהגדרת פעילויות הפנאי והן בהבנה של רצונותיהם ושאיופיהם בתחום הפנאי. מטרת המאמר הנוכחי היא להציג את מיפוי פעילויות הפנאי, תוך התייחסות לשוני ולדמיון בדפוסי הפנאי, בזיקה למשתני הרקע (הגיל, המגדר והמגזר). כמו כן, נבחן אופי הקשר בין מאפיינים של פעילויות הפנאי הללו לבין חוויית אלימות בבית ספר ותחושת החיבור של התלמידים אל בית הספר.

שיטת המחקר

לצורך תכנון המחקר הוקמה ועדת היגוי – ועדה מלווה, שהורכבה מחוקרים מומחים בתחום, מאנשי שטח שעוסקים בתכנון והפעלת פעילות פנאי ומבני נוער מובילים. לפעילות הוועדה היו שתי מטרות: האחת – להבטיח את התוקף והמהימנות של המחקר, זאת באמצעות התייעצות עם חוקרים ואנשי אקדמיה המתמחים בנושאים של פנאי בקרב בני נוער; השנייה – להבטיח את הרלוונטיות של המחקר לאנשי שטח.

המחקר בוצע בשילוב מתודולוגיות מחקריות, זאת על מנת להעמיק את ההתבוננות בפנאי של בני הנוער של היום, לספק ממצאים מקיפים יותר ולחזק את התוקף הפנימי והחיצוני של המחקר (Bazeley, 2018). פאול-בנימין ואלפרט (2016, עמ' 264) טענו ש"על פי גישה זו, על החוקרים להתמקד בבחירת שיטות מחקר שיפיקו ידע לגבי הבעיה הנחקרת מתוך מגוון השיטות הקיימות. פתוחות בפניהם הנחות שונות וכן צורות מגוונות של איסוף נתונים וניתוחם". במחקר זה הערוץ המרכזי של המחקר הוא הערוץ הכמותי, ונוסף על כך נאסף מידע בשיטה האיכותנית. הנתונים שהתבססו על ממצאי השאלונים סיפקו תשובות מאלפי

תלמידים במגוון נושאים, וניתוח השיח בקבוצות מיקוד זימן יכולת לקיים דיון מעמיק ולהתחקות אחר מגמות ותהליכים בעולמם של בני הנוער, וכך מתקבלת תמונה מעמיקה ורב-פנים של המציאות הנדונה.

משתתפים

בחלקו **הכמותי** של המחקר, השתתפו 4,332 בני נוער, תלמידי 178 כיתות ז-יב. המשיבים היוו מדגם מייצג של בני הנוער בחינוך הממלכתי (ערבי ויהודי) והממלכתי-הדתי בארץ. המחקר הנוכחי לא כלל את התלמידים החרדים. צוות המחקר דגם את בתי הספר תוך התייחסות לפרמטרים הבאים: פיקוח ומצב חברתי-כלכלי. בחינוך הממלכתי-הדתי, שבו בתי הספר נפרדים לבנים ולבנות, נכלל גם מגדר. בלוח 1 מוצגים אחוזי בתי הספר שהשתתפו במחקר בחלוקה לפי פיקוח ומדד טיפוח.

לוח 1: התפלגות משתתפי המחקר ב- % לפי פיקוח, מגדר ומדד טיפוח בתי הספר השונים

פיקוח	מדד טיפוח			סך הכול תלמידים		
	התפלגות בתי ספר באחוזים	גבוה	בנות	בנים	מספר	
ממלכתי	בינוני	45	50%	50%	2180	
ממלכתי-דתי	נמוך	34	47%	53%	593	
ערבי		27	52%	48%	1259	

כיוון שבמחקר הנוכחי יש ייצוג יתר לחינוך הממלכתי-הדתי, שוקללו הנתונים כך שתשובות תלמידי יהוו 13.2% מהתפלגות התשובות, בהתאם לנתוני מרכז טאוב על מספרם היחסי של תלמידי חינוך זה (בלס, 2013). בלוח 2 מוצגת התפלגות הזרמים השונים, לאחר ביצוע השקלול היחסי של תשובות המשתתפים על פי חלקם היחסי בקרב אוכלוסיית תלמידי ישראל.

לוח 2: התפלגות משתתפי המחקר לפי פיקוח

פיקוח	מספר המשתתפים	אחוז המשתתפים
דוברי עברית	2180	55.08
ממלכתי-דתי	593	14.98
דוברי ערבית	903	22.81
בדווי	195	4.93
דרוזי	87	2.2
סך הכול	3958	100

בחלקו **האיכותני** של המחקר, נאספו נתונים בשש קבוצות מיקוד: (א) קבוצה מבית ספר ממלכתי; (ב) בני נוער ערבים בבית ספר מקיף באחת הערים הגדולות; (ג) בני נוער ערבים בבית ספר חצי פרטי שחלק מתלמידיו למדו בכיתות הנמוכות בבית ספר

דו-לשוני (עם יהודים); (ד) קבוצה מבית ספר ממלכתי-דתי לבנות; (ה) קבוצה מבית ספר ממלכתי-דתי לבנים; (ו) קבוצה של תלמידי קידום נוער. התלמידים בכל קבוצת מיקוד נבחרו על ידי בית הספר.

ההבדלים החברתיים-כלכליים במחקר זה נבדקו באמצעות השוואה בין מדדי הטיפוח של בתי הספר שבהם לומדים בני הנוער. לכן צוין ליד כל ציטוט מדד הטיפוח של בית הספר של המצוטטים. במקרים רבים הייתה התאמה בין בתי ספר במדד טיפוח נמוך (כלומר מעמד חברתי-כלכלי גבוה יותר) למיקום גאוגרפי במרכז המדינה, ואילו בתי ספר במדד טיפוח גבוה (כלומר מעמד חברתי-כלכלי נמוך יותר), היו ממוקמים לרוב בפריפריה.

כלי המחקר

שאלון המחקר כלל 206 שאלות סגורות וארבע שאלות פתוחות. בשאלות הפתוחות התבקשו התלמידים לתאר בלשונם את פעילויות הפנאי שלהם. לאחר השלמת הגרסה הסופית, השאלון הוגש ללשכת המדען הראשי ואושר להעברה ללא כל תיקונים והערות.

פיתוח שאלוני המחקר

פיתוח השאלון עבור המחקר הנוכחי כלל מספר שלבים. בשלב הראשון בוצעו סקירת ספרות מחקרית רלוונטית ואיתור שאלונים אפשריים למשתני המחקר השונים (למשל בנבנישתי ועמיתים, 2005; Currie et al., 2012). בשלב השני נערכה התייעצות עם מומחים לתרבות פנאי, למדידת אלימות ועוד. השלב השלישי עסק בצמצום ומיקוד רב-שלבי של שאלות המחקר – משאלונים מקיפים מרובי פריטים לסולמות ממוקדים בכל תחום – תוך היועצות במומחי הוועדה המלווה. בשלב הרביעי התקיימו מפגשים עם קבוצות של מתבגרים מהמגזר היהודי (ממלכתי וממלכתי-דתי וקבוצה בקידום נוער) ועם שתי קבוצות של נוער דובר ערבית, כדי לאסוף מידע על דפוסי הפנאי שלהם. בכל קבוצת מיקוד השתתפו במוצע עשרה תלמידים ותלמידות. הראיונות נמשכו כשעה, תומללו ובוצע ניתוח תוכן שלהם לאיתור תמות בדברי המשתתפים. ממצאי הראיונות תרמו לדיוקם של שאלוני המחקר ולהרחבתם. השלב החמישי היה העברת פיילוט, שתוצאותיו שימשו להשלמת הנוסח הסופי. הוא הועבר לעשרה מתבגרים יהודים וערבים, ובוצעו תיקונים נוסח לאור הערותיהם.

מהימנות ותוקף: בוצעה בדיקת מהימנות בין שופטים בקרב חמשת מפתחי השאלון. רק פריטים שזכו להסכמה של כל החוקרים נכללו בשאלון. השאלון תוקף על ידי מומחים בחקר הפנאי, חברי הוועדה המלווה, וקיבל את אישורם.

שאלון המחקר

שאלון המחקר כלל שישה חלקים (ראו הנוסח המלא אצל כהן ועמיתים, 2015):
א. **נתונים דמוגרפיים:** מין, גיל ודיווח אישי (למשל: "איזה סוג תלמיד אתה?") או "מה מצבה הכלכלי של משפחתך ביחס לכיתתך?".

- ב. **משפחה:** נתוני רקע על ההרכב המשפחתי, כגון מידע על הורים ומספר אחים ונתונים על היחסים במשפחה (למשל: "כיצד היית מגדיר את דעת הוריך לגבי פעילות הפנאי שלך?" או "כיצד היית מגדיר את יחסיך עם הוריך?").
- ג. **פעילות הפנאי:** בחלק זה התבקשו הנבדקים לבחור את פעילות הפנאי המועדפת עליהם מתוך רשימה שכללה פעילויות שונות בתוך הבית (כמו נגינה, משחקי מחשב) ומחוצה לו (פעילות בתנועת נוער, קניות בקניון ועוד). הם נשאלו על פעילויות שנעשות לבד (קריאה, שימוש במחשב) או בקבוצה (עם חברים או בני משפחה) וכן על השתתפות בחוגים, פעילות התנדבותית, חברות בתנועת נוער ובמועדוני ספורט וכדומה. פעילויות אלה נבחרו על בסיס תוצאות מחקר מקיף על זהות יהודית, ערכים ופנאי (כהן, 2008). בחירתן התבססה גם על ההמלצות של ועדת ההיגוי שליוותה את המחקר, כפי שמפורט בחלק השיטה. שאלות נוספות עסקו בפעילות הפנאי באזור המגורים של הנבדקים, במידת שביעות רצונם ממנה, ובהצעות שלהם לפעילויות פנאי נוספות. התלמידים נשאלו גם על הרגלי השתייה והעישון שלהם, על עלויות פעילות הפנאי ועל הסיבות שמונעות מהם להשתתף בפעולות נוספות (סיבות כספיות, היעדר הסכמת ההורים, עייפות ועוד).
- ד. **החיבור לבית ספר:** התלמידים התבקשו לתאר את יחסם לבית הספר שבו הם לומדים. הם נשאלו מה חשוב להם בבית הספר (לקבל ציונים גבוהים, ליהנות ועוד), אם הם אוהבים לבוא לבית ספר ומרגישים שייכים אליו, ומה הם היחסים בינם לבין מוריהם.
- ה. **אלימות בבית הספר:** התלמידים נשאלו על דרגת האלימות בבית הספר, כפי שהם חווים אותה (למשל: "האם בחודש האחרון סבלת מאלימות כלשהי בבית הספר?") ועל אופייה ("איזה סוג אלימות קיים בבית הספר שלך?").
- ו. **שאלות פתוחות:** השאלות היו: "מה אתה עושה בזמן האחרון בסופי שבוע?" "מה אתה רוצה לעשות ואיך יכול כרגע?" "מה עשית ביום ההולדת האחרון שלך?" ו"מה עשית בחופשת הקיץ?" ניתוח התשובות לשאלות אלו בוצע בחלקו האיכותני של המחקר.
- קבוצות מיקוד:** כחלק משיטה איכותנית, הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עם קבוצות מיקוד. הראיונות התקיימו בכיתה שבית הספר הקצה לצורך העניין והונחו על ידי אחת מחברי קבוצת המחקר. כל מפגש ארך כשעה. בכל המקרים השיחה נסבה סביב פעילות שעות הפנאי של משתתפי קבוצות המיקוד וכן על מאווייהם בתחום זה, כלומר, מה היו רוצים לעשות בזמנם החופשי, אילו הדבר היה ניתן. השיחה עם הקבוצה של קידום נוער נערכה במועדון, וכל שאר הקבוצות נפגשו בבתי הספר. השיחות הקבוצתיות היו ערניות ומעניינות. נראה היה שהתלמידים מרוצים מהשיחה והשתתפו בשמחה, חוץ מאשר חברי הקבוצה של קידום נוער. בניגוד לקבוצות האחרות, בני הנוער בקבוצה זו לא היו מרוכזים, היו חשדניים והרבו לייצר הפרעות: חלקם קמו והתיישבו, רבו בקול וכדומה.

חשוב לציין שבזמן השיחה בקבוצות מיקוד, בני הנוער משפיעים אחד על מחשבות השני, מזכירים נושאים זה לזה, יוצרים לחץ קבוצתי על ידי צחוק וכדומה, ובכך שונה קבוצת מיקוד מהתשובות לשאלון. בעת מילוי השאלון המשיבים מרוכזים בעצמם ובעולמם, ולכן הם מושפעים פחות מחבריהם. נקודות החוזק של קבוצות מיקוד הן השיחה המשותפת וההזנה ההדדית, כמו גם הצנזורה העצמית. בהצגת עולם הפנאי הפרטי בפני הקבוצה, המשתתף נוטה לחשוף את המכנה המשותף, את הדברים המקובלים והשכיחים. נערים או נערות שהם יוצאי דופן בקבוצה עושים זאת תוך התרסה, אך בעת ובעונה אחת גם מתוך הבנה שלקבוצה יש נכונות לקבל את הייחודיות של גישתם.

הליך

עם השלמת הגרסה הסופית של השאלון ואישורו על ידי המדען הראשי של משרד החינוך ולאחר תיאום עם בתי הספר, העבירו עוזרי מחקר את השאלונים בבתי הספר. מילוי השאלון ארך כ-40 דקות, ונראה היה שהוא ברור ומובן לתלמידים. איסוף נתונים בשיטות איכותניות נעשה כחלק מהכנה למחקר: כאשר עיצבנו את השאלון, נעזרנו בהערות של בני הנוער שפגשנו בקבוצות המיקוד כדי לבחון ולחדד את ההיגדים. כמו כן, במהלך המחקר עצמו נאסף מידע איכותני באמצעות שאלות פתוחות בשאלונים ובאמצעות קבוצות מיקוד.

תוצאות

מיפוי דפוסי הפנאי

מרבית התלמידים הביעו שביעות רצון מהאופן שבו הם מבלים את הזמן הפנוי שלהם ומאפשרויות הפנאי באזור מגוריהם, התוצאות בלוח 3 מציגות את התפלגות התשובות באחוזים בקרב כלל המשיבים (N=4332).

לוח 3: מידת שביעות הרצון באחוזים מפעילויות הפנאי

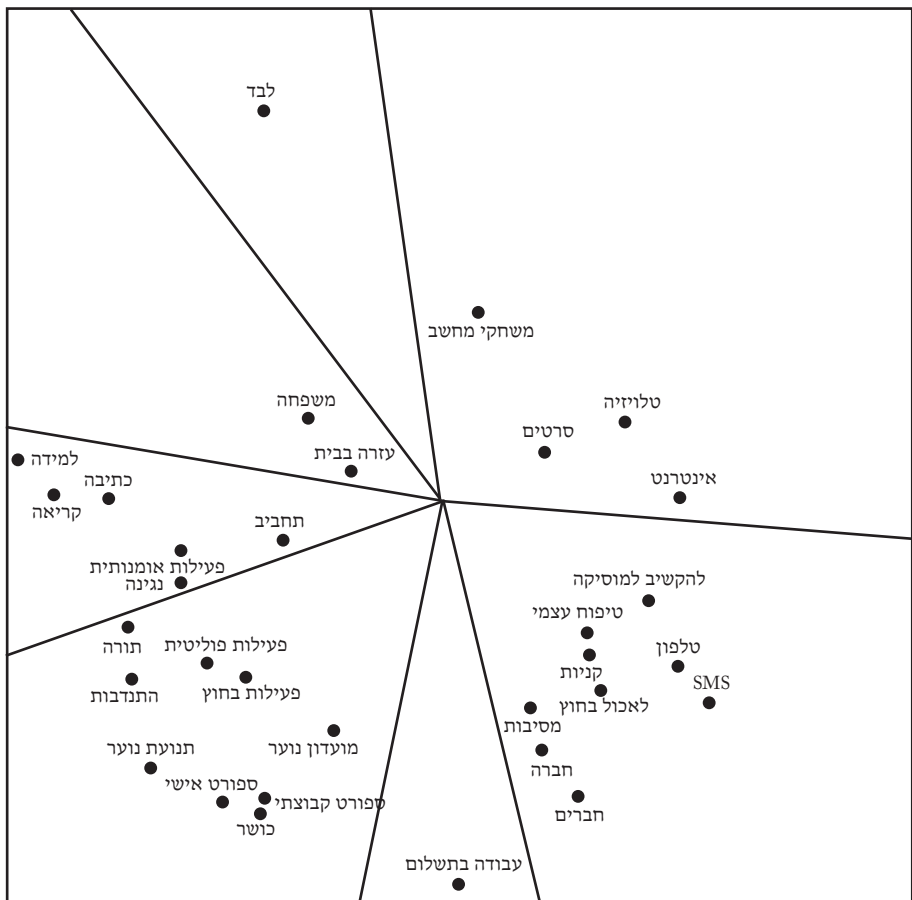
מרוצה מאוד	מרוצה	לא כל כך מרוצה	כלל לא מרוצה
32	48	17	3
23	31	36	10
20	41	28	11

באופן כללי, האם אתה מרוצה מהצורה שבה אתה מבלה את זמנך הפנוי?
 האם באזור שלך קיימות אפשרויות פנאי?
 באופן כללי, האם אתה מרוצה מאפשרויות הפנאי באזור שלך?

מיפוי דפוסי הפנאי בקרב בני נוער בוצע בעזרת תוכנת SSA, המסדרת את המשתנים לפי הקרבה ביניהם, כלומר ככל שהנתונים קשורים יותר, כן הם ממוקמים קרוב יותר אחד לשני (למשל פעילות ספורטיבית תהיה קרובה לאימונים בחדר כושר), ואילו משתנים שאינם קשורים האחד לשני ממוקמים רחוק יותר זה מזה (למשל אימונים בחדר כושר יהיו רחוקים מצפייה בטלוויזיה ומעיסוק במשחקי מחשב). ניתוח SSA מציג קשרים מבניים בין המשתנים בצורה נוחה לקריאה ומעניק מבט על כלל הנתונים, תוך התייחסות

- לכלל משתני הרקע וליחסי הגומלין ביניהם ובין פעילויות הפנאי השונות. באיור 1 מוצג מיפוי דפוסי הפנאי, ולפיו פעילויות הפנאי של בני הנוער מתחלקות לשבע קבוצות:
- א. **פעילויות הקשורות למשפחה** – עזרה בבית ובילוי עם המשפחה.
 - ב. **פעילויות צריכה ובילוי חברתי** – מסיבות, חברים, שליחת מסרונים וקריאתם, בילוי עם החבר או החברה, קניות, טיפוח עצמי, אכילה בחוץ, טלפון, האזנה למוזיקה.
 - ג. **פעילות עצמית בעלת תוכן ייחודי** – תחביבים, פעילות אומנותית, נגינה, כתיבה, למידה, קריאה.
 - ד. **פעילות עצמית ללא תוכן ייחודי** – להיות לבד.
 - ה. **פעילויות טכנולוגיות** – משחקי מחשב, צפייה בטלוויזיה, צפייה בסרטים, גלישה באינטרנט.
 - ו. **פעילויות בעלות תוכן ייחודי מחוץ לבית** – ספורט קבוצתי או אישי, פעילות כושר, פעילות בתנועת נוער או במועדון נוער, לימוד תורה, התנדבות או פעילות פוליטית.

איור 1: מפת דפוסי הפנאי



כשהתלמידים נשאלו, באיזו מידה ההורים מודעים למה שהם עושים בשעות הפנאי ומקבלים את האופן שבו הם מבלים. 82% מהם השיבו כי ההורים יודעים במידה רבה מאוד או במידה רבה מה הם עושים בשעות הפנאי, ו-89% דיווחו על עמדה של קבלה או קבלה מלאה של פעילות הפנאי שלהם על ידי ההורים.

שכיחויות פעילויות הפנאי

פעילויות הפנאי שבני הנוער **מקדישים להן את הזמן הרב ביותר** הן האזנה למוזיקה, התכתבות בצ'טים או במסרונים, גלישה באינטרנט, טיפוח עצמי (איפור, טיפוח השיער וכדומה), תחביב אישי, בילוי עם משפחה, בילוי עם חברים, שיחות בטלפון, פעילות כושר ולמידה. הזמן המועט ביותר מוקדש להשתתפות בתנועות נוער, לעבודה בתשלום, לקריאה, לכתביה, להתנדבות ולנגינה. הנתונים שנאספו בתשובה לשאלה, "באיזו מידה אתה מקדיש זמן רב מאוד לפעילויות השונות?" מוצגים בלוח 4.

לוח 4: הקדשת זמן רב מאוד לפעילויות שונות, השוואה לפי מגזר ולפי מגדר (באחוזים)

	ממלכת דוברי ערבית		ממלכת-דתי		ממלכת דוברי עברית	
	בנות	בנים	בנות	בנים	בנות	בנים
להקשיב למוזיקה	35	26	47	44	57	37
להתכתב בצ'ט/SMS	29	21	38	25	55	37
גלישה באינטרנט	24	27	32	32	37	34
בילוי עם משפחה	40	33	18	15	19	16
בילוי עם חברים	20	24	14	21	22	22
בילוי עם חבר	25	22	16	20	22	14
שיחות בטלפון	29	20	21	15	30	12
צפייה בטלוויזיה	14	11	11	17	13	12
להיות לבד	19	12	8	7	11	12
צפייה בסרטים	15	16	12	21	10	10
משחקי מחשב	10	18	6	20	7	25
פעילות כושר	10	23	6	28	13	30
ספורט קבוצתי	6	21	3	16	9	23
ספורט אישי	8	13	5	23	11	24
למידה	26	18	19	16	23	14
קריאה	11	8	13	6	9	5
נגינה	6	5	5	5	6	6
כתיבה	13	6	7	8	8	4
פעילות אומנותית	10	9	7	7	11	6
תחביב אישי	19	22	23	30	29	32
טיפוח עצמי	33	17	32	28	43	18
פעילות בחוץ או בטבע	10	11	4	9	8	9

ממלכתי דוברי ערבית		ממלכתי-דתי		ממלכתי דוברי עברית		
בנות	בנים	בנות	בנים	בנות	בנים	
20	8	18	14	25	6	קניות ("שופינג")
8	6	7	12	12	10	אכילה בחוץ
4	8	6	13	12	12	מסיבות
4	11	5	11	3	5	מועדון נוער, מתנ"ס
2	11	15	13	9	7	תנועת נוער
2	5	1	2	1	2	פעילות פוליטית
10	11	3	12	1	5	לימוד תורה
7	7	9	7	6	6	התנדבות
17	15	24	24	21	16	עזרה בבית
5	9	7	9	7	10	עבודה בתשלום

לוח 4 מתאר את פעילויות הפנאי שבני נוער מקדישים להם זמן רב מאוד, תוך הצגת פילוח מגזרי ומגדרי. כך למשל, בכל המגזרים בנים דיווחו יותר מאשר בנות שהם מקדישים למשחקי מחשב זמן רב מאוד. לעומת זאת, לא ניכרו הבדלים מגזריים ומגדריים בנוגע לנגינה.

ממצאים איכותניים מצביעים על כך שהערצה של זמרים ולהקות מאפיינת בנות בלבד, ובדרך כלל בנות בכיתות הנמוכות יותר במדגם. גם תופעה זו קיבלה ביטוי בתשובות לשאלות הפתוחות. תלמידת כיתה ז בבית ספר ממלכתי (מ"ט [מדד טיפוח] – 5.19) ביטאה היטב את רצונותיהן של הבנות הלהוטות אחרי זמרים, ואף פנתה אלינו בבקשה דחופה: "אני לפעמים רוצה לפגוש את הזמר האהוב עלי Justin Bieber אבל המצב הכלכלי לא מספיק בשביל טיסות, לכן אתם חייבים להביא אותו לארץ! כי אני ועוד 42,000 בנות ברחבי הארץ מעוניינות בהבאתו לארץ! בתודה". בקרב הבנים נפוצה תופעת האוהדים של קבוצות ספורט בעולם והרצון להיות נוכחים במשחק של הקבוצה האהובה עליהם. תלמיד כיתה ט בבית ספר ממלכתי (מ"ט 5.02) היה רוצה "לטוס למשחק של NBA". גם בקבוצות מיקוד חלק מהבנים רוצים "לטוס לספרד למשחק של ריאל מדריד".

המצא העיקרי שעלה בקבוצות המיקוד הוא שרוב בני הנוער שאיתם שוחחנו התעניינו במידה זו או אחרת בצריכה – קניות וביילי בקניון, ובטכנולוגיות תקשורת – טלפון, מחשב וכדומה. הצריכה ואמצעי התקשורת יוצרים בחיי הנוער קשרים מורכבים ואף מתוחכמים, מסוגים שונים ובתחומי חיים שונים. היחסים החברתיים מתרחשים בווטסאפ, בטוויטר ובפייסבוק, והביילי החברתי – בקניון. נוסף על כך, תרבות הצריכה חודרת גם למרקם המשפחתי, והיחסים בין הורים לילדיהם נסבים סביב קניות של בגדים, טיפוח עצמי, טכנולוגיות חדשות ופריטי צריכה אחרים.

עוד עלה בקבוצות מיקוד כי במשפחות מתקיימים דיונים על המעמסה הכלכלית שקניות מטילות על המשפחה, על חלוקת המשאבים המשפחתיים בין בני המשפחה השונים, על מה מתאים לאיזה גיל בשאלות של צניעות או של הפגנת מיניות של

בנות למשל, וגם סביב חשש ההורים משימוש יתר והשקעת זמן רב מדי בטכנולוגיות על חשבון פעילויות אחרות.

הקניון הופך למקום בילוי מורכב שבו, לצד המנוחה והשעשוע, מתקיים משא ומתן תמידי על כסף, על טעם, על צניעות ועל מה ראוי. לפיכך הצריכה מעוררת אצל בני נוער מוטיבציה למצוא עבודה, והיא מאפשרת ביטוי עצמי על ידי הבחירות שנעשות בעת קניות, ניהול תקציב והצגת העצמי בכל הנוגע לקניית מותגים, אבל גם בחירות צרכניות המבטאות השתייכות לסגנון חיים מסוים. בילוי בקניון יכול להתרחש בקבוצה של חברים, עם חבר בן אותו מין או בן המין השני או עם בני משפחה, כך שהוא מהווה גם אתר לאינטראקציה חברתית. תלמיד כיתה ז בבית ספר ממלכתי (מ"ט 5.02) הדגים את המורכבות של הצרכנות בחלק מהאינטראקציה המשפחתית ואת השימוש בצרכנות ככלי חינוכי, כשכתב: "הייתי רוצה אופניים חשמליות אבל אבא שלי פוחד, הוא אמר לי שאם יש לי ממוצע 82 ומעלה, אני מקבל". הדיון על רכישת אופניים חשמליים כולל את החשש של האב מפני סיכון ביטחונו של בנו מחד גיסא, את רצונו לשפר את הישגיו של בנו בלימודים מאידך גיסא ואת הפשרה שבין שני המאויים של האב.

תנאים מעכבים לכפנאי הרצוי

התלמידים נשאלו בשאלונים: "מה היית רוצה לעשות כרגע, ואיך?" בשאלה זו הם התבקשו לדמיין את עצמם במחוזות שהיו רוצים להיות בהם, ולחשוף בכך את אופק הדמיון או את אופק ההווה של עולמם (נער עם אופק דמיון או אופק הווה רחבים רואה בחייו הזדמנויות רבות ללמידה, התנסות והתפתחות. הוא מזהה אפשרויות קיימות ומסוגל לדמיין אפשרויות חדשות). הערותיהם של בני הנוער בנושא כללו לא רק את רצונותיהם, אלא לעיתים קרובות גם את הגורמים המעכבים את מילוי הרצונות.

תלמידים רבים ציינו תנאים שמעכבים אותם מלמלא את משאלותיהם, ביניהם חוסר זמן, מחסור בהזדמנויות במקום מגוריהם, גילם הצעיר, חוסר כסף וסיבות אישיות. תלמיד כיתה ז בבית ספר ממלכתי דתי לבנים (מ"ט 6.16) כותב בפשטות: "מה שאני רוצה, אי אפשר". תלמידת כיתה יב מבית ספר דתי לבנות (מ"ט 4.50) כתבה: "הייתי רוצה לרקוד בתוך קבוצה, אין הרבה מקומות בעיר ואין כסף בשביל לעשות את זה".

תלמידים מקבוצת מדד הטיפוח הנמוך (בני המעמד הגבוה יותר) הביעו משאלות בתחומים של קידום עצמי והצלחה עתידית. בין השאר, הם מעוניינים ללמוד בחוגים, לנגן ולבקר במקומות חדשים. תלמידת כיתה ז בבית ספר ממלכתי בעל מדד טיפוח גבוה יחסית (2.46) הדגימה מאויים מציאותיים ויכולת ביטוי גבוהה. היא דיווחה שהייתה רוצה "לטוס לחו"ל. לחיות בפנימייה (יותר מדי בקרה של ההורים מעצבנת אותי). לצאת למסיבות עם חברים. סאמר סקול". אותה תלמידה צעירה (בערך בת 12) ביטאה בכמה משפטים לא רק את רצונותיה, כולל חיים רגשיים עשירים וביטחון עצמי, אלא גם ביקורת על משפחתה, והסבירה מדוע היא רוצה בדברים שהזכירה.

היא הייתה מודעת לקיום בתי ספר ללימוד אנגלית בקיץ, וביקור בחו"ל על מנת ללמוד אנגלית היה בגבולות אופק ההווה שלה – כלומר מציאותי בעיניה, וככל הנראה – גם בהישג ידם של הוריה. לפיכך, מבחינתה, "סאמר סקול" היה רצון מעשי, ולימוד אנגלית ברמה גבוהה – בילוי פנאי מכוון לעתיד. בבתי הספר הערביים שמדד הטיפוח שלהם גבוה יחסית למגזר, לתלמידים יש תוכניות מקצועיות ברורות לעתיד יותר מאשר בבתי הספר בכלל מגזר אחר. כך למשל, תלמיד כיתה ח בבית ספר ערבי (מ"ט 5.79) אמר כי הוא רוצה להיות רופא.

אחד הגורמים המעכבים הוא גיל. חלק מהנבדקים השיבו תשובות שהיו מכוונות לעתיד והביעו קוצר רוח כלפי היותם ילדים ותלויים במשפחה ורצון עז להיות כבר מבוגרים. אחרים התייחסו לעתיד הקרוב יותר, כלומר לשירות הצבאי, וגם הם היו שותפים לתסכול מהיותם צעירים מדי ומהצורך לחכות עוד כמה שנים. תלמיד כיתה ט בבית ספר ממלכתי (מ"ט 4.03) כתב: "אני רוצה להיות טייס ואני רוצה לעשות קורס טיס, אבל אני צריך להיות בן 18 כדי לעבור קורס טיס". בת כיתתו הביעה רצון דומה: "אני מאוד רוצה להיות כתבת או עיתונאית, ואינני יכולה לעשות זאת כרגע כי אני עוד צעירה". תלמידת כיתה יב בבית ספר ערבי (מ"ט 8.61) כתבה שהייתה רוצה "להשתחרר מלהיות תלויה באחרים". תלמיד כיתה י בבית ספר ממלכתי (מ"ט 4.77) כתב: "הייתי רוצה לעשות דברים בעצמי יותר, לעשות מה שאני רוצה ולהתחיל את החיים כבר".

תנאי אחר שמעכב את מילוי המשאלות הוא נורמות חברתיות של המגזר הדתי. הדבר מתבטא בדבריה של תלמידת כיתה יב מבית ספר ממלכתי-דתי לבנות (מ"ט 4.50): "הייתי רוצה להיות בלהקה אבל אין הרבה לבנות דתיות". תלמיד כיתה ט בבית ספר דתי לבנים (מ"ט 5.65) היה רוצה "להיות שחקן כדורגל מצטיין רק אני שומר שבת אז אי אפשר לשחק בשבת כדורגל".

מקצת התלמידים הבינו את שאלת המאויים באופן כללי וציבורי יותר, כלומר הם ציינו את הדברים שלהם צריך לדאוג כדי לשפר את חיי בני הנוער. תלמידת כיתה יא בבית ספר ממלכתי בתנאי פנימייה (מ"ט 2.20) כתבה: "צריך יותר פעילויות זולות לנוער. יותר זמן ללא לימודים. יותר תחבורה ציבורית בשעות הלילה, ותחבורה זולה יותר כדי לאפשר לאנשים בפריפריה להגיע לפעילויות". ישנם בני נוער שמעוניינים להשתתף בקבלת ההחלטות. כך למשל, תלמידת כיתה יב בבית ספר ערבי (מ"ט 8.61) רצתה "הזדמנות להשתתף בחיים הפוליטיים, להביע את דעתי באופן חופשי", ושאיפתה של תלמידה ערבייה אחרת מכיתה ט (מ"ט 7.96) הייתה "להיות אחראית ברשות מקומית (ראש מועצה). הזדמנות להשתתף בחיים הפוליטיים, להביע את דעתי באופן חופשי".

השוני והדמיון בדפוסי הפנאי בזיקה למשתני רקע

פנאי ומגזר

נמצא דמיון רב בין המגזרים השונים בדפוסי פעילויות הפנאי, הן באלה שבני הנוער מקדישים להן זמן רב והן באלה שלהן מוקדש הזמן המועט ביותר. עם זאת, נמצאו

כמה הבדלים בין המגזרים במספר פעילויות: בילוי זמן רב עם בני משפחה במגזר הערבי (37%) שכיח הרבה יותר מאשר במגזרים האחרים (18% בממלכתי ו-17% בממלכתי-דתי). כך גם בילוי זמן רב לבד: 15% מבני הנוער במגזר הערבי דיווחו שהם מבלים זמן רב לבד, לעומת 11% בממלכתי ו-8% בלבד בממלכתי-דתי. הבדלים נוספים נמצאו בתחומים הבאים: השימוש בטכנולוגיות תקשורת, האזנה למוזיקה, פעילויות הספורט, קריאה, השתתפות בתנועות נוער ועזרה בבית.

כפי שעולה מקבוצות המיקוד ומהשאלות הפתוחות, ההבדלים בין בתי הספר במגזר הערבי ובתי הספר היהודיים אינם גדולים במיוחד, אם משווים ביניהם לפי מעמד חברתי-כלכלי. ילדים למשפחות מבוססות בקרב שני המגזרים מבלים הרבה, נוסעים הרבה לחו"ל וצורכים הרבה תרבות ומוצרי צריכה. לעומתם, לבני הנוער העניים בשני המגזרים חסרים אתגרים, מקומות בילוי ותכנים לשעות הפנאי. יש לציין רק שבקרב התלמידים הערבים מכל בתי הספר יש נטייה חזקה לקראת העתיד, הם מכוונים לקראת מקצוע ושואפים למקצוע מכובד, בעוד בקרב בני הנוער היהודיים נטייה זו אינה בולטת כלל.

פנאי וגיל

נמצאו הבדלים בדפוסי הפנאי על פי הגיל. בני הנוער בשכבה הצעירה, הקרובים יותר לגיל הילדות, מבלים זמן רב בבית – אם לבד ואם בחברת בני המשפחה – ועושים שימוש רב בטכנולוגיות. כמו כן, הם מרבים לעסוק בפעילויות משחקיות ובתחביבים, כגון נגינה. שכבת הביניים נמצאת בעיצומו של גיל ההתבגרות, וכך היא קרובה במידה שווה לכל הפעילויות וממוקמת במרכז המפה; בני שכבה זו מרבים לעסוק בתקשורת ובמוזיקה. הבוגרים, לעומת זאת, כבר אינם מקדישים זמן רב לפעילות במסגרות מוגדרות, ויש להם נטייה רבה יותר מעמיתיהם לפעילויות צרכניות (כמו קניות ואכילה בחוץ) וחברתיות. הם מתעניינים יותר בפעילויות של מבוגרים, כגון עבודה בתשלום, ועסוקים פחות בכל פעילויות הפנאי. באופן כללי, התלמידים שבעי רצון מהאופן שבו הם מבלים את זמן הפנאי, אך בקבוצת הגיל הבוגרת הם מרוצים פחות. יתר על כן, נמצא שהמשיבים הצעירים יותר תיארו יותר מאשר הבוגרים פעילויות פנאי באזור המגורים והביעו שביעות רצון גבוהה יותר מפעילויות אלו (ראו לוח 5).

לוח 5: מידת שביעות רצון של בני נוער מפעילויות הפנאי על פי קבוצות הגיל (באחוזים)

אפשרויות הפנאי באזור	כיתות ז-ח N=1348	כ. הרבה	כ. למדי	לא כל כך	כלל לא
כיתות ט-י N=1527	32	32	32	30	8
כיתות יא-יב N=1409	31	31	38	40	12

כלל לא	לא כל כך	כן, למדי	כן, הרבה		
כלל לא מרוצה	לא כל כך מרוצה	מרוצה	מרוצה מאוד		
7	22	42	29	כיתות ז-ח N=1348	שביעות רצון מהפנאי באזור
11	30	44	16	כיתות ט-י N=1527	
15	34	37	14	כיתות יא-יב N=1409	
כלל לא מרוצה	לא כל כך מרוצה	מרוצה	מרוצה מאוד		
2	20	47	31	כיתות ז-ח N=1348	שביעות רצון מהזמן הפנוי
3	21	51	25	כיתות ט-י N=1527	
5	12	48	35	כיתות יא-יב N=1409	

פנאי ומגדר

נמצאו הבדלים בדפוסי הפנאי לפי מגדר. באופן כללי, הבנות פעילות יותר בתחומים רבים, במיוחד בתחומי תקשורת טכנולוגית (התכתבות בצ'טים או במסרונים, שיחות טלפון), צריכה (טיפוח עצמי, קניות) ופעילויות הקשורות בבית (בילוי עם משפחה ועזרה בבית) ובלימודים (כתיבה). הפעילויות שבהן הבנים מבלים זמן רב יותר מהבנות הן פעילויות הספורט.

בקבוצות מיקוד שנערכו עלו הבדלים מגדריים ניכרים במגזר הדתי ובמגזר הערבי. אף שחלק מהבנים ציינו שאפשרויות הבילוי שלהם מצומצמות, הם חופשיים יותר לבחור את פעילות הפנאי מאשר הבנות באותו מגזר. במגזר הדתי, הבנות מחויבות בראש ובראשונה לעזרה בבית ואינן עוסקות כמעט בפעילות עצמאית, או כמו שאמרה אחת מהן: "יושבים על הספה ולא עושים כלום". הבנות האלה גם ציינו חיבה מיוחדת לשינה – לאו דווקא השלמת שעות שינה כאשר הן עייפות, אלא שינה כפעילות פנאי בפני עצמה.

בקרב בני הנוער במגזר הערבי המגבלות על בנות ניכרות עוד יותר, כך למשל, באחת הערים הערביות הגדולות יש רק בית קפה אחד לנשים, ושאר בתי הקפה נועדו לגברים בלבד. כמו כן, באותה עיר, הבנות אינן הולכות לבריכה למרות ההקצאה של יום לנשים בלבד, בגלל שמועה שלפיה "אפשר להציץ". הבנות בבית הספר המקיף נשארות בבית, הן מבלות עם חברות ועוזרות במשפחה. לעומתן, הבנות בבית הספר הפרטי, שרבות מהן למדו עד לאחרונה בבית ספר דו-לשוני יהודי-ערבי, חופשיות הרבה יותר, וחיות באופן דומה לבנות יהודיות חילוניות. נוגעת ללב במיוחד עדותה של תלמידת כיתה יב מבית ספר במגזר הבדווי (מ"ט 8.61), שתיעדה נעורים שבאו אל קיצם באחת, בספרה שבזמן הפנוי שלה היא "מבקרת את ההורים", מאחר שנישאה בקיץ, ומאזויה לקראת העתיד הם "לסיים את בית הספר". תלמידת כיתה יא באותו בית ספר הוסיפה שהיא הייתה רוצה "למנוע מנהגים וחוקים לא רצויים אצל הבדואים, כמו למשל נישואים בגיל צעיר".

אם כן, נראה כי במגזר הערבי ההבדלים במעמד החברתי-כלכלי משמעותיים ביותר לאורח החיים ולאפשרויות הפתוחות בפני בנות. ככל שמשפחותיהן מבוססות יותר, כך הן דומות יותר לחברותיהן היהודיות בבתי הספר הממלכתיים. ההבדלים המגדריים מצטמצמים במגזר הממלכתי. ואולם דווקא בקרב הבנות בבית הספר הממלכתי היינו עדות לוויכוח בנושא צניעות. הקודים של צניעות לבנות ברורים ומפורשים הן בקרב הנערות הדתיות והן בקרב הנערות הערביות, אך בקרב הנערות החילוניות קודים אלה הם נושא לדיון. כך למשל עלתה השאלה, אם חולצת "בטן" מתאימה לבנות או שהיא חושפנית מדי. אלה שטענו שהיא חושפנית נקטו עמדה מעין פמיניסטית וטענו שנשים אינן צריכות להציג את עצמן כאובייקט מיני.

פנאי ומצב סוציו-אקונומי

ככל שמדד הטיפוח גבוה יותר (כלומר מעמד חברתי-כלכלי נמוך יותר ונטייה לפריפריה), כן עושר הפעילויות שהתלמידים מדווחים עליהם יורד. נוסף על כך, ככל שההיצע של הפעילויות לבני נוער במקום מגוריהם דל יותר, כן גם המאוויים שלהם דלים יותר, או כפי שביטאה זאת תלמידה בבית ספר ממלכתי בעל מדד טיפוח גבוה מאוד (8.62), בתשובה לשאלה, "מה היית רוצה לעשות ואינך יכולה כרגע?" – "כל מיני פעילויות לגילי שאין בעיר שלי". היא מבינה שיש בעולם דברים רבים שאינם בהישג ידה, אך אינה מציינת דבר מסוים שבו הייתה רוצה להתנסות, קרוב לוודאי מפני שהוא מעבר לאופק הדמיון שלה; אותה תלמידה שואפת להרחיב את אופק הדמיון וההוויה שלה, אך חסרה כלים כדי להצביע על כיוון ברור. כאשר שואלים את התלמידים מה הם היו רוצים לעשות לו יכלו לבחור, בעוד התלמידים ממשפחות מבוססות מלאי רעיונות ורצונות, חבריהם מהפריפריה מדווחים על רצונות שגרתיים ונטולי מעוף או על מאוויים שאינם ניתנים להשגה או מציינים ש"הכול בסדר" ואין להם מאוויים כלל. תוצאה זו עלתה מהתשובות של התלמידים לשאלות הפתוחות ובלטה גם בקבוצות המיקוד. מעניין שקבוצת בני הנוער מקידום נוער ביטאו מאוויים לא מציאותיים, כגון: "אני רוצה שיהיה לי אי" או מאוויים חסרי תוכן ספציפי. בקבוצה ששייכת למדד טיפוח בינוני היו לתלמידים (ובעיקר לתלמידות) רעיונות מעשיים רבים לדרכים להרוויח כסף ולבזבז אותו על רכישת אמצעים טכנולוגיים, כמו טלפון חכם, ועל בילויים וקניות. כלומר אופק הדמיון שלהם היה מוגדר, והם התמצאו היטב בכל הקשור לעולם הצריכה. קבוצת מדד הטיפוח הנמוך (בני המעמד הגבוה יותר) הביעו משאלות בתחומים של קידום עצמי והצלחה עתידית. בין השאר היו מעוניינים ללמוד בחוגים, לנגן ולבקר במקומות חדשים. תלמידת כיתה ז בבית ספר ממלכתי בעל מדד טיפוח גבוה יחסית (2.46) הדגימה מאוויים מציאותיים ויכולת ביטוי גבוהה. יוצאי דופן מבחינה זו היו בני נוער מהמגזר הערבי. למרות מדד הטיפוח הגבוה של בתי הספר, התלמידים היו מלאי רעיונות שנתפסו בתחומי האפשרי מבחינתם. למשל בני הנוער שהשתתפו בקבוצת המיקוד אמרו שהיו רוצים "לטוס למשחק של ריאל מדריד" וכן הביעו מאוויים המכוונים לעתיד, כגון "ללמוד בבית ספר לסייעוד".

מידת החשיבות בפעילויות הפנאי בעיני בני נוער

משתתפי המחקר התבקשו לבחור את פעילויות הפנאי החשובות ביותר עבורם, ואלה היו בילוי עם משפחה, בילוי עם חברים והאזנה למוזיקה. בכל המגזרים, לבנים חשוב יותר לבלות עם חברים, ולבנות חשוב יותר לבלות עם המשפחה, והפער במגזר הערבי גדול יותר מאשר במגזרים האחרים.

בני נוער רב-משימתיים

בקבוצות המיקוד, שמנו לב כי בני נוער שונים מדווחים על טווחים שונים של זמן המוקדש לפעילויות הפנאי. בעקבות כך בדקנו, מהם ההבדלים בין בני הנוער שמקדישים זמן רב לפעילויות פנאי רבות ובין אלה שאינם מקדישים זמן לפעילויות רבות. גילינו שבנושא זה פועל העיקרון של "כמה שיותר יותר" (the more the more), כלומר ככל שבני נוער מקדישים זמן רב למספר גדול יותר של פעילויות, כך גם התשובות החיוביות שלהם בתחומים אחרים גבוהות.

לצורך בדיקת הקשר בין כמות הזמן שמקדישים בני נוער לפעילויות ובין משתנים אחרים, יצרנו משתנה חדש, שמדד את מידת המשימתיות מתוך חיבור הדיווחים של כלל המשיבים על הזמן שהם מקדישים לכל פעילות. התוצאה שהתקבלה היא המשתנה "כמות המשימות", שעל פי בדיקתנו את המשימתיות ואת קשריה למדדים אחרים בשלוש הקבוצות שנוצרו מתקבלת החלוקה הבאה: תלמידים "רב-משימתיים" (10% מהתלמידים), "משימתיים" (80% מהתלמידים) ו"דלי משימות" (10% מהתלמידים).

מהממצאים עולה שלתלמידים הרב-משימתיים יש קשר טוב יותר עם בית הספר ועם ההורים, הם מקובלים יותר בחברה, ויש להם חיי חברה עשירים יותר מאשר לתלמידים בשתי הקבוצות האחרות. כך, 67% בקבוצה הרב-משימתית נמצאים ביחסים של הבנה מלאה עם הוריהם, לעומת 58% מהמשימתיים ו-49% מדלי המשימות. גם בשביעות הרצון מהיצע אפשרויות הפנאי יש הבדלים ניכרים, והרב-משימתיים הביעו דרגה גבוהה וגבוהה מאוד של שביעות רצון, לעומת עמיתיהם בקבוצות האחרות (לוח 6). יחס חיובי זה ניכר גם ביחסם של הרב-משימתיים לבית הספר. כמעט מחציתם (46%) מכירים בחשיבותו, לעומת 38% בשתי הקבוצות האחרות. הגישה החיובית לבית הספר מתבטאת ביחסם ללימודים וברצונם להצטיין אקדמית וחברתית כתורמים לכיתה.

לוח 6: מידת שביעות הרצון מאפשרויות הפנאי באזור המגורים לפי כמות המשימות (באחוזים)

רב-משימתי N=430	משימתי N=430	דל משימתי N=430	
28	18	12	מרוצה מאוד
41	42	40	מרוצה
22	29	33	לא כל כך מרוצה
9	11	15	כלל לא מרוצה

כאשר נשאלו התלמידים, מה מונע מהם את פעילות הפנאי שהם מעוניינים בה, בשלוש הקבוצות לא נראה שעלות הפעילות היא המכשול העיקרי העומד בין

התלמידים ובין הוספת פעילויות פנאי. הסיבה העיקרית שבני הנוער הרב-משימתיים ציינו היא לוח זמנים – הפעילויות נערכות בזמן שאינו מתאים להם. בשתי הקבוצות האחרות סירוב ההורים לאשר את הפעילות הוא שעמד בדרכם של התלמידים, ונראה שככל שהתלמידים פעילים פחות, כך גדלות המגבלות שמטילים ההורים.

הקשר לבית הספר ופעילות הפנאי

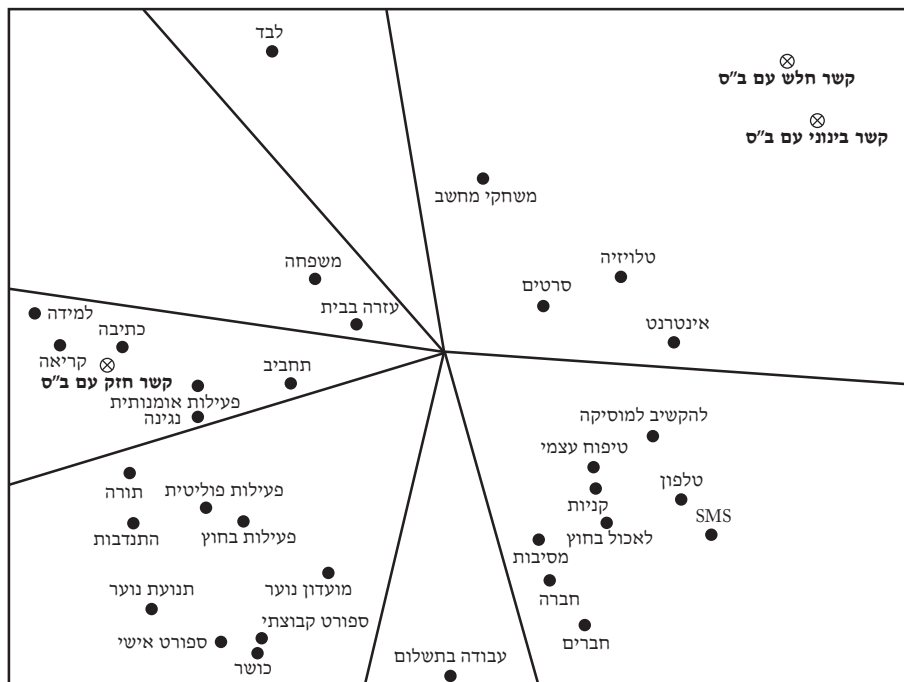
מבדיקת יחסם של התלמידים לבית הספר עולה שלרוב גישתם כלפיו היא חיובית (לוח 7).

לוח 7: יחסם של התלמידים לבית הספר (באחוזים)

אוהב מאוד	אוהב	די אוהב	לא כל כך אוהב	כלל לא אוהב
13	23	29	21	14
האם אתה אוהב לבקר בבית הספר				
שוב לי מאוד	שוב לי למדי	לא חשוב לי	כלל לא חשוב לי	
42	40	13	5	
באיזו מידה חשוב לך להיות בבית הספר				
כן, בהחלט	כן	לא	כלל לא	
43	48	7	2	
באיזו מידה אתה מרגיש שייך לבית הספר שלך				

ככל שהתשובות לשלושת השאלות חיוביות יותר, כך הקשר לבית הספר חזק יותר, וההפך – ככל שהציון המשולב לשלושת השאלות נמוך יותר, כך הקשר עם בית הספר חלש יותר ועולה חשש הנשירה. מידת הקשר לבית הספר נוספה לאיור 2 באמצעות שלושה משתנים חיצוניים: קשר חזק עם בית הספר, קשר בינוני עם בית הספר וקשר חלש עם בית הספר.

איור 2: ניתוח מבני של פעילויות פנאי עם קשרים לבית הספר כמשתנים חיצוניים



כפי שניתן לראות בבירור, קשר חלש וקשר בינוני עם בית הספר נמצאים בפאתי אזור העיסוקים הטכנולוגיים, הרחק מכל שאר הפעילויות, ואילו קשר חזק עם בית הספר ממוקם בלב אזור הפעילויות העצמיות בעלות התוכן הספציפי. כמו כן קשר חזק לבית הספר קרוב לפעילויות הקשורות למשפחה ולפעילויות חברתית, כמו: התנדבות, תנועת נוער ופעילות פוליטית.

בעוד שמיקום המשתנה "קשר חזק עם בית הספר" תואם את הפעילויות הנמצאות באזור שבו הוא ממוקם (כלומר פעילויות הקשורות להצלחה בלימודים), הרי שמיקום התלמידים שקשורים בקשר בינוני או חלש לבית הספר מפתיע מעט, שהרי תלמידים אלה רחוקים לא רק מאזור הפעילויות העצמיות בעלות התוכן, אלא גם מהפעילויות החברתיות בעלות התוכן הספציפי, כגון ספורט, וגם מהמשפחה, מבילוי לבד ומעבודה בתשלום. מהתפלגות התשובות עולה כי תלמידים שמתארים קשר חזק יותר לבית הספר מביעים שביעות רצון גבוהה יותר מפעילות הפנאי שלהם ושביעות רצון כללית גבוהה יותר (ראו לוח 8).

לוח 8: שביעות רצון מהפנאי על פי רמת הקשר עם בית הספר (באחוזים)

הקשר עם בית הספר	מרוצה מאוד	מרוצה	לא כל כך מרוצה	כלל לא מרוצה
שביעות רצון מהזמן הפנוי	39	48	11	2
בינוני	26	51	21	2
חלש	29	40	25	6
	טובים מאוד	טובים	לא כל כך טובים	כלל לא טובים
עד כמה טובים תנאי החיים שלך?	68	30	2	—
בינוני	49	46	4	1
חלש	44	44	8	4
	מאושר מאוד	מאושר	לא כל כך מאושר	כלל לא מאושר
באיזו מידה אתה מאושר?	51	44	5	1
בינוני	33	58	9	1
חלש	29	48	19	4

סוגי אלימות בבית הספר ופעילויות הפנאי

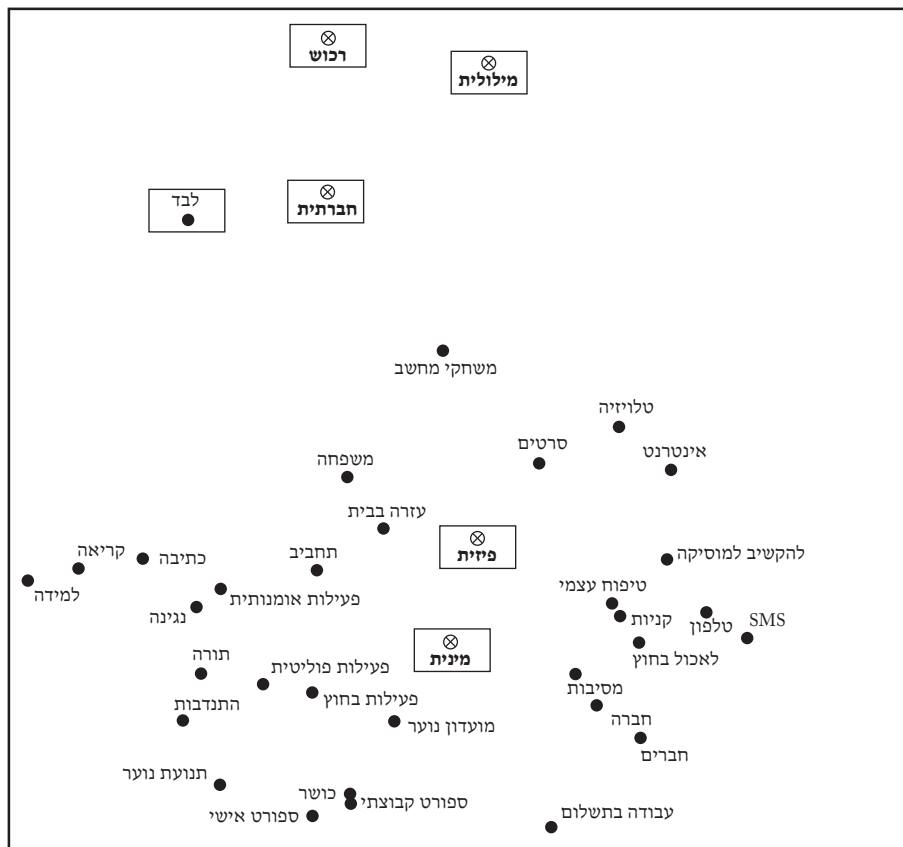
ביקשנו למצוא את הקשר בין בילויי שעות הפנאי ואלימות בבית הספר. ראשית שאלנו את התלמידים, אם יש בבית הספר שלהם בעיה של אלימות. בתשובה, כרבע מן התלמידים הגדירו את האלימות בבית הספר כבעיה גדולה או גדולה מאוד, 27% הגדירו אותה כבעיה קטנה מאוד או לא קיימת, וכמחצית הנשאלים התייחסו אליה כאל בעיה קטנה (22%) או בינונית (25%). לשאלה, עד כמה סבלת מאלימות בבית הספר בחודש האחרון, 84% מהתלמידים השיבו שלא סבלו כלל. עם זאת, מפילוח התשובות על פי מגדר עולה כי בקרב הבנים 28% הגדירו את האלימות בבית הספר כבעיה גדולה או גדולה מאוד, לעומת 20% מהבנות. בחלוקה על פי גיל, נראה שבשכבות הגיל הנמוכות אלימות נתפסת כבעיה גדולה יותר (לוח 9).

לוח 9: תפיסת האלימות כבעיה על פי שכבות גיל (באחוזים)

בעיה קטנה מאוד או לא קיימת	בעיה קטנה	בעיה בינונית	בעיה גדולה	בעיה גדולה מאוד	כיתות ז-ח N=1348	האם יש בבית הספר שלך בעיה של אלימות?
21	18	26	18	17	כיתות ט-י N=1527	
28	24	25	11	12	כיתות יא-יב N=1409	

בדיקת הקשר בין סוג האלימות לפעילות הפנאי נעשתה באמצעות הוספת סוגי האלימות כמשתנים חיצוניים למפת דפוסי הפנאי. על פי הממצאים העולים מאיור 3, בילוי זמן לבד נמצא באזור אלימות מילולית, אלימות חברתית ואלימות נגד רכוש. לעומת זאת, אלימות מינית קרובה אל פנאי צרכני (טיפוח עצמי, קניות, אכילה בחוץ) ובילויים חברתיים (כמו מסיבות). אלימות פיזית נמצאת גם היא קרובה לפעילויות פנאי רבות, ביניהן טלוויזיה, אינטרנט וסרטים, שנמצאו קשורות גם לקשר חלש אל בית הספר וגם אל בילוי עם המשפחה ועזרה בבית.

איור 3: פעילויות פנאי עם סוגי אלימות כמשתנים חיצוניים



דין

מטרת המאמר היא להציג את מיפוי פעילויות הפנאי, תוך התייחסות לשוני ולדמיון בדפוסי הפנאי בזיקה למשתני הרקע (הגיל, המגדר והמגזר). כמו כן נבחן אופי הקשר בין מאפיינים של פעילויות הפנאי הללו לבין תחושת החיבור של התלמידים אל בית הספר וחווית אלימות בבית ספר. הדיון מתייחס אל המשתנים שנבדקו, תוך הצלבה בין הנתונים של המחקר הנוכחי לבין ממצאי מחקרים קודמים וכן בחינת ההיבטים היישומיים של התוצאות. עם זאת, יש לציין כי ההשוואה עם דוחות מחקר נוספים יכולה להיות מורכבת, עקב הגדרות שונות של המשתנים. הדיון מתמקד בכמה נקודות מרכזיות שעולות מהדוח ובכמה הצעות להמשך. ניתן לראות דיון מורחב אצל כהן ועמיתיו (2015).

חיבור לבית ספר

שליש מבני הנוער שהשתתפו במחקר דיווחו על קשר חזק עם בית הספר, 49% על קשר בינוני ו-18% על קשר חלש, קשר המעורר חשש לנשירה. ממצאים אלה דומים לנתוני המיצ"ב לשנת תשע"ג (ראמ"ה, 2014), שלפיהם מרבית התלמידים (בין 66.6%–80%) דיווחו בתשע"ג על תחושה כללית חיובית כלפי בית הספר. תלמידים שמרגישים ניכור כלפי בית ספר ומדווחים על החוויה הבית ספרית כחוויה שלילית, נמצאים בסיכון הגבוה ביותר לכישלון לימודי ולנשירה (Dias et al., 2005).

מבדיקת הקשר בין פעילויות הפנאי לבין החיבור לבית ספר (כמדד לנשירה הסמויה), עלה כי קשר חלש או קשר בינוני לבית ספר נמצאים בפאתי אזור הפעילויות הטכנולוגיות (משחקי מחשב, טלוויזיה, אינטרנט וצפייה בסרטים), רחוק מכל שאר הפעילויות. לעומת זאת, הקשר החזק לבית ספר ממוקם בלב האזור של הפעילויות העצמיות בעלות התוכן הספציפי (תחביבים, למידה, כתיבה, קריאה, פעילויות אומנותיות, נגינה). ממצא זה עולות סוגיות המחייבות בירור מעמיק יותר: האם מי שמצליח בלמידה, כתיבה וקריאה ואף עוסק בהן בזמנו הפנוי מרגיש קשור לבית ספר עקב הצלחתו בכישורי הליבה הנדרשים ללמידה או להפך? האם על ידי שיפור כישורי למידה, כתיבה וקריאה באמצעות פעילויות בלתי פורמליות בשעות הפנאי ניתן לחזק את הקשר של בני הנוער לבית ספר ובכך למנוע נשירה? זאת ועוד, התלמידים שקשורים בקשר בינוני או חלש לבית הספר רחוקים לא רק מאזור הפעילויות העצמיות בעלות התוכן, אלא הן מהפעילויות החברתיות בעלות התוכן הספציפי, כגון: ספורט, תנועות נוער או התנדבות, והן מהמשפחה, מבילוי לבד ומעבודה בתשלום. כלומר ניתן לשער כי התמקדות נער בשעות הפנאי בפעילויות טכנולוגיות בלבד עשויה לשמש כסממן להיותו נער בסיכון, הנמצא בניתוק סמוי לא רק מבית ספר, אלא ממעגלים חברתיים נוספים בחייו.

בהצלבה בין מידת הקשר של המשתתפים לבית הספר לבין הדרך שבה הם תופסים את בית הספר, נמצא שהתלמידים שמאופיינים בקשר חלש לבית הספר העידו שבמסגרת בית הספר חשוב להם המרכיב החברתי – להיות מקובלים וחלק

מה"חבר'ה", להיות עם חברים וליהנות איתם. קשר בינוני לבית הספר היה קשור לצורך של בני הנוער בציונים גבוהים וברצונם להיות הטובים ביותר בכיתה, והיו גם כאלה שחיפשו בבית הספר מסגרת להתפתחות אישית וכזו שהנלמד בה יהיה שימושי להם בעתיד. הקשר החזק לבית ספר היה קשור לרוב לדמותו המשמעותית של המורה. בקבוצה זו התלמידים דיווחו על בית ספר עם מורים מיוחדים, אכפתיים, שמלמדים נושאים החשובים לחיים, שמגלים יחס חיובי ומעוררים התלהבות מלמידה.

ממצא זה מדגיש את מרכזיותם של אנשי חינוך כמבוגרים משמעותיים בחיי תלמידיהם. הימצאותו של מבוגר משמעותי לילד, שמקבל אותו ללא תנאי גם אם התנהגותו בעייתית, מכיל אותו ומפגין כלפיו אכפתיות ללא תנאי, היא אחת מארבעת מרכיבי הרווחה הנפשית של ילד או נער (הראל, קני ורהב, 1997; רהב ועמיתים, 2005). בעוד שדיון רב נסב סביב דמויות המבוגר המשמעותי בחינוך הבלתי פורמלי (למשל נתן וסלקובסקי, 2015; שמידע ורומי, 2007), נושא זה כמעט שלא נבחן בין כותלי בית הספר.

ממצא מעניין נוסף הוא שככל שהקשר לבית הספר חלש יותר, כך נחלש גם הקשר של הנשאלים למשפחה. בעוד שכרבע מבני הנוער עם קשר חזק או בינוני לבית הספר בחרו בבחירה ראשונה ושנייה את הבילוי עם המשפחה, הרי רק 15% מבין אלה שיש להם קשר חלש לבית הספר בחרו בבילוי זה בבחירה ראשונה ושנייה. גם ממצאים אלה מחזקים את הצורך בדמות של מבוגר משמעותי בחיי הילד. אם התלמיד מנותק רגשית מצוות בית הספר ומהסביבה הבית ספרית, עולה חשיבותן של פעילויות הפנאי, שעשויות לשמור על חיבורו עם החברה הנורמטיבית ועל קשר שלו אל דמות לחיקוי.

מבוגר משמעותי הפועל במסגרת בלתי פורמלית בשעות הפנאי יכול לסייע למתבגרים רבות בהתמודדות עם קונפליקטים שונים, האופייניים לגיל ההתבגרות. לדברי שמידע ורומי (2007), התנסותו של המתבגר במערכות חברתיות לא פורמליות מחייבת אותו לפתח דרכי התמודדות במגוון תחומים שהמסגרת הפורמלית איננה מזמנת לו, מעצם טבעה. עניין זה בולט במיוחד במסגרות החינוך הבלתי פורמלי המיועדות לטיפול במתבגרים במצבי סיכון (ראו פירוט אצל רומי, 2007); אלו פועלות ליצירת סביבת התייחסות חיובית עם דמויות חיוביות ומכילות, שתסייענה בעיצוב מחדש של הרגלים ועמדות וכן דרכי התמודדות של הנער עם דמויות משמעותיות בחייו ועם מסגרות פורמליות ומחויבויות בחיים הבוגרים. על כן, פעילויות פנאי במסגרות כאלה יכולות לשמש מקור תמיכה בבני נוער שאינם מרגישים חיבור רגשי משמעותי עם בני משפחתם ואינם מקבלים תמיכה של מבוגר משמעותי בביתם.

אלימות בבית ספר

במחקר נבדקו קשרים בין הסוגים השונים של אלימות לבין מידת הקשר שחשים התלמידים כלפי בית הספר. בשלושת המגזרים, דיווח על רמות גבוהות של אלימות

נמצא במתאם עם קשר חלש לבית הספר, וקשר חזק לבית הספר היה קשור לרמות נמוכות ונמוכות מאוד של אלימות בין כתליו. בהקשר זה נמצא גם כי בילוי זמן לבד נמצא קשור אל הדיווח על אלימות מילולית, אלימות חברתית ואלימות נגד רכוש. מחקרים קודמים (למשל Woods, Done, & Kalsi, 2009) תיעדו היטב קשר בין הצקה מצד העמיתים (peer victimization) לבעיות הפנמה, כמו בדידות או דיכאון. עם זאת, לא ברור כיוון הסיבתיות בין שתי התופעות. בעיות הפנמה של ילדים נמצאו כגורם סיכון להפיכתם לקורבנות הצקה.

כאשר מציבים את סוגי האלימות שחווים בני הנוער בבית הספר כמשתנים חיצוניים על מפת פעילויות הפנאי, נראה בבירור שאלימות אינה תופעה אחידה. ראשית, אנו עדים לכך שיש הבחנה ברורה בין שני סוגים כלליים של אלימות: מחד גיסא אלימות מילולית, אלימות חברתית ואלימות נגד רכוש, ומאידך גיסא, אלימות פיזית ואלימות מינית. עוד עולה שהסוג הראשון של אלימות מרוחק ממרכז המפה ומקושר לבילוי זמן לבד. לעומת זאת, אלימות בצורתיה הגופניות (פיזית ומינית) ממוקמת במרכז המפה. כמו כן, בתוך הקטגוריה של אלימות גופנית ישנה הבחנה בין אלימות פיזית ובין אלימות מינית; זו האחרונה קרובה אל פנאי צרכני (טיפוח עצמי, קניות, אכילה בחוץ) ובילויים חברתיים (כמו מסיבות). אלימות פיזית נמצאת קרובה לפעילויות שהיו קשורות גם לקשר חלש עם בית הספר, ביניהן צפייה בטלוויזיה ובסרטים, גלישה באינטרנט, בילוי עם משפחה ועזרה בבית.

דומה שהממצא הברור ביותר ממפה זו הוא שאלימות מינית קשורה לתרבות הצריכה. ממצא זה אינו מפתיע, שכן תרבות הצריכה מעודדת הן החצנה של המיניות והן את מילוי הסיפוק המידי. מהמפה ניתן גם להבין שבני נוער מתבודדים חשופים יותר לבריונות מצד חבריהם, ולכן הם סובלים יותר מאלימות מילולית ואלימות חברתית וגם מהתנכלות לרכושם. אלימות פיזית ממוקמת במקום מרכזי מאוד במפה וקשורה לאמצעי התקשורת השונים, לבילוי זמן בבית עם המשפחה ולקשר חלש עם בית הספר. ניתן לשער שאלימות פיזית מבטאת מגמה כללית יותר בבית הספר וקשורה לתרבות מקומית, ואילו אלימות מינית, לעומתה, קשורה יותר להתנהגות צריכה המאפיינת את החברה כולה, ואילו אלימות מילולית, אלימות חברתית ואלימות נגד רכוש מופנות בעיקר נגד בני נוער הדחויים חברתית.

חשיבות הפנאי

בילוי שעות הפנאי הוא למעשה ההזדמנות העיקרית של בני נוער לבטא את מאווייהם ואת טעמם האישי. כפי שעולה מן הממצאים, בני הנוער הם סקרנים, והם מתעניינים בדברים רבים ועוסקים במגוון רחב של תחומים ופעילויות. ניתן להבחין בשוני ניכר בין המגזרים, בין המינים ובין המעמדות השונים בארץ; אולם בכל מקום ישנם בני נוער בעלי חוש ביקורת, בעלי שאיפות גבוהות ויוזמה ובעלי דמיון אישי מפותח ויכולת להצליח, לעיתים למרות המכשלות הרבות.

סוגיה שכדאי לבחון במחקרי המשך היא **הפנאי כגורם חוסן וכגורם סיכון**. למעשה, הפנאי יכול להיות מוגדר כ"זמן פנוי מ..." או כ"זמן פנוי ל...", כאשר הצירוף

הראשון מדגיש את הריק – את היעדר המטרה הברורה לזמן הפנוי, ואילו הצירוף השני מדגיש את השאיפה למלא את הפנאי בפעילות נבחרת (כ"ץ ועמיתים, 2000; רסקין, 1999).

פעילויות פנאי תורמות להתפתחות ילדים ובני נוער, כיוון שהן מספקות הזדמנות לפתח כישורים חדשים, ליצור יחסים חברתיים, להתנסות בזהויות חדשות במהלך ההתבגרות, להגיע להגדרה עצמית (כהן, 2008) ולקידום התפתחות האוטונומיה האישית וכישורי קבלת החלטות (Kleiber & Kirshnit, 1991). פעילויות הפנאי, שהן וולונטריות וכרוכות בשיקול דעת עצמאי (רומי, בדפוס), מעודדות תחושת עצמאות אישית (Iwasaki & Mannel, 2000), ובפעילויות הכרוכות באתגר, במאמץ ובריכוז יש תועלת התפתחותית למתבגר, שכן הן מקלות את המעבר ממשחקי ילדות לעבודה בוגרת. עמדות ומיומנויות הנרכשות תוך כדי פעילויות פנאי (לדוגמה: תחרותיות, שיתוף פעולה, יחסים בין-אישיים ויצירתיות) עשויות להשפיע על הקריירה ועל התפקידים החברתיים שבני אדם נוטלים על עצמם לאורך חייהם (כהן, 2008).

במסגרת המחקר הנוכחי נערך ניתוח גורמים בעזרת ניתוחי SSA מתוך הנתונים האמפיריים ממדגם מייצג של בני נוער. ממצאי המחקר מהווים חידוש בתחום המשגת מהות הפנאי ומבנה המושג, כיוון שבפיתוח השאלונים התייחס צוות המחקר אל הקולות מהשטח של בני נוער שהגדירו עזרה בבית או עבודה בתשלום כפעילויות פנאי, אף שבעולם המבוגרים אין אלה פעילויות פנאי. יש להרחיב את הגדרת הפנאי מעבר להגדרה המקובלת, ולהגמיש אותה.

על פי ממצאי המחקר, כשליש מבני הנוער עובדים בתשלום בשעות הפנאי שלהם, והם מקדישים לכך בין זמן כלשהו לזמן רב מאוד. דוידוביץ' (2016) הביא את דבריו של הסוציולוג עוז אלמוג, שהדגיש כי ההבחנה בין מושגי הפנאי והעבודה עשויים להיטשטש בתרבות הפנאי החדשה: "אני לא בטוח שהמילה פנאי בכלל ישימה. מה פירוש פנאי? זה לכאורה ההפך מעבודה. אבל אנחנו יודעים שהיום אפשר ואפילו נהוג לעבוד ולהתבדר בעת ובעונה אחת". אי-לכך, הגדרת עבודה בתשלום על ידי בני נוער כפעילות פנאי עלולה להתמיה, אולם תשובות אלה מייצגות את תפיסתם הסובייקטיבית את שעות הפנאי שלהם.

כמו כן, ניתן לשער כי העבודה בתשלום קשורה לצרכים חברתיים, כמו חברים ומסיבות, כפי שאכן משתמע מניתוחי SSA. כמו כן, עבודה בתשלום קשורה גם לצריכה. בחלק האיכותני, המרואיינים הסבירו כי הם יוצאים לעבוד כדי לשלם בעצמם על הוצאות הצריכה שלהם, ולא להיות תלויים באישור ההורים. בני הנוער שמוציאים למעלה מ-500 ש"ח על פעילות פנאי הם קבוצת רב-משימתיים. קבוצה זו, במונחים של סאליבן (Sullivan, 2007), צורכת את הפנאי בקצב גבוה מאוד ומאופיינת בדרך כלל במעמד חברתי גבוה (שלאו דווקא מתואם עם מעמד חברתי-כלכלי) ורמה גבוהה של משאבים אישיים (human capital).

לאורך השנים הפנאי הופך לחומרי יותר ויותר (כהן, 2008), וזאת בין היתר בגלל שינוי של תפיסה חברתית מאוריינטציה כלפי העתיד לאוריינטציה להווה, המשקפת

את הגישה של ההנאה מהרגע. כדורי ופרנקס (2015) מצאו כי מרבית בני הנוער במדגם שלהם היו מעוניינים לבלות את שעות הפנאי שלהם בעיקר ביציאה לימי כיף בחופשה, פארק מים, סינמה סיטי או פארק שעשועים (58.3%) וערבי סטנד אפ (54.4%), ללא הבדל בין בנים לבנות. הדבר מדגיש את האופי הצרכני של הפנאי המועדף על בני נוער ומחדד אף יותר את העובדה שעצם קיומן של שעות הפנאי אינו ערובה לניצול נכון של השעות האלה (רסקין, 1999).

כבר משנות התשעים, הפעילויות הנפוצות ביותר הן אכילה במסעדות, בילוי בפאבים, טיולים ונסיעות, תחביבים, האזנה למוזיקה, פעילויות ספורט ולימוד (כ"ץ ועמיתים, 2000). המגמה רק התחזקה עם השנים; סקר שערכה חברת Teenk בשנת 2010 מלמד כי סוג הבילוי המועדף על בני נוער הוא מסיבות, וכ-65% מהם מבקרים בקניון פעם בשבוע או יותר. על פי נתוני ראמ"ה (2013), מרבית התלמידים בכיתות י-יא דיווחו על כך שהם מבלים עם חבריהם או מסתובבים מחוץ לבית – בשכונה, בעיר או בקניון – לפחות שעה ביום (70% מתלמידי כיתה י, ו-64% מתלמידי יא). הקניון הפך למקום בילוי מורכב, שבו לצד המנוחה והשעשוע מתקיים משא ומתן תמידי על כסף, על טעם, על צניעות ועל מה ראוי.

אי-לכך הצריכה הפכה גם לגורם מוטיבציה לבני הנוער למצוא עבודה, שכן היא מאפשרת ביטוי עצמי על ידי הבחירות שנעשות בעת הקנייה – בחירות שמבטאות גם השתייכות לסגנון חיים מסוים – על ידי ניהול תקציב ועל ידי הצגת העצמי בכל הנוגע לקניית מותגים. בילוי בקניון יכול להיות עם קבוצת חברים, עם חבר בן אותו מין או בן המין השני או עם בני משפחה, כך שהוא מהווה גם אתר לאינטראקציה חברתית. נשאלת השאלה, כיצד ניתן להפוך את הפנאי לגורם חוסן ולהסיטו מהפן הצרכני אל הפן ההתפתחותי? להלן שלוש הצעות שיכולות לקדם שינוי זה: ראשית, גישה מקובלת בתחום קידום הנוער היא יישוג (reaching-out), כלומר קשר עם בני נוער בסביבתם הטבעית וללא תנאים מקדימים. גישה זו דוגלת בקירוב אל התכנים המעניינים והמושכים בעיני בני הנוער, על מנת "לגייס" אותם ולמנף את הבילויים הרלוונטיים לפנאי משמעותי ומקדם. בהקשר זה ניתן לבחור נושאים שקרובים לליבם של בני הנוער ולפתח תוכניות לימודים מעשירות ומספקות מידע, שמראות את המורכבות והרב-תחומיות של נושאים. דוגמה לכך היא כתיבת תוכנית ללימודי קניון. בני הנוער רואים בקניון עולם זוהר שבו ניתן לרכוש מוצרים שישפרו את המראה החיצוני שלהם ואת יכולתם החברתית, שבו ניתן לבלות בצורות שונות, ובמיוחד להוציא כסף. ניתן ללמד אותם כיצד בנוי המערך המסחרי של קניונים כדי למשוך את תשומת ליבם ולגרום להם לחשוב שהוצאת כסף משפרת את מצבם? בתוכנית מסוג זה ניתן לשלב נושאים כלכליים, פסיכולוגיים, לימודי גלובליזציה ולימודי עיצוב. ניתן להסב את תשומת לבם של התלמידים לאופן שבו הקניון מאורגן, לדרך שבה החנות עצמה מאורגנת, לאופי מעגל החיים של מכירות "סוף עונה", לדרך שבה מעצבים פרסומות, למשמעות של מותגים ולאופן שבו הם מעוצבים. אפשר ללמד את בני הנוער לעקוב אחרי הרכיב הגלובלי של הקניון – כיצד מעצבים בגד בספרד, מייצרים אותו בסין ומוכרים אותו בפתח תקוה, ולבדוק מדוע הם אוהבים כל כך להתבונן בחלונות ראוה ולנסות את הבגדים השונים בדמיונם.

שנית, ניתן לדבר על צריכה אוריינית של פנאי. אוריינות, במשמעותה הבסיסית, היא היכולת לקרוא ולכתוב. במהלך הזמן חלים שינויים בתפיסת מושג האוריינות, כך שהוא כולל מובנים ותחומים רבים יותר ויותר (למשל: אוריינות טכנולוגית, אוריינות חזותית, אוריינות מדעית ואוריינות פיננסית). אוריינות מתייחסת למיומנות של צריכה נבונה של מידע ושימוש מושכל ויעיל במידע זה בחיי היום-יום (Barratt-Pugh, 2000). אוריינות בתחום הפנאי מצריכה חשיפה לגיוון ועושר פעילויות הפנאי הקיימות במקום המגורים של בני הנוער. דוגמה יישומית לפעילות מקדמת אוריינות בתחום הפנאי – הפעלת ירידים מטעם הרשות המקומית לצורך חשיפת ילדים, בני נוער והוריהם להזדמנויות ולאפשרויות הנגישות להם במקום מגוריהם. הדבר תורם גם להרחבת אופק הדמיון – מה שחשוב במיוחד בפריפריה. ניתן להשלים את הירידים בסדנאות מעשיות בתחום הפנאי – לימוד מעשי של "איך לעשות" בהקשרי הפנאי השונים, כדי להקנות לצעירים כישורים שיחזקו את ביטחונם ביכולתם להשיג דברים בעולם באופן ריאלי. לסיכום, החשיפה לפנאי אמורה להיות מושכלת הרבה יותר, כדי שבני הנוער יצרכו אותו בצורה אוריינית יותר.

התחום השלישי הוא תחום המשפחה. למשפחה חשיבות רבה בהגנה על בני הנוער מפני הסיכונים הכרוכים בגיל התבגרות. כאן מדובר בשני כיווני פעולה אפשריים: האחד הוא בשינוי סטיגמת ה"חוננים" שדבקה בבני הנוער שמבלים עם בני משפחתם, והשני – עידוד וחיזוק הקשר עם המשפחה ובליוי זמן משפחתי. יש לעודד בפועל בליוי זמן משפחתי, על ידי ארגון אירועים משותפים, הצעות אטרקטיביות לבליוי מסוג זה וכדומה. לסיכום, בעת הפקת המלצות יישומיות בעקבות הדוח כדאי לקחת בחשבון את הצרכים של בני הנוער בתחום הפנאי, מתוך הקשבה לקולם באשר לרצונותיהם בתחום זה, לצד התייחסותם אל הפעילויות הנחוצות להם יותר ואל אלו הנחוצות פחות. כמו כן, חשוב מאוד לשמוע גם את קולם של אנשי השטח, כמו: מדריכים, עובדי נוער, אנשי חברה ומנהל ונושאי תפקידים חשובים נוספים. מידע זה ישלים את התמונה ויכוון את קבלת ההחלטות.

מקורות

- בלס, נ' (2013). **מגמות בהתפתחות מערכת החינוך מורים ותלמידים**. נייר מדיניות מס' 2013.11. ירושלים: מרכז טאוב.
- בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ', רוזינר, א' ואסטור, ר' (2005). **הקשרים בין אקלים בית ספרי, אלימות והישגים אקדמיים כפי שנמדדו על ידי המיצ"ב**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- בר-לב, מ' (1991). **תרבות שעות הפנאי**. **בשדה חמ"ד**, ג-ד, 15-39.
- ברלינר, מ' (2015). **אפיון תדירות השתתפות בני נוער ישראליים בפעילויות פנאי: פעילות גופנית, התנדבות, צפייה במרקע הטלוויזיה, שימוש במחשב ושימוש באלכוהול וסמים**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- דוידוביץ', נ' (2016). **הפנאי בישראל במאה ה-21 – בין מודרנה למסורת**. **גדיש, טז**. נדלה ב-23.4.18 מהאתר http://meyda.education.gov.il/files/AdultEducation/gadish/nitza_davidovitz_2016.pdf
- הורוביץ, ת' ופרנקל, ת' (1990). **דפוסי אלימות של בני-נוער**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

- הראל, י', מולכו, מ' וטילינגר, א' (2003). **נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגויות סיכון: סיכום ממצאי המחקר הארצי השלישי (2002) וניתוח מגמות בין השנים 1994–2002**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- הראל, י', קני, ד' ורהב, ג' (1997). **נוער בישראל. רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**. ירושלים: ג'וינט, מכון ברוקדייל.
- הראל-פיש, י', וולש, ס', בוניאל-נסים, מ', דז'אלובסקי, א', אמית, ש', טסלר, ר', וחביב, ג' (2013). **נוער בישראל: בריאות רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- הראל-פיש, י', וולש, ס', שטיינמן, נ', לובל, ש', רייז, י', טסלר, ר' וחביב, ג' (2016). **נוער בישראל: בריאות רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- הראל-פיש, י', קורן, ל', פוגל-גריןולד, ח', בן-דוד, י' ונוה, ש' (2009). **נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- וורגן, י' (2011). **שיעורי הנשירה של תלמידים ממערכת החינוך (דוח ביניים)**. ירושלים: הכנסת. וייסבלאי, א' (2011). **נתונים על השתתפות בני-נוער בפעילויות פנאי מחוץ לבית ובמסגרות לחינוך בלתי פורמלי**. ירושלים: הכנסת.
- וינינגר, א' (2014). **נשירה סמויה וביקורים לא סדירים במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת.
- כדורי, א' ופרנקס, ר' (2015). **הערכת הרגלי הפנאי והתנהגויות סיכון בקרב בני הנוער באריאל**. ירושלים: המשרד לביטחון הפנים.
- כהן, א' (2008). **זהות יהודית, ערכים ופנאי**. תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- כהן, א', רומי, ש', בר און-כהן, ע', סלקובסקי, מ' ואילוז, ש' (2015). **הפנאי בקרב בני נוער בישראל: חינוך בלתי פורמלי, אקלים בית ספרי, אלימות, סיכון לנשירה ורווחה נפשית**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער: דוח מחקר**. ירושלים: מכון ברוקדייל.
- כהנא, ר' (2004). **לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה ביחס לנעורים**. בתוך ז' גרוס וד' יובל (עורכים), **חינוך כאתגר חברתי** (עמ' 129–145). תל אביב: רמות.
- כהנא, ר' (2007). **נעורים והקוד הבלתי פורמלי: תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים**. ירושלים: מוסד ביאליק והאוניברסיטה העברית בירושלים.
- כ"ץ, א', האז, ה', וייץ, ש', אדוני, ח', גורביץ, מ' ושיף, מ' (2000). **תרבות הפנאי בישראל, תמורות בדפוסי הפעילות התרבותית 1970–1990**. רמת אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- להב, ח' (2004). **תופעת הנשירה ממערכת החינוך – הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר. מניתוק לשילוב, 12, 11–27**.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2011). **שנתון סטטיסטי, 62**. ירושלים: המחבר.
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2012). **לקט נתונים מתוך השנתון "לדים בישראל 2012"**. נדלה ב-20.4.14 מהאתר http://www.children.org.il/Files/File/SHNATON_2012.pdf
- מנשה, י' (2005). **מעורבות הורים בחיי היומיום ותפיסת אקלים בית ספרי כמנבאים סימפטומים של נשירה סמויה בקרב בני נוער בישראל**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- משרד החינוך (2009). **תנועות הנוער בישראל: תמונת מצב לשנים 2005–2006**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

- נתן, ש' וסלקובסקי, מ' (2015). התערבות טיפולית-חינוכית במרחב הבלתי פורמאלי. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל**, כרך ב: **קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה חינוכי-טיפולי** (עמ' 260–290). תל אביב: מופת.
- עציון, ד' (2010). **טיפולוגיה של נוער במצבי סיכון בישראל**. עבודת דוקטור. בר-אילן.
- פאול-בנימין, א' ואלפרט, ב' (2016) שילוב שיטות לשינוי חברתי: כוח, שוויון ורגישות תרבותית בחקר תכניות עם קבוצות מוחלשות. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 263–287). תל אביב: מכון מופ"ת.
- ראמ"ה (2013). **פעילויות הפנאי של בני נוער בישראל לאחר שעות הלימודים: נתוני שנת הלימודים תשע"ב בהשוואה לשנים תש"ע ותשע"א כפי שנמדדים במסגרת שאלוני האקלים בחטיבות העליונות**. ירושלים: משרד החינוך.
- ראמ"ה (2014). **מיצ"ב תשע"ג**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- רומי, ש' (2007). קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמאלי במציאות משתנה** (עמ' 453–467). ירושלים: מאגנס.
- רומי, ש' (בדפוס). חינוך בלתי פורמאלי. בתוך א' כשר (עורך), **האנציקלופדיה העברית** (מהדורה שנייה).
- רסקין, ה' (1999). **פנאי מועיל, נופש פעיל**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- שלום, ח' (1997). נשירה מלימודים. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי וש' שלסקי (עורכים), **לכסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 291–292). תל אביב: רמות.
- שמידע, מ' ורומי, ש' (2007). מהות החינוך הבלתי פורמלי, גישות תיאוריות והגדרות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע, **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 11–28). ירושלים: מאגנס.
- Barratt-Pugh, C. (2000). The Socio-cultural context of literacy learning. In C. Barratt-Pugh & M. Rohl (Eds.), *Literacy learning in the early years* (pp. 2–26). Buckingham: Open University Press.
- Bartko, W. T., & Eccles, J. S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 233–241.
- Bazeley, P. (2018). *Integrating analysis in mixed methods research*. Los Angeles: SAGE.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., et al. (Eds.) (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey* (Health Policy for Children and Adolescents, 6). Copenhagen: WHO.
- Dias, S. F., Matos, M. G., & Goncalves, A. C. (2005). Preventing HIV transmission in adolescents: An analysis of the Portuguese data from the Health Behaviour in School-aged Children study and focus groups. *European Journal of Public Health*, 15, 200–204.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments* (Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance & Regional Educational Laboratory Southeast. Retrieved 19.6.12 from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

- Iso-Ahola, S. E., & Weissinger, E. (1990). Perceptions of boredom in leisure: Conceptualization, reliability and validity of the leisure boredom scale. *Journal of Leisure Research*, 22, 1-17.
- Iwasaki, Y., & Mannell, R. C. (2000). Hierarchical dimensions of leisure stress coping. *Leisure Sciences*, 22, 163-181.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Kleiber, D. A., & Kirshnit, C. E. (1991). Sport involvement and identity formation. In L. Diamant (Ed.), *Mind-body maturity: Psychological approaches to sports, exercise, and fitness* (pp.193-211). New York: Hemisphere.
- Lamm, Z. (1976). *Conflicting theories of instruction: Conceptual dimensions*. New York: McCutchan.
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. M. J. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42(4), 405-417.
- Maes, L., & Lievens, J. (2003) Can school make a difference? A multilevel analysis of adolescent risk and health behaviour. *Social Science and Medicine*, 56, 517-529.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Nutbeam, D., Smith, C., Moore, L., & Bauman, A. (1993). Warning! Schools can damage your health: Alienation from school and its impact on health behaviour. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 29, 25-30.
- Passmore, A. (2003). The occupation of leisure: Three typologies and their influence on mental health in adolescence. *British Journal of Occupational Therapy*, 23(2), 76-83.
- Passmore, A., & French, D. (2003). The nature of leisure in adolescence: A focus group study. *British Journal of Occupational Therapy*, 66, 419-426.
- Rasmussen, M., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Poulsen, L. H., & Due, P. (2005). School connectedness and daily smoking among boys and girls: The influence of parental smoking norms. *European Journal of Public Health*, 15, 607-612.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Lkannas, L. (1998) Achieving health and educational goals through schools: A study of the importance of school climate and students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397.
- Schachter, E. P., & Rich. Y. (2011). Identity education: A new conceptual framework for researchers and practitioners. *Educational Psychologist*, 46(4), 222-238.
- Sullivan, O. (2007). Cultural voraciousness: A new measure of the pace of leisure in a context of "harriedness". *International Journal of Time Use Research*, 4(1), 30-46.
- Wegner, L., Flisher, A. J., Chikobvud, P., Lombard, C., & King, G. (2008). Leisure boredom and high school dropout in Cape Town, South Africa. *Journal of Adolescence*, 31, 421-431.
- Woods, S., Done, J., & Kalsi, H. (2009). Peer victimisation and internalising difficulties: The moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence*, 32, 293-308.

שימוש באינטרנט בקרב צעירים: הבחנה בין פעילות פנאי לגיטימית לבין התמכרות

מירן בוניאל-נסיים

תקציר

בני נוער עושים שימוש רב ברשת האינטרנט, בעיקר באמצעות טלפונים ניידים חכמים. הפעילות באינטרנט בשעות הפנאי מזמנת לבני הנוער הזדמנויות רבות ללמידה, תקשורת ופעילות פנאי, והיא משרתת כזירה חברתית לגיטימית לכל דבר. הורים מספקים לילדיהם את החשיפה למסכים כבר בגיל צעיר, ובהמשך רוכשים להם טלפון נייד חכם. עם זאת, אתגרי גיל ההתבגרות מהווים קרקע פורייה לפיתוח התנהגויות סיכון, וכאשר הזמינות לרשת גדולה, ההתמכרות לה אינה מן הנמנע. מטרת המאמר הנוכחי להציג את החשיבות שבפעילויות פנאי המתקיימות במרחב הווירטואלי בקרב הצעירים מחד גיסא, ולאבחן מתי פעילויות אלו הופכות לשימוש מופרז והתמכרות, מאידך גיסא. במאמר מובאת סקירת ספרות המתמקדת בשכיחות הימצאותם של בני הנוער באינטרנט, בהגדרת השימוש המופרז באינטרנט וההתמכרות לו, בגורמי הסיכון ובהשלכות ההתמכרות על הפרט. כמו כן, מוצגת סקירה של מיומנויות הכרחיות בקרב הורים כדי לחזק התנהגות מיטיבה ומאוזנת ברשת, ושל דרכי מניעה וטיפול.

מילות מפתח: התמכרות לאינטרנט, שימוש מופרז באינטרנט, פעילות פנאי באינטרנט, מתבגרים באינטרנט, מיומנויות של הורים

מבוא

ילדים ובני נוער משתמשים באינטרנט בשכיחות גבוהה. כבר בשנת 2010, 60% מהילדים בני 9–16 ברחבי אירופה ציינו כי הם עושים שימוש באינטרנט על בסיס יומי, וכי ל-59% מביניהם קיים פרופיל ברשת חברתית כלשהי (Haddon & Livingstone, 2012). מחקר מאוחר יותר הראה את התגברות התופעה, ובמסגרתו 70% מתוך 10,930 מתבגרים (14–18) משש מדינות באירופה, העידו שהם נכנסים לרשתות חברתיות על בסיס יומי (Tsitsika et al., 2014). נתונים ממכון המחקר PEW בארצות הברית מראים במפורש את העלייה בשימוש באינטרנט בקרב צעירים (13–17); בדו"ח לשנת 2014–2015 24% מהמתבגרים ציינו שהם מצויים באינטרנט "כמעט כל הזמן" (Lenhart & Page, 2015), ולעומת זאת, בשנת 2018 אחוז המדווחים על כך עלה ל-45% (Anderson & Jiang, 2018).

נתוני מחקר מטעם ארגון הבריאות העולמי (WHO-HBSC) לשנת 2014 מראים כי 32% מהילדים בישראל בני 11, 13, 15 מצויים אל מול מסך מחשב לצורך

גלישה באינטרנט ארבע שעות או יותר בכל יום, במסגרת פעילות פנאי (כלומר שלא לצורכי למידה). עוד ניתן להבחין כי ישראל ממוקמת בין המקומות הראשונים בקרב 43 המדינות המשתתפות במחקר, שכללו את ארצות הברית ומדינות באירופה (הראל-פיש ועמיתים, 2016). נתונים מן השנתון הסטטיסטי "ילדים בישראל 2015", מצביעים על כך שכ-46% מבני הנוער בני 12–17, גולשים ברשת האינטרנט ארבע שעות ויותר ביום (המועצה לשלום הילד, 2015). מה שמלמד כי פעילות בני הנוער בשעות הפנאי מורכבת מהימצאות מרובה באינטרנט.

בני נוער הם פלח אוכלוסייה המאמץ את הטכנולוגיה ביתר קלות וטבעיות, ללא החשש והרתיעה הניכרים בקרב שכבות גיל גבוהות יותר (עמיחי-המבורגר, 2013; Andreassen & Pallesen, 2014). פעילות הפנאי באינטרנט בקרב בני נוער היא חלק בלתי נפרד מחייהם, והיא גורמת להם הנאה ומאפשרת תיאום ויצירת קשר, תקשורת ותמיכה. לטענת אלמוג ואלמוג (2016), האינטראקציה הבין-אישית אשר מתקיימת ברשתות החברתיות (כדוגמת פייסבוק) עונה על הצורך בשייכות. בני הנוער המבססים את מקומם במערך החברתי עושים שימוש ברשת כדי ליצור קשרים חדשים, לחזק קשרים ולבחון אינטראקציות בין-אישיות באופן שאולי לא היו חשים בנוח לנהוג במפגש פנים אל פנים. פעילות פנאי באינטרנט בקרב בני הנוער מהווה מרחב נוח לביסוס הזהות שלהם באמצעות קבלת משוב תדיר והשתייכות לקבוצות חברתיות (עמיחי-המבורגר, 2013).

הנגישות והזמינות לפעילות ברשת מזמנות את האפשרות לתמוך באחר ולהישען עליו בעת הצורך, ללא תלות בזמן ומקום (עמיחי-המבורגר, 2013). נמצא ש-80% מבני הנוער מתארים את האפליקציות להעברת מסרים (כגון: פייסבוק, ווטסאפ, טוויטר) בתור הדרך הנפוצה ביותר ליצירת קשר עם חבריהם. זאת ועוד, 83% מבני הנוער ציינו שהתקשורת החברתית ברשת מפגישה אותם בצורה הטובה ביותר והעדכנית עם מידע על המתרחש בחייהם של חבריהם; 70% מבני הנוער דיווחו שתקשורת זו אפשרה להם להתחבר טוב יותר לרגשות של חבריהם (Lenhart, Smith, Anderson, Duggan, & Perrin, 2015). השימושיות הרבה ברשתות החברתיות עלתה נוכח זמינות הטלפונים הניידים החכמים. עצם התאמת הרשתות החברתיות למכשירים אלו אפשר זמינות וגישה בלתי מוגבלים. בשנת 2015 נמצא ש-83% מן הילדים בני 8–15 בארץ מחזיקים בטלפון נייד חכם. לעומת זאת, בארצות הברית 95% מקרב הילדים בני 13–15 מחזיקים במכשיר כזה (Anderson & Jiang, 2013; Margo, Ryan, & Prybutok, 2018).

הזירות הווירטואליות העיקריות שבהן המתבגרים פעילים מבוססות על תקשורת בין-אישית. לפני שנים ספורות נראה כי בני הנוער השתמשו בעיקר בפייסבוק (Facebook). בארץ נמצא כי 70% מבני הנוער היו פעילים ברשת חברתית זו (המועצה לשלום הילד, 2015), בהתאמה לנמצא גם בקרב המתבגרים בארצות הברית (Lenhart & Page, 2015). אולם כיום נראה שבני הנוער משתמשים במרחבים חברתיים נוספים ברשת. הזירות המרכזיות שעליהן בני הנוער מדווחים כמשומשות

ביותר על ידיהם הן (בסדר יורד): יוטיוב (YouTube), אינסטגרם (Instagram) וסנפצ'אט (Snapchat); פייסבוק מדורגת רביעית (Anderson & Jiang, 2018). ניכר אפוא כי בני הנוער עושים שימוש מרובה באינטרנט, כאשר פעילותם ברשת מהווה כלי חשוב בהבניית זהותם וביסוס מקומם בחברה. לפיכך, הימצאות בשעות הפנאי ברשתות חברתיות עם חברים ניתנת להקבלה להימצאות בבית חבר או במקום פומבי. אי-לכך, קיימת חשיבות לבחון מה עושים בני הנוער בפועל במסגרת הימצאותם במרחב כזה או אחר בשעות הפנאי. המרחב הפיזי וזה הווירטואלי מזמנים להם הזדמנות להנאה, שיח ותמיכה כמו גם בדיקת גבולות והתנסות בהתנהגויות סיכון. כמו התנהגויות סיכון המתקיימות בקרב בני נוער בזמן הימצאותם במרחב הפיזי (שתיית אלכוהול, צריכת סיגריות, אלימות וכדומה), גם פעילות ברשת עלולה להיות מנוצלת לצורך התנהגות סיכון, כמו מעורבות בבריונות ברשת (Smith, 2015) או כניסה יזומה לתכנים מיניים מקוונים (Lim, Carrotte, & Hellard, 2016). למרות קווי הדמיון המתארים מרחבים שונים להתנהגויות דומות, מאפייניה הייחודיים של הרשת מביאים להשלכות המחייבות הבחנה ברורה בין משך זמן הימצאות עם חברים פנים אל פנים ובין משך הזמן המוקדש למרחב הווירטואלי. לפיכך, במאמר זה אדון במאפייני השימוש המופרז באינטרנט וההתמכרות לו והשלכותיהם.

שימוש מופרז באינטרנט והתמכרות לו

התמכרות ניתנת לסיווג לשני סוגים: האחד – התמכרות לחומר חיצוני המייצר התערבות ישירה במערך העונג, כמו התמכרות לסמים; השני כולל רצף התנהגויות בעייתיות המביאות את הפרט לחוויה מענגת ותלוית, כמו: התמכרות לקניות, הימורים, או אינטרנט (Poli, 2017). בפועל אין האדם מכור לאינטרנט עצמו, אלא ליישום בתוך רשת האינטרנט, כמו: פורנוגרפיה, קניות אונליין, מידע, הימורים, משחקי רשת או רשתות חברתיות (Poli, 2017; Young, 1999, 2015). מכיוון שהתמכרות לאינטרנט היא תופעה חדשה יחסית (בשונה מהתמכרויות אחרות), ספרות המחקר עודנה מגששת באפלה בניסיון לפענחה. המעבר משימוש תקין באינטרנט לשימוש בעייתי (מופרז עד התמכרותי) לעיתים מעורפל וקשה לאבחון (Poli, 2017). בספרות המחקר מופיעים מונחים שונים המתארים תלות באינטרנט, ביניהם: שימוש יתר באינטרנט (excessive internet use) (Levent, 2010), המציג עלייה כמותית בצריכת האינטרנט, שימוש מופרז או בעייתי באינטרנט (problematic internet use) (Griffiths, 1999; Turel, Mouttapa, & Donato, 2015) והתמכרות לאינטרנט (internet addiction) (Young, 1999).

ההגדרה להתמכרות לאינטרנט

הגדרה זו מתארת חוסר יכולת של הפרט לשלוט בדחף להימצא במרחב האינטרנט, המלווה בתחושת מצוקה ומתח לפני השימוש באינטרנט והקלה לאחר השימוש בו. יתרה מזו, התנהגות זו מובילה לפגיעה משמעותית בהתנהלות היום-יומית

(Young, 1996, 2004), על פי יאנג (Douglas et al., 2008; Villella et al., 2011). אחת החוקרות הראשונות לזיהוי התופעה ברשת, כדי לאבחן אדם כמכור לאינטרנט עליו לעמוד בחמישה מתוך שמונה קריטריונים במהלך שישה חודשים רצופים: (א) עיסוק מחשבתי רב בפעילות קודמת או עתידית באינטרנט; (ב) עלייה מתמדת בכמות הזמן שבו האדם נמצא באינטרנט בכדי לחוש סיפוק; (ג) ניסיונות כושלים להפסיק או להפחית את זמן ההימצאות באינטרנט; (ד) תחושת אי-שקט וירידה במצב הרוח כאשר יש ניסיון להפחית או לעצור את השימוש באינטרנט; (ה) הימצאות באינטרנט מעבר לזמן המתוכנן; (ו) פגיעה בקשרים משמעותיים, וכן פגיעה בעבודה ובלימודים (או באחד מהם) בגלל השימוש באינטרנט; (ז) שקרים לאנשים קרובים בנוגע להיקף השימוש באינטרנט; (ח) שימוש באינטרנט לצורך בריחה מהתמודדות עם קשיים או לצורך שיפור מצב רוח ירוד או הקלת תחושת חרדה.

אבחון של שימוש מופרז באינטרנט

אבחון שימוש מופרז מצריך את הימצאותם של ארבעת הרכיבים הבאים (Bastiani et al., 2015): (א) שימוש מופרז, לעיתים קרובות עד אובדן של תחושה זמן, הגורם לחוסר שינה או הזנחה של צרכים בסיסיים; (ב) נסיגה מנטלית, כולל רגשות של כעס, מתח, דיכאון וחרדה כאשר הגישה לאינטרנט אינה מתאפשרת; (ג) הזנחת פעולות רגילות, כגון: לימודים, שיעורי בית וחיי חברה הכוללים מפגשים פנים אל פנים, והעדפה להיות במרחב הווירטואלי במקום לבלות עם חברים בפעילויות אחרות; (ד) זמן מופרז של בילוי באינטרנט עד לנקודה שבה הורים או חברים מעירים על כך בתכיפות.

קיימת מחלוקת בנוגע לסיווג הפרעת ההתמכרות לאינטרנט, היינו האם ניתן להגדירה כהפרעה נפרדת או שמא היא חלק מהפרעה אחרת? יש הטוענים כי התמכרות לאינטרנט היא תסמין של הפרעה אחרת, כגון: חרדה, דיכאון, הפרעות קשב וריכוז או הפרעות שליטה בדחפים (Spada, 2014; Spada, Langston, Nikčević, & Moneta, 2008; Weinstein & Lejoyeux, 2010); מאידך גיסא, יש הגורסים כי התמכרות לאינטרנט היא ביטוי של קושי בשליטה בדחפים, הבא לידי ביטוי בהפרעה אובססיבית-קומפולסיבית (OCD - Obsessive-Compulsive Disorder) (Steinberg & Wetterneck, 2017). להתמכרות לאינטרנט אין עדיין הגדרה אוניברסלית וקריטריונים מוסכמים לאבחון (Durkee et al., 2012), ולכן היא אינה מופיעה במדריך הדיאגנוסטי והסטטיסטי של בעיות נפשיות (DSM-5) ולא בסיווג הבין-לאומי למחלות (ICD) (Durkee et al., 2016). היעדרותה של ההתמכרות לאינטרנט מן ה-DSM אינה מעמידה בספק את עצם התופעה. התמכרות לאינטרנט דינה כהתמכרות לכל דבר אחר. נראה כי בהיבט הביולוגי מתקיימים בקרב אדם המכור לאינטרנט אותם התהליכים כמו בקרב בעל התמכרות אחרת. אצל אדם המפתח התנהגות כפייתית מתרחשים שינויים כימיים, המסתיימים בשחרור של דופמין, סרוטונין ונוראדרנלין, וגורמים לשינוי במצב רוחו ובהתנהגותו. ההתמכרות

מאפשרת מעין תחושת אופוריה, אשר מהווה חיזוק חיובי, וזה בתורו גורם להישנות ההתנהגות עד כדי תלות (דנון ושינפלד, 2011; Love, Laier, Brand, Hatch, & Hajela, 2015).

עם התפתחות המחקר בתחום ההתמכרות לאינטרנט, החלה הבחנה בין התמכרות ליישומים שונים במרחב הווירטואלי. כפי שתואר לעיל, מרב בני הנוער עושים שימוש ברשתות חברתיות, ויש בכך מקום להבניית הזהות האישית והחברתית. איך נדע אפוא, האם נער הפועל בשעות הפנאי ברשתות החברתיות מתנהג באופן לגיטימי המתבקש מבני גילו ובפועל מבנה את מקומו בחברה או לחלופין מפתח תלות כפייתית במרחב זה עד כדי התמכרות? על פי חוקרים אדם נחשב למכור לרשת חברתית כאשר הוא מודאג ומוטרד בכל הקשור לפעילות בה, משתמש בה ללא שליטה ומקדיש לה זמן רב עד כדי פגיעה בתחומי חיים אחרים (Andreassen & Pallesen, 2014). בהתאמה לקריטריונים להתמכרות שיצרה יאנג (Young, 1996, 2004), נכתבו קריטריונים מקבילים המתייחסים באופן ממוקד לרשתות חברתיות. מכור לרשת חברתית עושה שימוש ברשת זו במטרה להפחית רגשות שליליים; שימוש בה עולה במטרה להפיק את ההנאה הראשונית ממנה; הוא מציג חוויית מצוקה אם נמנע ממנו השימוש ברשת החברתית; הוא מזניח תחומי חיים אחרים וחווה כישלון בניסיון לשלוט במשך השימוש ברשת החברתית ובתדירותו (Andreassen, Pallesen, & Griffiths, 2017; Griffiths, 2005).

מכיוון שהרשת החברתית מהווה זירה חברתית מרכזית לשעות הפנאי של בני הנוער, עולה צורך להבחין בין התמכרות לרשת החברתית לבין שימוש יתר בה ולבין שימוש מאוזן, ללא תלות. מחקר אשר נערך על משתמשי פייסבוק מסייע בהבחנה בין רמות אינטנסיביות של השימוש (Blachnio, Przepiokra, & Pantic, 2016). מן המחקר עולה כי למשתמשי פייסבוק שלא זוהתה אצלם תלות לרשת החברתית, אין קושי להתנתק ממנה, והם אינם מעורבים בה יתר על המידה. אלו אובחנו כבעלי דימוי עצמי גבוה ושביעות רצון גבוהה מהחיים. נראה כי הרשת החברתית עבורם היא כלי להעברת מידע ולהתעדכנות, ולא יותר מכך. לעומתם, אלו אשר זוהו כמשתמשים שימוש יתר ברשת החברתית, הציגו קושי לשלוט במשך השימוש. בשונה מפעילי הרשת החברתית ללא כל תלות, הם אובחנו כבעלי דימוי עצמי נמוך. עם זאת, שביעות רצונם מן החיים נמצאה גבוהה. משתמשים ברשת החברתית אשר זוהו כמכורים אובחנו כבעלי דימוי עצמי נמוך ושביעות רצון נמוכה מן החיים.

שכיחות התופעה

מחקרים מראים כי בעשור האחרון שיעור ההתמכרות לשימוש ברשת מצוי במגמת עלייה, וכי בין הפגיעים ביותר להתמכרות מצויים גם מתבגרים (Brand, Laier, & Young, 2014; Cheever, Moreno, & Rosen, 2018; Kelleci & Inal, 2010; Lam, van den Eijnden, Spijkerman, Vermulst, van Rooij, & Engels, 2015). ידוע שככל שהתמכרות (לכל דבר) מתחילה בגיל מוקדם יותר, כך עולה הסיכוי לפגיעה בהתפתחות המתבגר בתחומים הרגשי, הקוגניטיבי והחברתי, כיוון שהוא טרם גיבש

את זהותו ומשום שכישורי ההתמודדות שלו עדיין דלים (גריין, 2006; Cheever et al., 2018).

ממצאים המתארים את שכיחות התופעה מצביעים על תמונה מורכבת. מכיוון שאין הסכמה מלאה על הקריטריונים לאבחון התופעה, ספרות המחקר מציגה ממצאים שונים באשר לשכיחותה, למשל: כ-30% מן המתבגרים בארץ מציגים סממנים של התמכרות לאינטרנט (Hamdan, Levi, Dahan, & Stukalin, 2018); כ-17% מהמתבגרים בטאיוואן מכורים לאינטרנט (Lin, Wu, You, Hu, & Yen, 2018), כ-16% בספרד (Gómez, Rial, Braña, Golpe, & Varela, 2017), כ-8% ביפן (Mihara et al., 2016), כ-6% בסין (Mei, Yau, Chai, Guo, & Potenza, 2016), כ-2% בגרמניה (Mueller et al., 2017) וכ-2% ביוון (Kormas, Critselis, Janikian, Kafetzis, & Tsitsika, 2011). במחקר שנערך בקרב 11,956 מתבגרים מ-11 מדינות האיחוד האירופי נמצא כי מתבגרים בישראל דורגו במקום הגבוה ביותר. כ-12% אובחנו כמכורים לאינטרנט, לעומת ממוצע של כ-4% בשאר מדינות האיחוד, וכ-18% מהמתבגרים בארץ אובחנו כמשתמשים שימוש מופרז באינטרנט (Durkee et al., 2012).

גורמי סיכון והשלכות של שימוש מופרז באינטרנט ושל התמכרות לו בקרב בני נוער

תאוריית הפיצוי החברתי (The Social Compensation Theory) (Valkenburg & Peter, 2009) גורסת כי מצבי דחק ומשבר בחיים מעוררים מוטיבציה לפנות למרחב הווירטואלי כדי להקל על הרגשות השליליים (Kardefelt-Winther, 2014). תקופת גיל ההתבגרות מזמנת התמודדות עם לחצים וקונפליקטים במעגלים החברתי והמשפחתי. כאשר התמודדות זו מייצרת לחץ ומתח, המתבגר עשוי למצוא נחמה במרחב הווירטואלי, וללא פיקוח ומעורבות משמעותית בסביבתו – להגיע לכדי התמכרות (Keijsers & Poulin, 2013). כאמור, מתבגרים נשאבים למציאות הווירטואלית כדרך מילוט מגורמי לחץ. לעיתים גורמי הלחץ מצויים במציאות הפיזית, ולפעמים הם מצויים במרחב הווירטואלי. כך או כך, דרך ההתמודדות שמוצא המתבגר מערבת הישאבות לרשת וקושי משמעותי בהתנתקות ממנה (Kim & Davis, 2009).

מחקרים מצביעים על מגוון גורמים המעלים את הסיכון להתמכרות לאינטרנט, וביניהם שתיית אלכוהול, שימוש בסמים, התנסות באירועים מלחיצים, קשר חלש לבית הספר, הישגים אקדמיים נמוכים, קונפליקט משפחתי גבוה, תפקוד משפחתי נמוך ומגורים באזורים פריפריאליים (Billieux, Kuss, Griffiths, & Karila, 2014); עוד נמצא כי דיכאון, התנהגויות של פגיעה עצמית, הפרעות קשב וריכוז, הפרעות שינה, חרדה חברתית ועיונות בקרב מתבגרים נמצאו קשורים להתמכרות לאינטרנט (Lin et al., 2014).

במחקר אורך אשר התפרש על פני 12 שנים (נקודות הבדיקה נעשו בגילם שנתיים, 8 ו-12) נמצא כי מתבגרים אשר אובחנו כמכורים לאינטרנט (בגיל 12) הם

אלו אשר זוהו כבעלי יכולת ויסות רגשי נמוכה בגיל שנתיים וכבעלי תפקוד רגשי-התנהגותי נמוך בגיל שמונה (Cimino, & Cerniglia, 2018).

באשר להתמכרות לרשתות חברתיות, ניכר כי הצורך בתחזוק הרשת באמצעות תגובה לאחרים והעלאת תכנים ותמונות כדי להזינה, גוזל זמן רב, וככל שפעולות אלו עונות יותר על צורך רגשי בהשתייכות, ריצוי וקבלה, כך המחויבות לכך רק גוברת, עד כדי תלות וחוסר יכולת להתנתק. עמיחי-המבורגר (2013) טען שהחלטות רבות הקשורות להעלאת רשומות (פוסטים), סטטוסים, תמונות ועריכת הפרופיל יכולות להפוך לשאלות מרכזיות בחיי המתבגר המכור. למעשה, העיסוק הקיצוני בעצמי הופך את הרשת החברתית קודם כול לבימה של דיאלוג נרקסיסטי, ורק לאחר מכן לדו-שיח עם האחר. יתר על כן, השאיפה לפופולריות גבוהה עשויה להביא את המשתמש למצב שבו הוא ימצא עצמו מבלה שעות רבות ברשת ויחשוף את עצמו באופן אישי יותר ויותר, מכיוון שלמד שככל שיהיה נועז יותר, כך יקבל משובים רבים יותר. דבר זה גורר מתבגרים רבים להתנהגויות סיכון, כמו: העלאת תמונות חושפניות, תיעוד עצמי במעשה מסוכן, השתתפות במבחני אומץ וכדומה. התנהגות זו הופכת אותו לפגיע יותר ובסיכון לקורבנות (ברשת ומחוצה לה). חשוב להבהיר כי מתבגר שאינו מאובחן כמכור, אשר צולח את אתגרי גיל ההתבגרות, גם הוא עסוק במיקומו בחברה, בדרכים למשיכת תשומת לב ובבחינת הגבולות, אולם ניכר כי המתבגר המכור מציג כפייתיות סביב דפוס חשיבה זה, ללא יכולת הכלה של התנתקות מן הרשת, אפילו לזמן קצר.

ספרות המחקר קושרת שימוש מופרז באינטרנט והתמכרות לו עם עלייה של חרדה מהחמצה (FoMO – Fear of Missing Out) (Almenayes, 2015; Alt & Boniel-Nissim, 2018). זמינות המידע שברשתות החברתיות מגבירה את הצורך, התשווקה ובעיקר את האפשרות לדעת מה אנשים אחרים עושים ואומרים כל הזמן (Abel, Buff, & Burr, 2016). דבר זה מפתח תלות נפשית בחיבור המתמיד לרשת החברתית (אלמוג ואלמוג, 2015, 2016). תלות זו באה לידי ביטוי בדחפים להיכנס לרשתות החברתיות ולבדוק אותן בסיטואציות שונות ובתדירות גבוהה, ובמימוש דחפים אלו. במחקר שהתחקה אחר ההשלכות של FoMO, נמצא כי זה קשור לתסמיני דיכאון ולתסמיני תחלואה פיזיים ובעל קשר שלילי למרכיבי קשיבות (Baker, Krieger, & LeRoy, 2016) (mindfulness). כמו כן FoMO נמצא קשור ללמידה שטחית יותר של תלמידים (Alt & Boniel-Nissim, 2018).

ישנן עדויות מחקריות לקשר בין התמכרות לאינטרנט ולרשתות חברתיות לבין חרפת המחשבות והנטיות האובדניות (Hamdan et al., 2018; Lin et al., 2014); ממצאים נוספים קושרים בין שימוש יתר ברשת והתמכרות לה לבין נדודי שינה (Cheung & Wong, 2011), דיכאון (van Rooij, Schoenmakers, Vermulst, van den Eijnden, & van De Mheen, 2011), רצון נמוכה מחיים (Boniel-Nissim et al., 2015), ADHD (Ko, Yen, Chen, Yeh, & Yen, 2009), התנהגות אובססיבית-כפייתית (Kelleci & Inal, 2010), חרדה (Ko et al., 2009), שימוש בחומרים ממכרים (Gámez-Guadix, Calvete, Orue, & Ko et al., 2009).

Ko et al., 2009; Las Hayas, 2015; Lam, Peng, Mai, & Jing, 2009), התנהגות תוקפנית (Ko et al., 2009) ואף שינויים מבניים באזורי המוח (Yen et al., 2012).

מקום המבוגר המשמעותי בהכוונת המתבגר לפעילות פנאי מיטיבה ברשת

כיום המפגש הראשוני בין האינטרנט לבין הילד הצעיר נעשה ביוזמת המבוגר. נמצא כי 32% מן הילדים בגילים 8–11 כבר מחזיקים בטלפון נייד חכם, ואחוז זה מזנק ל-79% בטווח הגילים 12–15. בהתייחס לגילים הנמוכים, סביר להניח כי את הטלפון הנייד החכם של הילד רכשו ההורים (Ofcom, 2016). מלבד פעילות הפנאי של הילד באינטרנט בביתו, הוא פעיל באינטרנט גם במסגרת הפורמלית. יש בתי ספר המקרינים סרטים מן הרשת במהלך הלימודים, מקיימים שיעורים בחדרי מחשבים, מעבירים שיעורים מקוונים בשעות שלאחר הלימודים, מעבירים הודעות בקבוצות ווטסאפ כיתתיות ועוד. כאשר מחברים את שעות הפעילות המתקיימות במסגרת הפורמלית ואת אלו שבזמן פנאי במסגרת הביתית וחברתית, יוצא כי הילד צובר שעות מסך מרובות כבר במסגרת בית ספר יסודי. אין ספק כי המפגש התדיר בין הילד לרשת האינטרנט הוא בלתי נמנע וחלק מהמציאות היום-יומית. יצוין כי אין כל קריאה למנוע את השימוש באינטרנט, שכן הוא שגור בחינוך, אלא הצעה לתווך בין הילד לבין השימוש באינטרנט ולדאוג ששימוש זה יהיה מאוזן. כפי שתואר לעיל, לשימוש באינטרנט יש יתרונות רבים, כמו: יצירת קשרים, התעדכנות, למידה ורכישת מיומנויות. על כן, יש מקום לקדם שימוש מיטיב ברשת בקרב הילדים, לצורך הפקת המרב ממנו. מכיוון שהמפגש הראשוני בין הילד ורשת האינטרנט נעשה לרוב ביוזמת ההורה ובמסגרת המשפחתית, ומשום שפעילות הפנאי נעשית בעידוד ההורה, אציג להלן ממצאים המתייחסים למקום המשפחה בהקשר של שימוש באינטרנט.

מחקרים מראים כי להורים תפקיד משמעותי בהפחתת הסיכון של ילדיהם להיפגעות מפני בריונות ברשת, התמכרות לרשת ושימוש יתר בה (Chang et al., 2015; Charalampous et al., 2018; Doty, Gower, Rudi, McMorris, & al., 2015; Borowaky, 2017; Khurana, Bleakley, Jordan, & Romer, 2015). יחסים חיוביים בין ההורה לילד נמצאו כקשורים באופן שלילי להתמכרות לאינטרנט (Liu & Kuo, 2007), ואילו יחסים טעונים וריבוי ריבים בין הורים לילד היו קשורים קשר חיובי להתמכרות לו (Yen, Yen, Chen, Chen, & Ko, 2007). נראה כי אווירה משפחתית מתוחה יכולה להוות זרז לשימוש יתר (Liu, Fang, Deng, & Zhang, 2012; Weinstein & Lejoyeux, 2010). מעניין לציין כי מתבגרים אשר אובחנו כסובלים מהתמכרות לאינטרנט תפסו את הוריהם כחסרי חום, שתלטנים ומרבים בענישה (Xiuqin et al., 2010).

מחקר אשר נערך ב-25 מדינות באירופה ובחן את התיווך ההורי בנושא שימוש באינטרנט (N=25,142) הראה שהורים שתיווכו באופן פעיל בין השימוש באינטרנט ובין ילדיהם (כלומר דיברו עם הילד על שימוש באינטרנט, נשאו בקרבת מקום או

יחד עם הילדים בזמן שהם גלשו באינטרנט, עודדו אותם לחקור את האינטרנט והיו פעילים איתם ברשת) יצרו בקרב ילדיהם חוסן בפני סיכונים ברשת. עוד נמצא כי הורים אלו התייחסו באופן פעיל ויזום לעניין הבטיחות ברשת (למשל התייחסו לכללי בטיחות או יעצו כיצד נכון להתנהג באינטרנט) (Duerager & Livingstone, 2012).

מחקר נוסף, אשר נערך בקרב 53,973 תלמידים (11–15) מתשע מדינות (קנדה, אנגליה, גרמניה, הונגריה, איטליה, ישראל, הולנד, פולין וסקוטלנד) במסגרת מחקר מטעם ארגון הבריאות העולמי (WHO-HBSC), הראה כי תקשורת פתוחה בין הורה לילד (לא בהכרח בקשר לאינטרנט, אלא תפיסת ההורה על ידי הילד כדמות שניתן לפנות אליה) ממתנת את ההשפעות השליליות של שימוש מופרז באינטרנט על שביעות הרצון מהחיים, היינו ילדים אשר ראו בהוריהם דמויות לשיח ומענה נטו פחות לשימוש יתר באינטרנט, ושביעות רצונם מהחיים הייתה גבוהה יותר (Boniel-Nissim et al., 2015).

במחקר עדכני אשר בדק את השפעת הקשר עם החברים וכן הקשר עם ההורים כמשפיעים על התנהגויות סיכון ברשת והתמכרות לרשת, נמצא כי לקשר עם ההורים וליכולתם לתווך בין הנעשה ברשת ובין הילד השפעה מובהקת על מניעת התמכרותו לרשת והתנהגויות סיכון שלו. מעניין לציין כי אף שהמחקר נערך על מתבגרים בגילים 15–17, הקשר עם ההורים נמצא כמרכיב חוסן חזק יותר מפני התמכרות והתנהגויות סיכון ברשת מאשר הקשר עם החברים (Soh, Chew, Koay, & Ang, 2018).

דרכי מניעה של שימוש מופרז באינטרנט והתמכרות לו וטיפול בהם

לאור הממצאים המוצגים לעיל, ישנו ניסיון להעלות את המודעות בקרב הורים ואנשי חינוך וטיפול באשר לקבלת החלטות הקשורות במתן טלפון נייד חכם וגישה לאינטרנט לילדים צעירים. דוגמה לכך ניתן למצוא בדוח עדכני בנושא הילדות הדיגיטלית, אשר משתמש בשלבי ההתפתחות כאבני דרך ליצירת מדיניות בחינוך לשימוש נכון ברשת (Kidron & Rudkin, 2017). על פי הדוח, ילדים בתחילת גיל ההתבגרות, גילאי 10–12, מסוגלים לבקר את המציאות סביבם, אולם לא בצורה מלאה, ועל כן קלים לסמוך על הנראה כפשוטו ללא חשיבה מעמיקה על מניעים נסתרים. המשפחה בשלב זה היא עדיין מקור מרכזי לתמיכה והכוונה, אולם הילדים מתחילים לחוש בלחץ החברתי ובצורך להשתייך. לכן אין זה מפתיע כי בגיל זה מתחיל הלחץ על ההורים לרכוש טלפון נייד חכם. שלב זה הוא הפגיע ביותר, שכן ילדים בגיל זה אינם מבינים את השלכות של שימוש מופרז, אך בשלב זה הפגיעה באיכות השינה ובפעילויות במרחב הפיזי עלולות להיות הרסניות לטווח הרחוק. לכן הורים המחליטים על רכישה של טלפון חכם לילדיהם ועל כניסתם לרשתות חברתיות באינטרנט צריכים לעשות זאת תוך פיקוח, הכוונה, שיתוף והשתתפות

מלאה בנעשה ברשת עם ילדיהם. הדבר צריך להיעשות תוך תיאום ציפיות ועמידה קפדנית על משך החשיפה.

היכולת לזהות רמזים לא-מילוליים מתפתחת עם הגיל ומחייבת תרגול ותיווך של מבוגר משמעותי. ילדים השוהים זמן רב אל מול מסכים וכן באינטרנט ממעטים במפגשי פנים אל פנים, ולכן יכולתם לפענח רמזים לא-מילוליים נפגעת. מחקר אשר השווה קבוצה של תלמידים אשר שהו במחנה ללא כל אמצעי אלקטרוני למשך חמישה ימים, לעומת קבוצת ביקורת מקבילה במאפיינים שלחבריה הותר השימוש בטכנולוגיה, העלה כי הימנעות ממסכים העלתה את המפגש פנים אל פנים, ובשל כך את היכולת לפענח רמזים בתקשורת לא-מילולית. תוצאה זו הייתה מובהקת לעומת התוצאות בשלב טרם ההימנעות מהמסך וכן לעומת קבוצת הביקורת (אין לפרש ממצא זה כקריאה להתנתקות ממסכים, אלא ככזה המחזק את הצורך במינון זמן מסך, במיוחד בגיל צעיר [Uhls et al., 2014]).

בגילים 13–15 המתבגרים עוברים תהליכים נוירופסיכולוגיים משמעותיים, אשר משפיעים על דרך קבלת ההחלטות שלהם. לקבוצת השווים ישנה משמעות רבה בחייהם, והם מפלסים את דרכם בין הרצון להשתייך לבין רצונם להיות ייחודי. אל מול ההורים נעשית בחינה מתמדת של גבולות. שלב זה מאופיין גם בפגיעות יתרה לבריאות ברשת. לפיכך תפקידו של ההורה להיות ערני להתנהלותו של הנער באינטרנט, כדי לזהות מקרי פגיעה. בגילים 16–18 מתבגרים חשים עצמם בוגרים ועצמאים יותר. זהו שלב של בניית מערכות יחסים, וככלל – לקבוצת השווים משמעות יתרה. עם זאת, מקום המשפחה ומשמעותה אינם פסים מעולם המתבגר (Kidron & Rudkin, 2017). מחקרים אשר נעשו על אוכלוסיית גיל זו מראים כי שיח עם המתבגרים על אודות המתרחש ברשת, כללי שימוש, הקצאת זמנים ובניית לוח זמנים מאוזן ומגוון הם הכרחיים לשמירה על מעורבות וזמינות בכל הקשור בחיי המתבגרים ברשת (Duerager & Livingstone, 2012). אומנם התחושה של מרב ההורים היא שהמתבגר אינו נגיש להם, במיוחד בכל הקשור לרשת, אולם שיח מתמיד בנושא, המראה על התעניינות וקביעת כללים ברורים לשמירה על פרטיות והתנהגות מאוזנת, בכל זאת הכרחי ונמצא כאמור חיוני. כמו כן יש לקדם אורח חיים מאוזן באופן כללי, המשלב מגוון פעילויות, ביניהן פעילויות גופניות, כדי למנוע הסתגרות אל מול המסך. היכרות עם המניעים לשימוש מופרז ברשת האינטרנט והשלכותיו יכולה לשמש כאבן דרך משמעותית עבור הורים ואנשי חינוך וטיפול, כדי לעודד שימוש מאוזן מחד גיסא ולאתר התנהלות בעייתית מאידך גיסא. עם זאת, ללא שיקוף של התנהגות מיטיבה ברשת מצידו של המבוגר המשמעותי, אין על המבוגרים המשמעותיים לילד לתלות את כל מאמציהם בשיח מטיף עם המתבגרים, אלא להוות עבורם דוגמה להתנהגות מיטיבה ברשת. כאשר ילד רואה מגיל כה צעיר את המבוגרים עם ראשים מופנים אל עבר המסך ומוסחים מכל צפצוף, נראה כי דינו נגזר. בבגרותו, כאשר רבים מחבריו לקבוצת השווים מצוידים בטלפונים ניידים חכמים, נראה כי מלחמתם של ההורים כמעט אבודה. לכן ישנה אחריות חברתית, שבמסגרתה על המבוגר המשמעותי להוות מודל מאוזן בכל הקשור להתנהלות אל

מול מסכים וכן לחזק ולעודד את המתבגר בסביבתו החברתית, כדי שהחשיפה תהיה מבוקרת, הדרגתית ומאוזנת.

חשוב להוסיף ולציין כי כיום יש טיפול בהתמכרות לאינטרנט, אשר הוכח כיעיל גם בקרב בני נוער. טיפול במכורים נשען לעיתים על הגישה ההתנהגותית-קוגניטיבית, ותייעוד של טיפול בגישה זו במתבגרים הראה הצלחה בהפחתת התסמינים. ההכוונה העולה מגישה זו בטיפול במתבגרים המכורים לאינטרנט, לצד הניסיון בהפחתת זמן מסך, מדגישה את חשיבות הפעולות הבאות: שימוש בעזרים לצורך העלאת מודעות לזמן שימוש באינטרנט (כמו התראה על משך זמן שימוש); הבנה כי המטרה אינה הימנעות מן האינטרנט, אלא העלאת המודעות למשך השימוש; זיהוי דפוסי חשיבה כושלים של שימוש באינטרנט; מתן מידע להורים על התמכרות לאינטרנט וכן על משמעות המרחב הווירטואלי בעולם הילד, כדי לגייסם לחיזוק הילד על התנהגות חיובית ולהניעם משימוש בסנקציות הכוללות איסור שימוש באינטרנט; חיזוק התקשורת (והאמון) בין ההורים למתבגר במסגרת טיפולית; יצירת סביבה המאפשרת שיח בין-אישי נטול הסחות למסכים (למשל ללא טלפונים ניידים בזמן ארוחה, מסך טלוויזיה בסלון בלבד); הגברת הפעילות הגופנית; יצירת גבולות ברורים שבמסגרתם ברור מתי אין עושים שימוש באינטרנט; הקפדה על זמן הליכה לישון וזמן השכמה; שילוב טיפול קבוצתי כדי להפחית מן הבדידות שבה נמצא הנער וחיבור מחדש עם קבוצת השווים (King, Delfabbro, Griffiths, & Gradisar, 2012).

לסיכום, ניתן לומר כי האינטרנט מהווה חלק בלתי נפרד מחיינו. התנהלות בני הנוער באינטרנט היא חיובית בכללה ומשמשת אותם למטרות מרובות, ובתוך כך להתמודדות עם אתגרי גיל ההתבגרות. עם זאת, שימוש מופרז באינטרנט והתמכרות לו מהווים בעיה פתולוגית המחייבת הכרה ראויה. לשם כך יש להעלות את המודעות לחשיבות סיפוק מנגנוני בקרה ותוכניות מניעה, כפי שהוצג לעיל, וכן לחשיבות ההיכרות עם דרכי טיפול במקרה של אבחון התמכרות.

מקורות

- אלמוג, ע' ואלמוג, ת' (2015). **דור ה-Y בישראל: דו"ח מחקר**. חיפה: מוסד שמואל נאמן.
- אלמוג, ע' ואלמוג, ת' (2016). **דור ה-Y כאילו אין מחר**. בן שמן: מודן.
- גריז, ד' (2006). תחום המושב הווירטואלי של המאה ה-21. **פנים: כתב-עת לתרבות, חברה וחינוך**, 37, 4-21. זמין באתר <http://www.itu.org.il/?CategoryID=1035-ArticleID=7852>
- דנון, פ' ושינפלד, נ' (2011). **כולנו מכורים**. תל אביב: רמות.
- הראל-פיש, י', וולש, ס', שטיינמץ, נ', לובל, ש', רייז, י', טסלר, ר' וחביב, ג' (2016). **נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל – ממצאי המחקר השביעי: דו"ח HBSC ישראל**. תכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני נוער. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- המועצה לשלום הילד (2015). ילדים ופנאי. בתוך **ילדים בישראל: דו שנתון סטטיסטי** (עמ' 95-117). ירושלים: המועצה לשלום הילד.

- עמיחי-המבורגר, י' (2013). הטוב, הרע והמכוער באינטרנט: הפסיכולוגיה של החיים ברשת. תל אביב: מטר.
- Abel, J. P., Buff, C. L., & Burr, S. A. (2016). Social media and the fear of missing out: Scale development and assessment. *Journal of Business & Economic Research*, *14*(1), 33–44.
- Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., McInerney, D. M., & Waters, L. (2014). Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, *31*, 18–31.
- Almenayes, J. J. (2015). Empirical analysis of religiosity as predictor of social media addiction. *Journal of Arts & Humanities*, 44–52.
- Alt, D., & Boniel-Nissim, M. (2018). Links between adolescents' deep and surface learning approaches, problematic internet use, and Fear of Missing Out (FoMO). *Internet Interventions*. Available at <https://doi.org/10.1016/j.invent.2018.05.002>
- Andreassen, C. S., & Pallesen, S. (2014). Social network site addiction: An overview. *Current Pharmaceutical Design*, *20*, 4053–4061.
- Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, *64*, 287–293.
- Anderson, M., & Jiang, J. (2018). *Teens, social media & technology 2018*. PEW research center. Retrieved 20 June 2018 from http://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/14/2018/05/31102617/PI_2018.05.31_TeensTech_FINAL.pdf
- Baker, Z. G., Krieger, H., & LeRoy, A. S. (2016). Fear of missing out: Relationships with depression, mindfulness and physical symptoms. *Translational Issues in Psychological Science*, *2*(3), 275–282.
- Billieux, J., Kuss, D. J., Griffiths, M. D., & Karila, L. (2014). Internet addiction: A systematic review of epidemiological research for the last decade. *Current Pharmaceutical Design*, *20* (25), 1–27.
- Blachnio, A., Przepiokra, A., & Pantic, I. (2016). Association between Facebook addiction, self-esteem and life-satisfaction: A cross-sectional study. *Computers in Human Behavior*, *55*, 701–705.
- Boniel-Nissim, M., Tabak, I., Mazur, J., Borraccino, A., Brooks, F., Gommans, R., et al. (2015). Life satisfaction among high users of electronic media: The role of parents as moderators. *International Journal on Public Health*, *60*, 189–198.
- Brand, M., Laier, C., & Young, K. (2014). Internet addiction: Coping styles, expectancies and treatment implications. *Frontiers in Psychology*, *5*, 1256.
- Chang, F. C., Chiu, C. H., Miao, N. F., Chen, P. H., Lee, C. M., Chiang, J. T., & Pan, Y. C. (2015). The relationship between parental mediation and internet addiction among adolescents, and the association with cyberbullying and depression. *Comprehensive psychiatry*, *57*, 21–28.
- Charalampous, C., Demertiou, C., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M., & Stavrinides, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying

- behaviors and the mediation role of peer attachment relationships: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 64, 109–123.
- Cheever, N. A., Moreno, M. A., & Rosen L. D. (2018) When does internet and smartphone use become a problem? In M. Moreno & A. Radovic (Eds.), *Technology and adolescent mental health* (pp.121–131). Cham, Switzerland: Springer.
- Cheung, L. M., & Wong, W. S. (2011). The effects of insomnia and internet addiction on depression in Hong Kong Chinese adolescents: An exploratory cross-sectional analysis. *Journal of Sleep Research*, 20, 311–317.
- Cimino, S., & Cerniglia, L. (2018). A longitudinal study for the empirical validation of an Etiopathogenetic Model of internet addiction in adolescence based on early emotion regulation. *BioMed research international*, 2018. Available at <https://doi.org/10.1155/2018/4038541>
- Doty, J. L., Gower, A. L., Rudi, J. H., McMorris, B. J., & Borowaky, I. W. (2017). Patterns of bullying and sexual harassment: Connections with parents and teachers as direct protective factors. *Journal of Youth and adolescence*, 46 (11), 2289–2304.
- Douglas, A. C., Mills, J. E., Niang, M., Stepchenkova, S., Byun, S., Ruffini, C., & Blanton, M. (2008). Internet addiction: Meta-synthesis of qualitative research for the decade 1996–2006. *Elsevier*, 24, 3027–3044.
- Duerager, A., & Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's internet safety?* London: School of Economics and Political Science.
- Durkee, T., Carli, V., Floderus, B., Wasserman, C., Sarchiapone, M., Apter, A., et al. (2016). Pathological internet use and risk-behaviors among European adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(3), 1–17.
- Durkee, T., Kaess, M., Carli, V., Parzer, P., Wasserman, C., Floderus, B., et al. (2012). Prevalence of pathological Internet use among adolescents in Europe: Demographic and social factors. *Addiction*, 107(12), 2210–2222.
- Gámez-Guadix, M., Calvete, E., Orue, I., & Las Hayas, C. (2015). Problematic internet use and problematic alcohol use from the cognitive-behavioral model: A longitudinal study among adolescents. *Addictive Behaviors*, 40, 109–114.
- Gómez, P., Rial, A., Braña, T., Golpe, S., & Varela, J. (2017). Screening of problematic internet use among Spanish adolescents: Prevalence and related variables. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(4), 259–267.
- Griffiths, M. D. (2005). A components model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10, 191–197.
- Griffiths, M. D. (1999). Internet addiction: Fact or fiction? *Psychologist*, 12, 246–251.
- Haddon, L., & Livingstone, S. (2012). *EU kids online: National perspectives*. London: The London school of economics and political science.
- Hamdan, S., Levi, D., Dahan, L., & Stukalin, E. (2018). The effect of sleep disturbances and internet addiction on suicidal ideation among adolescents in the presence of depressive symptoms. *Psychiatry Research*, 267, 327–332

- Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior*, 31, 351–354.
- Keijsers, L., & Poulin, F. (2013). Developmental changes in parent–child communication throughout adolescence. *Developmental Psychology*, 49(12), 2301.
- Kelleci, M., & Inal, S. (2010). Psychiatric symptoms in adolescents with Internet use: Comparison without internet use. *Cyberpsychology, Behavior & Social Networking*, 13, 191–194.
- Khurana, A., Bleakley, A., Jordan, A. B., & Romer, D. (2015). The protective effects of parental monitoring and internet restriction on adolescents' risk of online harassment. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(5), 1039–1047.
- Kidron, B., & Rudkin, A. (2017). *Digital childhood: Addressing childhood development milestones in the digital environment*. Available at <https://eprints.soton.ac.uk/416911/>
- Kim, H., & Davis, K. (2009). Towards a comprehensive theory of problematic internet use: Evaluating the role of self-esteem, anxiety, flow, and the self-rated importance of internet activities. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 490–500.
- King, D. L., Delfabbro, P. H., Griffiths, M. D., & Gradisar, M. (2012). Cognitive-behavioral approaches to outpatient treatment of Internet addiction in children and adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 68(11), 1185–1195.
- Ko, C. H., Yen, Y., Chen, C. S., Yeh, Y. C., & Yen, C. F. (2009). Predictive values of psychiatric symptoms for Internet addiction in adolescents: A 2-year prospective study. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 163, 937–943.
- Kormas, G., Critselis, E., Janikian, M., Kafetzis, D., & Tsitsika, A. (2011). Risk factors and psychosocial characteristics of potential problematic and problematic internet use among adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 11, 595.
- Lam, L. T. (2015). Parental mental health and Internet addiction in adolescents. *Addictive Behaviors*, 42, 20–23.
- Lam, L. T., Peng, Z. W., Mai, J. C., & Jing, J. (2009). Factors associated with internet addiction among adolescents. *Cyberpsychology & Behavior*, 12, 551–555.
- Lenhart, A., & Page, D. (2015). *Teens, social media & technology 2015*. PEW Research Center. Available at http://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/14/2015/04/PI_TeensandTech_Update2015_0409151.pdf
- Lenhart, A., Smith, A., Anderson, M., Duggan, M., & Perrin, A. (2015). *Teens, technology & friendships: Video games, social media and phones play an integral role in how teens meet and interact with friends*. PEW Research Center. Available at <http://www.pewInternet.org/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/>
- Levent, D. (2010). Excessive internet use and loneliness among secondary school students. *Journal of Instructional Psychology*, 37(1), 20–23.
- Lim, M. S. C., Carrotte, E. R., & Hellard, M. E. (2016). The impact of pornography on gender-based violence, sexual health and well-being: What do we know? *Journal of Epidemiology & Community Health*, 70, 3–5.

- Lin, I. H., Ko, C. H., Chang, Y. P., Liu, T. L., Wang, P. W., Lin, H. C., et al. (2014). The association between suicidality and Internet addiction and activities in Taiwanese adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 55(3), 504–510.
- Lin, M. P., Wu, J. Y. W., You, J., Hu, W. H., & Yen, C. F. (2018). Prevalence of internet addiction and its risk and protective factors in a representative sample of senior high school students in Taiwan. *Journal of Adolescence*, 62, 38–46.
- Liu, C. Y., & Kuo, F. Y. (2007). A study of Internet addiction through the lens of the interpersonal theory. *CyberPsychology & Behavior*, 10(6), 799–804.
- Liu, Q. X., Fang, X. Y., Deng, L. Y., & Zhang, J. T. (2012). Parent–adolescent communication, parental internet use and internet-specific norms and pathological internet use among Chinese adolescents. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1269–1275.
- Love, T., Laier, C., Brand, M., Hatch, L., & Hajela, R. (2015). Neuroscience of internet pornography addiction: A review and update. *Behavioral Sciences*, 5(3), 388–433.
- Luxton, D. D., Jane, J. D., & Fairall, J. M. (2012). Social media and suicide: A public health perspective. *American Journal of Public Health*, 102(2), 195–200.
- Margo, M. J., Ryan, S., & Prybutok, V. R. (2013). The Social Network Application Post-Adoptive Use Model (SNAPUM): A model examining social capital and other critical factors affecting the post-adoptive use of Facebook. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 16, 37–69.
- Mei, S., Yau, Y., Chai, J., Guo, J., & Potenza, M. (2016). Problematic internet use, well-being, self-esteem and self-control: Data. *Addictive Behaviors*, 61, 74–79.
- Mihara, S., Osaki, Y., Nakayama, H., Sakuma, H., Ikeda, M., Itani, O., et al. (2016). Internet use and problematic internet use among adolescents in Japan. *Addictive Behaviors Reports*, 4, 58–64.
- Mueller, K. W., Dreier, M., Duven, E., Giralt, S., Beutel, M. E., & Woelfling, K. (2017). Adding clinical validity to the statistical power of large-scale epidemiological surveys on internet addiction in adolescence: A combined approach to investigate psychopathology and development-specific personality traits associated with internet addiction. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 78(3), e244–e251.
- Ofcom (2016). *Ofcom's research and data collection for 2016*. Available at <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data>
- Poli, R. (2017). Internet addiction update: Diagnostic criteria, assessment and prevalence. *Neuropsychiatry*, 7(1), 4–8.
- Siciliano, V., Bastiani, L., Mezzasalma, L., Thanki, D., Curzio, O., & Molinaro, S. (2015). Validation of a new short problematic Internet use test in nationally representative sample of adolescents. *Computer in Human Behavior*, 45, 177–184.
- Smith, P. K. (2015). The nature of cyberbullying and what we can do about it. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, 176–184.
- Soh, P. C. H., Chew, K. W., Koay, K. Y., & Ang, P. H. (2018). Parents vs peers' influence on teenagers' internet addiction and risky online activities. *Telematics and Informatics*, 35(1), 225–236.

- Spada, M. M. (2014). An overview of problematic internet use. *Addictive Behaviors*, 39(1), 3–6.
- Spada, M. M., Langston, B., Nikčević, A. V., & Moneta, G. B. (2008). The role of metacognitions in problematic Internet use. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 2325–2335.
- Steinberg, D. S., & Wetterneck, C. T. (2017). OCD taboo thoughts and stigmatizing attitudes in clinicians. *Community Mental Health Journal*, 53(3), 275–280.
- Tsitsika, A. K., Tzavela, E. C., Janikian, M., Ólafsson, K., Iordache, A., Schoenmakers, T. M., et al. (2014). Online social networking in adolescence: Patterns of use in six European countries and links with psychosocial functioning. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 55(1), 141–147.
- Turel, O., Mouttapa, M., & Donato, E. (2015). Preventing problematic internet use through video-based interventions: A theoretical model and empirical test. *Behavior & Information Technology*, 34, 349–362.
- Uhls, Y. T., Michikyan, M., Morris, J., Garcia, D., Small, G. W., Zgourou, E., & Greenfield, P. M. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior*, 39, 387–392.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Social consequences of the Internet for adolescents: A decade of research. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 1–5.
- van den Eijnden, R. J., Spijkerman, R., Vermulst, A. A., van Rooij, T. J., & Engels, R. C. (2010). Compulsive internet use among adolescents: Bidirectional parent–child relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 77–89.
- van Rooij, A. J., Schoenmakers, T. M., Vermulst, A. A., van den Eijnden, R. M., & van De Mheen, D. (2011). Online video game addiction: Identification of addicted adolescent gamers. *Addiction*, 106, 205–212.
- Villella, C., Martinotti, G., Di Nicola, M., Cassano, M., La Torre, G., Gliubizzi, M. D., et al. (2011). Behavioural addictions in adolescents and young adults: Results from a prevalence study. *Journal of Gambling Studies*, 27(2), 203–214.
- Weinstein, A., & Lejoyeux, M. (2010). Internet addiction or excessive internet use. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 36(5), 277–283.
- Xiuqin, H., Huimin, Z., Mengchen, L., Jinan, W., Ying, Z., & Ran, T. (2010). Mental health, personality, and parental rearing styles of adolescents with Internet addiction disorder. *Cyber Psychology, Behavior, and Social Networking*, 13(4), 401–406.
- Yen, J. Y., Cheng-Fang, Y., Chen, C. S., Chang, Y. H., Yeh, Y. C., & Ko, C. H. (2012). The bidirectional interactions between addiction, behaviour approach and behaviour inhibition systems among adolescents in a prospective study. *Psychiatry Research*, 200, 588–592.
- Yen, J. Y., Yen, C. F., Chen, C. C., Chen, S. H., & Ko, C. H. (2007). Family factors of internet addiction and substance use experience in Taiwanese adolescents. *Cyber Psychology & Behavior*, 10, 323–329.

- Young, K. (1996). Addictive use of the internet: A case that breaks the stereotype. *Psychological Reports, 79*, 899–902.
- Young, K. S. (1999). The research and controversy surrounding internet addiction. *CyberPsychology and Behavior, 2*, 381–383.
- Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *The American Behavioral Scientist, 48*(4), 402–415.
- Young, K. S. (2015). The evolution of internet addiction disorder. In C. Montag & M. Reuter (Eds.), *Internet addiction: Studies in neuroscience, psychology and behavioral economics* (pp. 3–17). New York: Springer.

פנאי של מתבגרים ערבים: האם המגדר קובע?

סלי היוש ופאדיה נאסר-אבו אלהיג'א

תקציר

קיימים מחקרים מעטים המתמקדים בעיסוקי פנאי של מתבגרים ומתבגרות צעירים בכלל ושל אלה המשתייכים לקבוצות מיעוט בפרט. מטרת המחקר שעליו מבוסס מאמר זה הייתה לבחון הבדלים בין בנים לבנות מהחברה הערבית בישראל ביחס לקטגוריות עיסוקי הפנאי שבהם הם משתתפים, למוטיבציות שלהם להשתתף, לעמדותיהם כלפי הפנאי, לתגמולים המתקבלים מהפנאי ולמאפייני הפנאי הרציני בעיסוקיהם. התוצאות מלמדות על הבדלים מגדריים במאפייני הפנאי שנבדקו. הבנים מתייחסים לפנאי כאל עוד פרקטיקה שבאמצעותה ניתן להגשים ציפיות מגדריות עתידיות המאפיינות את החברה הפטריארכלית שאליה הם משתייכים, בעוד הבנות משתתפות בעיסוקי הפנאי מתוך עניין ורצון להיות מעורבות חברתית. לממצאים השלכות על תכנון תוכניות פנאי ועיסוקי פנאי והפעלתם עבור בנים ובנות ועל מדיניות החינוך לפנאי של שני המגדרים.

מילות מפתח: עיסוקי פנאי של ילדים, קבוצת מיעוט, מגדר, מוטיבציות פנאי, עמדות כלפי פנאי, תגמולים מפנאי, פנאי רציני

מבוא

מגדר מתייחס להבניה חברתית של גבריות ונשיות ולידע החברתי אודות חלוקת התפקידים המוקנה למתבגרים צעירים על ידי החברה, בעיקר על ידי הוריהם. הפנמת הידע והתפקידים המגדריים משפיעה על הצעירים, ומצופה שהם יתנהגו גם ביחס לפנאי כפי שמקובל בסביבתם החברתית.

הקשר בין המגדר והפנאי נחקר במהלך שנות השמונים של המאה הקודמת בזכות הגל השני של הפמיניזם, שהעלה את הנושא לראש סדר היום המחקרי. הפמיניסטיות גרסו שהמחקר בנושא הפנאי הזניח את הנושא המגדרי בכלל ואת ההתמקדות בפנאי של נשים בפרט (Roberts, 2010). הן טענו גם שהמגדר הנשי נחות בשל אילוצים שונים של זמן ומשאבים כספיים וכן בשל מחויבויות חברתיות הבאות לידי ביטוי בוויסות חברתי כבד משקל, בהשוואה לזה המוטל על הגברים (Roberts, 2010), שכן מצופה מהנשים לטפל בילדים ובבית במקביל לעבודתן בחוץ. עוד נמצא שזמן הפנאי של נשים הוא מקוטע יותר מאשר אצל גברים, והן משתתפות פחות בעיסוקי פנאי שבהם משתתפים מבוגרים בלבד (Bittman & Wajcman, 2004).

סוגיית המגדר בפנאי היא מורכבת, ונשאלת השאלה, האם ההבחנה המגדרית ביחס לעיסוק בפנאי קיימת גם בקרב מתבגרים צעירים? קיים בעולם מחקר

מועט המתמקד בפנאי של מתבגרים צעירים (Colley, Griffiths, Hugh, Landers,) ומגדריים בפנאי של ילדים (למשל & Vilhjalmsson, 2004; Bittman & Wajcman, 2004; Shaw, 1999; Marks, Lam, & McHale, 2009; Jaggli, 1996) ובהבדלים (Kristjansdottir, 2003), ועוד הרבה פחות מכך – בפנאי של מתבגרים ומתבגרות צעירים המשתייכים לקבוצות מיעוט.

בארץ נערכו במהלך השנים מחקרים אחדים שבחנו את מצב הפנאי בקרב צעירים מהאוכלוסייה הערבית, אולם רוב המחקר התמקד בבני נוער (למשל אבו-עסבה, כהן-נבות ועוואדיה, 2003; כהן-נבות ועוואדיה, 2006). רק חלק קטן ממנו התמקד במתבגרים צעירים (למשל: בן רבי, עמיאל, ניג'ם וטלל, 2009; הראל-פיש ועמיתים, 2013, 2016; קרופ, 2010). כאמור, מחקרים בודדים בלבד התמקדו בהיבט המגדרי של פנאי בקרב מתבגרים צעירים בכלל ובקרב קבוצות מיעוט בפרט (למשל הראל-פיש 2016; Engel-Yeger & Jarus, 2008). מכיוון שמחקרים אלה שונים במטרותיהם, בגודל המדגמים, בגילי המשתתפים ובמשתנים אחרים, קשה להציג תמונה קוהרנטית על מצב הפנאי של מתבגרים צעירים בחברה הערבית, וקשה עוד יותר למצוא נתונים המתייחסים להיבטים מגדריים בתחום זה.

החברה הערבית בישראל, שהיא קבוצת מיעוט, משתייכת למיצב חברתי-כלכלי נמוך. מרבית האוכלוסייה הערבית הבוגרת משתייכת לשלושת עשירוני ההכנסה הנמוכים ביותר, וכך גם ביחס לרמת ההשכלה ולדירוג התעסוקתי שלה. אוכלוסייה זו מתגוררת בישראל ביישובים נפרדים ובערים מעורבות, שבהן היא מאכלסת בדרך כלל שכונות נפרדות, בעלות שירותים ותשתיות ברמה נמוכה: העמותות המפעילות עיסוקי פנאי, אולמות האירועים, המתנ"סים, מרכזי התרבות ומגרשי המשחקים המתאימים לשימוש לאחר שעות הלימודים ביישובים ובשכונות אלו מצומצמים ודלים, והנגישות אליהם והשירותים הניתנים בהם לרוב אינם משביעי רצון (נאסר אבו-אלהיג'א והיוש, 2018; קרופ, 2010).

תפקידי המגדר בחברה הערבית בישראל מוגדרים ומובחנים כבר מגיל צעיר (Nasser & Birenbaum, 2005). אומנם בשנים האחרונות מתרחשים בחברה הערבית בישראל שינויים, כתוצאה מחשיפה לתרבות המערבית המאפיינת את הזרם המרכזי בחברה היהודית, ולהשפעות של ערכים, אמונות, השקפות עולם וקודים תרבותיים תואמים. חרף זאת, עדיין רווחים בחברה זו ערכים מסורתיים, מכוונות קולקטיביסטית ושמירה על מבנה משפחה פטריארכלי, שבו תפקידי המגדר מובחנים מוגבל של המתבגרים הצעירים, ובעיקר של הבנות, סביר שמאפייני הפנאי בחברה זו יהיו מובחנים מגדריים.

מטרת המחקר שעליו מדווח במאמר הנוכחי הייתה לבחון הבדלים מגדריים בעיסוקי הפנאי של מתבגרים ומתבגרות צעירים הלומדים בכיתות ו, ז ו-ח בחברה הערבית בישראל.

סקירת ספרות

הרקע התאורטי מתייחס למאפייני ההשתתפות של מתבגרים צעירים בעיסוקי פנאי, קטגוריות עיסוקי הפנאי שלהם, המוטיבציות להשתתפותם בעיסוקים אלו, עמדותיהם כלפי הפנאי, תגמולים מהשתתפותם בעיסוקי פנאי ונכונותם לעסוק בפנאי רציני.

מתבגרים צעירים והשתתפות בעיסוקי פנאי

גיל משפיע על מאפייני ההשתתפות בעיסוקי הפנאי, במיוחד כאשר מדובר במתבגרים צעירים, ולכן הוא מהווה גורם מפתח ביחס להשתתפות (Mahoney, Vandell, Simpkins, & Zerrett, 2009; Weiss, Little, & Bouffard, 2005). באופן כללי, לתלמידים צעירים זמן רב יותר לעיסוקי פנאי מאשר לבני הנוער, שזמנם מוגבל בשל היותו מוקדש ללימודים. לכן הם משתתפים בדרך כלל יותר מן האחרונים בתוכניות אחרי שעות בית הספר. ההשתתפות הרבה יותר של התלמידים הצעירים בפעילויות פנאי נובעת מארבע סיבות עיקריות: (א) הימצאות שיעור גבוה יחסית מביניהם ללא השגחת הורים לאחר שעות הלימודים; (ב) רצון ההורים להגביר את רמת הסיפוק העצמי של ילדיהם אחרי שעות הלימודים בית הספר באמצעות פעילויות פנאי (Hochschild, 1997); (ג) כמו בני נוער, לתלמידים הצעירים יש צורך באוטונומיה (Polatnick, 2002); (ד) גיוס התלמידים הצעירים להשתתף בעיסוקי פנאי קל יותר מגיוס בני נוער, כנראה כתוצאה ממעורבות משמעותית מצד ההורים בהחלטה להשתתף ומריבוי התוכניות המוצעות להם אחרי שעות הלימודים (Hofferth & Jankuniene, 2001).

באשר להבדלים מגדריים, אלה נצפו במחקר גם ביחס לדפוסי ההשתתפות של צעירים בעיסוקי הפנאי השונים (Fawcett, Garton, & Dandy, 2009) וביחס להעדפות הפנאי שלהם – בנים מעדיפים עיסוקים הנתפסים כגבריים, כגון כדורגל והיאבקות, בעוד בנות מעדיפות עיסוקים פנאי הנתפסים כנשיים, כגון ריקוד ואירוביקה (Leveresen & Samdal, 2012). הבדלים מגדריים אלה מאפיינים במיוחד מתבגרים צעירים המשתייכים למשפחות ממיצב חברתי-כלכלי נמוך, והם מיטשטשים כשמדובר בכאלו המשתייכים למיצב חברתי גבוה.

קטגוריות עיסוקי הפנאי

חוקרי הפנאי נוטים למיין את מגוון עיסוקי הפנאי לקטגוריות שונות. בסוף המאה שעברה, סקוט וויליץ (Scott & Willits, 1998). מיינו תוכניות אחרי הלימודים לפי חמש קטגוריות מבוססות תוכן: שפות, מיומנויות למידה, תוכניות אקדמיות בתחומים השונים מאלה שנלמדים בבית הספר, שיעורי עזר בקריאה ותוכניות מבוססות קהילה.

בתחילת שנות האלפיים הציעו פסמור ופרנץ' (Passmore & French, 2001) למיין את עיסוקי הפנאי לשלוש קטגוריות של פעילויות: הישגיות, חברתיות

ופעילויות בחוץ. מיון נוסף, שהוצע על ידי לויד ואולד (Loyd & Auld, 2002), חילק את עיסוקי הפנאי לשש קטגוריות: תקשורת המונים, פעולות חברתיות, פעולות ספורט, פעולות בחוץ, פעולות תרבותיות ותחביבים. ב-2007 הציעו הנסן ולרסון (Hansen & Larson, 2007) למין את עיסוקי הפנאי לחמש הקטגוריות השכיחות ביותר: ספורט, הופעה ואומנות, פעולות אקדמיות, פעולות מבוססות אידאולוגיה ושירות (כגון התנדבות) ומועדונים קהילתיים (כמו מתנ"ס) ומקצועיים (כגון טניס). במקביל הציעו קינג ואחרים (King et al., 2004, 2006) למיין את עיסוקי הפנאי לתשע קטגוריות: תחביבים, אומנות ומשחקים, פעילויות חברתיות, בילוי שקט, פעילויות פנאי המבוססות על מיומנויות מיוחדות, ספורט המאורגן על ידי מתנ"ס, מועדון והורים, מועדונים של קבוצות וארגונים, פנאי אקטיבי פיזי, בידור ותרבות ועיסוקים במטלות בית ועבודות.

התבוננות בקטגוריות שהוצעו במחקרים השונים מעלה כי הממצאים מתייחסים בעיקר לשתי קטגוריות מרכזיות: עיסוקי פנאי שאינם אקדמיים ומכוונים להקשרים אחרים (למשל חברה, בריאות, תרבות ויצירה, אמנות ובידור ותקשורת המונים) ועיסוקים בהקשרים אקדמיים.

ממצאי מחקר המתייחסים לקשר בין מגדר לבין סוג עיסוקי הפנאי שבהם משתתפים מתבגרים צעירים מלמדים על הבדלים משמעותיים בין שתי הקבוצות (King, Law, Hurley, Petrenchik, & Schwellnus, 2010). עיסוקי הפנאי המועדפים על בנים הם ספורט קבוצתי-תחרותי, כגון כדורגל והוקי קרח (Davalos, Chavez, & Guardiola, 1999), לעומת הפעילויות הטיפוסיות לבנות, שכוללות ריקוד, דרמה והשתתפות רבה יותר בחוגים, בפעילויות מבוססות בית ספר, בהתנדבות (Bartko & Eccles, 2003) ובמוזיקה ודרמה (Hirsch et al., 2000).

לעומת זאת, שיעור ההשתתפות של הבנים והבנות בפעילויות שאינן טיפוסיות למגדר הייתה דומה למדי (Leveresen, & Samdal, 2012). מתבגרים צעירים מושפעים מהוריהם, ולכן כאשר הורים מתייחסים באופן דיפרנציאלי להשתתפות בנים ובנות בעיסוקי פנאי, בשל סיבות תרבותיות או דאגה לביטחון האישי (בעיקר זה של הבנות), ימצאו הבדלים מגדריים בבחירות הפנאי.

מוטיבציות להשתתפות מתבגרים צעירים בעיסוקי פנאי

מוטיבציה מתייחסת לגורמים ולצרכים ספציפיים המניעים אדם לפעול (Howell, 1961), והיא כוח מניע התנהגות. ניתן להגדיר את המוטיבציה לפנאי כסיבה להתנסות המגרה מעורבות, כצורך בהתנסות כזאת או כשביעות רצון ממנה (Crandall, 1980). לימודי מוטיבציות הפנאי מתייחסים למעשה למניעים הפסיכולוגיים והחברתיים להשתתפות בעיסוקי פנאי ולסיבות שבגינן אנשים מעורבים במגוון פעילויות ודפוסי פנאי; כמו כן הם עוסקים בקשר בין פנאי למוטיבציה פנימית, למוטיבציה חיצונית, למשא ומתן עם אילוצים ולתרבות.

על ההחלטה להשתתף בפעילות פנאי, לא להשתתף בה או לנשור ממנה משפיעים גורמים מגוונים, מורכבים, רב-ממדיים ורב-הקשריים, שרובם מתייחסים לאינטראקציה בין גורמים פנימיים (נטיות והעדפות אישיות, כמו: עניין, חופש לבחור, הנאה, הגשמה עצמית) לבין גורמים חיצוניים (סביבתיים, אינסטרומנטליים והקשריים) (Mundy, 1998). שני סוגי מוטיבציות אלה יכולים להתקיים בו-זמנית אצל אותו אדם, ולעיתים לא ניתן לממש שאיפות פנימיות בגין הקונפליקט בין שני הסוגים, המגביל את ההשתתפות בעיסוקי הפנאי ואף עלול לגרום לנשירה.

לעומת הגישה הדיכוטומית, המגדירה את המוטיבציות כפנימית לעומת חיצונית, יש חוקרים המציעים לראות את המוטיבציות כרצף, המתחיל מהיעדר מוטיבציה, ממשיך למוטיבציה חיצונית ולבסוף הופך למוטיבציה פנימית; משמעות הדבר שהתנהגות המונעת חיצונית יכולה להפוך בהמשך לפנימית (Iso-Ahola, 1999); אולם קיימת גם מגמה אחרת, שלפיה מי שמצטרף לעיסוקי פנאי רק בשל ההיבט החומרי, נוטה בהמשך לנשור מהפעילות, כיוון שהתוצרים החומריים אינם מספקים במידה כזו שיביאו להתמדה לאורך זמן (היוש, 2008).

להקשרים חברתיים רחבים יותר, כמו: גישות תרבותיות, היבטים היסטוריים ויחסי הגומלין ביניהם, ישנה השפעה על בחירות הפנאי. במחקר שהתייחס לאילוצים להשתתפות בעיסוקי פנאי נמצא שתפיסות של צעירים, המוצא שלהם, תמיכת העמיתים והמגבלות שההורים מטילים מהווים חסמים להשתתפות (Mahoney, Parente, & Ziegler, 2009). הדבר בולט כאשר מדובר במתבגרים שבחירותיהם מושפעות לא רק מהחלטות אישיות, אלא גם מהשפעת קבוצת השווים ומהשפעת עמדות ההורים שהם נתונים תחת חסותם, מרותם והמגבלות שהם מטילים, כולל תפיסותיהם המגדריות (Perkins et al., 2007).

השתייכות לתרבות המתאפיינת בערכים מסורתיים, מכוונות קולקטיביסטית, מבנה משפחה פטריארכלי ותפקידי מגדר מובחנים היטב, עלולה להגביל את הצעירים באמצעות מתן חופש מועט ופיקוח רב בכלל ובאופן דיפרנציאלי, דבר שיתבטא ביתר שאת כלפי בנות. גם מעורבות המתבגרים הצעירים בבחירה ובהשתתפות בעיסוקי הפנאי השונים מושפעת מתפיסות אלה (Leveresen & Samdal, 2012). כך למשל בנים בחברות מסורתיות חופשיים בדרך כלל להשתתף בפעילויות פנאי המתקיימות מחוץ לבית ואף מחוץ ליישוב יותר מאשר בנות. על פעילויות הבנות קיימות לעתים קרובות הגבלות ואיסורים, והן נדרשות להימצא בסביבות הבית והמשפחה ותחת פיקוח הדוק יחסית.

בעת בחירה בפעילויות פנאי, תפיסות מגדריות עלולות להוות אילוצים המגבילים את השתתפותם של מתבגרים צעירים בפעילויות בכלל ובעיסוקי פנאי ובפעילויות חוץ-בית ספריות בפרט. אלו עלולים להידחות ללא שיקול דעת רב, בשל תפיסות מגדריות מוטות (Leveresen & Samdal, 2012) (למשל הימנעות בנות מהשתתפות במשחק כדורגל, כי עיסוק זה נתפס חברתית כגברי). הבחנה זו יכולה לבוא לידי ביטוי גם בהיקף ההשתתפות, אם כי לא בצורה עקיבה.

במחקר שבחן העדפות פנאי של ילדים ומתבגרים צעירים בני 5–13 בארצות הברית נמצאה שונות המתייחסת לגיל ולמגדר. מתגובות של 60 נחקרים ו-60 נחקרות ביחס למשחקים האהובים עליהם, לתוכניות טלוויזיה, למשחקי מחשב ולפעילות מחוץ לבית, נמצא כי המגדר היה גורם משמעותי. באופן כללי נמצא שבנים בילו בפעילויות פנאי משך זמן ארוך יותר מבנות, והם עסקו בספורט, צפו בטלוויזיה ושיחקו במחשב יותר מהן. הבנות, לעומת זאת, הקדישו את רוב זמנן לצפייה בטלוויזיה (Cherney & London, 2006).

עמדות מתבגרים צעירים כלפי הפנאי

הבחירה להשתתף בעיסוקי פנאי ולהתמיד בהם קשורה בין היתר לעמדות המשתתף כלפי הפנאי. העמדות הן תוצאה עקיבה של דעות נרכשות כלפי אובייקטים, מצבים, מושגים ופרטים מסוימים, בהתייחס לשלושה ממדים: קוגניטיבי (אמונות או ידע), אפקטיבי (רגשי, מוטיבציוני) וביצועי (התנהגויות או נטיות פעולה) (Petty, Wegner, & Fabrigar, 1997). הגדרה נוספת רואה עמדות כהערכות של כל אובייקט שהאדם יכול להעלות על דעתו, כולל דברים, אנשים, קבוצות ורעיונות, ממשיים או מופשטים (Bohner & Dickel, 2011). העמדות הן כיוון חיובי או שלילי ובעוצמה נמוכה או גבוהה.

הבנת התפקיד של עמדות המתבגרים הצעירים כלפי עיסוקי הפנאי חשובה משתי סיבות עיקריות: עמדות עשויות להשפיע על השתתפותם בעיסוקי הפנאי ועל ההתמדה בהם, באמצעות גורמים כגון מעורבות. יתר על כן, גם עבור מתבגרים צעירים עם כישרון לעיסוקי פנאי מסוימים, עמדות פושרות או שליליות כלפי עיסוקים אלו יובילו לחוסר השתתפות, כאשר קיימות אפשרויות אחרות. מצב זה מכונה על ידי מק'קנה, קיאר ואלסוורת' (McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995) "חלופיות" (aliteracy).

חוקרים מנסים להבין, מהם הגורמים המשפיעים על גיבוש עמדות כלפי הפנאי. סימון ועמיתיו (Simon, Howe, & Kirschenbaum, 1972) הציעו שלוש גישות בסיסיות שבהן ניתן להשתמש כדי להגדיר התנהגויות, עמדות וערכי פנאי: הראשונה היא גישת אי-ההתערבות (laissez-faire), שלפיה אנשים חופשיים לחשוב ולעשות כל דבר, ללא התערבות. הבעיה בגישה זו היא שאי-הנחיה עלולה לגרום לבלבול; הגישה השנייה, גישת המידול, גורסת שאנשים הבאים במגע עם אדם משמעותי העוסק בפנאי ירצו לאמץ ולחקות את התנהגות הפנאי שלו. בעיה אפשרית בגישה זו היא שללא דוגמה אישית, אנשים עלולים להיחשף למודלים סותרים, וללא כלים ומיומנויות שיסייעו להם לקבוע מה הם מעוניינים לאמץ או לדחות, הם עלולים לאמץ התנהגויות או עמדות שאולי לא היו בוחרים בהן; הגישה השלישית, גישת הסיוע הפעיל, תומכת בתחומי העניין, בהתנהגויות, בעמדות, בערכים ובבחירות הפנאי של האדם על ידי סיוע בפיתוח מיומנויות ובמתן הזדמנויות לקבלת החלטות, לחשיבה על סוגיות הקשורות לפנאי ולהערכתן. גישה זו עשויה לסייע לפרט לחוות תחושת חופש ומוטיבציה פנימית, שהן המהות של הפנאי, שכן היא מאפשרת לפתח מודעות קוגניטיבית ומודעות להתנהגויות ולאמונות. כמו כן, באמצעות גישה זו

הפרט יכול לגבש עמדות שיהוו בסיס לקבלת החלטות בסוגיות של הפנאי, ולפתח מיומנויות הקשורות להעשרת ההגדרה העצמית ולשליטה משמעותית על חיי הפנאי. תפיסות ההורים ביחס לעיסוקי הפנאי משפיעות על עמדות ילדיהם כלפי ההשתתפות בהם. למשל, סגנון ההורות עשוי להשפיע על השתתפות המתבגרים הצעירים בעיסוקי הפנאי, והשפעה זו מתבטאת בוויסות שהם נוקטים בניסיונם לעודד השתתפות בפעילות פנאי מסוימת (Mannell & Kleiber, 1997) או לא לעודדה (Woolger & Power, 1993). סגנון הורות המתבטא בגישת ההורים כלפי השתתפות בפעילות פנאי מסוימת מתוך התחשבות במגדר הילד עשוי גם הוא להשפיע על עמדות המתבגרים הצעירים כלפי עיסוקי פנאי שונים (Quane & Rankin, 2006). אם כן, בדומה לקשר בין מגדר לבין המוטיבציות לבחור בעיסוקי הפנאי, גם לעמדות כלפי הפנאי יש קשר לתפיסות מגדריות. סביר שמתבגרים צעירים להורים המשתייכים לקבוצות חברתיות המחזיקות בעמדות דיפרנציאליות כלפי פנאי, יושפעו מעמדות אלה ויגבשו בעצמם גישות מגדריות דומות ביחס להיבטים שונים בחייהם בכלל ולפנאי בפרט.

תגמולים מהפנאי

המחקר על הפנאי מתמקד בין היתר בתוצרי ההשתתפות המתקבלים מעיסוקי הפנאי, ותחום זה מתועד בספרות (Frazier, Cappella, & Atkins, 2007). את התגמולים המתקבלים מההשתתפות בעיסוקי הפנאי ניתן למיין לחמש קטגוריות: לימודי-חינוכי, רגשי, התפתחותי-אישיותי, חברתי ובריאותי.

תגמולים לימודיים-חינוכיים המתועדים בספרות מתמקדים בהצלחה הלימודית הנתרמת על ידי השתתפות בעיסוקי פנאי, והדבר בולט בעיקר בעיסוקים הקשורים ישירות לתוכנית הלימודים בבית הספר (כגון מתמטיקה, צרפתית) (Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003). ההצלחה בלימודים נמדדת על פי ציונים, שיפור בידע הלימודי, שיעורי ההיעדרות, אחוזי הנשירה והשתתפות בשיעורים (Little & Harris, 2003) וכן הכנת שיעורי בית (Durlak & Weissberg, 2007).

הסבר אפשרי לתגמולים הלימודיים-חינוכיים הוא שהצעירים חשים שהם נמצאים במרחב בטוח ושקט, שבו הם יכולים להשלים את שיעורי הבית; כמו כן במרחב זה נוכחים חונכים, המספקים להם הזדמנות לרכוש ידע ומיומנויות מגוונים אשר מסייעים להם להשתלב בעולם החברתי של בית הספר (כגון: משמעת עצמית, עבודת צוות, אינטראקציה חברתית וקריאה וכתביה) (Quane & Rankin, 2006). ההשתתפות בעיסוקי פנאי ובתוכניות חוץ-בית ספריות נמצאה קשורה לצמצום הנשירה מבית הספר, במיוחד בקרב נוער בסיכון (Mahoney, 2000). סביר להניח שלא רק הפעילות עצמה הובילה לשיעורי נשירה נמוכים, אלא גם מעורבות ברשתות חברתיות שנרכשו במהלך ההשתתפות בפעילות, שחיזקה את המעורבות בבית הספר ומנעה את הנשירה ממנו.

ההשתתפות בעיסוקי פנאי מעניקה למשתתפים תגמולים רגשיים – תחושת שייכות ויכולת לפתח יחסים בוגרים עם עמיתים מקבוצת השווים, עם עמיתים

המכוונים ללימודים ועם מבוגרים אכפתיים (Quane & Rankin, 2006). התנסות רגשית חיובית בפנאי יכולה לתרום לרווחה פסיכולוגית (Feldman & Matjasko, 2005), לתחושת שמחה ואופטימיות (Scheier & Carver, 1987), להתרגשות ולעניין. שיפור הרווחה האישית קשור בין היתר להתפתחות כישרון ולהישגים יצירתיים המתרחשים בפעילויות הפנאי, בעיקר בעיסוקים התואמים את כישרונם של המשתתפים (Schmidt, Shernoff, & Csikszentmihalyi, 2007). ההתנסות בפנאי מאפשרת גם הפגת לחצים (Hayosh, 2017) והפחתת רגשות שליליים ומצב רוח דיכאוני (Iwasaki & Mannell, 2000; Mahoney, Schweder, & Stattin, 2002).

תגמולים התפתחותיים-אישיותיים המתקבלים מהשתתפות בעיסוקי פנאי ופעילויות חוץ-קוריקולריות קשורים לבניית הרגלי עבודה (Broh, 2002), לחויית התחדשות ולצמיחה של מתבגרים צעירים המתרחשת במרחב הפנאי (Sutton-Smith, 2003), לחיזוק האישיות (Broh, 2002), להגברת הביטחון העצמי ולחיזוק הדימוי העצמי (Bohnert, Aikins, & Edidin, 2007). יתר על כן, המשתתפים נתרמים בגיבוש זהות עצמית אישית וחברתית (Kuentzel, 2000) ובקידום ופיתוח כישרון (Larson, 2000). התגמול ההתפתחותי-אישיותי המתקבל בשל המעורבות בעיסוקי פנאי קשור אף להזדמנויות המשחק הטמונות בעיסוקי הפנאי המתרחשים מחוץ לבית, ועיסוקים אלה מאפשרים למשתתפים לפתח יכולת לנהל סיכונים, לקבל החלטות באופן עצמאי (Coleman & Iso-Ahola, 1993), לפתח ביטחון עצמי ואף לנהל קונפליקטים בהצלחה (Pesavento, 2002).

התגמולים החברתיים בפעילויות הפנאי מתקבלים בשל האינטראקציה עם אחרים המתרחשת במרחב זה, והם כוללים פיתוח מיומנויות של עבודת צוות (Bohnert et al., 2007), תקשורת בין-אישית עם עמיתים ומנחים (Denault, Poulin, & Pedersen, 2009) וכן כושר מנהיגות, הרגשה נוחה בסביבה חדשה, יצירה והעמקה של חברויות ופיתוח כבוד לאחר (Dattilo, 2015). יתר על כן, השתתפות בעיסוקי פנאי חיוביים מצמצמת התנהגות אנטי-חברתית (Eccles & Templeton, 2002).

השתתפות בעיסוקי פנאי יכולה לספק לצעירים גם הזדמנות לפתח הון חברתי, באמצעות השתייכות לרשתות חברתיות. הכוונה למשאבים חברתיים, תרבותיים וחומריים שנרכשים במסגרת הפנאי ויכולים לסייע לצעירים בהקשרים שונים של חייהם, כולל המעבר לבגרות (Holland, Reynolds, & Weller, 2007). מחקרים מצביעים על כך שהשתתפות בעיסוקי פנאי יכולה להביא לשיפור המיצב החברתי, בשל הקשרים החברתיים הנרקמים ומתחזקים במהלך הפעילות (Driver, 1997). תרומה זו ניכרת במיוחד אצל צעירים בסיכון ובהדרה, שעיסוקי הפנאי מספקים להם הזדמנות שנייה (Feinstein, Bynner, & Dukworth, 2006).

תגמולים בריאותיים מעיסוקי הפנאי מתקבלים בעיקר מספורט וטוילים, עיסוקים הכרוכים בפעילות גופנית, בשיפור היעילות של מערכת הדם, מבנה השרירים, הגברת העוצמה והכוח, שיפור קואורדינציה, גמישות וסיבולת (Dattilo, 2015). יתר על כן, פעילות גופנית מפחיתה את ההשמנה מול המסכים, ועקב כך

המתבגרים הצעירים בריאים ובעלי מיומנויות גופניות מפותחות יותר (Durlak, Mahoney, Bohnert, & Parente, 2010). ההבדל בין בנים ובנות, השונים בתכונותיהם ובנטייתיהם האישיות, יכול להקריין על הקשר בין ההשתתפות בעיסוקי הפנאי השונים לבין תפיסתם את התגמולים השונים המתקבלים. כך למשל, בנים ובנות המשתתפים במסע רגלי עשויים להפיק מידות שונות של הנאה, הנובעים מכושר גופני שונה וממוטיבציות שונות (Posner & Vandell, 1994).

מאפייני הפנאי הרציני

בשנות השמונים טבע רוברט סטבינס את המונחים "פנאי רציני", "פנאי מזדמן" ו"פנאי מבוסס פרויקט", כדי להגדיר את סוגי הפנאי השונים. הפנאי הרציני מוגדר כפעילות מורכבת ורציפה במסגרת הפנאי, שיש בה נטילת אחריות לצורך ביצוע מחויבות. פעילות זו מעניינת, מספקת ובעלת משמעות עבור המשתתפים בה בשל האתגרים הטמונים בה. הפנאי הרציני כולל את ששת המאפיינים הבאים: (א) התמדה בפעילות; (ב) קריירה בפנאי; (ג) השקעת מאמץ אישי משמעותי; (ד) קבלת תועלות מתמשכות (תגמולים); (ה) התפתחות אתוס ייחודי ונדיר; (ו) הזדהות עמוקה עם העיסוק. לעומת זאת, הפנאי המזדמן מבטא פעילות קצרת מועד, שיש בה הנאה משמעותית, והיא מיועדת בעיקר למנוחה, להתרעננות מהעומס בחיי היום-יום ולמפגשים חברתיים. התוצרים המתקבלים הם מיידיים ואינם נמשכים לאורך זמן. החוקר הציע סוג נוסף של פנאי – מבוסס פרויקט הכולל בתוכו חלק ממאפייני הפנאי המזדמן וחלק מאלו של הפנאי הרציני (Stebbnis, 2007).

מחקר מועט מאוד בחן מאפיינים של פנאי רציני בקרב מתבגרים צעירים, ומסקירת הספרות שערכנו לא מצאנו מחקרים אמפיריים שהתייחסו באופן ספציפי להיבט המגדרי של פנאי רציני בקרב קבוצת גיל זו. ייתכן שהדבר נובע מכך שכפי שקבע סטבינס, פנאי רציני הוא עיסוק שמאגד את כל ששת המאפיינים הנ"ל וקשה למצוא את כולם בעיסוקי הפנאי של המתבגרים. ואכן קיים גוף מחקר קטן המציע לראות את שלושת סוגי הפנאי כטיפוסים הנמצאים על רצף אחד, מהפנאי המזדמן בצד אחד ועד לפנאי הרציני בצד השני (Shen & Yarnal, 2010).

מטרת המחקר ושאלותיו

מטרת המחקר הייתה לבחון את ההבדלים בין בנים לבנות הלומדים בכיתות ו-ח בחברה הערבית בישראל ביחס למאפייני הפנאי שלהם. באופן ספציפי, המחקר נועד לענות על השאלות הבאות:

א. האם קיים הבדל מובהק בין מתבגרים צעירים למתבגרות צעירות ביחס לקטגוריות הפנאי שבהן השתתפו מספר הפעמים הרב ביותר בארבעת החודשים שקדמו לאיסוף הנתונים?

- ב. האם קיים הבדל מובהק בין מתבגרים צעירים למתבגרות צעירות ביחס למוטיבציות הפנאי שלהם?
- ג. האם קיים הבדל מובהק בין מתבגרים צעירים למתבגרות צעירות ביחס לעמדותיהם כלפי הפנאי?
- ד. האם קיים הבדל מובהק בין מתבגרים צעירים למתבגרות צעירות בדרך שבה הם תופסים את התגמולים המתקבלים מעיסוקי הפנאי?
- ה. האם קיים הבדל מובהק בין מתבגרים צעירים למתבגרות צעירות ביחס לשלושה ממאפייני הפנאי הרציני (רצון להעמיק, שאיפה להתמיד וראיית הפנאי כפוטנציאל לקריירה)?

שיטת המחקר

הנתונים שעליהם התבסס המחקר הם חלק מנתונים שנאספו במסגרת מחקר ארצי מקיף שנערך בין השנים 2010–2012, במימון המדען הראשי של משרד החינוך, ובחן את בילוי הפנאי והפעילות החוץ-קוריקולרית של מתבגרים צעירים בחברה הערבית בישראל.

הנחקרים

מחקר זה מתייחס ל-3240 מתבגרים ומתבגרות צעירים (52% בנות) מ-44 יישובים ערביים מכל רחבי הארץ, אשר לומדים בכיתות ו (35%), ז (33%), ו-ח (32%) במערכת החינוך הערבית בישראל. הנחקרים נדגמו בתהליך רב-שלבי שבו נעשה שימוש בדגימת אשכולות משוכבת (נדגמו בתי ספר מהמחוזות השונים של מערכת החינוך, ומכל בית ספר נדגמו כיתות שלמות). הנחקרים ייצגו מגוון תכונות רקע, כגון: גודל יישוב, דת, רמת דתיות של ההורים, רמת השכלת ההורים ומספר אחאים.

כלי המחקר והמשתנים

מערך המחקר כמותי, והנתונים נאספו באמצעות שאלון שהוכן במיוחד לצורך המחקר. הפריטים בשאלון התבססו בחלקם (עיסוקים וקטגוריות של פנאי) על שאלונים קיימים כמו שאלוני "CAPE – Children's Assessment of Participation and Enjoyment" ו"CAPAC Preference – Assessment of Children" (King et al., 2004, 2006). שאלונים אלה נבחרו כיוון שהם מתאפיינים במהימנות מסוג עקיבות פנימית מספקת, מהימנות מבחן – מבחן חוזר בטווח המקובל ורמה מקובלת של תקפות. שאלונים אלה הותאמו למתבגרים צעירים דוברי ערבית בארץ. השאלון כלל ארבעה חלקים עיקריים:

חלק א כלל שאלות הנוגעות לעיסוקי הפנאי, לסוג עיסוק הפנאי שבו השתתף הנשאל בארבעת החודשים שקדמו לאיסוף הנתונים, במסגרת תשע קטגוריות

שהוגדרו מראש¹, ולשלושה ממאפייני הפנאי הרציני (התמדה, העמקה והשקעת מאמץ) בעיסוקי הפנאי של המתבגרים הצעירים. תגובות הנחקרים לשאלות בחלק זה ניתנו על סולם דיכוטומי (1- השתתף; 0 – לא השתתף).

חלק ב התייחס למוטיבציות הבחירה בעיסוק הפנאי, שנמדדו באמצעות 19 היגדים. התשובות להיגדים ניתנו על סולם ליקרט בן חמש דרגות (מ-1 – הסיבה גרמה להשתתף בעיסוק הפנאי במידה מועטה מאוד, ועד 5 – הסיבה גרמה להשתתף בעיסוק הפנאי במידה רבה מאוד). ניתוח גורמים מסוג principal axis factoring עם רוטציה מסוג direct oblimin הניב ארבעה גורמים דומים עבור מתבגרים צעירים משני המגדרים. ארבעה גורמים אלה הסבירו יחד 56.43% ו-55.51% מהשונות בנתונים עבור בנים ובנות, בהתאמה. גורמים אלה התייחסו לממדים הבאים: חברתי-אידאולוגי (שמונה פריטים, למשל "הגשמת רעיון שאני מאמין בו", "הכרת אנשים שמתעניינים בדברים שמעניינים אותי"), אוטונומי-עניין (שני פריטים, למשל "אהבה ועניין בנושא"), אינסטרומנטלי (שישה פריטים, למשל "תרומה ללימודים שלי") וחברתי-מיצבי (שלושה פריטים, כגון "רצון להתבלט ולהוביל"). אף שהגורם השני (אוטונומי-עניין) הוגדר על ידי שני פריטים בלבד, הוחלט להשאירו, כיוון ששני פריטים אלה עלו בכל פתרון גורמי שנבדק, מקדמי הטעינה שלהם היו גבוהים יחסית, והממד שהם טעונים עליו היה בעל משמעות קונספטואלית ברורה וחשובה לנושא המחקר. טווח ערכי העקיבות הפנימית על פי α של קרונבך עבור בנים היה .53–.83. ועבור בנות – .54–.82.

חלק ג בחן את עמדות המתבגרים הצעירים כלפי עיסוקי הפנאי באמצעות 19 היגדים, שהתגובה עליהם ניתנת על סולם ליקרט בן חמש דרגות (1 מבטא מידת הסכמה מועטה מאוד עם ההיגד, ו-5 – מידת הסכמה רבה מאוד). על הנתונים שהופקו באמצעות הפריטים הנ"ל בוצע ניתוח גורמים מסוג principal axis factoring עם רוטציה מסוג direct oblimin, שהניב מבנה דומה של שלושה גורמים אצל מתבגרים צעירים משני המגדרים, המסבירים יחד 55.46% ו-59.89% מהשונות בנתונים עבור בנים ובנות, בהתאמה. גורמים אלה מתייחסים לממד הרגשי (שישה פריטים, למשל "עיסוקי הפנאי גורמים להנאה", "יש לי הערכה רבה לעיסוקי הפנאי"), לממד ההתנהגותי (שבעה פריטים, למשל "כאשר יש לי כסף אני קונה דברים וצויד המשמשים לפנאי") ולהיבט הרווחה-בריאות (שישה פריטים, למשל "עיסוקי הפנאי מגבירים את המרץ של האדם"). טווח ערכי העקיבות הפנימית על פי α של קרונבך עבור בנים היה .84–.87. ועבור בנות – .84–.89.

1 הקטגוריות הן: (א) תחביבים, אומנות ומשחקים (למשל: פאזלים, משחקי קופסה, משחקי קלפים); (ב) פעילויות חברתיות (למשל משחקים במקומות בילוי, כמו באולינג, סנוקר); (ג) בילוי שקט (למשל כתיבה להנאה, משחק עם הפצים); (ד) פעילויות פנאי המבוססות על מיומנויות מיוחדות (למשל לימוד שירה, לימוד ריקוד); (ה) ספורט מאורגן על ידי מועדון, מתנ"ס, הורים וכדומה (למשל: אומנויות לחימה כמו ג'ודו וקרטה, אתלטיקה קלה, שחייה); (ו) מועדונים, קבוצות וארגונים (למשל התנדבות, השתתפות בארגונים קהילתיים ותנועות נוער); (ז) פנאי אקטיבי-פיזי (למשל ריקוד, נגינה לשם הנאה בבית ובמסיבות); (ח) בידור ותרבות (למשל הליכה לקולנוע, שימוש בספרייה הציבורית); (ט) עיסוקים במטלות בית ועבודה (למשל עבודות בית, עזרה בטיפול באחים קטנים).

חלק ד עסק בתגמולים המתקבלים מהשתתפות בעיסוקי הפנאי. אותם היגדים ששימשו לבדיקת המוטיבציות להשתתפות בעיסוקי הפנאי שימשו גם לבדיקת התגמולים המתקבלים ממנו, עם שינוי גזע השאלה בהתאם (למשל היגד טו במוטיבציות: "הרגשה שאצליח במשהו שחשוב לי", ובתגמולים: "הרגשה שהצלחתי במשהו שחשוב לי"). גם כאן, הנשאלים דירגו את תשובותיהם על סולם ליקרט בן חמש דרגות, כמתואר לעיל. תוכן הפריטים שמדדו את המוטיבציות להשתתפות בפעילויות הפנאי שימש לבדיקת הדרך שבה המתבגרים הצעירים תופסים את התגמולים המתקבלים מהעיסוק בפנאי; כלומר ההבדל בין השאלה שהתייחסה למוטיבציות לבין זו שהתייחסה לתגמולים היה בפתיח של כל אחת מהן. בהתייחס למוטיבציות, הנחקרים נשאלו על מידת הסכמתם לכך שהמניע עודד אותם להשתתף בעיסוק הפנאי, בעוד שבנוגע לתגמולים, השאלה התייחסה למידה שבה עיסוק הפנאי העניק להם כל אחד מהתגמולים המתוארים בהיגד. המבנה הגורמי שהופק מניתוח גורמים של הנתונים המתייחסים לשני המבנים (מוטיבציות ותגמולים) היה שונה, ולכן הוחלט להשתמש במבנה הארבע-ממדי של המוטיבציות (חברתי-אידיאולוגי, אוטונומי-עניין, אינסטרומנטלי וחברתי-מיצבי) לחישוב ציוני מדד מקבילים עבור נתוני התגמולים. נוהל זה בוצע עבור בניים ובנות בנפרד. טווח ערכי העקיבות הפנימית על פי α של קרונבך עבור בניים היה 0.54–0.88. ועבור בנות – 0.54–0.86.

נוסף על השאלות בחלקים שתוארו לעיל, הנחקרים התבקשו לציין את המגדר שלהם.

הליך איסוף הנתונים

הנתונים נאספו באמצעות שאלונים שהועברו למתבגרים צעירים בכיתות שבהן הם לומדים. לפני העברת השאלונים נעשתה פנייה למנהלי בתי הספר, מלווה במכתב שתיאר את המחקר ומטרותיו והציג את האישורים לביצועו. בהמשך, התבצעה פנייה טלפונית לתיאום מועד ודרך העברת השאלונים. עוזרי מחקר שהוכשרו למשימה על ידי החוקרות הגיעו לבתי הספר במועד שנקבע מראש עם מנהלי בתי הספר. עוזרי המחקר חילקו את השאלונים בכיתות ונכחו בהן כל משך הזמן שנדרש, יחד עם עוד מורה אחד לפחות מבית הספר, לרוב מחנך הכיתה. עוזרי המחקר הסבירו לנחקרים את מטרת המחקר ואופן מילוי השאלון, ענו על שאלות בהתאם לצורך והבטיחו להם אנונימיות.

ממצאים

בסעיף זה נציג את הממצאים המתייחסים לקשר בין מגדר לבין כל אחד מהמשתנים הבאים: השתתפות בקטגוריות הפנאי, מוטיבציות להשתתף בפנאי, עמדות כלפי הפנאי, תגמולים מהפנאי ומאפייני הפנאי הרציני בעיסוקים.

מגדר והשתתפות בקטגוריות הפנאי

הנחקרים התבקשו לציין את קטגוריית הפנאי שבה השתתפו מספר הפעמים הרב ביותר בארבעת החודשים שקדמו לאיסוף הנתונים. התוצאות בנוגע למגדר מוצגות בלוח 1.

לוח 1: התפלגות הבנים והבנות שהשיבו בחיוב על קטגוריית הפנאי שבה השתתפו מספר הפעמים הרב ביותר בארבעת החודשים שקדמו לאיסוף הנתונים (באחוזים)

χ^2	בנות		בנים		קטגוריית הפנאי
	כך	N	כך	N	
63.21***	25.0	1254	13.8	1326	ח. בידור ותרבות
28.40***	22.1	1303	14.7	1312	ב. פעילויות חברתיות
51.39***	13.0	1455	22.6	1191	ז. פנאי אקטיבי-פיזי
0.59	11.8	1474	12.7	1343	א. תחביבים, אומנות ומשחקים
41.27***	13.9	1439	7.0	1432	ט. עיסוקים במטלות בית ועבודה
70.32***	4.7	1594	13.0	1339	ה. ספורט מאורגן על ידי מועדון, מתנ"ס, הורים
4.17*	4.7	1594	6.3	1442	ג. בילוי שקט
1.44	5.3	1584	4.4	1472	ד. פעילויות פנאי מבוססות על מיומנויות מיוחדות
3.97*	1.9	1641	2.9	1494	ו. מועדונים, קבוצות וארגונים

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

מלוח 1 ניתן ללמוד שנמצאו הבדלים מובהקים בין בנים ובנות ביחס לשיעור המשתתפים מספר הפעמים הרב ביותר בקטגוריית בידור ותרבות, פעילויות חברתיות, פנאי אקטיבי-פיזי, עיסוקים במטלות בית ועבודה, ספורט מאורגן על ידי מועדון, מתנ"ס, הורים, בילוי שקט ומועדונים, קבוצות וארגונים. שיעור הבנות היה גבוה משיעור הבנים ביחס להשתתפותן מספר הפעמים הרב ביותר בקטגוריית הבאות: בידור ותרבות, פעילויות חברתיות ועיסוקים במטלות בית ועבודה. מגמה הפוכה ניכרה ביחס לפנאי אקטיבי-פיזי, ספורט מאורגן על ידי מועדון, מתנ"ס, הורים ומועדונים קבוצות וארגונים. דפוס זה היה צפוי ותאם את המידע הרלוונטי בספרות בנוגע לעיסוקי פנאי האופייניים לבנים. יתר על כן, דפוס ההשתתפות בקטגוריית הפנאי השונות של מתבגרים ומתבגרות צעירים מהחברה הערבית עולה בקנה אחד עם מאפייני החברה הערבית, שמעניקה לבנים חופש רב יותר מאשר לבנות בבילוי הפנאי, והדבר מתבטא בעיסוקי פנאי שמתבצעים מחוץ לבית ואולי גם מחוץ ליישוב, וייתכן שמדובר אף בחשיפה לבני המגדר השני.

המוטיבציות להשתתפות מתבגרים ומתבגרות צעירים בעיסוקי פנאי

בלוח 2 מוצגות תוצאות ניתוח השונות הרב-משתני (MANOVA) של אפקט מגדר הנחקרים על ממדי המוטיבציות שלהם להשתתף בעיסוקי הפנאי.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F וערכי η^2 מניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) של אפקט מגדר המתבגרים והמתבגרות הצעירים על ממדי המוטיבציות להשתתפות בעיסוקי הפנאי (בנים: N=1464, בנות: N=1642)

η^2	F	סטיות תקן	ממוצע	מגדר	ממדי המוטיבציות להשתתפות בעיסוקי הפנאי
.006	11.96**	0.89	3.79	בנים	חברתי-אידאולוגי
		0.82	3.93	בנות	
.023	19.98***	1.18	3.52	בנים	אוטונומי-עניין
		1.06	3.87	בנות	
.005	5.00*	1.01	3.75	בנים	אינסטרומנטלי
		0.96	3.90	בנות	
.004	5.31*	1.07	3.30	בנים	חברתי-מיצבי
		1.10	3.16	בנות	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

הממצאים בלוח 2 מלמדים שקיים הבדל מובהק סטטיסטית בין בנים לבנות בדירוג המוטיבציות לבחירה בעיסוקי פנאי, בכל ארבעת הממדים של המוטיבציות להשתתפות בפנאי. עם זאת, אחוז השונות המוסברת על ידי מגדר בארבעת המניעים להשתתפות בעיסוקי הפנאי הוא רק 4.5%. ראוי לציין, שמגדר הנחקר מסביר שיעור גבוה (2.3%) מהשונות במניע האוטונומי-עניין, לעומת שאר המניעים, שאחוז השונות המוסבר בהם על ידי מגדר הנחקר הוא נמוך יחסית (0.4% עד 0.6%). ההבדלים המובהקים בין המגדרים היו לטובת הבנות בנוגע לשלושת הממדים הראשונים ולטובת הבנים ביחס לממד החברתי-מיצבי, כלומר:

- < מניע חברתי-אידאולוגי: בנות < בנים
- < מניע אוטונומי-עניין: בנות < בנים
- < מניע אינסטרומנטלי: בנות < בנים
- < מניע חברתי-מיצבי: בנות > בנים

מן הראוי לציין שעקב המדגם הגדול, ההבדלים המובהקים אינם מפתיעים, והדבר מתבטא בגודל האפקטים הנמוכים (ערכי h^2). הערה זו נכונה גם ביחס לממצאים המוצגים בלוחות 3 ו-4.

עמדות המתבגרים והמתבגרות הצעירים כלפי הפנאי

בלוח 3 מוצגות תוצאות ניתוח השונות הרב-משתני MANOVA של אפקט מגדר הנחקרים על ממדי העמדות כלפי ההשתתפות בעיסוקי הפנאי.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F וערכי η^2 מניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) של אפקט מגדר המתבגרים והמתבגרות הצעירים על ממדי העמדות כלפי השתתפותם בעיסוקי הפנאי (בנים: N=1464, בנות: N=1642)

η^2	F	סטיית תקן	ממוצע	מגדר	ממדי העמדות כלפי ההשתתפות בעיסוקי הפנאי
.015	46.62***	0.98	3.81	בנים	רגשי
		0.90	4.04	בנות	
.005	14.28***	0.94	3.46	בנים	התנהגותי
		0.96	3.59	בנות	
.005	15.81***	0.94	3.74	בנים	רווחה ובריאות
		0.89	3.87	בנות	

*** p<.001

הממצאים בלוח 3 מלמדים שקיים הבדל מובהק סטטיסטית בין בנים לבנות בעמדות כלפי עיסוקי הפנאי, בשלושת ממדי העמדות. אחוז השונות המוסברת על ידי מגדר בשלושת ממדי העמדות כלפי ההשתתפות בפנאי הוא רק 1.7%. מגדר הנחקרים מסביר שיעור גבוה יחסית (1.5%) מהשונות בממד הרגשי של העמדות כלפי השתתפות בפנאי, לעומת שני הממדים האחרים של העמדות, שאחוז השונות המוסבר בהם על ידי מגדר הנחקרים הוא נמוך (0.5% עבור הממד ההתנהגותי ו-0.5% עבור ממד הרווחה ובריאות). ההבדלים המובהקים שהתגלו ביחס למגדר היו לטובת הבנות בנוגע לשלושת הממדים, כלומר:

- < רגשי: בנות < בנים
- < התנהגותי: בנות < בנים
- < רווחה ובריאות: בנות < בנים

תגמולים מהפנאי

בלוח 4 מוצגות תוצאות ניתוח השונות הרב משתני (MANOVA) של אפקט מגדר הנחקרים על ממדי התגמולים המתקבלים מההשתתפות בעיסוקי הפנאי.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F וערכי η^2 מניתוח שונות רב משתני (MANOVA) של אפקט מגדר המתבגרים והמתבגרות הצעירים על ממדי התגמולים המתקבלים מההשתתפות בעיסוקי הפנאי (N בנים=1441; N בנות=1601)

η^2	F	סטיית תקן	ממוצע	מגדר	ממדי התגמולים המתקבלים מההשתתפות בעיסוקי פנאי
.013	40.33***	0.95	3.78	בנים	חברתי-אידאולוגי
		0.84	3.98	בנות	
.012	36.54***	1.19	3.49	בנים	אוטונומי-עניין
		1.04	3.73	בנות	
.012	35.85***	1.00	3.83	בנים	אינסטרומנטלי
		0.92	4.04	בנות	
.004	11.35**	1.04	3.47	בנים	חברתי-מיצבי
		1.11	3.34	בנות	

** p<.01, *** p<.001

הממצאים בלוח 4 מלמדים שקיים הבדל מובהק סטטיסטית בין בנים לבנות ביחס לדרך שבה הם תופסים את ארבעת ממדי התגמולים המתקבלים מההשתתפות בפנאי. אחוז השונות המוסברת על ידי מגדר בארבעת הממדים האלו הוא רק 4.3%. המגדר מסביר אחוז דומה של שונות בשלושה ממדים – חברתי-אידיאולוגי, אוטונומי-עניין ואינסטרומנטלי (1.3%, 1.2% ו-1.2%, בהתאמה), ואחוז נמוך בהרבה, בממד החברתי-מיצבי של התגמולים (0.4%). ההבדלים המובהקים בין המגדרים היו לטובת הבנות בממדים הראשונים ולטובת הבנים בממד החברתי-מיצבי, כלומר:

- < חברתי-אידיאולוגי: בנות > בנים
- < אוטונומי-עניין: בנות > בנים
- < אינסטרומנטלי: בנות > בנים
- < חברתי-מיצבי: בנות > בנים

מאפייני הפנאי הרציני בעיסוקי הפנאי של המתבגרים והמתבגרות הצעירים

במטרה ללמוד אם בעיסוקי הפנאי של המתבגרים והמתבגרות הצעירים ניכרים מאפיינים של פנאי רציני, הוצגו להם שלוש שאלות המתייחסות לצורך להעמיק, לרצון להתמיד ולתפיסת הפנאי כקריירה. התוצאות מובאות בלוח 5.

לוח 5: התפלגות המתבגרים והמתבגרות הצעירים במדגם הכולל לפי מגדר ביחס לתשובותיהם בנוגע לשלושה מאפייני הפנאי הרציני (באחוזים)

X ²	בנות		בנים		מאפייני פנאי רציני		
	לא יודע	לא	לא יודע	לא			
46.56***	1.8	12.3	85.9	4.5	18.3	77.1	א. מאמץ ללמוד יותר כדי להשתפר בעיסוק הפנאי המועדף – העמקה
83.52***	10.6	3.9	85.4	18.5	7.7	73.8	ב. הקדשת זמן לא מתוכנן לפעילות המועדפת – התמדה
90.88***	25.2	17.0	57.8	19.4	12.6	68.0	ג. רצון להרחיב בעתיד את עיסוק הפנאי המועדף – קריירה בפנאי

*** p < .001

מהממצאים בלוח 5 מתברר ששיעור גבוה של הנחקרים משני המגדרים, יחד ולחוד, הביעו נכונות להשתתף בעיסוקי פנאי רציני על פי שלושת המאפיינים המופיעים בלוח. השוואה בין המגדרים מלמדת ששיעור הבנות שהביעו נכונות להשתתף בעיסוקי פנאי מסוג זה גבוה באופן מובהק מהשיעור המקביל בקרב הבנים. בקרב שני המגדרים בלט השיעור הגבוה של הנחקרים שלא ידעו אם הם רוצים להרחיב את עיסוק הפנאי שלהם בעתיד לקריירה, במיוחד בקרב הבנות.

סיכום ודיון

במחקר הנוכחי נמצאו הבדלים במאפייני עיסוקי הפנאי של מתבגרים ומתבגרות צעירים המשתייכים לחברה הערבית: (א) בקטגוריות הפנאי שבהן השתתפו מספר הפעמים הרב ביותר בארבעת החודשים שקדמו לאיסוף הנתונים; (ב) במוטיבציות להשתתף בעיסוקי הפנאי; (ג) בעמדות כפי עיסוקי הפנאי; (ד) בדרך שבה תפסו את התגמולים המתקבלים מההשתתפות; (ה) בנכונותם לעסוק בפנאי רציני.

דפוס ההשתתפות של בנים ובנות בקטגוריות הפנאי השונות כפי שהתגלה במחקר זה תואם את ההבדלים המגדריים שתועדו בספרות (למשל, King et al., 2010). כצפוי, בנים השתתפו בפנאי אקטיבי-פיזי, בספורט מאורגן על ידי מועדון, מתנ"ס והורים ובבילוי שקט (לרוב מול מחשב) יותר מבנות, בעוד שהבנות עסקו יותר מהבנים בבידור ותרבות, בפעילויות חברתיות ובמטלות בית.

מתברר שדפוס ההשתתפות של מתבגרים ומתבגרות צעירים מהחברה הערבית בעיסוקי הפנאי דומה לזה המאפיין את בני גילם בחברות פתוחות וליברליות יותר. ממצא זה מלמד שתפיסת תפקידי המגדר וסוג העיסוקים המתאימים למתבגרים ולמתבגרות צעירים עדיין מושרשים ברוב החברות, ועל אחת כמה וכמה בחברה שבה תפקידי המגדר כה מובחנים, כמו החברה הערבית בישראל. בחברה זאת, הנמצאת זה זמן במעבר בין מסורתיות למודרניות, עדיין ניכרת השפעת התפיסות המגדריות של ההורים, המקרינות על עיסוקיהם של בנים ובנות צעירים בחיי היום-יום בכלל ובפנאי בפרט. העדפות הפנאי של הבנים והבנות נוטות להיות בהתאם לתפיסת תפקידי המגדר – תפיסות הבנים הן גבריות (כמו כדורגל), בעוד שהעדפות הבנות תואמות את תפקידי המגדר הנשיים (למשל ריקוד). העדפות עצמיות אלה עשויות לספק הזדמנויות דיפרנציאליות לפיתוח מיומנויות, הישגים, יוזמות, ויסות עצמי ומיומנויות חברתיות מובחנות. ממצאים אלה תומכים בתוצאות שדווחו על ידי צ'רני ולונדון (Cherney & London, 2006) ביחס למתבגרים ולמתבגרות צעירים אמריקנים.

כיוון שעיסוקי פנאי שונים עשויים לתרום לפיתוח מיומנויות קוגניטיביות, רגשיות, חברתיות ומוטוריות באופן דיפרנציאלי, חשוב לזהות אילו פעילויות פנאי מעדיפים בנים ובנות, ועל סמך זה להנחות אותם לבצע בחירות מושכלות שיטיבו עימם, ולא בהכרח כאלה שמתאימות לתפיסה הסטראוטיפית של המגדר.

המוטיבציות להשתתפות בעיסוקי פנאי מגוונות, והן פונקצייה של גיל המשתתפים, מגדרם וההקשר התרבותי שבו הם חיים. במחקר זה, המבוסס על נתונים שנאספו מבנים ובנות הלומדים בכיתות ו-ח בבתי ספר ערביים, נמצא שבחירת הבנות להשתתף בעיסוקי הפנאי יותר מהבנים מושפעת משלושה מניעים: (א) מניע חברתי-אידאולוגי, המבטא בו-זמנית רצון להיות בחברה ולקדם אידאולוגיות אישיות; (ב) מניע אוטונומי-עניין, שמבטא בחירות אוטונומיות המספקות צרכים פנימיים (כגון אהבה ועניין בנושא); (ג) מניע אינסטרומנטלי, המתייחס לבחירות המונעות על יד מטרה מסוימת, כגון שיפור בהישגים וקבלת

תוצרים חומריים לאורך זמן (מדליה, ציור וכדומה). לעומת זאת, הבנים מונעים יותר מהבנות משיקול חברתי-מיצבי, שמתייחס בעיקר לרצונם לשפר את המיצב החברתי שלהם. הסבר אפשרי לממצאים אלה הוא שהבנים עברו מגיל צעיר חברות מגדרי, שלפיו מצופה מהם לדאוג בעתיד לפרנסה ולרווחת המשפחה בתחומי החיים השונים, והם פועלים לבצע זאת בכל הקשר, כולל במסגרות של הפנאי.

דפוס דומה נמצא באשר לקשר בין מגדר לבין ממדי התגמולים, קשר המקביל לזה שבין מגדר לבין ממדי המוטיבציות. סביר להניח, שהמניעים להשתתפות בעיסוקי הפנאי של בנים ובנות משפיעים על האופן שבו הם תופסים את התגמולים המתקבלים מההשתתפות. במילים אחרות, בנות שהשתתפו בעיסוקי פנאי ממניע חברתי-אידיאולוגי כנראה תופסות את ממד התגמולים המקביל באותה מידה של חשיבות, וכך גם באשר לשאר הממדים של התגמולים. דפוס דומה מאפיין את הבנים. הבנות במחקר הנוכחי מבטאות עמדות חיוביות יותר מאשר הבנים ביחס לכל אחד מממדי הפנאי שנבדקו: רגשי, התנהגותי ורווחה ובריאות. כיוון שנושא זה לא נחקר דיו בקרב מתבגרים ומתבגרות צעירים בכלל ובקרב אלה המשתייכים לקבוצות מיעוט, ובתוכם החברה הערבית, בפרט, לא ניתן לבסס את פירוש הממצאים על מחקרים קיימים. הסבר אפשרי שצריך לתקף אותו במחקר עתידי הוא שלבנות בחברה הערבית, שהחופש שלהן לעסוק בפנאי מחוץ לבית ולמשפחה הוא מוגבל, ישנן מן הסתם עמדות חיוביות כלפי הפנאי יותר מאשר לבנים, כיוון שיש להן ניסיון מוגבל בהשתתפות בעיסוקי פנאי או כתוצאה מכמיהתן להשתתפות רבה יותר בעיסוקים אלו.

באשר למאפייני הפנאי הרציני, במחקר הנוכחי נבדקו שלושה מתוך השישה שהוצעו על ידי סטבינס (Stebbins, 2007), והם: העמקה, התמדה ופיתוח קריירה בפנאי. הבנות הביעו נכונות להשקיע מאמץ ללמוד יותר כדי להשתפר בעיסוק הפנאי המועדף עליהן (העמקה) וכן להקדיש זמן לא מתוכנן לפעילות המועדפת (רצון להתמיד) יותר מהבנים. לעומת זאת, הבנים ראו בפנאי מסגרת לפיתוח קריירה יותר מהבנות.

החברה הערבית מייחסת חשיבות רבה להשכלת הדור הצעיר בכלל, ובעשור האחרון – להשכלת בנות בפרט (Nasser & Birenbaum, 2005). הפנאי הרציני מתבטא לרוב בהשתתפות בחוגים שמטרתם העשרה ושיפור מיומנויות קוגניטיביות של המתבגרים והמתבגרות הצעירים, והוא נתפס כמסגרת אידיאלית להעצמת ילדות. בגין המגבלות החברתיות על החופש של הבנות, הן כנראה מפנימות שכדאי להן להעמיק ולהתמיד כמה שיותר בפעילויות אלה. לעומתן, לבנים, שנהנים מחופש רב יותר, ישנן אפשרויות מגוונות יותר של השתתפות בפנאי, בתוך היישוב ומחוצה לו. יחד עם המסר המגדרי הסטראוטיפי שמוביל לתפקיד של הבן כראש המשפחה העתידית, הוא גם רואה את הפנאי כמרחב נוסף שבו הוא יכול לפתח קריירה בתחום שהוא מצליח בו (למשל כשחקן כדורגל), ולא בהכרח בתחום הלימודי הבית ספרי.

התבוננות בממצאים הנוגעים לסוג עיסוקי הפנאי, למוטיבציות, לעמדות, לתגמולים ולתפיסת הפנאי הרציני מצביעה על כך שהמתבגרים והמתבגרות הערבים מפגינים הפנמה של תפיסת התפקיד המגדרי הפטריארכלי, המאפיין את החברה ומצופה מהם. כבר בגיל צעיר הבנים משתתפים בעיסוקי פנאי הנתפסים כמתאימים יותר למגדרם, המוטיבציות שלהם כוללות שיקולי מיצב חברתי יותר מאשר הבנות, עמדותיהם כלפי הפנאי חיוביות פחות מאלו של הבנות, ודפוס דומה של ממצאים עולה גם ביחס לתגמולים המתקבלים מהפנאי – הבנים תופסים את עיסוקי הפנאי כמקור למיצב חברתי, וכך גם את ההשקעה בפנאי המתמקד בפיתוח קריירה.

ממצאים אלה ניתן להסיק שהבנים הערבים אינם משתחררים מהתפקיד המגדרי המצופה מהם בעתיד גם בעיסוקי הפנאי שלהם. כחלק מחברה פטריארכלית שהיא קבוצת מיעוט, הם רואים בהשתתפותם בפנאי פרקטיקה נוספת שיכולה לספק להם הזדמנות להתפתח ולהתקדם בחברה בכלל, ולקראת התפקיד המגדרי המצופה מהם בעתיד – להיות ראשי משפחות האחראים על הקידום והפרנסה של בני ביתם, בפרט. למרות הפוטנציאל הטמון בפנאי – לאפשר למשתתפים אוטונומיה לעסוק בתחומים שאליהם הם נמשכים – גם בגילם הצעיר הבנים אינם מצליחים להשתחרר מהאילוצים ומהציפיות החברתיים ורואים בפנאי גורם נוסף שעשוי לאפשר להם לקדם עצמם ולהגשים שאיפות אינסטרומנטליות.

ראוי שסוכני החברות – קברניטי המדינה, אנשי חינוך והורים, ייקחו בחשבון ממצאים מדאיגים אלה ויעשו מאמצים לפתח מהלכים ותוכניות לחינוך המתבגרים הצעירים להשתתפות בעיסוקי פנאי, תוך צמצום ההשפעה של האילוצים החיצוניים. עליהם לחפש דרכים לשחרר את המתבגרים הצעירים מהצורך לממש גם בפנאי ציפיות אינסטרומנטליות ולאפשר להם להשתתף בעיסוקים אלה מתוך בחירות אישיות, המאפשרות להם להיות הם עצמם. המאבק בין שאיפות אוטונומיות, המאפשרות פיתוח זהות אישית ייחודית (הווקטור המפריד), לבין מחויבויות חברתיות והיטמעות בתוך גורמים חיצוניים (הווקטור המאחד) מביא לקושי, למתח ולסבל (שוהם, 1986). מן הראוי שמאבק זה לא יהיה חלק מחיי מתבגרים ומתבגרות צעירים. חובה על מקבלי ההחלטות ליצור עבור קבוצת גיל זו סביבת פנאי שתאפשר לכל אחד מחבריה למצות את יכולותיו ואת כישוריו האישיים, לשם פיתוח עצמי-יצירתי לטווח הקצר ולטווח הארוך גם יחד.

מקורות

- אבו-עסבה, ח', כהן-נבות, מ' ועבדו, ב' (2003). **איתור צרכים של בני הנוער בנצרת, דו"ח מחקר מסכם**. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל המרכז לילדים ונוער ועיריית נצרת.
- בן רבי, ד', עמיאל, ש', ניג'ם, פ' וטלל, ד' (2009). **ילדים באוכלוסייה הבדואית בנגב: מאפיינים, צרכים ודפוסי שימוש בשירותים**. ירושלים: מאיקס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- היוש, ט' (2008). **הלכו לחפש אתונות ומצאו מלוכה: מוטיבציות לצריכה של "פנאי רציני" ומשמעותן בחברה בת זמננו**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.

- הראל-פיש, י', וולש, ס', בוניאל-ניסים, מ', דז'אלובסקי, א', אמית, ש', טסלר, ר' וחביב, ג' (2013). **נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל – סיכום ממצאי המחקר הארצי השישי**. דו"ח HBSC ישראל. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- הראל-פיש, י', וולש, ס', שטיינמייך, נ', לובל, ש', רייז, י', טסלר, ר' וחביב, ג' (2016). **נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל – ממצאי המחקר השביעי**. דו"ח HBSC ישראל. תכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני נוער. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- כהן-נבות, מ' ועוואדיה, א' (2006). **בני נוער בתמרה: איתור צרכים כבסיס לתכנון שירותים**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- נאסר אבו-אלהיג'א, פ' והיוש, ט' (2018). **אחרי הצלצול: עולם הפנאי של ילדים ובני נוער**. ירושלים: מאגנס.
- קרופ, ר' (2010). **תרבות הפנאי של ילדים בדווים בנגב**. תל אביב: מכון מופ"ת והמכללה האקדמית על שם קיי.
- שוהם, ש"ג (1986). **מרד יצירה והתגלות**. ראשון לציון: אוריין.
- Azaiza, F., Croitoru, T., Rimmerman, A., & Naon, D. (2012). Participation in leisure activities of Jewish and Arab adults with intellectual disabilities living in the community. *Journal of Leisure Research*, 44(3), 379-391.
- Bartko, W. T., & Eccles, J. S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-orientated analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 233-242.
- Bittman, M., & Wajcman, J. (2004). The rush hour: The character of leisure time and gender equity. In N. Folbre & M. Bittman (Eds.), *Family time: The social organization of care* (pp. 165-189). London & New York: Routledge.
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391-417.
- Bohnert, A. M., Aikins, J. W., & Edidin, J. (2007). The role of organized activities in facilitating social adaptation across the transition to college. *Journal of Adolescent Research*, 22(2), 189-208.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75(1), 69-91.
- Cherney, I. D., & London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5-to 13-year-old children. *Sex Roles*, 54(9-10), 717.
- Coleman, D., & Iso-Ahola, S. (1993). Leisure and health: The role of social support and self-determination. *Journal of Leisure Research*, 25(2), 111-128.
- Colley, A., Griffiths, D., Hugh, M., Landers, K., & Jaggli, N. (1996). Childhood play and adolescent leisure preferences: Associations with gender typing and the presence of sibling. *Sex Roles*, 35(3), 233-245.
- Crandall, R. (1980). Motivations for leisure. *Journal of Leisure Research*, 12, 45-54.
- Dattilo, J. (2015). *Leisure education program planning: A systematic approach* (4th ed.). State College, PA: Venture Publishing.

- Davalos, D. B., Chavez, E. L., & Guardiola, R. J. (1999). The effects of extracurricular activity, ethnic identification, and perception of School on student dropout rates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 21*(1), 61–77.
- Denault, A. S., Poulin, F., & Pedersen, S. (2009). Intensity of participation in organized youth activities during the high school years: Longitudinal associations with adjustment. *Applied Developmental Science, 13*(2), 74–87.
- Driver, B. L. (1997). The defining moment of benefits. *Parks & Recreation, 32*(12), 38–41.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., Bohnert, A. M., & Parente, M. E. (2010). Developing and improving after-school programs to enhance youth's personal growth and adjustment: A special issue of AJCP. *American Journal of Community Psychology, 45*(3–4), 285–293.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Eccles, J. S., & Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Research in Education, 26*(1), 113–180.
- Engel-Yeger, B., & Jarus, T. (2008). Cultural and gender effects on Israeli children's preferences for activities. *The Canadian Journal of Occupational Therapy, 75*(3), 139–148.
- Fawcett, L. M., Garton, A. F., & Dandy, J. (2009). Role of motivation, self-efficacy and parent support in adolescent structured leisure activity participation. *Australian Journal of Psychology, 61*(3), 175–182.
- Feinstein, L., Bynner, J., & Duckworth, K. (2006). Young people's leisure contexts and their relationship to adult outcomes. *Journal of Youth Studies, 9*(3), 305–327.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities adolescences development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research, 75*(2), 159–210.
- Frazier, S. L., Cappella, E., & Atkins, M. S. (2007). Linking mental health and after-school systems for children in urban poverty: Preventing problems, promoting possibilities. *Administration and Policy in Mental Health & Mental Health Services Research, 34*(4), 389–399.
- Hansen, D., & Larson, R. W. (2007). Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult-youth ratios. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(4), 360–374.
- Hayosh, T. (2017). Engagement is serious leisure as practice for coping with the stress of daily life. *World Leisure Journal, 59*(3), 206–217.
- Hirsch, B. J., Roffman, J. G., Deutsch, N. L., Flynn, C. A., Loder, T. L., & Pagano, M. E. (2000). Inner-city youth development organizations: Strengthening programs for adolescent girls. *The Journal of Early Adolescence, 20*(2), 210–230.
- Hochschild, A. R. (1997). *The time bind: When work becomes home and home becomes work*. New York: Metropolitan Books.

- Hofferth, S. L., & Jankuniene, Z. (2001). Life after school. *Educational Leadership*, 58(7), 19–23.
- Holland, J., Reynolds, T., & Weller, S. (2007). Transitions, networks and communities: The significance of social capital in the lives of children and young people. *Journal of Youth Studies*, 10(1), 97–116.
- Howell, R. F. (1961). Legislative motive and legislative purpose in the invalidation of a civil rights statute. *Virginia Law Review*, 47(3), 439–467.
- Iso-Ahola, S. E. (1999). Motivational foundations of leisure. In E. L. Jackson & T. L. Burton (Eds.), *Leisure studies: Prospects for the twenty-first century* (pp. 35–51). State College, PA: Venture Publishing.
- Iwasaki, Y., & Mannell, R. C. (2000). Hierarchical dimensions of leisure stress coping. *Leisure Sciences*, 22(3), 163–181.
- King, G., Law, M., Hanna, S., King, S., Hurley, P., Rosenbaum, P., et al. (2006). Predictors of the leisure and recreation participation of children with physical disabilities: A structural equation modeling analysis. *Children's Health Care*, 35(3), 209–234.
- King, G., Law, M., Hurley, P., Petrenchik, T., & Schwellnus, H. (2010). A developmental comparison of the out-of-school recreation and leisure activity participation of boys and girls with and without physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 77–107.
- King, G., Law, M., King, S., Hurley, P., Rosenbaum, P., Hanna, S., et al. (2004). *Children's Assessment of Participation and Enjoyment (CAPE) and Preferences for Activities of Children (PAC) manual*. San Antonio, TX: PsychCorp, Harcourt Assessment.
- Kuentzel, W. F. (2000). Self-Identity, modernity, and the rational actor in leisure research. *Journal of Leisure Research*, 32(1), 87–92.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183.
- Leveresen, I., & Samdal, O. (2012). Gendered leisure activity behavior among Norwegian adolescents across different socio-economic status group. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 3(4), 355–375.
- Little, P. M. D., & Harris, E. (2003). *A review of out-of-school time program quasi-experimental and experimental evaluation results: Out-of-school time evaluation snapshot*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Lloyd, K. M., & Auld, C. J. (2002). The role of leisure in determining quality of life: Issues of content and measurement. *Social Indicators Research*, 57(1), 43–71.
- Mahoney, J. L. (2000). Participation in school extracurricular activities as a mediator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502–516.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409–418.
- Mahoney, J. L., Parente, M. E., & Ziegler, E. F. (2009). Afterschool programs in America: Origins, growth, popularity, and politics. *Journal of Youth Development*, 4(3), 26–44.

- Mahoney, J. L., Schweder, A. E., & Stattin, H. (2002). Structured after-school activities as an operator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology, 30*(1), 69–86.
- Mahoney, J. L., Vandell, D. L., Simpkins, S., & Zarrett, N. (2009). Adolescent out-of-school activities. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed.). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Mannell, R. C., & Kleiber, D. A. (1997). *A social psychology of leisure*. State College, PA: Venture.
- Marks, J. L., Lam, C. B., & McHale, S. M. (2009). Family patterns of gender role attitudes. *Sex Roles, 61*(3/4), 221–234.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 934–956.
- Mundy, J. (1998). *Leisure education: Theory and practice* (2nd ed.). Champaign, IL: Sagamore.
- Nasser, F., & Birenbaum, M. (2005). Modeling mathematics achievement of Jewish and Arab eighth graders in Israel: The effects of the learner-related variables. *Education Research and Evaluation, 11*(3), 277–302.
- Passmore, A., & French, D. (2001). Development and administration of a measure to assess adolescents' participation in leisure activities. *Adolescence, 36*(141), 67–75.
- Perkins, D. F., Borden, L. M., Villarruel, F. A. M., Carlton-Hug, A., Stone, M., & Keith, J. G. (2007). Participation in structured youth programs: Why ethnic minority urban youth choose to participate-or not to participate. *Youth & Society, 38*(4), 420–442.
- Pesavento, L. C. (April, 2002). *Leisure education in the schools*. Paper presented at the American Association for Leisure and Recreation at the American Association of Physical Education, Recreation and Dance Convention, San Diego, CA.
- Petty, R. E., Wegener, D. T., & Fabrigar, L. R. (1997). Attitudes and attitudes change. *Annual Review of Psychology, 48*(1), 609–647.
- Polatnick, M. R. (2002). Too old for our childcare? Too young for self-care? *Journal of Family Issues, 23*(6), 728–747.
- Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1994). Low-income children's afterschool care: Are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development, 65*(2), 440–456.
- Quane, J. M. & Rankin, B. H. (2006). Does it pay to participate? Neighborhood-based organizations and the social development of urban adolescents. *Children and Youth Services Review, 28*(10), 1229–1250.
- Roberts, K. (2010). *Sociology of leisure*. Madrid: ISA & Sage.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality, 55*(2), 169–210.
- Schmidt, J. A., Shernoff, D. J. & Csikszentmihalyi, M. (2007). Individual and situational factors related to the experience of flow in adolescence: A multilevel approach. In A. D. Ong & M. V. Dulmen (Eds.), *The handbook of methods in positive psychology* (pp. 542–558). Oxford: Oxford University Press.

- Scott, D., & Willits, F. K. (1998). Adolescent and adult leisure patterns: A 37-year follow-up study. *Leisure Sciences, 11*(4), 323-335.
- Shaw, S. M. (1999). Gender and leisure. In E. L. Jackson & T. L. Burton (Eds.), *Leisure studies: Prospects for the twenty-first century* (pp. 271-281). State College, PA: Venture Publishing.
- Shen, X. S., & Yarnal, C. (2010). Blowing open the serious leisure-casual leisure dichotomy: What's in there? *Leisure Sciences, 32*(2), 162-179.
- Simon, S. B., Howe, L. E., & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification*. New York: Hart.
- Stebbins, R. A. (2007). *Serious leisure: A perspective for our time*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Sutton-Smith, B. (2003). Play as a parody of emotional vulnerability. *Play and Culture Studies, 5*, 3-18.
- Vilhjalmsson, R., & Kristjansdottir, G. (2003). Gender differences in physical activity in older children and adolescents: The central role of organized sport. *Social Science & Medicine, 56*(2), 363-374.
- Weiss, H. B., Little, P., & Bouffard, S. M. (2005). More than just being there: Balancing the participation equation. *New Directions for Student Leadership, 2005*(105), 15-31.
- Woolger, C., & Power, T. G. (1993). Parent and sport socialization: Views from the achievement literature. *Journal of Sport Behavior, 16*(3), 171-190.

קול ההורים: המשמעות של פעילות פנאי לילדים ולבני נוער עם מוגבלות ותרומתה

חגית קליבנסקי, אורית גילור ודרורה כפיר

תקציר

פעילויות פנאי נחשבות דרך להגברת השתתפותם של ילדים ונוער עם מוגבלות בקהילה. השתתפות בפעילויות פנאי ממלאת תפקיד חשוב בקידום רווחה פיזית ומנטלית, בפיתוח מיומנויות ובשיפור קשרי חברות. בישראל נערכו רק מחקרים בודדים בנושא פנאי של ילדים עם מוגבלות. בהמשך לסקר קודם, מטרת המחקר שעליו מתבסס מאמר זה הייתה ללמוד על דפוסי הפנאי של אוכלוסייה זו מנקודת מבטם של ההורים, בשל השפעתם הרבה על הפנאי של הילדים.

המחקר נערך בגישה האיכותנית, ובמסגרתו נערכו ראיונות מובנים למחצה עם 17 הורים לילדים עם מוגבלויות מורכבות. הנתונים עובדו באמצעות ניתוח תוכן קטגוריאלי. ניתוח הנתונים העלה שלהערכת ההורים, השתתפות בפעילויות פנאי היא היבט חשוב בחיי ילדיהם, וכי הם עושים מאמצים ניכרים כדי לאפשר להם השתתפות זו. עם זאת, קיים פער ניכר בין צורכי הפנאי של ילדים ובני נוער עם מוגבלות לבין היקף ואיכות המענים הקיימים, ויש צורך בתמיכה וסיוע ממסדיים וקהילתיים. בשל ניסיונם של ההורים והידע שצברו, שיתופם בפורומים של מקבלי החלטות עשוי להיות גורם משמעותי בקידום השירותים בתחום הפנאי של ילדים ונוער עם מוגבלות.

מילות מפתח: פנאי, ילדים עם מוגבלות, הורים, תפיסות, צרכים, תרומה

מבוא

השתתפות בפעילויות פנאי היא חלק שכיח בחיי היום-יום של אנשים, ללא הבדל גיל, מין, מוצא, מעמד סוציו-אקונומי או מצב בריאותי. הספרות הרלוונטית מספקת ממצאים רבים המעידים על תרומת העיסוק בפעילויות פנאי להתפתחות, לבריאות, לרווחה פיזית ונפשית (well-being) ולאיכות החיים. תפיסת הפנאי כגורם בעל השפעה חיובית הובילה להתעניינות וניסיונות להבין את התנהגות הפנאי ואת הגורמים המשפיעים על ההשתתפות בה, כמו גם את המאפיינים ואת התהליכים האחרים לתרומתה.

השתתפות בפעילויות פנאי נחקרה מנקודות מבט שונות ובהקשרים שונים. קיימות הוכחות אמפיריות בדבר חשיבות תרומתה לילדים ולבני נוער, כולל ילדים ובני נוער עם מוגבלות. עם זאת, השתתפותם של ילדים ובני נוער עם מוגבלות

בפעילויות אלו היא תופעה מורכבת, המושפעת ממגוון גורמים הקשורים לילד ויכולותיו כמו גם להיבטים של המשפחה והסביבה (Askari et al., 2015). בישראל נערכו מחקרים מעטים על התנהגות הפנאי של ילדים ונוער עם מוגבלות. אוכלוסייה זו מונה כ-246,000 ילדים ובני נוער מגיל לידה ועד גיל 18 שמוגבלותם משפיעה על תפקודם היום-יומי (ברלב וסנדרל-לף, 2018). בסקירה שערכנו בנושא, לא עלה בידינו למצוא מידע על פעילויות פנאי ועל דפוסי הפנאי של ילדים ובני נוער עם מוגבלות בישראל. לפיכך ביצענו בשנת 2015 מחקר גישוש באמצעות סקר מקוון (גילור, קליבנסקי וכפיר, 2016), שממנו למדנו על מאפייני היצע פעילויות הפנאי. בעקבות ממצאי הסקר, מטרת המחקר הנוכחי הייתה ללמוד על צרכיהם של ילדים ובני נוער עם מוגבלות בתחום הפנאי ועל היקף המענים הזמינים בפועל ומאפייניהם. המחקר התמקד בנקודת מבטם של ההורים, מכיוון שהם הנושאים בעול הגידול והטיפול ומכירים את ילדיהם טוב מכל גורם אחר. כמו כן, האפשרויות לפעילויות פנאי של הילדים תלויות במידה רבה בהוריהם.

פעילות הפנאי

פעילויות פנאי הן פעילויות המתרחשות בזמן הפנוי, וההשתתפות בהן היא מבחירה חופשית (וולונטרית) (King et al., 2003). הפעילויות נבחרות כיוון שהן מהנות, מעניינות או עונות למטרה אישית אחרת. פעילויות פנאי לא-פורמליות הן ספונטניות, לרוב ביוזמה אישית, ואילו פעילויות פנאי פורמליות הן מאורגנות, מובנות ומבוצעות לרוב עם מדריך מקצועי ותוך שימת דגש על טיפוח מיומנויות (King et al., 2006).

ממצאי הסקר המקוון (גילור ועמיתות, 2016) מלמדים כי מרבית פעילויות הפנאי המוצעות לילדים ונוער עם מוגבלות בישראל הן פעילויות פורמליות הניתנות לאפיון כ"פנאי רציני" (Stebbins, 2007). הפעילויות מובנות, מטרויותהן מוגדרות, והן מנוהלות על ידי מדריך ועל פי תוכנית סדורה, במקום קבוע ולאורך זמן. חשוב לציין כי חלקן הגדול של הפעילויות מוצעות על ידי ארגוני המגזר השלישי. ארגונים אלה רואים בפעילות הפנאי תכלית שעיקרה חוויה. רוב הפעילויות שנמצאו הן קבוצתיות ומוגדרות לפי גיל. מחציתן מיועדות רק לילדים ובני נוער עם מוגבלות, אך מעל שליש משלבות ילדים עם מוגבלות וללא מוגבלות. עוד נמצא כי פעילויות הפנאי המוצעות הן מגוונות, אולם פרישתן הגאוגרפית מצומצמת, כך שבפועל האפשרויות בכל מקום מעטות, אם הן קיימות כלל.

השתתפות בפעילויות פנאי – דפוסיים, חשיבות ותרומה

המחקרים מלמדים כי ילדים ובני נוער עם מוגבלות משתתפים בפעילויות פנאי פחות מאשר עמיתיהם ללא מוגבלות (Law, Anaby, Dematteo, & Hanna, 2011). בכל סוגי המוגבלות שנבדקו (למשל, Askari et al., 2015; Bult, Verschuren, Jongmans, Lindeman, & Ketelaar, 2011), ילדים עם מוגבלות השתתפו במגוון מצומצם יותר של פעילויות פנאי (Jarus, Lourie-Gelberg, Engel-Yeger, & Bart, 2011) ובתדירות

נמוכה יותר, ולפיכך נמנעו מהם התנסויות המאפשרות העצמה והתפתחות אישית וחברתית.

בקרב חוקרים ואנשי מקצוע קיימת הסכמה רחבה בדבר תרומתה של פעילות פנאי למשתתפים בכלל, ובמיוחד לילדים ובני נוער, כולל ילדים ובני נוער עם מוגבלות, המצויים בעיצומו של תהליך התפתחותם; זאת בשל השפעתן החיובית ארוכת הטווח. השתתפות בפעילויות פנאי נחשבת כמועילה מבחינות פיזית, פסיכולוגית וחברתית (Palisano et al., 2010). פעילויות אלו מעניקות תחושת מטרה ומשמעות בחיים (Solish, Perry, & Minnes, 2009), ובאמצעותן צעירים עשויים לפתח כישורים ויכולות אישיות, להכיר את חוזקותיהם ואת כישרונותיהם ולפתח את זהותם האישית (Shikako-Thomas et al., 2012). הן גם מאפשרות לתרגל מיומנויות חברתיות ולפתח חברויות ויחסי גומלין משמעותיים עם אנשים מחוץ למשפחה (Kang et al., 2010). עם זאת, יש לציין כי אופי תרומתן של פעילויות הפנאי משתנה בהשפעת גורמים רבים, ביניהם סוג הפעילות ומאפייניה, מאפייני הילד ומשפחתו והסביבה הפיזית והחברתית שבה הילד חי.

השפעת ההורים על השתתפות ילדיהם בפעילויות הפנאי

המשפחה היא גורם מכריע בפעילות הפנאי של ילדיה בכלל ושל ילדיה עם מוגבלות בפרט. השתתפות בפעילות פנאי מושפעת ישירות מהסביבה הביתית, ובעקיפין – ממשנתנים דמוגרפיים של המשפחה ומסדר העדיפויות שלה (Murphy & Carbone, 2008). תפיסות ההורים ביחס להשתתפות בפעילויות פנאי ויתרונותיה באים לידי ביטוי בהתנהגות הפנאי של ילדיהם (Pitchford, Siebert, Hamm, & Yun, 2016). ידע, משאבים, השקפת עולם, ובעיקר תפיסות ההורים ביחס למשמעות של איכות חיים, הם גורמים המשפיעים במידה ניכרת על אופן מימוש האפשרויות לפעילות פנאי של ילדיהם ועל היקפן.

במחקר שערכו ורפילוט ודטילו (Verpillot & Dattilo, 1996) נמצא שהמקור העיקרי להגבלת הבחירה והאפשרויות של פעילות הפנאי של צעירים עם מוגבלות היו אנשים בסביבתו של הילד, ביניהם ההורים. במחקר אחר, מרבית בני הנוער עם מוגבלות התגלו כמשתתפים סבילים בחיי הפנאי שלהם, ולרוב לא היו להם הזדמנויות לבחירה בפעילות, אלא רק אפשרות לבחור שלא להשתתף בה (D'Eath, Walls, Hodgins, & Cronin, 2004). יתר על כן, אנשים עם מוגבלות משתתפים לעיתים קרובות בפעילויות שלא על פי העדפה אישית שלהם, בין היתר משום שהפעילויות נבחרות עבורם על בסיס נוחות של אחרים, ביניהם ההורים. בחירת הפעילויות עבור צעירים עם מוגבלות קשורה לעיתים להגנת יתר ולרצון למנוע מהם פעילות הכרוכה בסיכון. נוסף על כך, לפעמים תפיסותיהם של ההורים ביחס ליכולותיו של הילד עם המוגבלות הן מוטעות. במקרים אלה הילדים חווים ציפיות ביצוע נמוכות מצד הוריהם, מה שמוביל לצמצום ההזדמנויות שלהם להשתתף בפעילויות פנאי (Murphy & Carbone, 2008). לעומת זאת, השתתפות הילד בפעילות פנאי עשויה ללמד את ההורים על החוזקות ועל הצרכים של ילדם ולהשפיע

באופן חיובי על דימויו בעיניהם ועל אמונתם ביכולתו להשתלב חברתית (קלדרון, 2004).

ההכרה בתרומתה של המשפחה להתפתחותם והצלחתם של ילדים עם מוגבלות הובילה לתפנית בהתייחסות הגורמים המטפלים כלפי ההורים (טורנבול, 2002), ובמקביל החלו ההורים לקבל על עצמם אחריות רבה יותר לשילובם החברתי של הילדים, כולל מציאת פעילויות פנאי מתאימות עבורם. לנוכח מודעותם לחשיבות ההשתתפות בפעילויות פנאי ותרומתה, הם המסנגרים העיקריים על ילדיהם והתומכים המשמעותיים ביותר בהשתתפותם מבחינה מעשית (Shields & Synnot, 2016). במחקר שערכו שליין, מילר, וולטון ופרואט (Schleien, Miller, Walton, & Pruett, 2014), ההורים ביטאו בדרכים רבות את חשיבות פעילות הפנאי לילדיהם, במיוחד כמענה לצרכיהם הפיזיים והחברתיים. במחקר נוסף, ההורים דירגו פעילות זו במקום גבוה בסדר העדיפויות שלהם והגדירו אותה כאחד הצרכים החיוניים ביותר מבחינתם (Piskur, Beurskens, Jongmans, Ketelaar, & Smeets, 2015).

אולם למול הבנת ההורים באשר ליתרונות פעילות הפנאי ורצונם שילדיהם יהיו פעילים, הורים לילדים עם מוגבלות ניצבים בפני קשיים רבים, הקשורים בעיקר לסביבה הפיזית ולסביבה החברתית, כגון נגישות ועמדות שליליות (Hewitt-Taylor, 2008). במחקרים קודמים הורים רבים ציינו היעדר הזדמנויות לפעילות פנאי עבור ילדיהם עם המוגבלות ומחסור במידע זמין, כמו גם חוסר מקצועיות של אנשי הצוות והמדריכים בפעילויות הפנאי (Askari et al., 2015; Piskur et al., 2015). עוד דיווחו הורים על מחסור בתוכניות פנאי משלבות בקהילה ועל צמצום ניכר של היצע פעילויות פנאי לילדים בגיל ההתבגרות (Jones, 2003/2004).

לקולם של ההורים חשיבות מיוחדת כאשר מדובר בילדים ובני נוער עם מוגבלות מורכבת, שלרוב אינה מאפשרת להם התבטאות מילולית בהירה או פעילות עצמאית לחלוטין, ולפיכך הוריהם מעורבים מאוד בכל תחומי חייהם, כולל הפנאי. חרף תפקידם המרכזי של ההורים בתחום הפנאי של ילדיהם עם המוגבלות, לרוב קובעי מדיניות אינם משתפים אותם בדיונים וקבלת החלטות המשפיעים באופן משמעותי עליהם ועל ילדיהם. יתר על כן, עד כה רק מחקרים מעטים שאלו את ההורים על צורכי ילדיהם בתחום זה ועל המענים שהם מקבלים עליהם, על משמעות פעילות הפנאי עבור ילדיהם ועל תרומתה להם. עקב מיעוט המחקרים שנערכו בישראל בנושא פנאי של אנשים עם מוגבלות בכלל ובקרב ילדים ובני נוער עם מוגבלות בפרט, מטרת המחקר הנוכחי הייתה ללמוד על החשיבות והמשמעות שהורים מייחסים לפעילויות הפנאי של ילדיהם עם המוגבלות ועל תפיסותיהם בנוגע לצורכי הפנאי, למענים הקיימים ולתרומתם. מתוך כך שאלות המחקר היו:

- א. מהם הצרכים, הרצונות והציפיות של הורים לילדים ונוער עם מוגבלות בתחום הפנאי?
- ב. מהם המענים הקיימים בתחום הפנאי לילדים ובני נוער עם מוגבלות?
- ג. כיצד תופסים ההורים את משמעות פעילויות הפנאי עבור ילדיהם עם המוגבלות ואת תרומתן להם?

שיטת המחקר

גישת המחקר

המחקר נערך בגישה האיכותנית, הנשענת על ההנחה שתפיסות והתנסויות של אנשים הן דרכים ליצירת ידע והבנה של המציאות (Patton, 1990). המחקר האיכותני מתאים לחקר תופעות שכמעט לא נחקרו עד כה (שקדי, 2003), מה שהולם את מצב המחקר בתחום הפנאי של ילדים ונוער עם מוגבלות בישראל. זאת ועוד, המחקר האיכותני תואם את המודל החברתי של המוגבלות, המאפשר לקבוצות מודרות בחברה להתבטא ולהציג נרטיבים אישיים (Oliver, 1996) ומעניק למשתתפים הזדמנות לתאר מחשבות וניסיון בהקשריהם התרבותי והחברתי (Roper & Shapira, 2000).

משתתפי המחקר

בחירת משתתפי המחקר התבססה על "דגימה מכוונת" ונעשתה בעזרת אנשים מתוך האוכלוסייה הרלוונטית והפניות של המשתתפים, בשיטת "כדור שלג". שיטה זו מבוססת על רשתות חברתיות של המשתתפים, ולכן היא עשויה לכלול ייצוג יתר של אנשים החולקים מאפיינים דומים (Magnani, Sabin, Saide, & Heckathorn, 2005; Martínez-Mesa, González-Chica, Duquia, Bonamigo, & Bastos, 2016). כתוצאה מכך סביר שתימצא מידה רבה של הומוגניות גם במאפיינים הדמוגרפיים של הנבדקים.

האיתור התמקד במשפחות שבהן יש ילד או נער עם מוגבלות בגילים 10–21. ההחלטה על טווח הגילים של הילדים התקבלה בעקבות ממצאי הסקר המקוון (גילור, קליבנסקי וכפיר, 2016), שממנו הסקנו כי אין כמעט הבדל בהיצע הפעילויות לפי גיל, ואם קיימת חלוקה, השיקול הדומיננטי הוא רמת התפקוד; זאת כיוון שכאשר מדובר במוגבלות מורכבת, רמת התפקוד משמעותית יותר מאשר הגיל הכרונולוגי (Law et al., 2011; McManus et al., 2008), כפי שניתן ללמוד גם מדברי ההורים על קבוצת השווים של ילדיהם במאמר הנוכחי.

רואיינו 17 הורים ממשפחות במגזר היהודי המתגוררות ביישובים שונים, עירוניים וכפריים, במרכז הארץ (מבנימינה ועד גדרה) (ראו פירוט בלוח 1). לא השתתפו במחקר הורים לילדים עם מוגבלות נפשית או עם לקות למידה. בכל המשפחות היו ההורים נשואים, ולשלוש משפחות היה יותר מילד אחד עם מוגבלות. באמצעות ראיונות עם הורים לילדים עם סוגי מוגבלות שונים, ביקשנו, במסגרת מחקר חלוץ זה, ללמוד על המשותף בסוגיית הפנאי של צעירים עם מוגבלות, מעבר למייחד כל סוג של מוגבלות, כדי להבין מהן השאלות המרכזיות ומהם עיקרי הצעדים הנדרשים לקידום הנושא.

כלי המחקר

לימוד התופעה מנקודת מבטם של ההורים התבסס על ראיונות מובנים למחצה, באמצעות מדריך ראיון (Patton, 1990), שסייע בשמירה על המסגרת הנושאת.

למרואיניים ניתנה אפשרות להרחיב בנושאים החשובים בעיניהם ולהתייחס לנושאים נוספים (Seidman, 1991). הכנת מדריך הריאיון התבססה על הספרות העוסקת בתחום ועל כלים קיימים, כגון מחקרם של קינג ועמיתיו (King et al., 2007) ומחקר אקי"ם בנושא מדד ההכללה, העוסק בין היתר במידת ההכללה ברשויות המקומיות, תוך בחינת פיתוח והפעלה של שירותי פנאי לילדים ובוגרים עם מוגבלות שכלית ושילובם במסגרות פנאי לקהילה (ורנר וגלאור, 2013). הריאיון כלל שאלות בתחומי המחקר המרכזיים, ביניהם: תפיסת הפנאי, חשיבותו ומשמעותו, צורכי הפנאי של הילד עם המוגבלות ותרומת השתתפות בפעילויות הפנאי לילדים.

לוח 1: משתתפי המחקר – ההורים שרואיינו ומאפייני ילדיהם עם המוגבלות

הורה מרואיין	מין הילד	גיל הילד	המוגבלות	חינוך פורמלי
1 אב	בת	16	CP (שיתוק מוחין)	חינוך רגיל
2 אם	בן	12	אוטיזם	חינוך מיוחד
3 אם	בת	12	אוטיזם	חינוך רגיל + סייעת
4 אם	בן	18.5	פיגור קל	חינוך מיוחד
5 אם	בן	11	אוטיזם	חינוך רגיל + סייע
6 אב	בן	19	פיגור + שיתוק חלקי	חינוך מיוחד
7 אם	3 בנים	12.5	לקות שמיעה	חינוך רגיל
		17	אספרגר	חינוך רגיל
		20	לקות ראייה וכבדות שמיעה	חינוך רגיל
8 אם	בן	18	אוטיזם	חינוך מיוחד
9 אם	בת	20	פיגור קל + לקות למידה	חינוך מיוחד / שירות לאומי
10 אם	בת	20	אוטיזם	הוסטל ח"מ
11 אם	בן	18	אוטיזם	חינוך מיוחד
12 אב	2 בנים	17	CP (שיתוק מוחין) + אוטיזם + נכות פיזית	חינוך מיוחד
		21	פיגור + מחלה כרונית	חינוך מיוחד
13 אם	בן	18	CP (שיתוק מוחין)	חינוך מיוחד + בגרות
14 אב	בן	17.5	עיוורון + CP (שיתוק מוחין) + אוטיזם	חינוך מיוחד
15 אם	2 בנות	9	פיגור קשה + נכות פיזית קשה (שתיהן)	חינוך מיוחד
		11.5		חינוך מיוחד
16 אם	בן	10	אוטיזם	חינוך רגיל
17 אם	בת	19	תסמונת דאון	חינוך רגיל

הליך המחקר

איסוף הנתונים נעשה מנובמבר 2014 עד מרץ 2015. הראיונות נערכו על ידינו, החוקרות, לאחר שיחת טלפון מקדימה, שבה ניתן הסבר על המחקר ומטרותיו והובטחו אנונימיות ואי-העברת מידע מזהה על הילד או הוריו. בסיום השיחה נקבע מועד לריאיון עם משתתפים שהביעו את הסכמתם להתראיין. בשלושה מקרים סירבו הורים לקחת חלק במחקר. המשתתפים רואיינו במקום ובזמן שבחרו. הראיונות התקיימו פנים אל פנים, פרט לריאיון טלפוני אחד, ונמשכו בין שעה

לשעתיים. ראיונות אחדים תועדו בכתב תוך כדי הראיון (בעיקר מסיבות טכניות), אך מרביתם הוקלטו ותומללו, על מנת להבטיח את אמינות הנתונים.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים נעשה בשיטת ניתוח תוכן קטגוריאלי (ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 2010), המאפשר לנתח את הראיונות באופן אינדוקטיבי, באמצעות יצירת קטגוריות תוכן, בהתאם לנושאים העולים מתוך הטקסט (Strauss & Corbin, 1990); זאת כבסיס לזיהוי תמות מרכזיות. לאחר קריאה הוליסטית של הראיונות, נערך קידוד פתוח, שבמהלכו אותרו בדברי המרואיינים נושאים חוזרים ומרכיבים בולטים, חשובים ומעניינים, ששימשו להגדרת קטגוריות הניתוח ועיצוב מערכת הקטגוריות הסופית. בסיום קידוד כל חומרי הראיונות לקטגוריות נערכה השוואה בתוך כל קטגוריה, ולאחר מכן – בין קטגוריות, במטרה לאתר נקודות דמיון, הבדלים וקשרים ולזהות את קטגוריות הגרעין (core categories). להבטחת מהימנות הממצאים נערך תחילה ניתוח תוכן על ידי כל אחת מאיתנו, החוקרות, בנפרד (inter-coder reliability), ולאחר מכן נערכו השוואה ודיון משותף, על מנת להגיע להסכמה באשר לתמות המרכזיות ופרשנותן. רק תמות שנמצאו מתאימות לראיונות ולשאלות המחקר על ידי כולנו, שולבו בממצאים (Lincoln, & Guba, 2000).

ממצאים

בפרק זה תובאנה ארבע תמות שעלו מניתוח הראיונות עם הורים לילדים ובני נוער עם מוגבלות בנושא פעילויות הפנאי של ילדיהם. התמה הראשונה עוסקת במשמעות הפנאי וחשיבות פעילויות הפנאי בעיני ההורים, התמה השנייה מתייחסת לצרכים ולרצונות של ההורים וילדיהם בתחום הפנאי, התמה השלישית עניינה המענים ומאפייני פעילויות פנאי, והתמה הרביעית מציגה את תרומת פעילויות הפנאי לילדים מנקודת מבטם של ההורים.

חשיבות הפנאי ומשמעותו

כל ההורים שרואינו ייחסו חשיבות לנושא פעילות הפנאי של ילדיהם עם המוגבלות: "זה [פעילויות פנאי] מאוד חשוב, אני באופן אישי... אני חושבת שזה יותר חשוב מהקטע הלימודי"; "שעות הפנאי [...] בהסתכלות שלי אני נותנת להן חשיבות נורא נורא גדולה".

הפנאי נתפס כהזדמנות לפעילות המקדמת את הילדים, מאפשרת פיתוח של יכולותיהם ונותנת מענה לרצונותיהם וצרכיהם כיום ובעתיד, כגון פיתוח מיומנויות יום-יומיות וטיפוח תחושות מסוגלות או עצמאות, כדברי אחת האימהות: "בשעות הפנאי לנסות ולתת לה עוד איזה שהם סל של כישורים ומיומנויות". אם אחרת הסבירה:

ברור לי לגמרי שבתוך החלון הזה שנקרא ילדות, זה הזמן להקנות כלים. [...] אתה לא פתאום מפתח מיומנויות חברתיות בגיל עשרים. וחשוב לי לנצל את החלון הזדמנויות

הזה [...] כל הזמן חיפשתי איך בעצם אפשר להרים אותו, כל הזמן חיפשתי דברים של העצמה, כדי לראות מה נקודות החוזק שלו, ובעצם לאפשר לו, דרך נקודות החוזק, לפתח מסוגלות.

בהיעדר פעילות מובנית, היו הורים שתפסו את הזמן הפנוי כבעיה, כזמן מבזבז המתבטא בשעמום או בטלה: "הוא סתם כמה שנים נזרק כזה מול טלוויזיה. [...] אז אין לו הרבה מה לעשות"; "נורא קשה לי לראות חידלון, כלומר טלוויזיה [...] והפנאי של גל [שם בדוי] הוא פנאי רב מדי לטעמי". במספר מקרים, היעדר פעילות בזמן הפנוי תוארה כגורם שלילי המוביל להתנהגות או תחושה בלתי רצויות: "לא לעשות כלום זה לא כסף [...] לא לעשות כלום זה מיד מעלה את כל הצד של החרדה, של 'רע לי, אני לא שווה שום דבר, אני בודדה, לא רוצים אותי'".

מדברי ההורים עולה כי הם מודעים לפוטנציאל הטמון בהשתתפות בפעילויות פנאי, הנתפסות לרוב כאמצעי להשגת מטרות חינוכיות, לימודיות או שיקומיות. רק מעטים מקרב ההורים ציינו את ההנאה מפעילויות הפנאי כתכלית: "הוא צריך משהו באמת בגדר של הנאה, כאילו הנאה 'פרופר'". בדרך כלל ההנאה מתלווה למטרות אחרות: "פנאי זה להנאה, אבל בהיבט השני זה גם לנצל את שעות הפנאי להרבה מאוד דברים שהמערכת הפורמלית לא נותנת".

צורכי הפנאי של ילדים עם מוגבלות

מהראיונות עם ההורים ניתן ללמוד על צרכים ורצונות שלהם בתחום פעילות הפנאי של ילדיהם עם המוגבלות, ובמקרים רבים ההורים הציגו גם את תפיסתם בנוגע לצרכים ולרצונות של ילדיהם.

צרכים ורצונות של ההורים

הורים סיפרו על שאיפות שלהם ורצונותיהם לשינוי בהתנהגות הפנאי של ילדיהם עם המוגבלות, בכיוון של **התנהגות פנאי מקובלת או "נורמטיבית"**, כגון: מוטיבציה להשתתפות, עצמאות בפנאי, גיוון ומעורבות בפעילות חברתית: "הייתי רוצה שהוא ירצה [להשתתף בפעילויות]"; "הייתי רוצה שהוא יפתח עוד תחומי עניין חוץ מספרים ומחשב [...] שייפגש עם חברים [...] יהיה יותר פעיל ב'בני עקיבא',¹ שיצא ויוכל לצאת לטיולים ליומיים [...] מאוד הייתי רוצה שהוא ילך עם אופניים והכול". לדברי ההורים, הרצון להתנהגות "נורמטיבית" מקבל ביטוי גם ברצון הילדים עם המוגבלות, כפי שאמרה אחת האימהות: "הדבר שהוא הכי רוצה [...] זה קודם כול להיות כמו כולם. זה מה שמוביל אותו, וזה החוזק שלו".

הורים נאלצים להתמודד עם מגוון חסמים בדרך להשתתפות ילדיהם בפעילויות הפנאי. רבים ציינו את הצורך בפעילויות פנאי זמינות המתאימות לילדם עם המוגבלות **בקרבת מקום מגוריהם ובחברת בני הגיל**: "הייתי שמחה אם היה פה חוג, פעילות אחר הצהריים שתהיה לו. שיהיה משהו כאן בתוך הקהילה". בהקשר זה העלו ההורים את הרצון בהרחבת היצע אפשרויות לפעילות פנאי, את הצורך **במידע זמין**

על פעילויות פנאי מתאימות ואת רצונם לקבל סיוע בנושא מגורמים ממסדיים: "בציפייה שלי? שיהיה יותר קל [...] בכול, שיהיה יותר היצע, שיהיה יותר... שלא יהיה צורך לחפש את הדברים [...] שהמועצה תעשה, שאנשים במחלקת החינוך [יעשו]".

עם זאת, כאשר יש פעילות פנאי, ואפילו היא זמינה, נחוץ להורים מידע על אופי הפעילות ועל הצוות בטרם יאפשרו לילדיהם לקחת בה חלק. אחד הנושאים שהעלו ההורים באשר לפעילויות הפנאי של הילדים היה הכשרת **אנשי הצוות** ומקצועיותם, כפי שניסח אחד האבות: "אני קודם כול הייתי רוצה לדעת שהפעילות שמתקיימת שמה היא פעילות בטוחה [...] ושהם [המדריכים] יודעים מה שהם עושים איתה". אם אחרת הוסיפה והסבירה מה נדרש: "הייתי רוצה שיהיה מועדון, שיהיה להם לאן ללכת [...] אבל גם שיהיה שם ליווי [...] בן אדם עם מלא רגישויות, בן אדם שיכיר אותו, שידע, שהוא יבין את התפקיד שלו בדיוק במקום הספציפי זה".

חוסר מידע והיעדר סיוע מגורמים ממסדיים בתחום פעילות הפנאי לילדים עם מוגבלות משאיר להורים את ההתמודדות עם הצרכים בתחום זה. הורים דיברו על **תחושת בדידות**: "אין לי ידע, אין לי ידע [...] אני מאוד מאוד בודדה"; "אין מקום שבאמת יש איזה פעילות, פה מהמקום או משהו, איזה חוג או זה, אתה כאילו לבד. אתה לבד עם זה". בהקשר זה סיפרו הורים על הצורך והחשיבות של **התמיכה** והסיוע שהם מקבלים מהורים אחרים לילדים עם מוגבלות:

נחיינו [ההורים] חברים ביחד בגלל ש[...] צריך שיהיה לך קבוצת השווים באיזשהו מקום [...] אנחנו בקבוצה הזו חברים אמיתי, כלומר אם מישהו צריך עזרה או משהו לא משנה במה [...] אנחנו מתייעצים [...] מאוד מאוד חשובה הקבוצה [...] הורים מביאים הורים, מספרים להורים [...] אם היה משהו חדש, אז אחד עדכן את השני.

עוד העלו ההורים את הצורך בתמיכת הקהילה: "אם את שואלת אותי משהו שהייתי רוצה [...] האוכלוסייה צריכה להבין את זה [...] לראות מה קורה מסביבך ולהתחיל לעזור". תמיכה פירושה גם שינוי יחס החברה כלפי אנשים עם מוגבלות ושילובם: "את שואלת אותי מה אני רוצה? שאחרים והחברה [...] נכון, אנחנו שונים, וצריך להכיר את השונות הזאת". מרואיינת נוספת מוסיפה: "אני חושבת שזה גם מאוד חשוב שילדים רגילים יכירו בחריג [...] ושיקבלו אותו".

הורים לילדים עם מוגבלות מעוניינים שילדיהם ישתתפו במגוון פעילויות פנאי. לשם כך, לדבריהם, יש צורך בפעילויות זמינות בקרבת הבית, במידע זמין ובאנשי צוות מיומנים. ההורים מתקשים לדאוג לצרכים אלה בכוחות עצמם והביעו את הצורך בתמיכה ממקורות שונים – הרשות המקומית, הקהילה או הורים אחרים הנמצאים במצב דומה.

צרכים ורצונות של בני נוער עם מוגבלות לדעת הוריהם

כל ההורים ציינו בראש ובראשונה ובאופן כמעט בלעדי את הצורך החברתי ואת הרצון של ילדיהם עם המוגבלות **בקשרי חברות** ובחברים: "היא מאוד מאוד רוצה קשר, מאוד מאוד רוצה חברים"; "הוא מאוד חברותי, הוא צמא לחברה". רובם ככולם ראו בהיעדר חברים את הבעיה העיקרית בפנאי ובכלל, וסיפרו בכאב כי לילדיהם אין

כלל חברים. חלקם אף השתמשו במונח "בדידות": "לשאול אותי בתרבות הפנאי של הילדים האלה זה כמו לשים מלח על הפצעים. כי אין לו חברים. אין לו. נקודה"; "יש שם הרבה בדידות [...] ובשעות הפנאי אתה לבד מאוד"; "אצלו זה לא פנאי של 'כיף לי', שאני אעשה מה שאני רוצה, כי אם הוא רוצה חבר, אין לו פה. הוא מאוד רוצה"; "אני מחברת את זה [הפנאי] לחברה, כי זה המקום שהוא הכי חסר".

היעדר חברים, השתתפות מעטה בפעילויות חברתיות ובדידות הן בין הבעיות השכיחות ביותר של ילדים ובני נוער עם מוגבלות, גם אם נעשים מאמצים לרכוש חברים. כך מתארת זאת אחת האמהות: "היא מאז ומתמיד הייתה צריכה להילחם [...] היא לאט לאט הלכה ונשברה. היא בהתחלה הייתה משקיעה אנרגייה בלנסות ליצור חיי חברה, אני חושבת שהיא די הבינה שזה מה יש, וזה קשה נורא, אז יש לה חברה אחת פה, חברה אחת שם".

הורים רואים בכל הזדמנות של פעילות פנאי מובנית פוטנציאל למענה מסוים בתחום החברתי. מרביתם התייחסו לאינטראקציה עם אחרים או תחושת שייכות, וחלקם התמקדו בקשרי חברות עם בני הגיל, עם מוגבלות ובלעדיה: "אם הוא ילך עם חברים לבית קפה או ילך לסרט או משהו כזה, כי שם הקטע החברתי – קודם כול זה". לפיכך פעילויות פנאי מאורגנות נתפסות על ידי ההורים כהזדמנות למפגש חברתי וכבסיס לקשרי חברות: "החוגים [...] נותן לה איזו קבוצת התייחסות, אפילו קבוצת שיוך"; "דחפנו להשתתפות במרכז חינוכי טיפולי לנוער ביישוב, והוא רצה, כי משם יש את החברים הקרובים שלו". עם ההתבגרות ניתן דגש רב יותר להיבט החברתי של פעילויות הפנאי, קרי רכישת מיומנויות חברתיות ויצירת קשרי חברות. כל ההורים שרואיניו התייחסו לצורך החברתי של ילדיהם כהיבט משמעותי של פעילות הפנאי, אך ציינו כי ברוב המקרים צורך זה נותר ללא מענה.

מאפייני פעילויות הפנאי של ילדים ובני נוער עם מוגבלות

מהראיונות עם ההורים ניתן היה ללמוד על פעילויות הפנאי של ילדיהם עם המוגבלות. בדומה לממצאי הסקר המקוון (גילור ועמיתות, 2016) מצאנו כי הילדים ובני הנוער משתתפים במגוון פעילויות; רובן פעילויות מקומיות, כמו "הבית של רונית"² בכפר סבא או "שותף"³ בירושלים, במסגרות פרטיות או במסגרת ארגונית המגזר שלישי, כגון עמותת "אתגרים"⁴ או "בית הגלגלים"⁵. הפעילויות שונות במטרות, בתוכן וברמת המובנות שלהן, מיעוטן פעילויות פרטניות, ורבות אחרות

2 "הבית של רונית" הוא מרכז התפתחות חברתית לאוכלוסייה המיוחדת, המהווה בית חברתי קהילתי לבוגרים ומבוגרים. זמין באתר <http://www.habaitshelronit.org>

3 "שותף" – תוכנית שילוב בירושלים. התוכנית מציעה פעילויות משלבות לילדים, בני נוער וצעירים, עם צרכים מיוחדים ובלעדיהם, במהלך כל השנה. זמין באתר <http://www.campshutaf.org/he>

4 עמותת "אתגרים" נוסדה במטרה לקדם אנשים עם מוגבלות למיזמי יכולות ושילוב חברתי באמצעות ספורט ופעילות אתגרית בטבע. זמין באתר <https://etgarim.org>

5 "בית הגלגלים" הוא עמותה המעניקה שירותים לשיקום ופעילות חברתית לילדים ובוגרים עם נכויות פיזיות. זמין באתר <http://www.beitgalgalim.org.il/Hebrew/Default.aspx>

קבוצתיות, מקצתן תוכניות פנאי המשלבות בני נוער עם מוגבלות וללא מוגבלות, אך רובן מיועדות לילדים ונוער עם מוגבלות.

הבחירה בפעילויות הפנאי

הורים הדגישו את הבחירה של הילדים בפעילויות הפנאי: "היום הוא בוחר בחוגים שלו את הנגרות, ואת החוגים של הספורט". הבחירה של הילדים הוצגה, על ידי רבים מההורים, כחלק מתהליך פיתוח עצמאות, כפי שהסבירה אימא לילדה עם PDD:

חוגים זה משהו שאני מאוד מאוד משתפת אותה. "זו הבחירה שלך" [...] את שעות הפנאי אני כן לגמרי נותנת לה להיות שותפה מלאה בבחירה של הדברים. יותר מזה, אני אפילו מעודדת אותה ממש לקחת חלק פעיל ולחשוב על רעיונות [...] זאת אומרת – אני נותנת לה שם דווקא המון המון מקום להעצמה אישית שלה.

היו הורים שהתייחסו להשלכות הבחירה על עצם ההשתתפות: "הם מעורבים בהחלטה מה עושים, מה לא עושים, בוודאי, ברגע שהילד 'לא בא לו', לא רוצה, אז זה לא! [...] לא יעזור כלום"; "החוגים [...] אנחנו הצענו, והוא בחר, וגם יוצא שהוא מתמיד בהם". לדברי ההורים, לרוב הבחירה משתנה עם העלייה בגיל, ולעיתים הבחירה בפעילות הפנאי מושפעת מבני משפחה או חברים: "[הוא] היה גם בחוג של מיטיבי לכת [חוג סיירות]⁶, והוא נגרר לשם אחרי חברים".

סוגי פעילות הפנאי

מדברי ההורים בראיונות למדנו על דפוסי פנאי מגוונים של ילדים ובני נוער עם מוגבלות – חלקם פעילויות פנאי פורמליות מובנות, בדרך כלל מחוץ לבית, ואחרים – פעילויות בלתי פורמליות, המתקיימות לרוב בבית ובחיק המשפחה. פעילות הפנאי הפורמלית השכיחה ביותר היא חוגים. חוג היא פעילות פנאי מאורגנת, קבוצתית, בהנחיית מדריך וסביב תוכן מוגדר. בקבוצה שנחקרה על דינו מצאנו כי מרבית הילדים ובני הנוער השתתפו או משתתפים במגוון חוגים, כגון: כדורסל, ריקוד ויצירה. "חוג" מסוג אחר הוא תנועת נוער. הורים רבים ציינו השתתפות בתנועת נוער כאחת ממסגרות הפנאי של ילדיהם. ישנם ילדים עם מוגבלות המצטרפים לפעילות מותאמת בתנועת נוער כללית, ואחרים משתתפים בתנועת נוער לילדים עם צרכים מיוחדים – "כנפיים של קרמבו"⁷, שבה משולבים בני נוער, חונכים ומדריכים ללא מוגבלות.

מבחינת תוכני הפעילות, חוגי ספורט ופעילות גופנית מסוגים שונים הם הנפוצים ביותר מבין פעילויות הפנאי הפורמליות בקרב הבנים והבנות כאחד. מעבר להשתתפות בפעילויות פנאי מובנות, ופעמים רבות בשל היעדרן, ישנן שעות רבות מדי יום שבהן הילדים ובני הנוער עם המוגבלות נמצאים בביתם, ובעיקר בסופי

6 עמותת חוגי סיירות של קק"ל מאמינה בהעברת ערכים באמצעות לימוד מיומנויות שטח, טיולים והכרת הארץ על כל מרכיביה. זמין באתר <http://www.sayarut.org.il>

7 זמין באתר <http://www.krembo.org.il>

שבוע או בחופשות: "[ב]קין היה ממש קשה [...] באמת אין כלום בקיץ [...] באוגוסט, חנוכה ופסח". פעילויות הפנאי הבלתי פורמליות השכיחות בקרב ילדים ונוער עם מוגבלות בבית ולבד, הן שימוש במסכים למיניהם, כגון: מחשב, סמארטפון, טאבלט וצפייה בטלוויזיה, פעילויות הנפוצות גם בקרב כלל הילדים ובני הנוער בישראל. עבור ילדים עם מוגבלות, לשימוש במסכים עשויה להיות חשיבות מיוחדת מהבחינה החברתית, בהיותם כלים המאפשרים אינטראקציה חברתית ותורמים לשיפור התקשורת והמיומנויות החברתיות: "[במחשב] הוא בקשר עם החברים שלו [...] גם ב'פייסבוק' יש לו. [...] הם משחקים [...] הוא מדבר גם עם חברים ב'סקייפ'".

מסגרת הפעילות

בהקשר של הצורך החברתי והשתתפות בפעילות עם בני הגיל, ההורים התייחסו גם לנושא השילוב בפעילויות הפנאי. מעטים היו ההורים שסיפרו על השתתפות ילדיהם עם המוגבלות במסגרות **פנאי משלב** (inclusive leisure), פעילויות עם ילדים ללא מוגבלות ("רגילים"): "מבחינת חוגים, הוא כבר הרבה שנים [...] הולך לחוגים רגילים"; "הצופים" [...] יש היום בשבט שישה ילדים משולבים כמוהו בתוך קבוצות רגילות"⁸. לעומתם, היו הורים שסיפרו על ניסיונות לשילוב בפעילויות פנאי ועל לבטים ביחס ל**שילוב**. אחת האמהות שבתה משתתפת בחוג עם ילדות ללא מוגבלות, סיפרה: "היא מאוד רוצה לרקוד, היא מאוד אוהבת את זה, אבל אני צריכה לראות איך היא משתלבת שמה, בקבוצה [...] מבחינת ההרגשה שלה". והיה מי שניסה לשלב ונתקל בקשיים: "צהרונים לילדים [...] זה משהו שבעצם ניסיתי [...] הרגשתי שזה יותר מפריע. אני לא יכולה להביא אותו ושאחרים ישלמו את המחיר". אם אחרת כלל לא הרשתה לעצמה לנסות לשלב את הילד: "חוג – לא, לא יכולתי לשלב אותו [...] לא העזתי לעשות את זה אפילו [...] מה, להביא אותו ולהרוס חוג? אני לא חושבת שהיו גם מסכימים".

סביב סוגיית השילוב עלתה גם השאלה, **מהי קבוצת השווים** של הילד או הילדה עם המוגבלות? הורים התייחסו לאפשרות של פעילות פנאי בקבוצת השווים של ילדים עם מוגבלות, וכמה מהם הסבירו את הדילמה הנובעת מהבדלים ברמת התפקוד וביכולות:

אני חושבת שאחד מהקשיים הכי גדולים שאני נתקלתי בהם זה דווקא באמת השונות, שלא אפשרה לי למצוא את נקודת הייחוס בשעות הפנאי בשבילה, זאת אומרת מצד אחד לא היו ילדים שדומים לה בלקות שלה, אז לא מצאתי את קבוצת השווים שהייתי יכולה אולי ליצור איתם איזושהי קבוצה לשעות הפנאי, ומצד שני היא שונה.

לדברי ההורים גם ילדים עם מוגבלות לא תמיד מעוניינים להיות בחברת עמיתים השונים מהם, בין אם הם עם מוגבלות ובין אם הם ללא מוגבלות, כפי שהסבירה אם לילדה עם תסמונת דאון:

לילדים שלנו, לבת שלי אין [קבוצת שווים] [...] היא מבינה עניין. אם יש קבוצה של חבר'ה עם צרכים מיוחדים יותר מורכבים, כיסא גלגלים [...] היא בעצמה אומרת לעצמה "זה

לא בשבילי, אני לא שייכת [ל] כאן", מצד שני היא יודעת שהיא לא שייכת לאוכלוסייה הרגילה, לפעילות רגילה, אז זו בעיה, זה ממש בעיה.

תרומת פעילויות הפנאי לילדים עם מוגבלות

מרבית ההורים התקשו לתאר את התרומה של ההשתתפות בפעילויות הפנאי לילדיהם עם המוגבלות: "היא לא אמרה לי מה זה עושה לה". לעיתים ההורים סברו שאין תרומה ואף חשו כישלון: "אני לא רואה הצלחות, אני רואה "מיינטנס" [maintenance], כאילו תחזוקה במצב לא הכי טוב". הקושי נובע מכך שהתרומה לרוב אינה מיידית, אינה שיטתית, ופעמים רבות היא מזערית או אינה גלויה לעין: "יש ימים, יש תקופות שההתקדמות היא מילימטר, לפעמים שום דבר, ואז פתאום זה קורה". גם הורים הסבורים שהפעילות תורמת לילדיהם, לעיתים לא ידעו להגדיר את התרומה של ההשתתפות בפעילויות הפנאי: "כששואלים אותי מה התוצאות, יש לי תוצאות [...] רק אני יודע איך היה הילד פעם ואיפה [הוא] היום, זה מרחק של... [שמים וארץ]"; "מבחינה חברתית יכול להיות שזה עשה משהו [...] אני לא יודעת לכמת את זה"; "לא יכולה להגיד לך מה זה עושה לה, אבל אני רואה לפי ההתמדה ולפי האהבה, אני מניחה שזה עושה לה מאוד טוב".

בדומה להקשרים אחרים שנזכרו בראיונות עם ההורים, התרומה בהיבט החברתי הייתה הבולטת ביותר בדבריהם. השתתפות בפעילויות פנאי קבוצתית מאפשרת לדעתם **מפגש חברתי** עם עמיתים, מהווה פיצוי על היעדר חברים ותורמת **לתחושת שייכות**: "[התרומה] זה דברים שלילדה כמוה זה [החוגים] תחליף. אין לה חברים, אין לה, אין לה, אין לה"; "שעות הפנאי, החוגים האלה זה גם מקום לאיזושהי יצירת קשר או [...] תחושת שייכות"; "חברים שלהם זה יותר החבר'ה האלה שנפגשים איתם בחוגים".

השתתפות בפעילות חברתיות תורמת **לטיפול מיומנויות חברתיות** ופעילות מאתגרת מסייעת להתפתחות:

"הצופים", תלוי אם הייתה חוויה טובה או לא. אבל אם אני אוותר, אז לא יהיה סיכוי לחוויות הטובות [...] אני מאמינה שב"לונג רן" [במרוצת הזמן] הוא רוכש מיומנויות חברתיות. לא רואים את זה ביחידות זמן של שבוע או חודש [...] אבל [...] כשאתה באזור הנוחות אתה לא מתפתח. "הצופים" ואיפה שיש חיכוכים אתה מתפתח, ככה אני נוטה [לחשוב], אני מאמינה בכלל בדבר הזה.

לדעת ההורים גם לתוכן פעילויות הפנאי יש תרומה. כך השתתפות בפעילויות ספורט תורמת מבחינה גופנית-פיזית, כמו גם **להנאה ונינוחות**: "בתחום של הספורט אז זה מאוד עזר לו מבחינה מוטורית"; "הכושר [...] אני רואה שהוא יותר רגוע אחרי הכושר, מה שכמעט לא רואים אותו רגוע, ויותר חד, גם אפשר לקיים איתו שיחות. הכושר [תורם] בוודאות".

היבט נוסף הוא התרומה לגיוון בחיי הילדים, כאשר ישנן הזדמנויות **לצאת מהשגרה** ולהשתתף בפעילויות פנאי: "[כנפים של קרמבר] זה היה מין חוג [...] אני בטוח שהילדה מאוד נהנתה, אני חושב שזה תרם לה [...] משהו שונה".

תרומה אחרת של ההשתתפות בפעילויות פנאי נוגעת להורים. ההורים נהנים מעצם המעורבות של ילדיהם בעיסוקים המאפיינים את קבוצת הגיל: "ב'כנפיים של קרמבו' [ראיתי תנועת נוער [...]] נהנים שעה וחצי. [...] משהו יותר טבעי [...] הכול נורמלי. הכול מתנהל בצורה טבעית"; "התרומה העיקרית, ספציפית אליו, זה שהוא כמו כולם. והוא יכול לספר לכולם באיזה חוגים הוא, ופוגש שם ילדים מהכיתה ולא מהכיתה, וזה כיף לו".

מתשובות ההורים ניתן להסיק כי התרומה של השתתפות ילדיהם בפעילויות פנאי היא אינדיווידואלית לכל ילד וילדה, והגדרתה מושפעת מצורכי הילדים כמו גם מציפיות ההורים ופרשנותם. ייתכן כי תשובות הילדים עם המוגבלות בנוגע לתרומת ההשתתפות בפעילויות הפנאי תהינה אחרות.

דין וסיכום

מחקר זה ביקש לבחון מהן משמעותן ותרומתן של פעילויות הפנאי לילדים עם מוגבלות בעיני ההורים, וכן מה הם לדעתם צורכי הפנאי של הילדים והמענים הקיימים לצרכים אלה. הממצאים מראים כי ההורים מעוניינים להבנות את הפנאי של הילדים. עם זאת, הם זקוקים לתמיכה של הקהילה. הקשיים שבהם הם נתקלים נובעים מהיעדר מודעות ציבורית לצורכי הפנאי של ילדים ובני נוער עם מוגבלות וממיעוט האפשרויות הפתוחות בפניהם להשתתפות בפעילויות פנאי. העובדה שמרבית הילדים ובני הנוער שהוריהם רואיינו עסקו ועוסקים בפעילויות פנאי מחוץ לבית, וחלקם אפילו עושים זאת עם בני גילם ללא מוגבלות, אפשר שהיא משקפת מגמה חברתית מתפתחת של מתן הזדמנויות לאנשים עם מוגבלות להשתתף בחיי הקהילה (Solish et al., 2009). למרות זאת, עדיין קיים פער ניכר בין הצרכים ובין המענים הקיימים.

ממצאי המחקר עולה כי שיפור המענים לצורכי הפנאי של ילדים ובני נוער עם מוגבלות והתמודדות עם החסמים שעדיין קיימים יכולים להישען על החשיבות שההורים מייחסים לפעילויות פנאי, על היכרותם עם המסגרות הקיימות ועל הידע שיש להם על ילדיהם. ההורים, שנמצא כי יש להם תפקיד מרכזי בהתפתחות ילדיהם והשפעה על דפוסי התנהגותם, יכולים לתאר באופן מהימן את הצרכים, היכולות והאינטרסים של ילדיהם גם בתחום הפנאי. ההורים שהשתתפו במחקר מכירים את האפשרויות השונות לבילוי שעות הפנאי ומודעים לצרכים של ילדיהם ושלחם, כמו גם לאתגרים שעמם הם מתמודדים: היעדר מידע זמין ועדכני, מחסור בתוכניות פנאי ובפעילויות מתאימות, אי-זמינות של אלו בקרבת מקום ומציאת קבוצת השווים המתאימה ומיעוט פעילויות פנאי עם עמיתים ללא מוגבלות. ניכר כי מרבית ההורים שרואיינו לוקחים על עצמם את האחריות לשעות הפנאי של ילדיהם עם המוגבלות ומקדישים מחשבה רבה ומשאבים רבים, מנטליים וכלכליים, בניסיונות לאתר פעילויות המתאימות לצרכים השונים של ילדיהם ולאפשר להם השתתפות בהן. עם זאת, ההורים מצפים לסיוע ולתמיכה, בעיקר מהרשות המקומית, בדומה לשירותים הניתנים לכלל האוכלוסייה.

במחקר זה, כמו במחקרים קודמים (Askari et al., 2015; Piskur et al., 2015; Schleien et al., 2014), ההורים הצביעו על מספר צעדים שהקהילה יכולה לעשות כדי לתמוך בהשתתפות ילדיהם בפעילויות פנאי ולדאוג לה: ראשית, עליה לפתח ולהפעיל מנגנוני הפצת מידע ממקורות שונים על שירותי פנאי זמינים, כדי לשפר את הגישה אליהם ולאפשר בחירה; שנית, נמצא כי מידע נגיש ואמין מגיע לרוב מהורים אחרים במצב דומה, תופעה שצוינה גם במחקרים אחרים (Shields & Synnot, 2016). מכאן שיש מקום לעודד הקמת קבוצות תמיכה של הורים ולסייע להן. תמיכה ממסדית נחוצה גם על מנת להבטיח צוות מיומן ומקצועי. מתן הכשרה מתאימה וליווי למדריכים בפעילויות של ילדים עם מוגבלות ובתוכניות פנאי משלבות, כמו גם לכלל אנשי הצוות בארגונים המספקים שירותי פנאי, הכרחיים להשתתפות משמעותית של הילדים בפעילות ולשמירה על ביטחונם. מעבר לכך, הכשרה ומקצועיות של הצוות הם תנאי למתן אמון מצד ההורים וגורם מכריע בנוגע להשתתפות ילדיהם. זאת ועוד, שילוב הורים בתהליך ההכשרה עשוי לסייע ביצירת אמון ולקדם תוכניות פנאי שתענינה על הצרכים של ילדיהם (Emira & Thompson, 2011).

חשוב להדגיש כי על מנת לקדם את אפשרויות ההשתתפות בפעילויות פנאי של ילדים ובני נוער עם מוגבלות ואת תרומת השתתפותם בפעילויות, יש צורך בראש ובראשונה להקשיב לילדים, על מנת לזהות את רצונותיהם והעדפותיהם, ולהתחשב בנושאים החשובים בחייהם, בכישוריהם ובידע שלהם על עצמם (Palisano et al., 2010). מעורבות הילדים ובני הנוער בבחירת פעילויות הפנאי, היא ביטוי לתפיסה ההומניסטית-חינוכית, המאפשרת להם להשמיע את קולם (Reiter, 2008). יתר על כן, היא מסייעת בטיפוח היכולת לבחור, החשובה לכל בני הנוער, וקל וחומר לנוער עם מוגבלות, שכן מרבית הפעילויות שילדים ומתבגרים עם מוגבלות מעורבים בהן מובנות ומוכתבות על ידי גורם חיצוני, ולפיכך מבוססות פחות על העדפה אישית (Duvdevany, 2002).

ממצאי המחקר מובילים אפוא להבנה כי להורים ידע וניסיון רב בנושא הפנאי, והם "מומחים" בכל הקשור לילדיהם. שנים של ניסיון הפכו את ההורים למקור עשיר של רעיונות בנוגע למענים לצרכים של ילדיהם בתחום הפנאי (Schleien et al., 2014). היותם המטפלים העיקריים בילדם, היכרות של מסגרות הפנאי השונות ומעורבות בהן מאפשרים להם להעריך את התרומה של השתתפות בפעילויות ולדעת מהו הסיוע הנדרש לשם הרחבת מגוון פעילויות הפנאי של ילדים ובני נוער עם מוגבלות, טוב יותר מכל גורם אחר. אולם מימוש פוטנציאל זה מחייב לקדם שותפות בין הורים לילדים עם מוגבלות לבין מקבלי החלטות, בעלי תפקידים רלוונטיים ואנשי מעשה. שיתוף פעולה בתכנון פעילויות פנאי בקהילה עשוי לתרום להעלאת המודעות ולקידום מענים ההולמים את הצרכים והאינטרסים של הילדים ובני הנוער עם המוגבלות ושל משפחותיהם (McKnight & Block, 2010).

שותפות עם הורים וילדיהם עם המוגבלות יכולה להיעשות למשל על ידי הכללתם בוועדות היגוי או באמצעות קבוצות מיקוד להערכת תוכניות קיימות

ויוזמות חדשות (Mactavish & Schleien, 1998). תכנון התואם את העדפות עיסוקי הפנאי של הילדים עשוי להגביר את המוטיבציה להשתתפות ואת ההתמדה בפעילות משמעותית ומהנה (Saebu & Sorensen, 2010). מעורבות פעילה וחיובית של כל בעלי העניין – הילדים ובני הנוער עם מוגבלות, הוריהם, מקבלי החלטות ונותני השירותים – היא הדרך הנכונה הנחוצה להשגת השתייכות לקהילה ושילוב חברתי ממש.

חשיבות המחקר הנוכחי היא בתוספת של ידע על תחום הפנאי של ילדים ובני נוער עם מוגבלות, מנקודת מבטם של ההורים. ממצאי המחקר מציגים תפיסות הורים של ילדים עם מוגבלות בנוגע לפעילות הפנאי של ילדיהם, את הקשיים שעמם הם מתמודדים ואת הצורך שלהם בתמיכה של הקהילה. הבדלים בהשתתפות בקרב ילדים עם סוגי מוגבלות שונים והעובדה שההורים דיווחו על צרכים ומענים שונים, כמו גם על תרומה שונה של פעילויות הפנאי, משקפים את חשיבותה של הכרת השונות בהתאם לרמת התפקוד של הילדים ומאפייני המשפחות באמצעות מחקרים נוספים. עוד חשוב לציין כי המחקר הנוכחי התבסס על 17 ראיונות עם הורים לילדים עם מוגבלות מורכבת, שרובם לקחו חלק בפעילויות פנאי פורמליות, וייתכן שהוא אינו מייצג את כלל המשפחות שיש בהן ילדים עם מוגבלות. לפיכך נחוץ מחקר נוסף בתחום, שיתייחס לאוכלוסיות נוספות של הורים לילדים ובני נוער עם מוגבלות, ובמידת האפשר – גם לצעירים עם מוגבלות. יש מקום למחקר עתידי שיעסוק בנושא הפנאי ומשתני הרקע של המשפחות, וביניהם מקום המגורים ומצב סוציו-אקונומי, כמו גם במאפיינים הדמוגרפיים של הילדים ובני הנוער עם המוגבלות, כגון גיל ומגדר. זאת ועוד, מרבית המשתתפים במחקר הנוכחי היו אמהות, כמו גם במחקרים רבים אחרים העוסקים בילדים עם מוגבלות (כגון Emira Pitchford et al., 2016; Piskur et al., 2015; Thompson, 2011). אי-לכך, יש מקום לחקור את התפיסות ואת המעורבות של אימהות לעומת אבות בנושא פעילות הפנאי של ילדיהם עם המוגבלות. ידע זה עשוי להביא להעלאת המודעות של קובעי מדיניות ובעלי תפקידים שתחום עיסוקם הוא בקרב האוכלוסייה הנדונה, ולהבנתם את הצרכים והאפשרויות באופן שיקדם הזדמנויות משמעותיות בתחום הפנאי.

מקורות

- ברלב, ל' וסנדרל-לף, א' (2018). **עובדות ומספרים – אנשים עם מוגבלות בישראל**, 2018. ירושלים: מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. זמין באתר https://brookdale.jdc.org.il/wp-content/uploads/2018/08/Facts_Figures_Heb_2018.pdf
- גילור, א', קליבנסקי, ח' וכפיר, ד' (2016). פעילויות פנאי של נוער עם מוגבלויות בישראל – סקר מקוון. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 42, 61–79.
- ורנר, ש' וגלאור ש' (2013). **מדד ההכללה (inclusion) של אנשים עם מוגבלות שכלית בחברה הישראלית**. תל אביב: אקי"ם. זמין באתר <http://www.akim.org.il>
- טורנבול, א' (2002). חיזוק איכות החיים עבור כל בני המשפחה אשר בה אדם עם נכויות. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 17(2), 85–89.

- ליבלין, ע', תובל-משיח ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו, ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), *שיטות לניתוח נתונים איכותניים* (עמ' 21–42). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- קלדרון, ק' (2004). לשבור את חומת הזכוכית. **פנים**, 27, 88–96. זמין באתר <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Pnay.htm>
- שקדי, א' (2003). **מלים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.
- Askari, S., Anaby, D., Bergthorson, M., Majnemer, A., Elsabbagh, M., & Zwaigenbaum, L. (2015). Participation of children and youth with autism spectrum disorder: A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(1), 103–114. DOI: 10.1007/s40489-014-0040-7
- Bult, M. K., Verschuren, O., Jongmans, M. J., Lindeman, E., & Ketelaar, M. (2011). What influences participation in leisure activities of children and youth with physical disabilities? A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1521–1529. DOI: 10.1016/j.ridd.2011.01.045
- D'Eath, M., Walls, M., Hodgins, M., & Cronin, M. (19th October, 2004). Quality of life of young people with intellectual disability in Ireland. In *Conference proceedings* (pp. 57–74), National Disability Authority (NDA), Delivering change through disability research: 3rd annual NDA Disability Research Conference, Dublin. Available at <http://www.lenus.ie/hse/bitstream/10147/264252/1/Delivering%20Change%20Through%20Disability%20Research%2019%20Oct.%202004.pdf#page=56>
- Duvdevany, I. (2002). Self concept and adaptive behavior of people with intellectual disability in integrated and segregated recreation activities. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 46, 419–442. DOI: 10.1046/j.1365-2788.2002.00415.x
- Emira, M., & Thompson, D. (2011). In the quest for their trust: the perceptions of families on accessing leisure services for disabled children. *Leisure Studies*, 30(1), 33–48. Available at <http://dx.doi.org/10.1080/02614367.2010.506648>
- Hewitt-Taylor, J. (2008). Parents' views of their children who have complex health needs. *Paediatric Nursing*, 20(8), 20–23. DOI: 10.7748/paed.20.8.20.s22
- Jarus, T., Lourie-Gelberg, Y., Engel-Yeger, B., & Bart, O. (2011). Participation patterns of school-aged children with and without DCD. *Research in Developmental Disabilities*, 32(4), 1323–1331. DOI: 10.1016/j.ridd.2011.01.033
- Jones, D. B. (2003/2004). "Denied from a lot of places": Barriers to participation in community recreation programs encountered by children with disabilities in Maine: Perspectives of parents. *Leisure/Loisir*, 28(1–2), 49–69. Available at <http://dx.doi.org/10.1080/14927713.2003.9649939>
- Kang, L. J., Palisano, R. J., Orlin, M. N., Chiarello, L. A., King, G. A., Polansky, M., et al. (2010). Determinants of social participation with friends and others who are not family members for youths with cerebral palsy. *Physical Therapy*, 90, 1743–1757. DOI: 10.2522/ptj.20100048
- King, G., Law, M., Hanna, S., King, S., Hurley, P., Rosenbaum, P., et al. (2006). Predictors of the leisure and recreation participation of children with physical disabilities: A

- structural equation modeling analysis. *Children's Health Care*, 35, 209–234. DOI: 10.1080/02739610903237352
- King, G., Law, M., King, S., Hurley, P., Hanna, S., Kertoy, M., et al. (2007). Measuring children's participation in recreation and leisure activities: Construct validation of the CAPE and PAC. *Child: Care, Health and Development*, 33(1), 28–39. DOI: 10.1111/j.1365-2214.2006.00613.x
- King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K., & Young, N. L. (2003). A conceptual model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 23(1), 63–90. Available at http://dx.doi.org/10.1080/J006v23n01_05
- Law, M., Anaby, D., Dematteo, C., & Hanna, S. (2011). Participation patterns of children with acquired brain injury. *Brain Injury*, 25, 587–595. DOI: 10.1017/S0012162206000740
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163–188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mactavish, J., & Schleien, S. (1998). Playing together growing together: Parents perspectives on the benefits of family recreation that include children with a developmental disability. *Therapeutic Recreation Journal*, 32(3), 207–230. Available at https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Schleien_S_Playing_1998.pdf
- Magnani, R., Sabin, K., Saidel, T., & Heckathorn, D. (2005). Review of sampling hard-to-reach and hidden populations for HIV surveillance. *Aids*, 19 (Suppl. 2), S67–S72. Available at http://www.respondentdrivensampling.org/reports/AIDS_2005.pdf
- Martínez-Mesa, J., González-Chica, D. A., Duquia, R. P., Bonamigo, R. R., & Bastos, J. L. (2016). Sampling: How to select participants in my research study? *Anais Brasileiros de Dermatologia* [Brazilian Annals of Dermatology], 91(3), 326–330. DOI: 10.1590/abd1806-4841.20165254 Available at <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4938277>
- McKnight, J., & Block, P. (2010). *The abundant community: Awakening the power of families and neighborhoods*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- McManus, V., Corcoran, P., & Perry, I. J. (2008). Participation in everyday activities and quality of life in pre-teenage children living with cerebral palsy in South West Ireland. *BMC Pediatrics*, 8, 50. DOI: 10.1186/1471-2431-8-50
- Murphy, N. A., & Carbone, P. S. (2008). Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical Activities. *Pediatrics*, 121, 1057–1061. DOI: 10.1542/peds.2008-0566
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. New York: St Martin's Press.
- Palisano, R. J., Chiarello, L. A., Orlin, M., Oeffinger, D., Polansky, M., Maggs, J., et al. (2010). Determinants of intensity of participation in leisure and recreational activities by children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 53, 142–149. DOI: 10.1111/j.1469-8749.2010.03819.x

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Piskur, B., Beurskens, A. J. H. M., Jongmans, M. J., Ketelaar, M., & Smeets, R. J. E. M. (2015). What do parents need to enhance participation of their schoolaged child with a physical disability? A cross-sectional study in the Netherlands. *Child: Care, Health and Development*, 41(1), 84–92. DOI: 10.1111/cch.12145
- Pitchford, E. A., Siebert, A., Hamm, J., & Yun, J. (2016). Parental perceptions of physical activity benefits for youth with developmental disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(1), 25–32. DOI: 10.1352/1944-7558-121.1.25
- Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective: Towards a better quality of life* (Health and human development). New York: Nova Science Publishers.
- Roper, R., & Shapira, J. (2000). *Ethnography in nursing research*. California: Sage.
- Saebu, M., & Sorensen, M. (2010). Factors associated with physical activity among young adults with a disability. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 21, 730–738. DOI: 10.1111/j.1600-0838.2010.01097.x
- Schleien, S. J., Miller, K. D., Walton, G., & Pruett, S. (2014). Parent perspectives of barriers to child participation in recreational activities. *Therapeutic Recreation Journal*, 48(1), 61–73. Available at https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/S_Schleien_Parent_2014.pdf
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Shields, N., & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: A qualitative study. *BMC Pediatrics*, 16(1), 9. DOI: 10.1186/s12887-016-0544-7
- Shikako-Thomas, K., Dahan-Oliel, N., Shevell, M., Law, M., Birnbaum, R., Rosenbaum, P., et al. (2012). Play and be happy? Quality of life and participation in school-aged children with cerebral palsy. *International Journal of Pediatrics*, 2012. DOI: 10.1155/2012/387280
- Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2009). Participation of children with and without disabilities in social, recreational, and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 226–236. DOI: 10.1111/j.1468-3148.2009.00525.x
- Stebbins, R. A. (2007). *Serious leisure: A perspective for our time*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Verpillot, A., & Dattilo, J. (1996). An exploratory study of constraints to leisure choices for adults with mental retardation. *Annual in Therapeutic Recreation*, 6, 45–54. Available at <http://www.atra-tr.org/annual/index.htm>

שחמט כפנאי רציני והקשר ליכולת עיכוב תגובה של תלמידים עם ADHD ובלעדיו

שחר גינדי

תקציר

המחקר שעליו מבוסס מאמר זה בחן את הקשר שבין עיסוק בשחמט כפנאי רציני ליכולת עיכוב תגובה (inhibition) בקרב נערים עם ADHD ובלעדיו, מחוננים ולא מחוננים¹. כמו כן נבדק אם ניתן לרתום את היתרונות המושגים מלימוד השחמט כפנאי רציני ליצירת התערבות חינוכית שתביא לשיפור ביכולות עיכוב תגובה בקרב תלמידים בעלי קשיי קשב וריכוז. טרם המחקר, הורי המשתתפים מילאו שאלון שהתייחס לאבחנה של המשתתף, לטיפול התרופתי שהוא מקבל ולרמת ההיכרות שלו עם משחק השחמט. לאחר מכן, המשתתפים נבחנו במטלה שתוכננה לצורך המחקר ונחלקה לשני תנאים: בחצי מהצעדים ניתנה האפשרות לעשות ניסיונות עד שיגיעו לתשובה (תנאי חופשי), ואילו בחצי השני הם התבקשו לפתור את הבעיה לפני כל פעולה פיזית, וברגע שהחליטו על פתרון, בדומה לחוק ה"נגעת-נסעת" בשחמט לא הייתה להם אפשרות לחזור בהם (תנאי "touch-move"). חוק "נגעת-נסעת" בשחמט קובע כי אם השחקן שתורו לשחק נגע באחד מכליו, עליו לבצע מסע עם אותו הכלי, ולאחר עזיבת הכלי התור נגמר. בנוסף, נבחנו המשתתפים במטלות "לך-אל תלך", המודדות אימפולסיביות. המטלה החדשה הייתה אפקטיבית באופן חלקי; רק המטלות שבהן יושם חוק "נגעת-נסעת" (תנאי "touch-move") היו מבחינות, ונמצא כי ביצועיהם של הילדים שלמדו שחמט היו טובים יותר משל אלו שלא למדו שחמט, ללא קשר ל-ADHD. במטלת ה-"אל תלך" נמצא גם כן אפקט עיקרי לשחמט, וכן נמצאה אינטראקציה משולשת מובהקת בין שחמט, ADHD ונטילת תרופות. המחקר הוא ראשוני, ולא ניתן להסיק ממנו על סיבתיות, אך הוא הצביע על אימפולסיביות פחותה בקרב לומדי שחמט, עם ADHD ובלעדיו. עם זאת, לא ניתן לקבוע אם השוני נובע מלימוד השחמט עצמו או אם התקיים מראש, והוא שהוביל לבחירה בלימוד שחמט.

מילות מפתח: הפרעות קשב וריכוז, ADHD, עיכוב תגובה, תפקוד ביצועי, אימפולסיביות, פנאי רציני, חינוך, שחמט

פנאי רציני וחינוך לפנאי

"פנאי רציני" (serious leisure) הוא מונח שטבע לראשונה סטבינס (Stebbins, 1982), כדי להבחין בין סוגים שונים של פעילויות פנאי, המביאים לתוצאות וחוויות שונות; פנאי מזדמן מתייחס לפעילויות שאינן מצריכות הכשרה או אימון (או מצריכות הכשרה מועטה) ומביאות לרוב להנאה זמנית וקצרת טווח (דוגמת שיטוט בפארק או צפייה בטלוויזיה); לעומתו, פנאי רציני מתייחס לעיסוק שיטתי מתוך חיפוש אחר

* המחבר מבקש להודות לרוני שרף, אורלי נגרי, אמיר בנר, זיו שמש וליאור אייזנברג על תרומתם למחקר זה.

1 מחקר זה נתמך על ידי מענק של רשות המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת.

סיפוק משמעותי, המצריך השקעה ניכרת, דרך פעילות חובבנית, תחביב או התנדבות (כגון רכיבה על אופניים או נגינה), ואשר מביא להנאה ועניין ארוכי טווח, לצד תגמולים נוספים הקשורים במימוש והשתייכות.

לפי סטבינס (Stebbins, 1999), לפנאי רציני שישה מאפיינים המשותפים לכל צורותיו: התמדה הנובעת מצורך ורצון להתמיד, התגברות המעורבות בפנאי עד כי הוא הופך לעיתים לקריירה או תפקיד בפני עצמו, השקעת מאמץ ברכישת ידע ומיומנות הקשורים בפעילות, קבלת תגמולים מתמשכים מהפעילות, היווצרות אתוס ייחודי הכרוך בעולם חברתי שנוצר בין המשתתפים בפעילות והזהדות עם העיסוק בפעילות. ניתוח של גולד ועמיתיו (Gould et al., 2011) הראה ששחמט עומד בכל אמות המידה לפנאי רציני. כך לדוגמה, שחקנים רבים משקיעים זמן ומאמץ אישי באימונים בשל רצון להשתפר ולשחק ברמה גבוהה (deBruin, Rikers, & Schmidt, 2007).

בדומה לתאוריה הכללית של סטבינס על אודות פנאי רציני, אקלס ועמיתיו (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003; Larson, 2000) ציינו כי בקרב ילדים ובני נוער, יש לפעילויות פנאי מובנות ומכוונות יתרון על פני פעילויות בלתי מובנות, מבחינת הקשר להישגים בלימודים, התנהגות, יוזמה ושילוב חברתי. בדומה לכך, נמצא קשר חיובי בין פעילויות פנאי מובנות לבין מדדים שונים של רווחה נפשית, לעומת אי-עשייה או פעילויות פנאי סתמיות, שנקשרו במתח נפשי וניכור חברתי (Trainor, Delfabbro, Anderson, & Winefield, 2010).

לאור הדפוסים העולמיים של ירידה בשעות העבודה ועלייה בשעות הפנאי, בעשורים האחרונים עלתה ההכרה בחשיבות החינוך לניצול מיטבי של הזמן הפנוי (משיח, ספקטור ורון, 2004). לטענת רסקין וסיון (Ruskin & Sivan, 2002), מערכות חינוכיות (פורמליות ובלתי פורמליות) נמצאות בעמדה מכרעת ומשמעותית בכל הנוגע ליישום של חינוך לפנאי. בישראל, נושא החינוך לפנאי הפך לחלק מהיוזמות של משרד החינוך מאז שנות התשעים ואף השתלב בחלק מן התוכניות להכשרת מורים.

יתרונות חינוכיים של שחמט כפנאי רציני

משחק השחמט מצריך לימוד ופיתוח כישורים וכן תרגול לאורך זמן, ובהקשרים אלו הוא משתייך באופן טבעי לקטגוריה של פנאי רציני. אחד מיתרונותיו של המשחק הוא בהשקעה הכלכלית הנמוכה שהוא מצריך, לעומת תחומי פנאי רציני אחרים, כגון נגינה ופעילויות אחרות, שמצריכות לעיתים ציוד ואחזקתו, דמי רישום, דמי חברות ועלויות נוספות (Gallant, Arai, & Smale, 2013; Stebbins, 1992). נראה כי שחמט כעיסוק פנאי רציני עשוי להועיל בתחומי הכישורים הקוגניטיביים ופתרון בעיות במישור הרגשי-חברתי. מחקר שנערך בספרד השווה בין המדדים הללו בקרב תלמידים לפני אימוץ פעילויות הפנאי כדורגל, כדורסל או שחמט ואחריו, ונמצא כי תלמידים שלמדו שחמט הראו שיפור רב יותר ביכולות קוגניטיביות, ביכולת פתרון

בעיות ובהתפתחות חברתית רגשית, לעומת תלמידים שהשתתפו בפעילויות הפנאי כדורגל או כדורסל (Aciego, García, & Bentacort, 2012).

שחמט הוא מקצוע חובה במדינות רבות ומהווה חלק מתוכנית הלימודים בבתי ספר מסוימים בישראל ובמדינות אחרות, כגון: ספרד, צרפת, גרמניה, שוודיה, רוסיה וארצות הברית (שפר, 2011; Binev, Attard-Montalto, Deva, Mauro, & Takkula, 2011). בעוד שישנם מספר ניכר של מאמינים אדוקים במשחק, הטוענים שיש לו משמעות בחינוך (לדוגמה Vail, 1995; McDonald, 2005), ומספר מחקרים עדכניים שמדווחים על הכללה והעברה של כישורים משחמט למקצועות, כמו מתמטיקה, וליכולות אחרות (Rosholm, Mikkelsen, & Gumedede, 2017; Scholz et al., 2008; Trincherro & Sala, 2016), חוקרים אחרים טוענים כי אין ראיות משמעותיות המבוססות על תצפיות לקשר כזה, וכי רוב המחקרים התומכים בקשר בין שחמט להצלחה לימודית סובלים מבעיות מתודולוגיות (Gobet & Campitelli, 2006).

ב-2016 נעשה ניסיון להעריך באופן כמותי בניחוח-על (מטה-אנליזה) אם מיומנויות שנרכשו במהלך הוראת שחמט בבתי ספר מועברות למתמטיקה, קריאה ומיומנויות קוגניטיביות כלליות. בסקירה של 24 מחקרים, שכללו 2,788 נבדקים שלמדו שחמט, לעומת 2,433 משתתפים בקבוצות הביקורת, נמצא קשר כולל מתון בין מיומנויות בשחמט ליכולות בתחומים אלה, ובאופן מיוחד להישגים במתמטיקה (Sala & Gobet, 2016).

כפי שיתואר בהמשך, לצד המשמעותיות החינוכיות האפשריות הללו של שחמט בהקשר הכללי, ניתן לשער כי לימוד שחמט עשוי להועיל לתלמידים הסובלים מקשיי קשב וריכוז באופן ספציפי.

קשיי קשב: "מגפה" בתחום החינוך

במדריך הפסיכיאטרי האמריקני DSM-5 (Diagnostic and Statistical American) (Psychiatric Association [APA], 2013), מוגדרת הפרעת קשב והיפראקטיביות (ADHD) כהפרעה נזירה-התפתחותית, שסימניה המגוונים כוללים תת-קשב ומוסחות, היפראקטיביות ואימפולסיביות. לפי המדריך התסמינים המאפיינים הפרעה זו הם: תסמינים הקשורים בהפרעת קשב וריכוז, חוסר תשומת לב לפרטים, קושי במיקוד במטרה וחוסר ארגון. תסמינים של היפראקטיביות כוללים תזזיתיות, חוסר מנוחה וקושי בהשתתפות בפעילויות רגועות. לשם אבחון על מאפיינים אלו להופיע לפחות בששת החודשים הקודמים לאבחון (Barkley, 2014). הפרעה זו היא הפרעה שכיחה, אשר קיימת אצל כ-3%–7% מתלמידי בית הספר (Hidas et al., 2011). יתרה מזו, לפי נתוני משרד הבריאות, בקרב תלמידי בית הספר בגיל 12 שנים שכיחות ההפרעה היא אף 5%–10% (ברק, 2018).

הפרעת הקשב והריכוז הופיעה לראשונה במדריך הפסיכיאטרי תחת השם "Attention Deficit Disorder" (ADD) (American Psychiatric Association) (APA, 1980), ואם ב-1978 דובר על כחמישה אחוזים מהאוכלוסייה בארצות הברית (Lambert, Hartsough, Sassone, & Sandoval, 1987), הרי שלאורך השנים

אבחון התופעה עלה, וכיום היא עומדת על כ-11% ומשפיעה בכל תחומי החיים, ובעיקר בבית הספר (Visser et al., 2014). אם כי הסיבות לעלייה בשכיחות ADHD בפרט ופסיכופתולוגיה של ילדים בכלל אינן ידועות, יש הטוענים כי גורמים סביבתיים שונים הקשורים לשימוש במחשבים תורמים לעלייה בשכיחות של ADHD (Carr, 2011). מחקר על משתמשי אינטרנט גילה כי משתמש ממוצע סוגר סרטון וידאו מקוון אם הוא אינו מנגן תוך שתי שניות (Krishnan & Sitaraman, 2013). תוצאות אלו מספקות הצצה אל העתיד: שירותי אינטרנט הופכים מהירים יותר, הסיפוק מידי יותר, ואנשים הופכים סבלניים פחות ומסוגלים פחות לדחות סיפוקים ולעבוד עבור תמורה בטווח ארוך (Anderson & Rainie, 2012). מתוך אורח חיים המודרני עולה החשש להתגברות תופעת הפרעות הקשב והריכוז, ונשאלת השאלה, האם פעילויות הדורשות ריכוז וסבלנות יכולות לסייע בדחיית סיפוקים? מחקרים רבים התמקדו בתהליכים הקוגניטיביים המתרחשים כתוצאה מ-ADHD, והצביעו על ליקויים בתחום התפקודים הניהוליים (executive functions) כתורמים בסיסיים ועיקריים להתפתחות תסמינים (לדוגמה, Doyle, 2006). ההתייחסות בספרות הקיימת כיום מגדירה את המונח "תפקודים ביצועיים" באופן רחב למדי, כתהליכים קוגניטיביים המשכיים התורמים להתנהגות מכוונת מטרה. תהליכים אלו כוללים תחומים שונים, כגון: זיכרון עבודה, תכנון עתידי, פתרון בעיות, קשב ויכולת לבצע עיכוב תגובה, וחשוב לציין כי אין הסכמה מלאה בספרות באשר לסעיפים הכלולים בתפקוד הביצועי (McClelland & Cameron, 2019; Meltzer, 2007).

אימפולסיביות ועיכוב תגובה

במדריך הפסיכיאטרי מופיעים שלושה תת-סוגים של הפרעות קשב וריכוז: (א) הסוג המאופיין בעיקר בקשיי קשב; (ב) סוג המאופיין בהיפראקטיביות ואימפולסיביות; (ג) הסוג המשולב. כלומר אימפולסיביות היא רכיב מרכזי באחד מתת-הסוגים של הפרעת קשב וריכוז ADHD – American Psychiatric Association [APA], (2013). אימפולסיביות היא מושג מורכב, המערב נטייה לפעול תוך הקדשת מחשבה מזערית לתוצאות. פעולות מסוג זה הן לעיתים קרובות מסוכנות, אינן מותאמות למצב וגורמות לתוצאות בלתי רצויות. אימפולסיביות כוללת מספר רכיבים עצמאיים: (א) פעולה ללא שיקול דעת מספק; (ב) העדפת רווחים לטווח קצר על פני אינטרסים לטווח ארוך; (ג) צורך בעוררות וגרייה (sensation seeking); (ד) קושי בהתמדה במשימה (Whiteside & Lynam, 2001). בעוד שלפי עמדה אחת בבסיס האימפולסיביות ב-ADHD עומדת למעשה הפרעה של חוסר עיכוב תגובה (Nigg, 2001), עמדה אחרת גורסת כי אימפולסיביות ועיכוב תגובה הם גורמים שונים אשר קיימת ביניהם חפיפה. ניג (Nigg, 2017) הגדיר אימפולסיביות כפעולה המונעת מגירוי (stimulus), שאינה מתוך רצון או חשיבה מעמיקה, כאשר למעשה הייתה אפשרית תגובה שונה, רלוונטית למטרה, שהתמריץ שלה מתקבל מאוחר יותר. לעומת זאת, הוא הגדיר עיכוב תגובה כתגובה מלמעלה למטה (top-down) בכוונה

או במאמץ לדכא התנהגות מונעת מטרה. במסגרת מחקרי, הגדרות מסוג זה הן לדעתי מסורבלות ואינן ניתנות לאופרציונליזציה, ולכן התייחסתי אל עיכוב תגובה ואימפולסיביות מתוך המשגה אחידה, כאשר רמה גבוהה של אימפולסיביות משמעה רמה נמוכה של עיכוב תגובה.

לפי מחקרם של פנינגטון ואוזונוף (Pennington & Ozonoff, 1996), אשר התמקד בליקויים ספציפיים, כגון ליקוי ביכולת תכנון, ליקוי בזיכרון עבודה וליקוי בעיכוב תגובה, כתורמים עיקריים להפרעה, עולה כי ליקוי בעיכוב תגובה הוא התורם העיקרי ל-ADHD. יכולת עיכוב תגובה היא תכונה חשובה המאפשרת לדחות או לעצור תגובה לגירוי, והתכונה המנוגדת לה היא אימפולסיביות (Boonstra, Kooij, Oosterlaan, Sergeant, & Buitelaar, 2010). מאידך גיסא, ברקלי (Barkley, 1997) טען כי אין זה מספיק לדון בעיכוב תגובה כשלם כשלעצמו, משום שעיכוב זה מתחלק לשלושה תהליכים נפרדים אך קשורים אחד בשני: עיכוב של התגובה המיידית (היכולת למנוע את התגובה הראשונית לגירוי מסוים), שליטה בהפרעות (היכולות להתעלם מהסחות דעת, פנימיות או חיצוניות) ועיכוב של תגובה מתמשכת.

שלוש קטגוריות אלו של עיכוב תגובה נבדקות לרוב על ידי מבחנים קוגניטיביים, למשל מטלת סימן עצירה (stop-signal task), שבה הנבדקים מתבקשים להגיב לגירוי (לדוגמה בלחיצה על כפתור), ובהישמע אות להימנע מתגובה, היא בודקת עיכוב של תגובה מיידית, הנקרא לעיתים "עיכוב תגובה מוטורי". מבחן אפשרי ושכיח לבדיקת עיכוב תגובה מתמשך הוא מבחן "מעבר על עיגול", שבו הנבדקים מתבקשים להעתיק עיגול. במבחן זה ניתנת ההוראה להעתיק את העיגול בקצב האיטי ביותר האפשרי (עיכוב תגובה) או שלא ניתנת ההוראה כלל (ללא עיכוב תגובה). מבחן נוסף הוא מבחן סטרופ (Stroop test) לבדיקת שליטה בהפרעות. במבחן זה מוצגים לנבדקים שמות צבעים הכתובים בצבע אחר (לדוגמה המילה "כחול" כתובה בצבע אדום), וההוראה הניתנת היא לבטא בעל פה את צבע הדיו שבו כתובה המילה (בדוגמה, לומר: "אדום"). בשלושת המבחנים הללו נמדדים זמני תגובה וההבדלים בזמני התגובה בין מטלות שבהן ניתנה ההוראה לעיכוב תגובה לבין אלו שלא ניתנה בהן ההוראה זו, וכך נמדדת הפרעה הנגרמת מתהליך זה (Boonstra et al., 2010). כלים קליניים לאבחון ADHD כמו ה-MOXO וה-TOVA ומבחני CPT בודקים עיכוב תגובה כחלק מאבחון הפרעה זו (Berger & Cassuto, 2014).

ההשפעה של עיכוב תגובה על ADHD נחקרה לעומק, ומבין סוגי עיכוב התגובה השונים, יש הטוענים כי עיכוב תגובה מוטורי מהווה גורם מרכזי בבעיות תפקודיות ב-ADHD. מחקר מטה-אנליטי אשר בדק יותר מ-20 מחקרים קודמים, מצא כי קיימת שונות גדולה בזמני תגובה במטלות עיכוב תגובה מוטורי (כגון משימת סימן עצירה) בקרב אנשים הסובלים מהפרעה זו. בנוסף, מחקר זה הדגים כי ישנם הבדלים בין ילדים ומבוגרים בממוצע זמני תגובה (MRT) וזמני תגובה בסימן עצירה (SSRT) (Lijffijt, Kenemans, Verbaten, & VanEngeland, 2005). יתרה מזו, מחקר אחר שבחן התפתחות עיכוב תגובה העלה כי יכולת זו משתפרת עם הגיל, ונראה כי הגורם למחסור בעיכוב תגובה מוטורי אצל נבדקים צעירים יותר נגרם גם מחסך

קשב, הנובע גם מקיבולת מוגבלת של זיכרון עבודה (Tamm, Menon, & Reiss, 2002). זיכרון העבודה מאפשר ביצוע של פעולות מנטליות, משום שבו מתבצע תהליך העיבוד בין מידע חדש שנקלט בזיכרון החושי לבין מידע קודם שניתן לשלוף מהזיכרון לטווח ארוך (Baddeley, 2017). זיכרון זה מתפתח משתי יחידות מידע בגיל שלוש ועד שבע יחידות או יותר אצל מבוגרים, והוא תלוי בתרגול, כמו לדוגמה בחישובים מתמטיים או שחמטאיים.

שחמט וקשב: פוטנציאל להתערבות חינוכית

משחק שחמט דורש כישורים, כגון: תכנון, זיכרון חזותי ותפקוד ביצועי בכלל (Baddeley, 1992). בעקבות כך נטען בעבר שלימוד משחק שחמט לילדים ונוער יכול לתרום להישגים אקדמאיים ושיפור יכולות קוגניטיביות (Bart, 2014). הקשר בין שחמט לקשב נראה ברור מאליו, ועם זאת, כמעט לא קיים מחקר בתחום זה. מחקרים שונים נעזרו בהצלחה במשחק השחמט לחיזוק יכולות קוגניטיביות אצל חולים בסכיזופרניה (Demily et al., 2009), ולמניעת דמנציה (Dowd & Davidhizar, 2003). כך למשל, זיכרון עבודה באופן כללי וזיכרון עבודה חזותי בפרט הם חלק חשוב מהפעילות קוגניטיבית הנדרשת בזמן משחק שחמט. בדלי (Baddeley, 1992) בדק אצל שחקני שחמט מנוסים וחדשים תפקוד ביצועי, שכלל זיכרון של מצב החיילים בלוח ותכנון הצעד הבא, וכצפוי, נמצאו ביצועים טובים יותר אצל השחקנים המנוסים. חוקרים כבר עמדו על כך שהתפקודים הניהוליים אשר נדרשים בשחמט הם התפקודים הלקויים ב-ADHD, ומכאן עלתה האפשרות להשתמש בשחמט לטיפול בהפרעה (Blasco-Fontecilla et al., 2016).

הקשר בין עיכוב תגובה לשחמט הוא אינטואיטיבי, ובהיסטוריה של השחמט ידועה האמרה המיוחסת לדומניקו לורנצו פונציאני (1719–1796): "כשאתה רואה מהלך טוב, חפש מהלך טוב יותר". זיגברט טאראש (1862–1934), שהיה השחקן השני בטיבו בעולם בתקופתו, הוסיף ואמר: "When you see a good move, sit on your hands and see if you can find a better one" – ביטוי מובהק לצורך בעיכוב תגובה במשחק. אי-לכך, אחת ממטרותיו של מחקרי הייתה לבסס קשר אינטואיטיבי זה בצורה מחקרית.

לאורך השנים נעשו כמה ניסיונות להשתמש במשחק השחמט כהתערבות, על מנת לסייע בהפחתת מאפייני האימפולסיביות בהפרעת קשב וריכוז/ (לדוגמה EIDaou & El-Shamieh, 2015), וביניהם שימוש בשחמט לשיפור כישורי מתמטיקה בבתי ספר לחינוך מיוחד (Barrett & Fish, 2011). לאחרונה נערך מחקר גישוש לטיפול בשחמט, שבו נבדקה ההשפעה האפשרית של לימוד קבוע של שחמט לתלמידים בעלי אבחנה של ADHD. מחקר זה בדק את ההשפעה של תרגול המשחק על בסיס קבוע בעזרת מורה מקצועי, בנוסף לתרגול בבית, על תסמינים של ADHD. לאחר 11 שבועות של תרגול קבוע נראה שיפור בתסמינים, והוא היה גדול יותר בקרב תלמידים אשר קיבלו בנוסף טיפול תרופתי (Blasco-Fontecilla et al., 2016).

מחוננים

הגדרת המחוננות אינה הגדרה אחידה, והספרות העוסקת בתחום מציגה הגדרות שונות, בהתאם לתפיסות שונות. השונות בהגדרות משפיעה על מדיניות האיתור של מחוננים ועל הרציונל לטיפול בהם ולהוראה שלהם (לנדאו, 2001). דאי וצ'ן (Dai & Chen, 2013) תיארו במחקרם שלוש פרדיגמות להגדרת מחוננים: (א) פרדיגמת "הילד המחונן" רואה במחוננות פוטנציאל ותכונה כמותית, מולדת וקבועה, המיוצגת על ידי אינטליגנציה; (ב) פרדיגמת "ההתפתחות", או "פיתוח הכישרון", רואה במחוננות מאפיין דינמי הייחודי לתחום דעת מועדף ומוביל להישגים בולטים ומנהיגות באותו תחום, ואשר מורכב מגוון מאפיינים קוגניטיביים, רגשיים-חברתיים וסביבתיים; (ג) הפרדיגמה הדיפרנציאלית, שואפת להתאמה אינדיווידואלית של הלמידה לצרכים האישיים של כל תלמיד. גישה זו מטילה ספק בעילות תוכניות השליפה כתוספת לחינוך הרגיל ושואפת ליצירת סביבת למידה מתאימה לכל יום ויום, בהתאם לצרכים החינוכיים המשתנים של התלמידים המחוננים.

בישראל, באגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים במשרד החינוך, מגדירים "מחוננות" בהתאם להחלטותיה של ועדת ההיגוי לחינוך מחוננים בישראל התשע"ד (נבו, 2004). ועדה זו החליטה להשתמש במונח "מחוננים" הן עבור "מחוננים" המצטיינים בתחומים מדעיים (gifted) והן עבור "מחוננים" המצטיינים בתחומי האומנות והספורט (talented). הוועדה הגדירה את המחוננים כאחוזון העליון של האוכלוסייה בכל שנתון בכל אחד מתחומי המחוננות הנבדקים, כך שההגדרה היא הגדרה כמותית הנשענת על מנת משכל והישגים. עם זאת, הוועדה הוסיפה להגדרת המחוננות גם היבטים של רמת מוטיבציה, התמדה ויצירתיות כפרמטרים נוספים לבדיקה והערכה (Renzulli, 1986). היבטים אלו אינם נבדקים כיום באבחוני המחוננים, אך הם נצפים ומדווחים במהלך הימצאות הילד בתוכניות הייחודיות, ומוסיפים ראייה איכותית להגדרה. בנוסף, האגף ממשיך לפעול לבחינת הדרכים המיטביות שיאפשרו לשלב בסוללת האיתור גם ממדים של יצירתיות וכן פועל לקידום איתור מחוננות ממוקדת תחום כישרון (Peyser, 2005). במחקר הנוכחי התייחסתי למשתנים השונים שסקרתי כעת: המשתנה התלוי במחקר הוא עיכוב תגובה, ואילו המשתנים המסבירים הם לימוד שחמט, וקיומם או אי-קיומם של מחוננות, הפרעת קשב וריכוז וטיפול תרופתי.

מטרות המחקר

המחקר הנוכחי נועד לבדוק את הקשר האפשרי שבין לימוד שחמט ועיסוק בו לבין שיפור עיכוב תגובה המאפיין ADHD. כמו כן, נבדק אם ניתן לרתום את יתרונות לימוד השחמט ליצירת התערבות חינוכית שתביא לשיפור ביכולות עיכוב תגובה בקרב תלמידים. נוסף על כך, המחקר בדק אם ילדים מחוננים מושפעים מלימוד שחמט באופן שונה מאשר ילדים לא מחוננים, וכיצד גורם זה משפיע, אם הוא אכן

משפיע, על הקשר בין לימוד שחמט לבין תפקוד במטלות שבוחנות עיכוב תגובה. לבדיקה זו תרומה אפשרית לדיון על הכנסת שחמט כחלק מתוכנית הלימודים, כמו גם לאפשרויות של התערבויות חינוכיות-טיפוליות ב-ADHD. שאלת המחקר המרכזית שאותה ביקשתי לבדוק הייתה: האם קיים הבדל ביכולות עיכוב תגובה, בין נערים עם ADHD, שלא למדו שחמט, לבין נערים עם ADHD שלמדו שחמט במטלות "נגעת-נסעת" ו"לך-אל תלך". השערות המחקר הן שנערים עם ADHD שלא למדו שחמט יבצעו טעויות רבות יותר במטלות "לך-אל תלך" ובמטלה מקבילה שהוכנה לצורך מחקר זה, מנערים שלמדו שחמט, ויצליחו פחות מהם במטלות "נגעת-נסעת".

שיטה

מדגם המחקר

107 נבדקים (בנים בלבד) מילאו את השאלון האינטרנטי אשר יתואר לעיל. הורי המשתתפים (הורה אחד לכל ילד) מילאו שאלון על אבחונים, טיפול תרופתי ורמת ההיכרות של המשתתף עם משחק השחמט. גילם הממוצע של הנבדקים היה 11 שנים ו-11.76 חודשים, עם סטיית תקן 3.7 בחודשים. לוח 1 מציג נתוני רקע ונתונים דמוגרפיים של כלל המדגם בחלוקה לפי משחק שחמט (כן שיחקו או לא שיחקו) (ראו לוח 1). מלוח זה עולה כי למעלה ממחצית מהנבדקים (55%) אובחנו כסובלים מ-ADHD, אך פחות ממחציתם (25 נבדקים) משתמשים בתרופות. כמו כן, רבע מכלל הילדים (25%) מצויים בתוכניות מחוננים כלשהן. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הילדים כפונקצייה של משחק שחמט ($t(105)=-0.64; p=.53$).

לוח 1: מאפייני המדגם (N=107)

המשתנה	כלל המדגם	שיחקו שחמט	לא שיחקו שחמט	מבחן סטטיסטי ורמת מובהקות
משתנים קטגוריאליים (%) N				
הפרעת קשב				$\chi^2(1)=0.18; p=.67$
כן	59 (55%)	38 (57%)	21 (53%)	
לא	48 (45%)	29 (43%)	19 (48%)	
נטילת תרופות				$\chi^2(1)=0.71; p=.48$
כן	25 (23%)	10 (25%)	15 (23%)	
לא	81 (76%)	30 (75%)	51 (77%)	
מחוננות				$\chi^2(1)=3.23; p=.60$
כן	27 (25%)	14 (35%)	13 (19%)	
לא	80 (75%)	26 (65%)	54 (81%)	
משתנים רציפים M±SD				
גיל הילד (בשנים)	11.8±3.3	12.2±3.0	12.0±3.2	

כלי המחקר

מטלת "לך-אל תלך"

מטלה זו מטרתה למדוד ולבדוק אימפולסיביות, וגרסאות שונות שלה שימשו במאות מחקרים. לצורך מחקר זה נבחרה הפרדיגמה שבה נעשה שימוש אצל לומן ועמיתים (Loman et al., 2013). זוהי מטלה ממוחשבת שבה על המשתתף ללחוץ על כפתור במהירות ובדיוק אפשרי עבור סימן מסוים (עיגול ירוק, להלן "לך") כאשר זה מוצג, ולהימנע מלחיצה כאשר מוצג גירוי אחר (עיגול אדום, להלן "אל תלך"). הגירויים הוצגו במשך 600 אלפיות שנייה, עם זמן תשובה אפשרי של 1600 אלפיות שנייה, והמרווחים בין סיום פריט אחד ותחילת הפריט הבא גוונו באופן אקראי (200–400 אלפיות שנייה). בעקבות תרגול קצר (שמונה "לך" ושישה "אל תלך"), הוצגו 100 גירויים – 75 פריטי "לך" ו-25 פריטי "אל תלך".

מטלת "נגעת-נסעת"

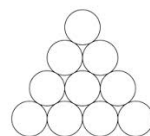
לצורך המחקר נבנה מדד חדש שנקרא "נגעת-נסעת", שמטרתו למדוד אימפולסיביות במטלה מסדר חשיבה גבוה יותר מאשר מטלות מסורתיות, כגון מבחן סטרופ או "לך-אל תלך". נבדקים נבחנו יחידנית במטלה זו, הכוללת שני פריטים בשני תנאים. שני הפריטים הם שתי מטלות מקבילות זו לזו, המופיעות באיור 1. שתי המטלות הוצגו דרך אתר אינטרנט, כל אחת מהן באחד משני תנאים, שהופיעו באופן אקראי: חופשי ו-"touch-move"; בתנאי החופשי, הנבדקים יכלו להזיז את הגירויים (עיגולים או גפרורים) כאוות נפשם, עד לפתרון; בתנאי "touch-move", נכתב לנבדקים כי עליהם להזיז את הגירויים שלוש פעמים בלבד, ו"נגעת-נסעת"! מהרגע שהזיזו עיגול או גפרור, הם אינם יכולים להחזירם למקומם ולנסות שוב (ראו איור 1).

איור 1: מטלות "נגעת-נסעת"

לפניך דג עשוי מגפרורים. הזז שלושה גפרורים בלבד כדי להפוך את כיוון השחייה של הדג.



לפניך משולש עשוי מעיגולים. עליך להפוך את המשולש תוך הזזת שלושה עיגולים.



שאלון הורים

אחד מכל זוג הורים מילא שאלון על ילדו. השאלון כלל את השאלות הבאות: מהו תאריך הלידה של הילד? האם ילדך אובחן בעבר עם הפרעת קשב וריכוז (כן/לא)? האם ילדך אובחן בעבר כמחונן (כן/לא)? האם ילדך נטל אי-פעם תרופות להפרעת קשב וריכוז (ריטלין, אדרל, קונצרטה וכדומה) (כן/לא)? האם ילדם למד שחמט בחוג או במסגרת אחרת (כן/לא), ואם כן, באיזו מסגרת, ולאורך איזו תקופה?

משתני המחקר

משתנים תלויים

מדד עיכוב תגובה במטלת "לך-אל תלך": מספר טעויות ב-75 הפריטים של תנאי "לך" (omission errors) וב-25 הפריטים של תנאי "אל תלך" (commission errors) הוא מדד מוכר של עיכוב תגובה (Loman et al., 2013). ויפר, בגוט ודה ויט (Weafer, Baggott, & de Wit, 2013) מצאו מהימנות test-retest בינונית עד גבוהה ($r=.65$, $p<.001$) למדד עיכוב התגובה (commission errors) במטלה זו. **הצלחה במטלות "נגעת-נסעת"**: בשני התנאים הציון ניתן באופן זהה: לנבחנים שפתרו בהצלחה את המטלה ניתן ציון "1", ולאילו שנכשלו – ציון "0".

משתנים בלתי תלויים

המשתנה הבלתי תלוי העיקרי הוא: האם הנבדק למד או לא למד שחמט? בנוסף, נותחו גם משתנים מתערבים אפשריים: גיל, קיומם של ADHD, תרופות לטיפול בהפרעת קשב, מחוננות ולימוד שחמט וכן מספר שנים של לימוד שחמט.

הליך המחקר

לאחר שהתקבל אישור מהמדען הראשי של משרד החינוך, התבצעה פנייה למנהלי בתי ספר ברחבי הארץ, בדגש על בתי ספר לחינוך מיוחד שבהם לומדים תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז ועל בתי ספר שבהם מתקיימים לימודי שחמט, כמו גם למועדוני שחמט ודרך הרשתות החברתיות. כל אלו הפנו את המעוניינים להשתתף לאתר אינטרנט שכלל שאלון פרטים דמוגרפיים, שאלון הורים ואת המטלות הממוחשבות.

עיבוד סטטיסטי

הביצוע במטלת "לך-אל תלך" נותח באמצעות ניתוח שונות רב-כיווני (Two-Ways ANOVA) שכלל בדיקת קיומם של ארבעה אפקטים עיקריים: לימוד שחמט, סטטוס ADHD, נטילת תרופות לטיפול ב-ADHD ומחוננות, יחד עם בדיקה של אינטראקציה משולשת בין לימוד שחמט, סטטוס ADHD ונטילת תרופות. כמו כן נעשה ניתוח של אפקטים פשוטים, כדי לברר את כיוון האינטראקציה ומשמעותה. הביצוע במטלת "נגעת-נסעת" נותח באמצעות רגרסיה לוגיסטית, מכיוון שהמשתנה התלוי היה דיכוטומי. מודל הרגרסיה כלל גם את ארבעת

האפקטים העיקריים ואת אפקט האינטראקציה המשולשת המתוארים לעיל. כל הניתוחים נעשו באמצעות תוכנת SPSS גרסה 21, ורף המובהקות הסטטיסטית נקבע ל $p \leq 0.05$.

תוצאות

תיקוף המטלות החדשות

בדיקה של אחוזי ההצלחה במטלות ה"נגעת-נסעת" הראתה כי 83% מהנבדקים הצליחו בתנאי החופשי. לוח 2 להלן מראה שמטלה זו אינה מבחינה בין נבדקים שונים (עם ADHD או בלעדיו, שלמדו שחמט או לא למדו), מכיוון שבכל המקרים הרוב המכריע של הנבדקים מצליח במטלה (כלומר המטלה הייתה קלה מדי, מה שנקרא "אפקט תקרה") (ראו לוח 2). לעומת זאת, תנאי ה-"touch-move" היה בעל יכולת הבחנה מצוינת בין הקבוצות השונות – שיעור ההצלחה במטלה זו היה גבוה יותר באופן מובהק בקרב נבדקים ללא הפרעות קשב, נבדקים שאינם נוטלים תרופות, נבדקים מחוננים ונבדקים שמשחקים שחמט ($p = 0.01$ עבור כל ההשוואות).

לוח 2: הצלחה במטלות "נגעת-נסעת" (N=107)

המשתנה	הצלחה בתנאי חופשי	מבחן סטטיסטי ורמת מובהקות	הצלחה בתנאי "touch-move"	מבחן סטטיסטי ורמת מובהקות
הפרעת קשב	כן	$\chi^2(1)=11.64; p=0.01$	36%	$\chi^2(1)=2.11; p=0.43$
	לא		69%	
נטילת תרופות	כן	$\chi^2(1)=6.33; p=0.01$	28%	$\chi^2(1)=2.11; p=0.43$
	לא		57%	
מחוננות	כן	$\chi^2(1)=5.72; p=0.01$	70%	$\chi^2(1)=2.29; p=0.11$
	לא		44%	
לימוד שחמט	כן	$\chi^2(1)=7.41; p=0.01$	68%	$\chi^2(1)=2.13; p=0.12$
	לא		40%	

לוח 3 להלן מציג את המתאמים בין מטלות ה"לך-אל תלך" לבין מטלות "נגעת-נסעת". ניתן לראות מתוך הנתונים בלוח את חוסר היעילות של התנאי החופשי בהבחנה בין תלמידים שונים. לעומת זאת, תנאי ה-"touch-move" הראה מתאמים בינוניים אך מובהקים עם מטלות ה"לך-אל תלך", דבר המעיד על קשר בין תנאי ה-"touch-move" לבין מטלות "לך-אל תלך" אלו. עם זאת, העובדה שהמתאמים אינם גבוהים מעידה על כך שמדובר במטלות מסוג שונה, ואכן אלו הן מטלות המצריכות רמת חשיבה גבוהה יותר מאשר מטלות ה"לך-אל תלך". מתאם בינוני

מסוג זה ניתן לראות בין מטלות עיכוב תגובה פשוטות לבין מטלות תכנון במחקרים קודמים (לדוגמה Sonuga-Barke, Dalen, Daley, & Remington, 2002). לסיכום, ניתן לומר שהתנאי החופשי לא היה יעיל, בעוד שתנאי ה-"touch-move" היה יעיל וחפף חלקית למטלות ה"לך-אל תלך".

לוח 3: מקדמי המתאם בין המטלות השונות

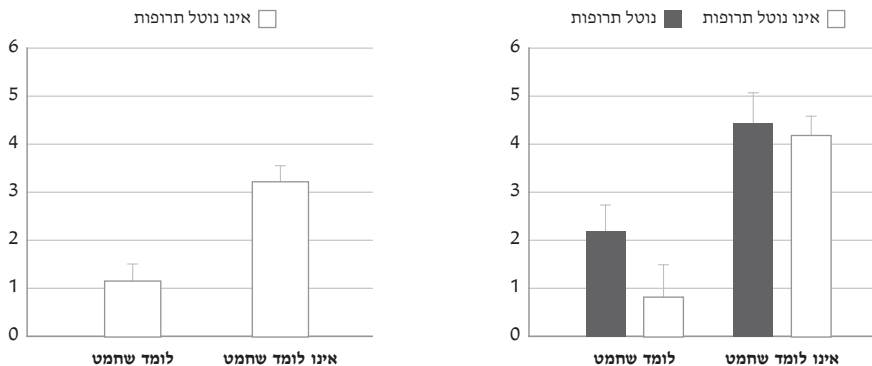
תנאי חופשי	תנאי "Touch-move"	דיוק במטלת "אל תלך" (%)	דיוק במטלת "לך" (%)
.15	-0.15	.75**	X
-.21*	-0.15	X	.75**
.45**	X	-.14	-.15
X	.45**	-.21*	-.15

*p<.05, **p<.01

ממצאי המחקר

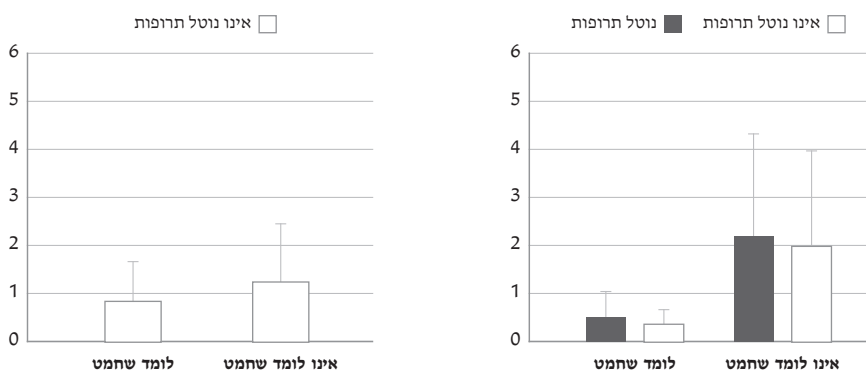
באיור 1 מוצגים ההבדלים בביצועים במטלת "לך" כפונקצייה של קיום ארבעה משתנים: לימוד שחמט, סטטוס ADHD, נטילת תרופות לטיפול ב-ADHD ומחוננות. ניתוח התוצאות הצביע על קיומו של אפקט עיקרי ללימוד שחמט (F(1,99)=40.06, p<.001), כך שנערים שלומדים שחמט מבצעים בממוצע טעויות מעטות יותר מכאלו שאינם לומדים שחמט, ללא קשר לאבחנה ולנטילת תרופות. לא נמצאו אפקטים עיקריים מובהקים לסטטוס ADHD, לנטילת תרופות ולמחוננות (.31, .13, p=.41, בהתאמה). כמו כן, לא נמצא אפקט מובהק עבור האינטראקצייה המשולשת בין לימוד שחמט, סטטוס ADHD ונטילת תרופות (p=.42). כלומר נערים שלמדו שחמט הצליחו יותר מתלמידים שלא למדו שחמט, מעבר לכל המשתנים המסבירים האחרים.

איור 1: הקשר בין למידת שחמט, נטילת תרופות ומספר טעויות במטלת "לך" בנבדקים עם ADHD



באיור 2 מוצגים ההבדלים במטלת "אל תלך" כפונקצייה של אותם ארבעה משתנים שתוארו לעיל. ניתוח התוצאות הראה אפקט עיקרי ללימוד שחמט מעטות יותר מכאלו שאינם לומדים שחמט, ללא קשר לאבחנה ולנטילת תרופות. כמו כן, נמצאה אינטראקציה משולשת בין שחמט, ADHD ותרופות – בקרב נבדקים שאינם לומדים שחמט וגם אינם נוטלים תרופות, אלו שאינם מאובחנים עם ADHD טועים פחות; לעומת זאת, בקרב נבדקים אשר לומדים שחמט ואינם נוטלים תרופות אין הבדל משמעותי סטטיסטית בין נבדקים עם ADHD ובלעדיו, $(F(2,99)=3.5, p=.03)$. לא נמצאו אפקטים עיקריים מובהקים לסטטוס ADHD, נטילת תרופות ולמחוננות ($p=.65, .58, .78$, בהתאמה). כלומר למידת שחמט הייתה בעלת משמעות גדולה יותר לנערים עם הפרעת קשב וריכוז שלא קיבלו טיפול תרופתי.

איור 2: הקשר בין למידת שחמט, נטילת תרופות ומספר טעויות במטלת "אל תלך" בנבדקים עם ADHD



רגרסיה לוגיסטית בוצעה על מנת לבחון את ההבדלים בתנאי ה-"touch-move" כפונקצייה של אותם ארבעה משתנים שתוארו לעיל. ניתוח התוצאות עבור תנאי ה-"touch-move" נעשה באמצעות רגרסיה לוגיסטית, והמודל כולו נמצא מובהק $(\chi^2_{(5)}=24.62, p<.001, Nagelkerke R^2=.28)$. מלוח 4 עולה כי למידת שחמט וסטטוס ADHD מנבאים הצלחה במטלה באופן מובהק ($p=.03, .05$, בהתאמה), כאשר יחסי הסיכויים (odds ratio) מצביעים על כך שלמידת שחמט מעלה את הסיכוי להצלחה במטלה פי 3.08, וכי קיומו של ADHD מקטין את הסיכוי להצלחה במטלה פי 2.70 ($1/0.37$). מבחינת ניבוי הצלחה במטלה, אם אנו יודעים שהנער למד שחמט, נוכל לנבא ביתר ביטחון שהוא יצליח במטלה. לעומת זאת, אם יש לו היסטוריה של הפרעת קשב וריכוז, נוכל לנבא ביתר ביטחון שהוא לא יצליח במטלה.

לוח 4: רגרסיה לוגיסטית לניבוי הצלחה בתנאי ה-"touch-move"

95%CI	OR	p-value	Wald	SE	B	המשתנה
1.10–8.63	3.08	.03*	4.55	0.53	1.12	לימוד שחמט
0.14–0.98	0.37	.05*	4.02	0.49	-0.99	ADHD
0.05–1.67	0.30	.17	1.87	0.49	-1.19	נטילת תרופות
0.90–8.16	2.71	.08	1.87	0.87	1.00	מחוננות

הערה: * $p < .05$, ** $p < .01$

לסיכום, מחקר זה בדק אם ניתן לרתום את יתרונות לימוד השחמט כפנאי רציני ליצירת התערבות חינוכית שתשפר יכולות עיכוב תגובה בקרב תלמידים בעלי קשיי קשב וריכוז. למחקר היו מספר מטרות, והראשונה שבהן הייתה לבחון מטלות חדשות לבדיקת עיכוב תגובה. מטלת "נגעת-נסעת" בוחנת עיכוב תגובה ברמת חשיבה גבוהה יותר מאשר מטלות כגון "לך-אל תלך", וניתנת בשני תנאים: חופשי ו-"touch-move". בדיקת תקפות המטלה הראתה שהתנאי החופשי לא היה מאגר מספיק לנבחנים ולא הבחין בין קבוצות הילדים השונות, בעוד שתנאי ה-"touch-move" הבחין בין כל הקבוצות באופן משמעותי סטטיסטית והראה מתאמים בינוניים עם מטלות ה"לך-אל תלך". ממצא זה תומך באפשרות להשתמש בתנאי ה-"touch-move" כמבחן לעיכוב תגובה ברמות קוגניטיביות גבוהות במחקרים עתידיים.

דיון

מטרתו המרכזית של המחקר הייתה לבחון את הקשר בין לימוד השחמט כפנאי רציני לבין יכולות עיכוב תגובה, כפי שהן נמדדות במטלה פשוטה ומבוססת ("לך-אל תלך") ובמטלה החדשה ("נגעת-נסעת"). בשתי המטלות המדוברות ("לך", "אל תלך" ו"נגעת-נסעת") נמצא אפקט עיקרי ללימוד שחמט, ונערים שלמדו שחמט הצליחו יותר במטלות שדורשות יכולות עיכוב תגובה. כיוון שמדובר במחקר מתאמי, לא ניתן להסיק על סיבתיות, אך הממצאים מעידים על שוני בקרב לומדי שחמט, בין אם מקורו בלימוד השחמט עצמו או בשוני אפרירי, שהוביל אותם אל לימודי השחמט מלכתחילה. באופן מפתיע, לא נמצא שההשפעה של לימוד שחמט על ילדים מחוננים הייתה שונה מהשפעתו על ילדים שלא אובחנו כמחוננים. ייתכן שמדובר באפקט תקרה, כלומר שלימוד שחמט אינו מוסיף ליכולות עיכוב התגובה האפריריות של תלמידים מחוננים.

במטלת ה"לך" הטעויות שהשתתפים עשו היו מסוג "השמטה" (omission). כלומר הם היו אמורים ללחוץ על מקש כאשר מופיע גירוי המטרה, ומסיבה כלשהי הם לא לחצו. מספר הטעויות שעשו משתתפים שלמדו שחמט היה נמוך משמעותית מזה של משתתפים שלא למדו שחמט, ולא נמצא אפקט כזה אף לאחד מהמשתתפים האחרים שנבדקו (סטטוס ADHD, נטילת תרופות לטיפול ב-ADHD ומחוננות).

ניתן לראות בממצא זה תימוכין לדעה הרווחת ולגוף המחקר הצנוע הקיים עד כה (לדוגמה Blasco-Fontecilla et al., 2016), אשר טוען ששחמט תורם לריכוז. כלומר המשתתפים מצליחים לשמור על ריכוז לאורך זמן, מבלי שמחשבותיהם תנדודנה למקומות אחרים, מה שיגרום להחמצת הופעתו של גירוי מטרה.

במטלת ה-"אל תלך" הטעויות שהמשתתפים עשו הן מסוג "הוספה" (commission). כלומר הם היו אמורים לא ללחוץ על המקש כאשר מופיע גירוי מסיח, ומסיבה כלשהי הם בכל זאת לחצו. בטעויות מסוג זה, בנוסף לאפקט העיקרי של לימוד שחמט (משתתפים שלמדו שחמט עשו טעויות מעטות יותר ממשתתפים שלא למדו שחמט), נמצאה אינטראקציה משולשת בין שחמט, ADHD ותרופות, כך שבקרב נבדקים שלא למדו שחמט וגם לא נטלו תרופות, אלו שאינם מאובחנים עם ADHD טעו פחות; לעומת זאת, בקרב נבדקים שלמדו שחמט ולא נטלו תרופות לא היה הבדל משמעותי בין תלמידים עם אבחנה של ADHD לבין תלמידים ללא אבחנה כזו. ניתן לפרש ממצאים אלו בדרכים שונות, אולם נראה כי לאוכלוסיית המשתתפים אשר נוטלים תרופות לטיפול בבעיות קשב וריכוז, לימוד השחמט תרם פחות. יש לקחת בחשבון שאוכלוסיית המטופלים תרופתית היא חלק מאוכלוסיית ה-ADHD במחקר זה (לא היו משתתפים ללא אבחנה שנטלו תרופות לטיפול בהפרעות קשב), ולכן ייתכן שמדובר באוכלוסיית קיצון בתוך המחקר מבחינת הקושי בעיכוב תגובה. הסבר נוסף הוא שהמחקר לא הבחין בין שלושת סוגי הפרעות הקשב והריכוז – חוסר קשב, היפראקטיביות או אימפולסיביות – והפרעה משולבת של חוסר קשב והיפראקטיביות.

מחקר ראשוני זה מוסיף לספרות המחקרית, אשר מצביעה על התרומות האפשריות של לימוד שחמט לילדים ונוער בכלל (Rosholm et al., 2017; Trincherro & Sala, 2016) ולאוכלוסיית התלמידים עם הפרעות קשב וריכוז בפרט (Blasco-Fontecilla et al., 2016). המחקר מראה הבדלים מובהקים ומשמעותיים בין נערים שלמדו שחמט לבין כאלו שלא למדו שחמט במטלות שדורשות עיכוב תגובה, ובכך פותח את הדרך למחקרים נוספים לטווח ארוך יותר ומחקרים שבהם תערך הקצאה אקראית של נבדקים לתנאים שונים, כך שניתן יהיה לבחון גם סיבתיות. בנוסף, הממצאים ממחקר זה מצביעים על פוטנציאל חיובי לשימוש בשחמט כהתערבות חינוכית במסגרת ההתייחסות של פנאי רציני. היוש (2014) טענה כי השתתפות בעיסוקי פנאי הנבחרים באופן אישי ובקפידה מהווה הזדמנות שנייה עבור אלה שהתקשו בהשתלבות, ובכך מאפשרת השתלבות שוויונית יותר. במקרה זה, ניתן לראות כיצד לימוד שחמט עשוי לייצר מרחב למידה חלופי, שבו מתאפשר לתלמידים בעלי קשיים ספציפיים לשפר את יכולותיהם, תוך השתלבות במסגרת פנאי. אני ממליץ לעודד ילדים עם קשיי קשב וריכוז להשתתף בשחמט כפנאי רציני, כמו גם לשים דגש על הכשרת מדריכי שחמט בעבודה עם ילדים אלו. בעידן של משחקי מחשב, ייתכן כי אימוץ שחמט כפנאי רציני יכול לעזור לתלמידים להתגבר על קשיי קשב, תוך הקטנת הצורך בטיפול תרופתי.

מקורות

- ברק, י' (2018). **הפרעות קשב וריכוז - ADHD**. זמין באתר https://www.health.gov.il/Subjects/KidsAndMatures/child_development/Pages/ADHD.aspx
- היוש, ט' (2014). "העיקרון לכל עשייה הוא פנאי" (אריסטו): מדוע? מהו פנאי? **עט השדה**, 14, 50-43.
- לנדאו, א' (2001). **האומץ להיות מוכשר**. לוד: דביר.
- משיח, א', ספקטור, ק' ורונו, א' (2004). **לחנך לפנאי**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- נבו, ב' (2004). **דוח ועדת ההיגוי לקידום החינוך למחוננים בישראל**. ירושלים: משרד החינוך.
- שפר, ה' (2011, 6 ביוני). שבח, מופת. **כלכליסט**. זמין באתר <http://www.calcalist.co.il/local/articles/0,7340,L-3520146,00.html>
- Aciego, R., García, L., & Betancort, M. (2012). The benefits of chess for the intellectual and social-emotional enrichment in schoolchildren. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 551-559.
- American Psychiatric Association (APA) (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson, J., & Rainie, L. (2012). *Millennials will benefit and suffer due to their hyperconnected lives*. Available at the Pew Research Center website: <http://www.pewinternet.org/2012/02/29/millennials-will-benefit-and-suffer-due-to-their-hyperconnected-lives/>
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559.
- Baddeley, A. D. (2017). The concept of working memory: A view of its current state and probable future development. In A. Baddeley (Ed.), *Exploring working memory* (pp. 99-106). London: Routledge.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94.
- Barkley, R. S. (2014). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Barrett, D., & Fish, W. (2011). Our move: Using chess to improve math achievement for students who receive special education services. *International Journal of Special Education*, 26(3), 181-193.
- Bart, W. M. (2014). On the effect of chess training on scholastic achievement. *Frontiers in Psychology*, 5, 762.
- Berger, I., & Cassuto, H. (2014). The effect of environmental distractors incorporation into a CPT on sustained attention and ADHD diagnosis among adolescents. *Journal of Neuroscience Methods*, 222, 62-68.
- Binev, S., Attard-Montalto, J., Deva, N., Mauro, M., & Takkula, H. (2011). Declaration of the European Parliament, 0050/2011. Available at

- V., & Otero-Perez, J. (2016). Efficacy of chess training for the treatment of ADHD: A prospective, open label study. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental* (English ed.), 9(1), 13–21.
- Boonstra, A. M., Kooij, J. J., Oosterlaan, J., Sergeant, J. A., & Buitelaar, J. K. (2010). To act or not to act, that's the problem: Primarily inhibition difficulties in adult ADHD. *Neuropsychology*, 24(2), 209–221.
- Carr, N. (2011). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York: W.W. Norton & Company.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151–168.
- deBruin, A., Rikers, R., & Schmidt, H. (2007). The Influence of achievement motivation and chess-specific motivation on deliberate practice. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 561–583.
- Demily, C., Cavezian, C., Desmurget, M., Berquand-Merle, M., Chambon, V., & Franck, N. (2009). The game of chess enhances cognitive abilities in schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 107(1), 112–113.
- Dowd, S. B., & Davidhizar, R. (2003). Can mental and physical activities such as chess and gardening help in the prevention and treatment of Alzheimer's? Healthy aging through stimulation of the mind. *The Journal of Practical Nursing*, 53(3), 11–13.
- Doyle, A. E. (2006). Executive functions in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67, 21–26.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865–889.
- ElDaou, B. M. N., & El-Shamieh, S. I. (2015). The effect of playing chess on the concentration of ADHD students in the 2nd cycle. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 638–643.
- Gallant, K., Arai, S., & Smale, B. (2013). Celebrating, challenging and re-envisioning serious leisure. *Leisure/Loisir*, 37(2), 91–109.
- Garner, R. (2012, November 10). Chess makes a dramatic comeback in primary schools. *The Independent*. Available at <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/chess-makes-adramatic-comeback-in-primary-schools-8301313.html>
- Gobet, F., & Campitelli, G. (2006). Educational benefits of chess instruction: A critical review. In T. Redman (Ed.), *Chess and education: Selected essays from the Koltanowski conference* (pp. 124–143). Dallas, TX: Chess Program at the University of Texas at Dallas.
- Gould, J., Moore, D., Karlin, N., Gaede, D., Walker, J., & Dotterweich, A. (2011). Measuring serious leisure in chess: Model confirmation and method bias. *Leisure Sciences*, 33, 332–340.
- Hidas, A., Noy, A. F., Birman, N., Shapira, J., Matot, I. Steinberg, D., & Moskovitz, M. (2011). Oral health status, salivary flow rate and salivary quality in children, adolescents and young adults with ADHD. *Archives of Oral Biology*, 56(10), 1137–1141.

- Krishnan, S. S., & Sitaraman, R. K. (2013). Video stream quality impacts viewer behavior: Inferring causality using quasi-experimental designs. *IEEE/ACM Transactions on Networking*, 21(6), 2001–2014.
- Lambert, N. M., Hartsough, C. S., Sassone, D., & Sandoval, J. (1987). Persistence of hyperactivity symptoms from childhood to adolescence and associated outcomes. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(1), 22–32.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170–183.
- Lijffijt, M., Kenemans, J. L., Verbaten, M. N., & VanEngeland, H. (2005). A meta-analytic review of stopping performance in attention-deficit/hyperactivity disorder: Deficient inhibitory motor control? *Journal of Abnormal Psychology*, 114(2), 216–222.
- Loman, M. M., Johnson, A. E., Westerlund, A., Pollak, S. D., Nelson, C. A., & Gunnar, M. R. (2013). The effect of early deprivation on executive attention in middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 37–45.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2019). Developing together: The role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, 46(1), 142–151.
- McDonald, P. S. (2005). *The benefits of chess in education*. Toronto: Chess Federation of Canada.
- Meltzer, L. (2007). *Executive function in education: From theory to practice*. New York: Guilford Press.
- Nigg, J. T. (2001). Is ADHD a disinhibitory disorder? *Psychological Bulletin*, 127(5), 571–598.
- Nigg, J. T. (2017). Annual research review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361–383.
- Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(1), 51–87.
- Peyser, M. (2005). Identifying and nurturing gifted children in Israel. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 229–243.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53–92). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rosholm, M., Mikkelsen, M. B., & Gumede, K. (2017). Your move: The effect of chess on mathematics test scores. *Plos One*, 12(5), e0177257. Available at <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177257>
- Ruskin, H., & Sivan, A. (2002). *Leisure education in school systems*. Jerusalem: Magnes.
- Sala, G., & Gobet, F. (2016). Do the benefits of chess instruction transfer to academic and cognitive skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 18, 46–57.
- Scholz, M., Niesch, H., Steffen, O., Ernst, B., Loeffler, M., Witruk, E., & Schwarz, H. (2008). Impact of chess training on mathematics performance and concentration

- ability of children with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(3), 138–148.
- Sonuga-Barke, E. J., Dalen, L., Daley, D., & Remington, B. (2002). Are planning, working memory, and inhibition associated with individual differences in preschool ADHD symptoms? *Developmental Neuropsychology*, 21(3), 255–272.
- Stebbins, R. A. (1982). Serious leisure: A conceptual statement. *Pacific Sociological Review*, 25(2), 251–272.
- Stebbins, R. A. (1992). *Amateurs, professionals, and serious leisure*. Kingston, Canada: McGill-Queen's University Press.
- Stebbins, R. A. (1999). Educating for serious leisure: Leisure education in theory and practice. *World Leisure & Recreation*, 41(4), 14–19.
- Tamm, L., Menon, V., & Reiss, A. L. (2002). Maturation of brain function associated with response inhibition. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(10), 1231–1238.
- Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S., & Winefield, A. (2010). Leisure activities and adolescent psychological well-being. *Journal of Adolescence*, 33(1), 173–186.
- Trincherro, R., & Sala, G. (2016). Chess training and mathematical problem-solving: The role of teaching heuristics in transfer of learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(3), 655–668.
- Vail, K. (1995). Check this, mate: Chess moves kids. *American School Board Journal*, 182(9), 38–40.
- Visser, S. N., Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., Ghandour, R. M., et al. (2014). Trends in the parent-report of health care provider-diagnosed and medicated attention-deficit/hyperactivity disorder: United States, 2003–2011. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(1), 34–46.
- Weafer, J., Baggott, M. J., & de Wit, H. (2013). Test-retest reliability of behavioral measures of impulsive choice, impulsive action, and inattention. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 21(6), 475–481.
- Whiteside, S. P., & Lynam, D. R. (2001). The five factors model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 669–689.

הקשר בין התנדבות של בני נוער בישראל בקהילה ובין מדדים של בריאותם ורווחתם

אפרים שפירא, ריקי טסלר, אילת השחר יערי, מלינה פריזאדה, נועה שטיינמץ ויוסי הראל-פיש

תקציר

התנדבות נעשית מרצונו החופשי של האדם, ללא תמורה חומרית או אחרת, ומונעת על ידי רעיון או מטרה מסוימים, כמו גם על ידי ערכה בעיני המבצע אותה. תרומתה מן הבחינות הנפשית, הפיזית והחברתית נמצאה במדינות שונות בעולם משמעותית להתפתחותו וקידום בריאותו של המתנדב. מטרת המחקר שעליו מבוסס מאמר זה היו לבחון את תדירות ההשתתפות בהתנדבות בקרב בני נוער בישראל ואת סוגי ההתנדבות שבהם הם משתתפים, את הקשר בין השתתפות בסוגי התנדבויות שונים ובין מדדים של בריאות ורווחה בקרב בני נוער אלו וכן לבחון הבדלים בין סוגי ההתנדבויות ובין מדדים אלו.

מחקר זה הוא מחקר חתך כמותי מתאמי, המבוסס על ניתוח משני של נתוני ה-HBSC בישראל לשנת 2014. אוכלוסיית המחקר כללה כ-16,251 תלמידים גילאי 11-17 הלומדים בבתי ספר בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי והערבי.

במחקר נמצא כי התנדבות בתקופת ההתבגרות עשויה להשפיע על בריאותו הנפשית, הפיזית והחברתית של המתנדב באופן המתגמל את בני הנוער ואת החברה כאחד. בהתאם לעולה מהספרות, ממצאי המחקר העלו כי להתנדבות יש קשר חיובי עם מדדים של בריאות ורווחה בקרב בני הנוער המתנדבים. בנוגע לקשר בין מצב בריאות סובייקטיבי ותדירות ההתנדבות, נמצא הבדל מובהק לטובת המתנדבים במסגרת בית ספר לעומת המתנדבים במסגרת שאינה בית ספרית. הבדל חיובי מובהק פחות נמצא בין בני נוער מתנדבים לבין שאינם מתנדבים בתחושות כעס שהם חווים, וכן נמצא קשר שלילי מובהק בין תדירות מספר ההתנדבויות של הנבדקים במהלך השבוע שלא במסגרת בית ספר ובין תדירות כאבי ראש בקרבם. התנדבות בקרב בני נוער נמצאה קשורה לרמת רווחה ומצב בריאות טובים יותר מאשר בקרב מתנדבים שאינם מתנדבים. לפיכך, יש צורך לעודד במסגרות מקדמות בריאות (כמו בתי ספר) פעילות התנדבותית, בדגש על פעילויות מסוימות.

מילות מפתח: התנדבות, סוגי התנדבויות, בני נוער, ישראל, מצב בריאות, תסמינים פסיכוסומטיים, תחושת רווחה

סקירת ספרות

בשנים האחרונות צובר תחום ההתנדבות תנופה רבה. על פי הספרות המדעית, התנדבות היא פעולה של אדם או קבוצה של אנשים התורמים את זמנם או

כישוריהם ללא ציפייה לרווח כספי (Hopkins, Olson, Baillie Smith, & Laurie, 2015). קוליק (Kulik, 2007) התייחסה להתנדבות בהקשר החברתי-ארגוני של המושג, כאל "אידאולוגיה חברתית שעיקרה השתתפות של אזרחים בקביעת מדיניות, בתכנון, במנהל ובמתן שירות או עזרה ישירים לאדם אחד או קבוצת אנשים, שלא למטרות רווח חומרי ישיר". פיליאבין וסיגל (Piliavin & Siegl, 2007) הדגישו את פעולת היחיד והציעו להתייחס להתנדבות כפעולת עזרה לזולת המוערכת על ידי המתנדב, עזרה שמטרתה אינה חומרית, והיא אינה ניתנת לו כפקודה מגבוה או בכפייה. ההתנדבות, אם כן, אינה דומה לעבודה. יש המסווגים את המניעים להתנדבות על פני רצף הנע ממניעים זולתניים (אלטרואיסטיים) למניעים אגואיסטיים. מתנדבים רבים פועלים ממניעים אלטרואיסטיים, כמו עזרה לזולת ולחלש מהם ורצון לתרום לקהילה; מנגד, יש מעוניינים להרוויח את ההכשרה והניסיון התעסוקתי שהמסגרת מקנה להם (יצחקי וזנבר, 2014).

להתנדבות השפעות חיוביות רבות על חייהם של הבוחרים לעסוק בה (הדר, 2010). מספר מחקרים בתחום קידום בריאות ופעילויות התנדבות בשעות הפנאי של מבוגרים מצאו קשר מובהק בין פעילות התנדבותית ובין דיווח על תחושת רווחה גבוהה יותר, כמו גם על מגבלות תפקודיות ודפוסי דיכאון נמוכים יותר (Borgonovi, 2008; Detollenaere, Willems, & Baert, 2017; Fiorillo & Nappo, 2013; Jenkinson et al., 2017). לצד מדדי רווחה, נמצא קשר גם בין פעילות התנדבותית ובין מדדי בריאות. כך, במחקרה של רובין (Rubin, 2013) ובמחקרם של פיליאבין וסיגל (Piliavin & Siegl, 2007) נטען כי כדי שאנשים יחיו חיים בריאים יותר, עליהם להיות אזרחים פעילים ואחראים בקהילותיהם, שכן ההתנדבות היא חלק חשוב מאורח חיים בריא; כלומר מתנדבים מרגישים בריאים יותר, מרגישים טוב יותר מבחינות פיזית ונפשית, משוכנעים כי בריאותם טובה יותר בשל הדברים שהם עושים, מנהלים את הלחץ שלהם טוב יותר, חשים מתח פחות במסגרת העבודה וכן חשים קשר חזק יותר לקהילה (Cemalcilar, 2009). זאת ועוד, ייתכן כי התנדבות קשורה לתסמינים גופניים ונפשיים ספציפיים של בריאות ורווחה. לדוגמה: כעס עשוי להיות יותר מאשר רגש בלבד; הוא עלול להיות תסמין של בעיות בריאות נפשיות ופיזיות ולהתקשר לעיתים לחרדה, לדיכאון, למחלות לב ולהפרעות פסיכוסומטיות (Kahramanol & Dag, 2018; Koh et al, 2004).

אומנם קיימות עדויות גוברות לקשר בין ההתנדבות ובין בריאות ורווחה, אולם תשומת לב מעטה מיוחסת לשאלה, לאילו סוגים של פעילויות התנדבותיות יש הקשר החזק ביותר לבריאות ורווחה טובות יותר. ייתכן שדבר זה נובע מהבדלים הנגרמים עקב גורמים שונים, כגון: מידת המוטיבציה, תכונות אישיות ופעילות גופנית (Omoto, Snyder, & Hackett, 2010). מרבית המחקרים מתמקדים בסוג אחד של התנדבות, או לחלופין – לא בדקו כלל הבדלים בין השפעות סוגי פעילויות התנדבות שונות.

מחקר שנערך לאחרונה בחן את הקשר בין סוגי התנדבות ובין בריאות ורווחה בקרב 1,500 נבדקים אמריקנים (Yeung, Zhang, & Kim, 2017). המחקר פיצל באופן

דיכוטומי את הפעילויות ההתנדבותיות לכאלו המכוונות כלפי אנשים אחרים (כגון: בריאות, חינוך, קבוצות דתיות ופיתוח נוער) וכאלו המכוונות כלפי האינטרס העצמי (כגון: תרבות, בילוי, סביבה, פוליטיקה ועסקים). במחקר נמצאו הבדלים בהתאם לסוג ההתנדבות: נמצא כי ההשפעה החזקה ביותר של התנדבות המכוונת כלפי אנשים אחרים הייתה על רווחה חברתית, וההשפעה החזקה ביותר של התנדבות המכוונת כלפי האינטרס העצמי הייתה על בריאות גופנית. אולם עד כה טרם בוצעו מחקרים שבהם נבדקו יותר משתי קטגוריות של התנדבות.

התנדבות בקרב בני הנוער

לא קיימת ספרות מחקרית רבה על הקשר בין התנדבות ובין בריאות ורווחה בקרב בני נוער, בפרט בישראל, זאת אף שיש לבני הנוער בישראל מאפיינים ייחודיים. במחקרם של יפה ועמיתיו (Jaffe, Sasson, Knobler, Aviel, & Goldberg, 2012) נמצא כי בני נוער בישראל מעדיפים להתנדב בארגונים העוסקים בחירום ובחילוץ, כגון כיבוי אש ומגן דוד אדום (מד"א), בשונה מבני נוער במדינות אחרות (ביליג ופרידמן, 2017). אלף (2012) מצאה שהתנדבות של קבוצת מיעוט עשויה להגביר העצמה ודימוי עצמי חיובי של מתנדבים צעירים. במחקר של הראל-פיש ועמיתיו (2014) נמצא כי פעילות התנדבותית בקרב בני נוער בישראל קשורה לתחושת רווחה גבוהה יותר וכן לדיווח על מספר נמוך יותר של התנהגויות סיכון – עישון ושתיי אלכוהול.

בהתייחס להתנדבות בקרב בני נוער באופן כללי, מחקרם של לווינטל-חסקי, פמידה ונענן (2009) וכן מחקרם של וילסון (Wilson, 2000) העלו כי בני הנוער אשר בחרו להתנדב, הציגו ביטחון עצמי גבוה יותר מאלו שלא התנדבו, כמו גם יכולת קבלת החלטות יעילה יותר בזמני חירום. זאת ועוד, ניכר כי קהילת המתנדבים היוותה מודל לחיקוי עבור בני הנוער האחרים, ותרמה בהעלאת הדימוי, המודעות והביטחון העצמי, סייעה בהכנה לקריירה ובפיתוח קשרים חברתיים ועוד. על אף קיומם של סוגי התנדבויות שונות, עד כה טרם נבדקו הבדלים בין סוגי ההתנדבות בקרב בני נוער, שייתכן שנובעים מצרכים ומוטיבציות שונות (Hardy, Dollahite, Johnson, & Christensen, 2015).

ילדים ובני נוער בישראל מציגים תוצאות בריאות ורווחה נמוכות יותר מאשר בני גילם ברוב המדינות המערביות האחרות. נראה כי נתונים אלו קשורים לרמת אי-השוויון הגבוהה בחברה. בנוסף, כמעט שליש מהילדים ובני הנוער בישראל מתלוננים על תסמינים פיזיים, כגון כאבי ראש (UNICEF, 2017). בנתוני מחקר ה-HBSC שנערך בשנת 2014 נמצא כי ילדים ובני נוער בישראל מדורגים גבוה יחסית בהשוואה בין-לאומית בדיווח על תסמינים נפשיים, בין היתר כעס: 23% מהנבדקים דיווחו כי חוו תסמינים נפשיים כמעט כל יום בחצי השנה האחרונה (הראל-פיש ועמיתים, 2014). ניתן להניח שהתנדבות עשויה לשמש כלי לשיפור המצב, אולם כיום אין מחקר מספיק על הנושא.

על רקע הספרות בנוגע לפעילויות התנדבותיות, לצד חוסר הידע על השפעתן על בריאות ורווחה בקרב בני נוער, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את שיעורי ההתנדבות בקרב בני הנוער בישראל בפילוח לסוגי ההתנדבויות (מד"א; משמר אזרחי; סיוע לאוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים, כגון: קשישים, ילדים בסיכון ועולים חדשים; התנדבות בטבע הנוגעת לאיכות הסביבה או לבעלי חיים) ואת הקשר שלהם למדדים של בריאות ושל רווחה בקרב בני הנוער המתנדבים.

שאלות המחקר

- א. מהו היקף ההתנדבות בקרב בני הנוער בישראל, כולל תדירות וסוג ההתנדבות?
- ב. האם קיים קשר בין התנדבות בני נוער ובין מצב בריאותם הסובייקטיבי ומדדי רווחה?
- ג. האם קיים קשר בין התנדבות של בני נוער ובין תסמינים פיזיים ורגשיים (כאב ראש וכעס)?

שיטת המחקר

מחקר זה הוא מחקר חתך כמותי, מתאמי, המבוסס על ניתוח משני של נתוני ה-HBSC בישראל לשנת 2014.

אוכלוסיית המחקר ומאפייני המדגם

מדגם המחקר הורכב מרשימה אקראית של 16,251 תלמידים בבתי הספר בישראל שבפיקוח משרד החינוך. מדגם ה-HBSC מעוצב כדגימת אשכולות, ומסגרת הדגימה היא רשימת הכיתות בבתי הספר שבפיקוח משרד החינוך. הרשימה סופקה לחוקרים על ידי משרד החינוך. דגימת שכבות שונה מדגימה אקראית פשוטה של תלמידים, בכך שקרוב לוודאי שתלמידים השייכים לאותו מוסד יהיו בעלי ניסיון דומה בשכבת בית הספר, בשונה מתלמידים בדגימה אקראית. מאחר שהסקר היה ארוך וכלל שאלות רבות, לא כל תלמיד נשאל כל שאלה, כך שהמדגם שענה על כל השאלות הרלוונטיות למחקר הנוכחי היה כמחצית המדגם הכולל. הנבדקים נבחרו באופן אקראי, ולפיכך לא הייתה הטיה בנוגע לנבחרים.

בהתייחס למאפייני המדגם, מתוך לוח 1 עולה כי כ-48% מהנבדקים הם בנים וכ-52% בנות. כ-32% למדו בכיתות ו, כ-24% בכיתות ח, כ-22% בכיתות י, כ-13% בכיתות יא וכ-9% בכיתות יב. כ-73% מהנבדקים במדגם יהודים וכ-27% ערבים. למעלה מ-66% מהנבדקים העידו שהמצב הכלכלי של משפחתם הוא טוב ומעלה, ואילו 7% בלבד העידו שהמצב הכלכלי במשפחה אינו טוב. מרבית הנבדקים דיווחו כי אינם מתנדבים. באשר לפעילות ההתנדבותית הנעשית במסגרת בית הספר, 40% מהנבדקים התנדבו במסגרת זו, בעוד ש-33% מהמדגם התנדבו לא במסגרת בית הספר.

לוח 1: מאפיינים סוציו-דמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר

שם משתנה	קטגוריות	N	%
מגדר	בנים	7764	48.1
	בנות	8381	51.9
כיתה	ו	5144	31.7
	ח	3835	23.6
	י	3599	22.1
	יא	2184	13.4
	יב	1489	9.2
	יהודי	11794	72.6
חברה	ערבי	4457	27.4
	טוב מאוד	4782	30.4
מצב כלכלי של המשפחה	טוב	5636	35.8
	ממוצע	4236	26.9
	פחות מהממוצע	1097	7.0

כלי המחקר

שאלון ה-HBSC שבו נעשה שימוש לצורך מחקר זה עבר תיקוף על ידי ארגון הבריאות העולמי ותורגם מאנגלית לעברית ולערבית, לאחר שנבדק על ידי מומחים מתחום החינוך. השאלון הסטנדרטי הבין-לאומי כולל שלושה רבדים: (א) שאלון הליבה המנדטורי (core questionnaire); (ב) תחומי הרחבה של שאלונים אופציונליים לבחירה (optional packages); (ג) תחומי עניין ומדדים ייחודיים של כל מדינה ומדינה (country-specific items). תחומי העניין השונים נבחרו על ידי צוות המחקר על בסיס הצרכים והנושאים הרלוונטיים לאוכלוסיית בני הנוער בישראל של שנת 2014. אחד מתחומי העניין שבו התמקדו בישראל בשנת 2014 היה התנדבות, והשאלות נלקחו ממחקר מקדים שנערך בערים שונות בארץ (הראל-פיש ועמיתיו, 2014).

משתני המחקר התלויים

א. מצב בריאות סובייקטיבי – המשתנה נמדד באמצעות השאלה הבאה: "איך היית מתאר את מצבך הבריאותי?" וסולם התשובות נע מ-1=מצוין ועד 4=לא טוב. ככל שהציון גבוה יותר, כך המצב הבריאותי נמוך יותר.

ב. תחושת רווחה – המשתנה נמדד על ידי ממוצע של שתי שאלות רציפות הבודקות שביעות רצון מהחיים ותחושת אושר, וסולם התשובות נע מ-0=הכי לא טוב ועד 10=הכי טוב. ככל שהציון גבוה יותר, כך תחושת הרווחה גבוהה יותר. נמצא מתאם של $r_p = .77$ ($p < .001$) בין שתי השאלות.

ג. תסמינים פיזיים ורגשיים – לצורך המחקר הנוכחי, נבחרו שני תסמינים נפוצים בקרב בני נוער שעלולים להגיע לדרגת חומרה גבוהה – אחד פיזי ואחד נפשי: כאב ראש וכעס. מדד זה חושב על ידי שתי שאלות, וסולם התשובות נע מ-1=כמעט כל יום ועד 5=לעיתים רחוקות או אף פעם. ככל שהציון גבוה יותר, כך התסמינים שכיחים יותר.

משתני המחקר הבלתי תלויים

- א. התנדבות בקהילה במסגרת בית ספרית – הנבדקים נשאלו: "האם אתה מעורב באופן קבוע בפעילות התנדבותית בקהילה במסגרת בית ספרית, כמו "מחויבות אישית"? והתשובות האפשריות היו: כן או לא.
- ב. סוג ההתנדבות בקהילה – הנבדקים נשאלו: "האם אתה מעורב באופן קבוע בפעילות התנדבותית בקהילה שלא במסגרת בית הספר? אם כן, באיזה סוג של פעילות התנדבותית אתה מעורב?" והתשובות האפשריות היו: מדריך בתנועת נוער, פעיל בתנועה פוליטית או דתית, מועצת תלמידים, פעיל מד"א, משמר אזרחי, מכבי אש, מסייע לאוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים, כגון: קשישים, ילדים בסיכון ועולים חדשים, התנדבות בטבע (פעיל למען איכות הסביבה או בעלי חיים).
- ג. התנדבות קבועה ותדירות התנדבות בקהילה שלא במסגרת בית ספר – התלמידים נשאלו: "אם אתה מעורב באופן קבוע בפעילות התנדבותית בקהילה שלא במסגרת בית הספר, באיזה תדירות אתה עושה זאת?" והתשובות האפשריות למענה היו: אני לא מתנדב באופן קבוע, 2-3 פעמים בחודש או לעיתים רחוקות, בערך פעם בשבוע, פעמיים בשבוע או יותר.

הליך המחקר ואיסוף הנתונים

איסוף הנתונים התבצע במהלך שנת 2014 בתוך כיתות הלימוד בבתי ספר, על ידי מראיינים מקצועיים שצוות המחקר הנחה. שאלון המחקר היה שאלון למילוי עצמי, אנונימי (התלמידים התבקשו שלא לציין את שמם) וזוהה רק בקוד נבדק, שכלל את קוד בית הספר, קוד הכיתה וקוד התלמיד. המידע על זהות בית הספר והכיתות הופרד ממאגר הנתונים כבר בשלבי העבודה הראשוניים, כך שלא ניתן היה לזהות את המוסדות או את הכיתות שהשתתפו במחקר לפי הקידוד הקיים במאגר. לאחר איסוף השאלונים שמולאו בכיתה, כל השאלונים הוכנסו למעטפות ונחתמו מיידית עד להעברתם למכוני המחקר לצורך הקלדת הנתונים. לאיש מצוות בית הספר לא הותר לראותם.

ניתוח הנתונים

הנתונים הכמותיים עובדו ונותחו בשימוש תוכנת SPSS גרסה 22. הניתוחים כללו בדיקת המשתנים וההתפלגויות של המשתנים והכנתם. לכל פריט נבדקו שכיחויות ומומצעי התשובות. נערכו ניתוחים דו-משתנים בין משתני התוצאה ובין משתני ההתנדבות, וכן נערכו מבחני חי בריבוע לבדיקת מובהקות, שכן היו נתונים קטגוריאליים. עוד נבדק הקשר בין ההתנדבות ובין בריאות ורווחה ושני משתנים דמוגרפיים מרכזיים הקשורים לעיתים קרובות לבריאות בישראל: מגדר וחברה.

ממצאים

ראשית תוצג סטטיסטיקה תיאורית המתייחסת לשכיחויות של התנדבות ובריאות. מלוח 2 עולה כי אף שרוב הנבדקים דיווחו כי אינם מתנדבים, יותר מ-40% מהם מתנדבים במסגרת בית הספר. בנוסף, כשליש מהם מתנדבים שלא במסגרת בית ספרית, כאשר כ-12% מתוכם מתנדבים 2–3 פעמים בחודש, וכ-12% נוספים מתנדבים בערך פעם בשבוע. קיים מגוון של סוגי התנדבות בקהילה שבוצעו על ידי הנבדקים במסגרת בית ספרית. השיעור הגדול ביותר של מתנדבים היה בתנועת נוער, תנועה פוליטית או תנועה דתית (כ-16%).

לוח 2: התנדבות של אוכלוסיית המחקר

מדד התנדבות	קטגוריות	N	%
פעילות התנדבותית בקהילה במסגרת בית ספרית	אינו מתנדב באופן קבוע	5967	59.2
	מתנדב באופן קבוע	4117	40.8
תדירות פעילות התנדבותית בקהילה שלא במסגרת בית ספר	אינו מתנדב באופן קבוע	6601	66.7
	מתנדב 2–3 פעמים בחודש	1216	12.3
	מתנדב בערך פעם בשבוע	1169	11.8
	מתנדב פעמיים בשבוע או יותר	906	9.2
סוג הפעילות ההתנדבותית בקהילה שלא במסגרת בית ספרית	תנועת נוער, תנועה פוליטית או תנועה דתית	1603	16.4
	מד"א, משמר אזרחי, מכבי אש	517	5.3
	מסייע לאוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים	457	4.7
	טבע	306	3.1
	אחר	317	3.2

מלוח 3 עולה כי רוב הנבדקים דיווחו שמצבם הבריאותי מצוין, כ-32% מהנבדקים דיווחו כי מצבם הבריאותי פחות ממצוין, ויותר מ-10% דיווחו שמצב בריאותם הוא רק סביר או לא טוב. בהתייחס לרמת הרווחה (אשר נמדדה על ידי סולם הרגשה בין 0 ל-10 וחושבה כממוצע של שתי שאלות רציפות הבודקות שביעות רצון מהחיים ותחושת אושר), כ-18% דיווחו שיש להם "החיים הכי טובים" (10 בסולם) וכ-13% דיווחו על הרגשה "פחות מ טוב". מרבית הנבדקים דיווחו על כאבי ראש וכעס ("כל יום או לפחות פעם בשבוע" או "לפעמים"), ורק מיעוטם (פחות משליש) דיווחו כי הם סובלים מכך "לעיתים רחוקות או אף פעם".

לוח 3: מאפייני בריאות ורווחה של אוכלוסיית המחקר

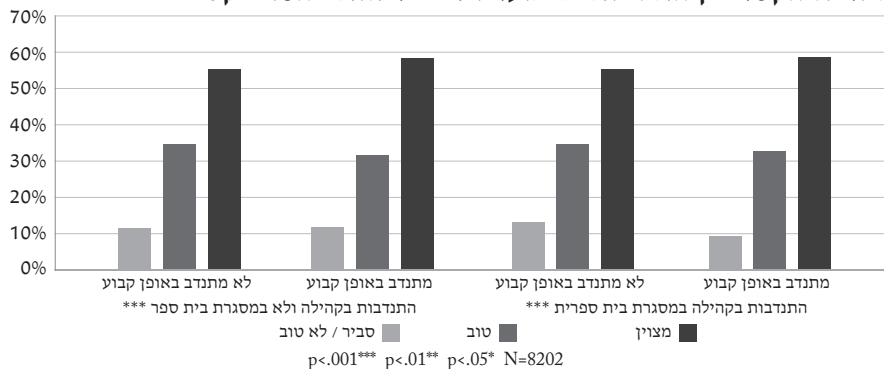
שם משתנה	קטגוריות	N	%
מצב בריאות סובייקטיבי	מצוין	7697	57.9
	טוב	4243	31.9
	סביר או לא טוב	1362	10.3
סולם הרגשה (0-10)	החיים הכי טובים (10)	2252	17.7
	טוב (6-9)	7165	61.9
	פחות מטוב (0-5)	1537	13.3
תדירות כאב ראש	כל יום או לפחות פעם בשבוע	3651	28.0
	לפעמים	5353	41.1
	לעיתים רחוקות או אף פעם	4014	30.8
תדירות הרגשת כעס	כל יום או לפחות פעם בשבוע	4894	39.0
	לפעמים	5266	40.9
	לעיתים רחוקות או אף פעם	2721	21.1

קשרים בין התנדבות, סוג התנדבות ובין מצב בריאותי סובייקטיבי

איור 1 מציג את הקשר בין התנדבות באופן כללי ובין מצב בריאות סובייקטיבי, ולוח 4 מציג את הקשר בין סוג ההתנדבות ובין מצב בריאותם של המתנדבים לפי דיווחם. ניתוח דו-משתני הראה כי קיים קשר בין התנדבות ובין מצב בריאות סובייקטיבי. בני הנוער המתנדבים היו בעלי מדדי בריאות טובה יותר מאלו שלא התנדבו (מובהקות $p < .01$), כאשר כ-59% מהמתנדבים דיווחו על מצב בריאות מצוין, ורק כ-9% דיווחו על מצב בריאותי לא טוב, מעט יותר מאלו שלא התנדבו. בהתנדבות שלא במסגרת בית הספר נמצא הבדל דומה: כ-59% מהמתנדבים דיווחו על מצב בריאות מצוין, לעומת כ-3% מאלו שלא התנדבו.

לסוג ההתנדבות יש קשר מובהק, ונמצא כי נבדקים אשר בחרו להתנדב בפעילות שקשורה לטבע (כמו טיפול בבעלי חיים או איכות הסביבה) דיווחו על בריאות מצוינת (כ-68%), זאת בהשוואה למתנדבים שציינו את תחום התנדבותם כ"אחר" (כ-51%). בנוסף, ניתן לראות פער משמעותי בין מצב בריאותם של פעילי הטבע לעומת מתנדבים בתנועת נוער פוליטית או בתנועת נוער דתית.

איור 1: הקשר בין התנדבות בני נוער ומצב בריאותם הסובייקטיבי



לוח 4: קשרים בין התנדבות וסוג התנדבות ובין מצב בריאות סובייקטיבי

מובהקות	מדגם (N)	לא טוב (%)	טוב (%)	מצוין (%)	קטגוריה	מדד התנדבות
< .001	6599	10.9	32.9	56.2	אינו מתנדב באופן קבוע	סוג פעילות התנדבות בקהילה שלא במסגרת בית ספרית
< .001	1603	7.9	36.0	56.1	תנועת נוער, תנועות פוליטית או דתית	
< .001	517	12.8	29%	58.2	מד"א, משמר אזרחי, מכבי אש	
< .001	457	13.5	25.4	61.1	מסייע לאוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים	
< .001	306	9.5	22.2	68.3	טבע	
< .001	317	12.6	36.3	51.1	אחר	

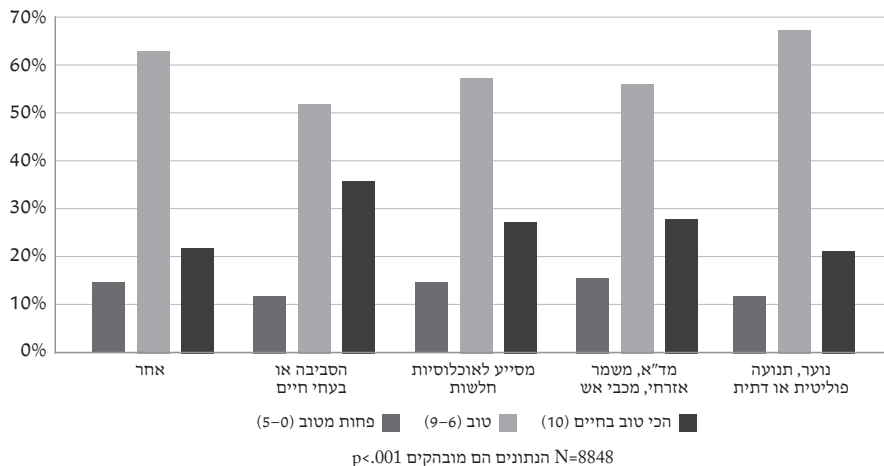
סוגי פעילויות התנדבות ומדדי רווחה

בהתייחס לשאלת המחקר אשר בדקה את הקשר בין פעילויות התנדבות ובין מדדי רווחה, מתוך הממצאים בלוח 5 עולה כי כ-26% מהמתנדבים דיווחו שהם מרגישים "החיים הכי טובים" בזמן התנדבותם, לעומת כ-22% מקרב אלו שלא התנדבו באופן קבוע. ביחס לכמות הפעמים שהתנדבו שלא במסגרת בית ספר דיווחו כי "החיים הכי טובים", התקבלו תוצאות מובהקות שאינן מציינות מגמה אחידה. בחלוקה לסוג ההתנדבות, איור 2 מראה שהמתנדבים בטבע הציגו דיווחו בשיעור הגבוה ביותר על ההרגשה כי חייהם הם "החיים הכי טובים".

לוח 5: הקשר בין סוגי התנדבות ורווחה

מובהקות	מדגם (N)	פחות טוב (0-5) (%)	טוב (6-9) (%)	החיים הכי טובים (10) (%)	קטגוריה	מדד התנדבות
< .001	3579	12.0	61.7	26.3	מתנדב באופן קבוע	התנדבות בקהילה במסגרת בית ספרית
< .001	5269	14.2	63.7	22.1	אינו מתנדב באופן קבוע	ספרית
.012	5852	13.6	63.2	23.3	אינו מתנדב באופן קבוע	תדירות התנדבות בקהילה שלא במסגרת בית ספר
.012	991	14.4	58.4	27.2	מתנדב 2-3 פעמים בחודש	
.012	1012	12.4	62.5	25.1	מתנדב בערך פעם בשבוע	
.012	813	11.8	66.5	21.8	פעמיים בשבוע או יותר	

איור 2: הקשר בין סוג ההתנדבות ורווחה בקרב בני נוער



התנדבות ותסמין פיזי – כאב ראש

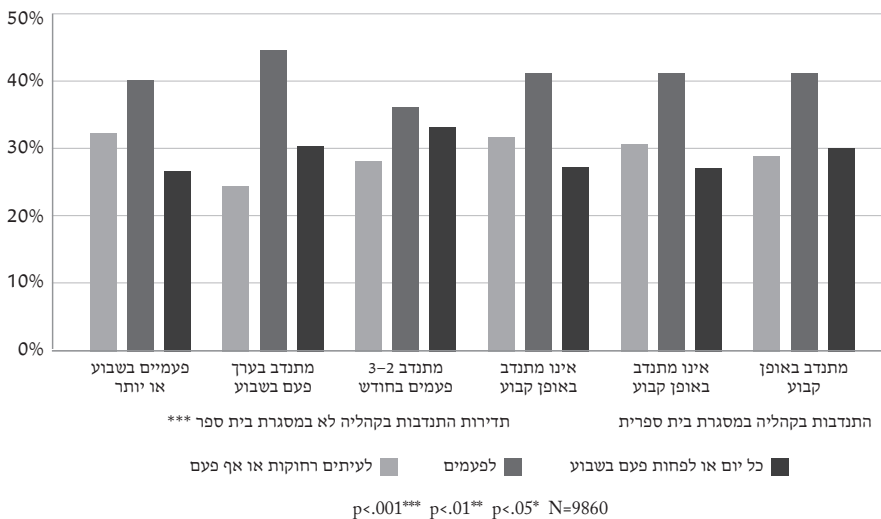
בבחינת הקשר בין התנדבות ותסמינים שליליים, כמו כאב ראש, נמצא כי ישנם הבדלים מובהקים בתדירות כאבי ראש בין אלו שהתנדבו באופן קבוע שלא במסגרת בית הספר ובין אלו שלא התנדבו באופן קבוע (ראו איור 3). כ-30% מהמתנדבים במסגרת בית ספר דיווחו שהם סובלים מכאב ראש כל יום או לפחות פעם בשבוע, לעומת 28% מאלו שלא התנדבו באופן קבוע, אך ההבדל אינו מובהק.

בנוסף נמצא קשר שלילי מובהק בין תדירות מספר ההתנדבויות במהלך השבוע שלא במסגרת בית ספר ותדירות כאבי ראש בקרב הנבדקים. בנוגע לקשר שבין סוג התנדבות וכאב ראש, נמצא הבדל מובהק ($p < .001$). לפי לוח 6, תדירות כאב הראש הגבוהה ביותר נמצאה בקרב המתנדבים במד"א, במשמר אזרחי ובמכבי אש. כ-40% מהמתנדבים בארגונים אלו דיווחו כי חשו כאב ראש כל יום או לפחות פעם בשבוע, הבדל של יותר מ-10% ביניהם לבין סוגי ההתנדבות האחרים.

לוח 6: הקשר בין התנדבות ותדירות כאב ראש

מובחנות	מדגם (N)	לעיתים רחוקות או אף פעם (%)	לפעמים (%)	כל יום או לפחות פעם בשבוע (%)	קטגוריה	מדד התנדבות
001. >	6485	31.3	41.3	27.4	אינו מתנדב באופן קבוע	התנדבות בקהילה שלא במסגרת בית ספרית
001. >	1563	29.7	41.8	28.5	תנועת נוער, תנועות פוליטית או דתית	
001. >	496	26.4	33	40.5	מד"א, משמר אזרחי, מכבי אש	
001. >	441	29	39.9	31.1	מסייע לאוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים	
001. >	295	29.2	39	31.8	איכות הסביבה או בעלי חיים	
001. >	309	23.3	44.3	32.4	אחר	

איור 3: הקשר בין התנדבות וכאב ראש לפי מסגרת



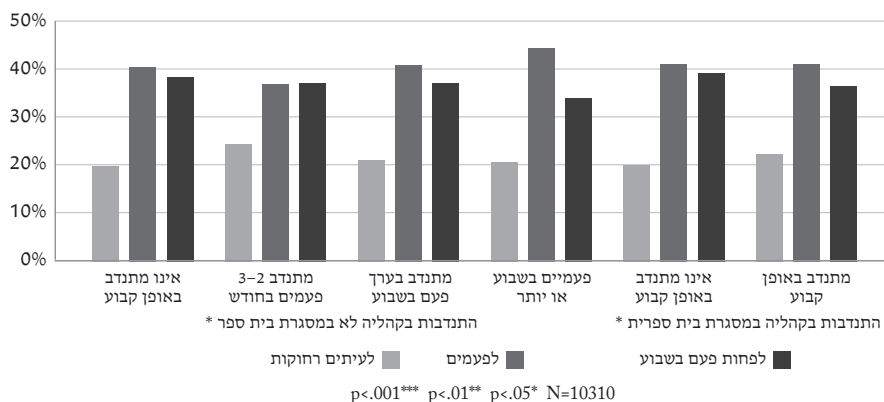
התנדבות ותסמיני רגשי: תחושת כעס

בבחינת הקשר בין התנדבות ותחושת כעס (איור 4 ולוח 7) נמצא כי כ-37% מהמתנדבים במסגרת בית הספר דיווחו שהם מרגישים כעס כל יום או לפחות פעם בשבוע, לעומת 39% מאלו שלא התנדבו באופן קבוע, (p<.01). בקרב המתנדבים שלא במסגרת בית הספר, התוצאות הטובות ביותר נמצאו עבור אלה שהתנדבו פעמיים בשבוע או יותר. 35% מהם דיווחו שהרגישו כעס כל יום או לפחות פעם בשבוע, לעומת 39% מאלו שלא התנדבו (p<.001).

לוח 7: הקשר בין התנדבות ותדירות כעס

מדד	קטגוריה	כל יום או לפחות כל שבוע (%)	לפעמים (%)	לעיתים רחוקות או אף פעם (%)	מדגם (N)	מובהקות
התנדבות בקהילה שלא במסגרת בית ספרית	אינו מתנדב באופן קבוע	39.1	40.4	20.5	6424	<.001
	תנועת נוער, תנועות פוליטיות או דתית	35.1	45.1	19.7	1548	<.001
	מד"א, משמר אזרחי, מכבי אש	38.9	37.9	23.2	483	<.001
	מסייע לאוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים	39.4	35.9	24.7	437	<.001
	בטבע	38.5	34.5	27	296	<.001
	אחר	46.9	38.5	15.3	307	<.001

איור 4: הקשר בין התנדבות וכעס לפי מסגרת



ניתוחים נוספים: ניתוחי תת-קבוצות

בישראל, בדומה למדינות אחרות, עשויים להימצא הבדלים בתוצאות של בריאות ורווחה עקב משתנים דמוגרפיים (משרד הבריאות, 2017). לא ניתן לבחון את כלל המשתנים הדמוגרפיים העשויים להיות רלוונטיים במסגרת מאמר זה, אולם נבדק הקשר בין התנדבות ובין בריאות ורווחה, בהתייחס לשני משתנים דמוגרפיים מרכזיים הקשורים לעיתים קרובות לבריאות בישראל: מגדר וחברה (יהודית או ערבית), בכדי לנסות להבין אם יימצאו הבדלים בתוצאות שהוצגו לאורך המאמר בחלוקה לתת-קבוצות חשובות.

בהתייחס למגדר, לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין בנים ובנות בקשר בין התנדבות ובין מצב בריאות ורווחה. הן בנים והן בנות שהתנדבו במסגרת בית ספר דיווחו כי מצב בריאותם מצוין ורמת הרווחה שלהם היא הגבוהה ביותר, והפער בין המתנדבים ובין אלו שלא התנדבו היה כ-4% לטובת הראשונים. הבדל זה היה מובהק מבחינה סטטיסטית. התוצאות היו שונות במקצת בנוגע להתנדבות מחוץ לבית הספר. בעוד שבקרב הבנות נמצא פער של כ-4% בשיעור הדיווח על מצב בריאותי מצוין בין המתנדבות לבין אלו שלא התנדבו, לטובת הראשונות, בקרב הבנים לא נמצא הבדל משמעותי. במונחים של רווחה, לא נמצא הבדל מובהק בין בנים מתנדבים ובין כאלו שלא התנדבו ובין בנות מתנדבות לבין כאלו שלא התנדבו. באשר לסוג ההתנדבות, התוצאות היו דומות בין בנים לבנות: בקרב המתנדבים בטבע נמצא השיעור הגבוה ביותר של מצב בריאות מצוין ורמת רווחה גבוהה, ולאחריהם – בקרב המתנדבים עם אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים. עבור בנות, הקשר להתנדבות עם אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים נמצא חזק יותר.

הבדלים מובהקים ומשמעותיים יותר נמצאו בניתוחים לפי חברה: באופן כללי, הקשר בין ההתנדבות ובין תוצאות חיוביות במדדים של בריאות ורווחה בקרב נבדקים מהחברה הערבית נמצא חזק יותר מאשר בקרב נבדקים מהחברה היהודית. מספר התלמידים המתנדבים הערבים שדיווחו שמצבם הבריאותי מצוין היה גבוה ב-9% ממספר עמיתיהם שלא התנדבו, וכמו כן מספרם היה גבוה מן האחרונים ב-11% בדיווח

על רמת הרווחה הגבוהה ביותר. הבדלים אלו מובהקים מבחינה סטטיסטית. לעומת זאת, הפער בין תלמידים מהחברה היהודית שהתנדבו במסגרת בית הספר לבין כאלו שלא התנדבו היה נמוך יותר: מספר התלמידים המתנדבים שדיווחו שמצבם הבריאותי מצוין היה גבוה רק ב-1.6% ממספר עמיתיהם שלא התנדבו, וכמו כן מספרם היה גבוה מן האחרונים ב-2% בדיווח על רמת הרווחה הגבוהה ביותר.

בהתייחס להתנדבות במסגרת מחוץ לבית הספר, בהשוואה בין המתנדבים למי שלא התנדבו, לא נמצאו הבדלים מובהקים במדדים של בריאות ורווחה בקרב תלמידים מהחברה היהודית והחברה הערבית. באשר לסוג ההתנדבות, נמצאו לרוב תוצאות דומות בין תלמידים מהחברה היהודית ובין תלמידים מהחברה הערבית: המתנדבים בטבע דיווחו על השיעור הגבוה ביותר של מדדים של בריאות ורווחה מצוינים, ולאחריהם אלו שהתנדבו עם אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים. בקרב החברה הערבית, הקשר להתנדבות עם אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים נמצא חזק יותר.

דיון

המחקר הנוכחי בחן את היקף ההתנדבות בקרב בני הנוער בישראל, תדירות התנדבותם וסוגי ההתנדבות שבהם הם משתתפים, וכן אם קיים קשר בין השתתפות בסוגי התנדבויות שונים ובין מדדים של בריאות ורווחה בקרב בני הנוער.

בהתאם לעולה מהספרות, ממצאי המחקר העלו כי להתנדבות יש קשר חיובי עם מדדים של בריאות ורווחה בקרב בני הנוער המתנדבים. קוליק (Kulik, 2007) טענה כי חוויית ההתנדבות היא סובייקטיבית, וכך גם התגובות הרגשיות והמעשים המושפעים ממנה: חוויות חיוביות בהתנדבות מוגדרות כתפיסות ותגובות המאופיינות בתחושה של רווחה אישית (well-being) שיכולה לבוא לידי ביטוי במגוון תחומים: שביעות רצון (contentment), תחושת העצמה וסיפוק בעבודה ההתנדבותית. מחקרים מראים כי מתנדבים יהיו שבעי רצון אם ההתנדבות תהיה מעניינת ומאתגרת עבורם, תדרוש מהם אחריות ותאופיין בהישגים (ינאי ונטורה, 2016; Miller, Schleien, Brooke, Frisoli, & Brooks, 2005). כאשר מתנדבים פועלים מתוך תחושת נתינה וכן חשים שמעשיהם בעלי ערך עבור מישהו אחר, הדבר מעניק להם תחושת סיפוק מההתנדבות (Borgonovi, 2008), וככל שמתנדבים יתפסו את פעולותיהם כדורשות מאמץ רב יותר, תגדלנה תפיסת המסוגלות וחוויית העצמה האישית שלהם (הדר, 2010).

בבחינת הקשר בין מצב בריאות סובייקטיבי ותדירות ההתנדבות, נמצא הבדל מובהק בין מי שהתנדבו במסגרת בית ספר ובין מי שהתנדבו במסגרת שאינה בית ספרית, לטובת הראשונים. המחקר הנוכחי מאשש את הרעיון שלפיו פעילות ההתנדבות במסגרת בית ספרית תורמת רבות למתנדבים גם ביחס המורים כלפיהם (קוליק, 2008). נוסף על כך, בני נוער המתנדבים בזמן לימודיהם בבית הספר התיכון נוטים לפתח התנהגות פרו-חברתית ומתנדבים גם בתקופות מאוחרות יותר בחייהם (קוליק, 2008).

שאלה נוספת שנבחנה הייתה בנוגע לסוגי ההתנדבויות. ממצא מעניין העלה כי מתנדבים שבחרו לעסוק בהתנדבות בטבע, כמו טיפול בבעלי החיים או שמירה על איכות הסביבה, דיווחו על מדדי בריאות ותחושת רווחה גבוהים יותר מאלו שבחרו להתנדב במסגרות אחרות, כמו: מסגרת פוליטית, מסגרת דתית ותנועת נוער. ממצאים אלו מחזקים את טענתם של חוקרים רבים כי כל מגע עם הטבע ועם סביבה ירוקה ופעילות בהם משפרים את מצב הבריאות, כדוגמת מחקר משנת 2003 שבו נמצא כי נוכחות של עצים מעודדת שהות ארוכה יותר בטבע, אשר בתורה מורידה מצבי לחץ ועייפות נפשית ומשפרת מצב רוח (De Vries, Verheij, Groenewegen, & Spreuwenberg, 2003). מחקר נוסף התומך בתרומת ההתנדבות בטבע ומראה קשר דומה בין התנדבות לבריאות גרס כי הסיבות האפשריות לכך הן פעילות גופנית מוגברת, חשיפה לטבע ודיכאון מועט יותר (Pillemer, Fuller-Rowell, Reid, & Wells, 2010). בגלל השפעתה החיובית לכאורה של התנדבות בטבע ומיעוט של בני נוער שהתנדבו במסגרת זו במחקר הנוכחי, יש לעודד תלמידים נוספים להתנדב בקטגוריות של התנדבות הקשורות לטבע.

בניתוחי הקשר בין התנדבות לתסמינים פיזיים ורגשיים, כמו כאב ראש או כעס, נמצאו תוצאות שונות. בנוגע לכעס, נמצא יתרון נמוך בקרב בני נוער שהתנדבו לעומת בני נוער שלא התנדבו. לעומת זאת, בנוגע לתדירות כאבי ראש, לא נמצא קשר בין התנדבות וכאב ראש. כלומר המתנדבים במהלך השבוע לא בהכרח סבלו מתסמינים פיזיים ורגשיים (כאב ראש וכעס) מעטים יותר מאשר אלו שלא התנדבו. הסיבות להבדלים אלו אינן ברורות, וייתכן שאחת הסיבות לכך היא המנגנונים הפסיכולוגיים הקשורים להתנדבות (Brown, Hoye, & Nicholson, 2012; Hardy et al., 2015).

ביחס להתנדבות בטבע, תלמידים שהתנדבו בטבע דיווחו על תסמינים פיזיים ורגשיים פחותים משאר סוגי ההתנדבויות. זה דומה לתוצאות של הקשר בין סוג התנדבות ומצב בריאות ורווחה. יש לציין, כי תדירות כאב הראש הגבוהה ביותר נמצאה בקרב תלמידים שהתנדבו בפעילויות כיבוי אש, במשמר הגבול או במד"א. סיבה אפשרית היא כי בני נוער אלו נחשפו למראות קשים בפגועים והתקשו להתמודד עם הלחץ הכרוך בכך (Jaffe et al., 2012). לצד הרצון והצורך במתנדבים בתחום זה, יש לבחון טוב יותר את גורמי הסיכון המעורבים בסוגי ההתנדבויות כמו: כיבוי אש, משמר הגבול או מד"א, מבחינת בני הנוער המתנדבים.

בניתוחים נוספים, לפי משתנים דמוגרפיים, נמצאו הבדלים בקשר בין ההתנדבות ובין בריאות ורווחה. לרוב נמצא קשר חיובי יותר בקרב תלמידים מהחברה הערבית. הסיבות לכך אינן ברורות, שכן חסרה ספרות המתמקדת בנושא. אולם סיבה אפשרית היא שהתנדבות ממלאת תפקיד חשוב יותר עבור קבוצות המיעוט בישראל, כמו החברה הערבית. מחקר איכותני שבחן את יתרונות ההתנדבות בקרב החברה היהודית והחברה הערבית בישראל מצא כי מתנדבים מהחברה הערבית דיווחו על יתרונות נוספים, זאת משום שפעולות ההתנדבות העניקו להם תחושה של מטרה בחיים ותחושת העצמה (Daoud et al., 2010). התנדבות עשויה למלא תפקיד

בשיפור מצבה הבריאותי של החברה הערבית ובשיפור מדדי הרווחה שלה, כמו גם בקרב קבוצות מיעוט אחרות בישראל.

סיבה נוספת עשויה להיות ההבדלים התרבותיים והדתיים בין החברות. במחקר שנערך בסעודיה נמצא כי הן תכונות קבוצתיות והן מאפיינים אינדיווידואליים השפיעו על המוטיבציות להתנדב (Jiang, Garris, & Aldamer, 2018). מאחר שההבדל בין החברה היהודית ובין החברה הערבית נמצא במיוחד ביחס להתנדבות במסגרת בית ספרית, ניתן להניח שהדבר קשור למאפיינים שונים של בתי הספר בחברה הערבית. כך למשל ייתכן שיש להם משאבים מעטים יותר, ולכן יש צורך גדול יותר בהתנדבות.

לסיכום, מתוך ממצאי המחקר הנוכחי ניתן לראות כי התנדבות בתקופת ההתבגרות עשויה להשפיע על בריאותו הנפשית, הפיזית והחברתית של המתבגר, באופן המתגמל את בני הנוער ואת החברה כאחד.

השלכות המחקר

באופן כללי, נראה כי יש קשר בין התנדבות ובין בריאות ורווחה בקרב בני נוער. אף להתנדבות מזדמנת עשויה להיות השפעה חיובית, הן בתוך בית הספר והן מחוצה לו. לפיכך, יש להקדיש ולהשקיע משאבים נוספים במערכת החינוך ובמוסדות ללא כוונת רווח בכדי לעודד התנדבות בקרב נוער בישראל, דבר שעשוי להועיל גם למתנדבים וגם לחברה כולה. עזרה לזולת, מעשה טוב או תרומה אישית משרתים את האחר באותו האופן שהם משרתים את המתנדב, והדבר מבוסס על נורמות עתיקות ביהדות ובאסלאם. אולם במאה העשרים ואחת, נורמות אלו אינן תמיד חלק מובנה וברור בעולמו של הפרט; על כן, יש לנסות ולהוביל את הנוער בצורה מושכלת לתוך תבנית הניתנה, כחלק מההבנה שהאדם מרוויח מפעולת הניתנה יותר מאשר הוא מפסיד מהשקעת הזמן בה. עם הזדקנות האוכלוסייה וחוסר פתרון נוכחי לאוכלוסיות נזקקות, תמשיך להיות תרומתם של מתנדבים בכל הגילים גורם משמעותי בעולם המערבי ובחברה הישראלית בפרט. בנוסף, יש לעודד סוגים מסוימים של התנדבות, בעיקר פעילויות בטבע. תוצאות המחקר הנוכחי מצביעות על כך שהתנדבות בטבע תשפר את מצבם רוחם ובריאותם של המתנדבים.

בהיבט הישראלי חשוב להדגיש, שאף על פי ששיעור נתוני ההתנדבות נמוך בהרבה משיעורם בארצות מקבילות במערב, חלק מהתלמידים אשר מגיעים עם רקע של התנדבות, בין אם כמחויבות במסגרת "מחויבות אישית", בין אם עקב דחיפת ההורים ובין אם מרצונו האישי של התלמיד לתרום לחברה, יפתחו בהמשך הדרך גישה חיובית כלפי התנדבות גם בחייהם האזרחיים, ועל כן יש להמשיך ולעודד התנדבות בכל הרמות בחינוך הישראלי. יש לציין, כי סוגי התנדבות מסוימים עלולים להשפיע באופן שלילי, כמו התנדבות במד"א, שאליה נלווים גורמי לחץ. לפיכך, יש צורך לתת למתנדבים צעירים בתחום הזה הכשרה ותמיכה רבות יותר.

מסקנה חשובה נוספת הנובעת מהניתוחים הנוספים של תת-קבוצות שנבחנו היא כי התוצאות עשויות להשתנות לפי קבוצה דמוגרפית, בנוסף לסוג ומסגרת

ההתנדבות. לפיכך, תוכניות לעידוד ההתנדבות צריכות להיות מותאמות לאוכלוסיות שונות בהתאם למאפייניהן, ונראה כי יש לעשות מאמץ מיוחד לעודד תלמידים מן החברה הערבית להתנדב, שכן הממצאים מלמדים שההתנדבות מביאה לתוצאות חיוביות בקרבם בתחומי הבריאות והרווחה עוד יותר מאשר בקרב החברה היהודית.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך עתידיים

מחקר זה הוא מחקר חתך, המבוסס על נתונים שנאספו בנקודת זמן אחת, לכן אינו מתחשב בהשפעת התנדבות לאורך מספר שנים. נוסף על כך, מחקר חתך מוגבל ביכולת הסקת סיבתיות באשר לממצאיו. כיוון שנתוני המחקר מבוססים על דיווח עצמי, ניתן לשער שקיימת הטיה בקשר לנתונים אלו, בשל רצון הנבדקים לרצות או לייחס לעצמם מעשים שלא התבצעו בפועל או שהתבצעו בצורה מצומצמת ממה שדווח.

בנוסף, ממצאי המחקר הנוכחי כללו בתוכם אוכלוסיות עם רקע תרבותי שונה (בני נוער חילונים, דתיים וערבים). ניתן לשער שבכל מגזר בני הנוער פועלים ממניעים חברתיים ותרבותיים שונים, שעשויים להשפיע על הסיבות להתנדבותם ועל מידתה. מן הראוי שמחקרים עתידיים ייקחו הבדלים אלו בחשבון.

המחקר הנוכחי התמקד בבריאות ואיכות החיים הכללית, אולם נבחרו תסמין פיזי אחד (כאב ראש) ותסמין נפשי אחד (כעס) הנפוצים בקרב בני נוער, בכדי להעמיק את המחקר. מומלץ שמחקר עתידי יבחן תסמינים נוספים אפשריים. נוסף על כך, ניתן לבחון משתנים דמוגרפיים נוספים שעלולים להיות רלוונטיים, ולא נבחנו במסגרת מחקרנו.

סיכום

התנדבות עשויה להשפיע באופן חיובי על המתנדב, ולא רק על הנתרם. אולם קיים בקרב בני נוער חוסר ידע בקשר לחשיבות ההתנדבות והזדמנויות להתנדבות. ממצאי המחקר הנוכחי העלו כי להתנדבות של בני נוער בישראל באופן כללי יש קשר חיובי עם מדדים של בריאות ורווחה בקרב המתנדבים. ההתנדבות במסגרת בית ספרית תורמת למתנדבים רבות, ויש לציין בעיקר את הקשר בין התנדבות בני נוער ובין בריאותם ורווחתם, אשר עשוי להשתנות לפי מסגרת ההתנדבות וסוגה. התנדבות בטבע (בשיפור איכות הסביבה או טיפול בבעלי חיים) נמצאה בעלת קשר חזק במיוחד לבריאות ורווחה של בני נוער. לתוצאות אלו השלכות חשובות, ועל כן יש להקדיש ולהשקיע משאבים נוספים במערכת החינוך ובמוסדות ללא כוונת רווח בכדי לעודד התנדבות בקרב נוער בישראל, במיוחד בטבע, אולם לא כל הגורמים לקשרים בין התנדבות לבריאות ורווחה בקרב בני נוער ידועים, ולכן נדרש מחקר נוסף.

מקורות

אלף, ג' (2012). תהליכי העצמה וגיבוש זהות של צעירות יוצאות אתיופיה בשירות לאומי. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 35, 55–92.

ביליג, מ' ופרידמן, נ' (2017). שילוב בני נוער מתנדבים בצוות חירום יישובי (צח"י) כתהליך לשינוי והעצמה קהילתית – חקר מקרה ביישוב בר-שם. **סוגיות חברתיות בישראל**, 23, 62–90.

הדר, ל' (2010). התנדבות ככלי להעצמת בני נוער בסיכון. **מניתוק לשילוב**, 16, 43–59.
 הראל-פישי, י', וולש, ס', שטיינמן, נ', לובל, ש', רייז, י', טסלר, ר' וחביב, ג' (2014). **נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגויות סיכון. סיכום ממצאי המחקר הארצי השביעי (2014) וניתוח מגמות בין השנים 2014–1994**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
 ינאי ונטורה, ג' (2016). בסיכוי כפול: צעירים מתנדבים למען נוער בסיכון. **מניתוק לשילוב**, 19, 133–161.

יצחקי, ח' זנבר, ל' (2014). תפיסת אפקטיביות ההתערבות הקהילתית בקרב פעילים בחברה החרדית: תרומתם של משאבים אישיים וחברתיים. **חברה ורווחה**, 1(1), 73–100.
 לווינטל-חסקי, ד', פמידה, ה' וכנען, ר' (2009). התנדבות סטודנטים בישראל בפרספקטיבה משווה, מובאים, מניעים, תמולים והשפעתם על מוסדות החינוך. **ביטחון סוציאלי בישראל**, 79, 142–163.

קוליק, ל' (2008). הקשר בין משתנים אישיים ומשתני הקשר של בני נוער מתנדבים ובין תגובותיהם להתנדבות. **מגמות**, 3, 576–605.

Borgonovi, F. (2008). Doing well by doing good: The relationship between formal volunteering and self-reported health and happiness. *Social Science & Medicine*, 66(11), 2321–2334.

Brown, K. M., Hoyer, R., & Nicholson, M. (2012). Self-esteem, self-efficacy, and social connectedness as mediators of the relationship between volunteering and well-being. *Journal of Social Service Research*, 38(4), 468–483.

Cemalcilar, Z. (2009). Understanding individual characteristics of adolescents who volunteer. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 432–436.

Daoud, N., Shtarkshall, R., Laufer, N., Verbov, G., Bar-El, H., Abu-Gosh, N., & Mor-Yosef, S. (2010). What do women gain from volunteering? The experience of lay Arab and Jewish women volunteers in the women for women's health programme in Israel. *Health & Social Care in the Community*, 18(2), 208–218.

De Vries, S., Verheij, R. A., Groenewegen, P. P., & Spreeuwenberg, P. (2003). Natural environments – healthy environments? An exploratory analysis of the relationship between greenspace and health. *Environment and Planning A*, 35(10), 1717–1731.

Detollenaere, J., Willems, S., & Baert, S. (2017). Volunteering, income and health. *PloS One*, 12(3), 139–173.

Fiorillo, D., & Nappo, N. (2017). Formal volunteering and self-perceived health: Causal evidence from the UK-SILC. *Review of Social Economy*, 75(2), 112–138.

Hardy, S. A., Dollahite, D. C., Johnson, N., & Christensen, J. B. (2015). Adolescent motivations to engage in pro-social behaviors and abstain from health-risk behaviors: A self-determination theory approach. *Journal of Personality*, 83(5), 479–490.

Hopkins, P., Olson, E., Baillie Smith, M., & Laurie, N. (2015). Transitions to religious adulthood: relational geographies of youth, religion and international volunteering. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 40(3), 387–398.

- Jaffe, E., Sasson, U., Knobler, H. Y., Aviel, E., & Goldberg, A. (2012). Volunteers and the risk of posttraumatic stress disorder. *Nonprofit Management and Leadership*, 22(3), 367–377.
- Jenkinson, C. E., Dickens, A. P., Jones, K., Thompson-Coon, J., Taylor, R. S., Rogers, M., et al. (2013). Is volunteering a public health intervention? A systematic review and meta-analysis of the health and survival of volunteers. *BMC Public Health*, 13(1), 773.
- Jiang, G., Garris, C. P., & Aldamer, S. (2018). Individualism behind collectivism: A reflection from Sau volunteers. *Voluntas*, 29(1), 144–159
- Kahramanol, B., & Dag, I. (2018). Alexithymia, anger and anger expression styles predictors of psychological symptoms. *Dusunen Adam*, 31(1), 60–69
- Koh, K. B., Cho, S. Y., Kim, J. W., Rho, K. S., Lee, S. H., & Park, I. H. (2004). The relationship of anger expression and alexithymia with coronary artery stenosis in patients with coronary artery diseases. *Yonsei Medical Journal*, 45, 181–186.
- Kulik, L. (2007). Predicting responses to volunteering among adolescents in Israel: The contribution of personal and situational variables. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 18(1), 35–54.
- Miller, K. D., Schleien, S. J., Brooke, P., Frisoli, A. M., & Brooks III, W. T. (2005). Community for all: The therapeutic recreation practitioner's role in inclusive volunteering. *Therapeutic Recreation Journal*, 39(1), 18–31.
- Omoto, A. M., Snyder, M., & Hackett, J. D. (2010). Personality and motivational antecedents of activism and civic engagement. *Journal of Personality*, 78(6), 1703–1734.
- Piliavin, J. A., & Siegl, E. (2007). Health benefits of volunteering in the Wisconsin longitudinal study. *Journal of Health and Social Behavior*, 48(4), 450–464.
- Pillemer, K., Fuller-Rowell, T., Reid, M. C., & Wells, N. M. (2010). Environmental volunteering and health outcomes over a 20-year period. *The Gerontologist*, 50(5), 594–602.
- Rubin, K. (2013). *Doing good is good for You*. New York: United Health group.
- UNICEF (2017). *Innocenti report card: Children in the developed world*. Available at https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC14_eng.pdf
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 215–240.
- Yeung, J. W. K., Zhang, Z., & Kim, T. Y. (2017). Volunteering and health benefits in general adults: Cumulative effects and forms. *BMC Public Health*, 18(1), 8.

צו קריאה: מבט חדש על עיתוני הילדים בעשור הראשון למדינת ישראל מזווית משפטית

טליה דיסקין

תקציר

המאמר מציג את עיתונות הילדים הישראלית בעשור הראשון למדינה כבמה חשובה לדיון בענייני משפט ומוסר. העיתונים שבהם עוסק המאמר הם "דבר לילדים" (שהחל את דרכו כמוסף ל"דבר" בשנת 1931 והיה לעיתון נפרד בשנת 1936), "משמר לילדים" (1945, של "על המשמר"), "הצופה לילדים" (1947, מבית "הצפה") ו"הארץ שלנו" (1951, שהיה מסופו ל"הארץ"). טענת המאמר היא כי נוסף על ההיבטים הספרותיים והפוליטיים המוכרים והמאפיינים את המחקר ביחס לעיתונות זו, היא גם מספקת מקור לדיון חשוב בשאלות שנוגעות לתחום המשפט, ובכלל זה ביחס לשאלות של חינוך לערכים, כגון: שלטון חוק, צדק, זכויות אדם ואזרח, ולעוד עניינים – חברתיים, פוליטיים ומוסריים – המעסיקים גם הם את שדה המשפט.

נוסף לדיון על השיח המשפטי הער שהתחולל בעיתונות זו, שראתה אור בזמן המעבר מיישוב למדינה, בתקופה של התהוות חברה ובינוי אומה, המאמר מתייחס גם לעיתונות הילדים העכשווית בישראל.

מילות מפתח: חברות משפטיות, חינוך משפטי, עיתונות, ילדים, עיתונות ילדים, ספרות ילדים, חינוך לערכים, אקטואליה לילדים

מבוא

בשיח ההיסטוריוגרפי העוסק במדינת ישראל בעשור הראשון לקיומה, נהוג לראות בעיתוני הילדים מרכיב חשוב בתרבות הפנאי של בני הדור הצעיר. ואומנם, בתקופה זו הייתה עיתונות הילדים, שהחלה להתפרסם ברובה בתקופת המנדט הבריטי בארץ, חלק משמעותי בחייהם של ילדים רבים. היה זה, כמובן, הרבה לפני עידן הטלוויזיה, המחשב והטלפונים החכמים של ימינו. עיתונות זו מילאה חלק חשוב בעולמם של קוראיה והייתה פופולרית מאוד. כיום, היא מזוהה לרוב עם דברי הספרות שהופיעו בה, פרי עטם של יוצרי קלסיקונים ידועים, כגון: לאה גולדברג, אברהם שלונסקי, נחום גוטמן, מרים ילן שטקליס, ימימה אבידר טשרנוביץ ואחרים, וגם עם הפוליטיקה בת הזמן, מאחר שהעיתונים היו מסונפים למפלגות או ייצגו זרמים אידאולוגיים שונים. היבטים אלה – הספרות והפוליטי – גם זכו לעמוד במרכזם של מחקרים על תרבות הילד והנוער של התקופה, שהתמקדו בעיתוני הילדים של שנות החמישים כסוכני תרבות וחברות (על עיתונות הילדים החילונית בשנות החמישים, ראו שיכמנטר, 2014; על עיתונות הילדים והנוער לילדים יהודים בתקופות אחרות

ובהיבטים שונים, ראו גם: אופק, 1988, עמ' 582–620; בר-אל, 2006; דר, התשס"ו, 2014; חזן, 2006, 2013; לבנת, 2009; פז, 2002; שביט, 2000, עמ' 455–461).

מאמר זה חובר למחקרים הקיימים בתחום, אך מתמקד בהיבט נוסף של עיתונות זו – בעיסוקה בענייני משפט ומוסר בעשור הראשון למדינה. מטרת המאמר היא להראות כי בעיתונות הילדים שראתה אור בעת ההיא משתקף שיח משפטי ומוסרי ער, המעיד על החברה הישראלית המתהווה בתקופה זו של בניוי אומה, על חוזקותיה וחולשותיה. בתוך כך, המאמר מצביע על הלך הרוח שאותו ביקשו יוצרי העיתונים להנחיל לילדים במעבר מתקופת המנדט הבריטי לתקופה של עצמאות מדינית וריבונית. מאחר שעיתונות זו השפיעה על עיצוב אזרחותם של הילדים-הקוראים בכלל ועל יחסם למשפט בפרט, עיון בה בהקשר זה מאיר תפקיד מעניין שלה בימים אחרים, וגם מאפשר לבקר ממרחק הזמן היבטים מסוימים בחברה הישראלית (להרחבה, ראו דיסקין, 2016).

המסגרת התאורטית של המאמר מציעה לבחון עקרונות ומהלכים בעיצובה של תודעה משפטית אצל ילדים. 'תודעה משפטית' ('legal consciousness') היא מושג רחב, המשקף היבטים בתרבות המשפטית ובמידה שבה מוטמעים עקרונות משפטיים, כגון שלטון החוק, בקרב הציבור והקבוצות המרכיבות אותו (Engel, 1998; Silbey, 2005). מבחינת תחום המחקר, בדיקת עיצובה של התודעה המשפטית באמצעות עיתוני הילדים הישראליים בשנות החמישים, שעסקו רבות באקטואליה, כרוכה מטבעה בחקר ההיסטוריה של המשפט. תחום זה עוסק באופן כללי, ובישראל בפרט, בנושאים כגון: התפתחותם של כללים משפטיים, מקורותיהן של שיטות משפט, יחסים בין שיטות משפט שונות והיסטוריה של מוסדות משפטיים ומקצועות משפטיים וכן בסוגיות של ריבוד חברתי-משפטי, בהיסטוריה המוסדית והפוליטית של המשפט, בשורשיו התרבותיים, בדפוסי הנמקה שיפוטית ובשאלות של קבלת מרות החוק על ידי הציבור (ראו בישראל: חריס, 2014; קידר, התשע"ד; Harris, Kedar, Lahav & Likhovski, 2002; להיבטים משפטיים בהיסטוריה החברתית בישראל, ראו רוזין, 2008; Rozin, 2016). נוסף על כך, הדיון במאמר זה בעיתוני הילדים בישראל שראו אור בשנות החמישים בזיקה למשפט ולמוסר שואב השראה לא רק מהמקורות הישראליים האמורים שעסקו בעיתונות העברית ומהמחקר בתחום ההיסטוריה של המשפט, אלא גם ממחקרים שעסקו בתרבות הילד במקומות אחרים בעולם. מחקרים אלו ניתחו, בין היתר, טקסטים שונים לילדים מזוויות תרבותיות, חברתיות והיסטוריות, לעיתים קרובות בזיקה להיבטים פואטיים ואסתטיים. מבין החיבורים המדעיים הקיימים אפשר להזכיר מחקרים שהצביעו על כך שיצירות מופת, כגון "אודיסיאה" להומרוס או "אינאס" לוורגיליוס, שימשו לחינוך מוסרי של ילדים כבר בתקופה הקלסית (Lerer, 2008), וכן כי גם באנגליה של ימי הביניים כללו ספרי ילדים משלים, סיפורי מיתולוגיה וקטעי מוסר מחוזרים (Orme, 1999). מחקרים אחרים בדקו את ביטוייהן של תפיסות חברתיות במסגרות מדיניות מאוחרות יותר בסוגים שונים של טקסטים, ונגעו בהיבטי מוסר; כך במחקר שהתמקד בחברותם של בנים בארצות הברית לאזרחות על פי כתבים פופולריים

לילדים ממחצית המאה התשע עשרה לערך ועד תחילת המאה העשרים (Cohoon, 2006), במחקר שבחן מסרים מוסריים בספרי לימוד בגרמניה הנאצית בין השנים 1933–1945 (קטקו, 2016) וכן במחקר שעסק בספרות הילדים בגרמניה המערבית לאחר מלחמת העולם השנייה (שביט, 1999). מחקרים אחרים הדגישו היבטים בתרבות הילד שלא היו תעמולתיים דווקא במשטרים אידאולוגיים נוקשים, למשל יצירתיות וחופש בתרבות הילד הסובייטית (Balina & Rudova, 2007), שדגם הילד האזרח המזוהה עימה בהיבט של ציות לשלטון היה פאווליק מורוזוב.¹ בהמשך להם, וכאמור – בזיקה למחקרים הקיימים על תרבות הילד בארץ ולהיסטוריה של המשפט הישראלי, מאמר זה עוסק בהיבטים משפטיים ומוסריים של עיתונות הילדים בעשור הראשון למדינה.

עיתונות הילדים בישראל במעבר מיישוב למדינה באותה עת לא עסקה כמובן רק בענייני משפט ומוסר, אלא גם בנושאים רבים אחרים שהשתייכו לעולם הילדות. בין היתר הופיעו בה תכנים הקשורים למדע ולטבע, מקומות בארץ ובחוץ לארץ, טיולים, תמונות מהחיים בערים, בקיבוצים, בכפרים, במעברות וביישובי הספר, עניינים שנקשרו בשעות הפנאי – בילויים, חוגים, תחביבים והחופש הגדול, חוויות במסגרת הבית, המשפחה, בית הספר והחברים, פעילויות ממוסדות, חגים ומועדים, מורשת ישראל, העלייה והגולה, אישים מהארץ והעולם, דברי ספרות כלליים ועוד. אולם בצד אלה ולעיתים גם במשיק להם הופיעה בעיתונות זו גם כתיבה על היבטים של משפט ומוסר.

הנחה חשובה (אם כי לא יחידה) העומדת בבסיס הדיון היא שעיצובה של תודעת משפט יכול היה להיעשות ישירות – בכתיבה בסוגות השונות בענייני משפט קונקרטיים, תוך התייחסות ברורה לאופיים המשפטי, או בעקיפין (על המשפט הסמוי מן העין, ראו מאוטנר, 2008, עמ' 200–224). לפי גישה זו, בחינת העיתונים העלתה שהכתיבה בנושאי משפט ומוסר בעיתונות הילדים נעשתה באופן גלוי וישיר, למשל כשהזכירה מפורשות חוקים, הליכים משפטיים שהתנהלו וכן דרכי התנהגות שתוארו בזיקה למשפט, אך גם באופן עקיף – באזכורים אגביים לכאורה או ברמיזות קלות שנגעו להסדרת היום-יום במדינה הצעירה וההתנהגויות המצופות במסגרתה. עם העיתונים המרכזיים בישראל הנדונים במאמר, שנקראו על ידי ילדים ובני נוער צעירים רבים בשנות החמישים, נמנו "דבר לילדים" (נוסד כמוסף ל"דבר" ב-1931, והחל לצאת כעיתון נפרד פיזית ממנו ב-1936), "משמר לילדים" (של "על המשמר", 1945), "הצופה לילדים" (עיתון הילדים מבית "הצפה", 1947) ו"הארץ שלנו" (של "הארץ", 1951). את "דבר לילדים" ערכו בשנות החמישים, בין היתר, ברכה חבס, אהרן זאב, שמשון מלצר, דב נוי, שלמה טנאי, דוד זכאי, אפרים תלמי ואוריאל אופק (שבשנות החמישים שימש כסגן העורך, ובהמשך היה לעורך העיתון);

1 מורוזוב, שכונה גם "פיוניר מספר אחד", היה ילד רוסי, שחי ככל הנראה בין השנים 1918–1932. לפי התפיסה הרווחת הוא הלשין בפני השלטונות הסובייטיים על אביו, משום שהאב לא ציית להם. במשך זמן רב היה מורוזוב לנושאן של יצירות רבות לילדים והונצח במחזות וביצירות אומנות אחרות בארצו, אם כי ברבות השנים הפך גם לסמל להיבטים השלייליים הטמונים במשטרים טוטליטריים (O'dell, 1978).

את "משמר לילדים" ערכו בנימין טנא וסגנו שלמה ניצן; את "הצופה לילדים" ערכו משה טביומי, אברהם ברטורא, משה צבי אפרתי, בנימין צביאלי ושאל רז, ואת "הארץ שלנו" ערכו מרדכי קשתן (תקופה קצרה) ובנימין תמוז. כסגן עורך העיתון שימש יעקב אשמן.

עיתוני הילדים של שנות החמישים היו שונים זה מזה; לכל אחד מהם הייתה זיקה מפלגתית או מגזרית משלו. ההבדלים ביניהם השתקפו באכסניות שלהם – מוציאייהם לאור, בגישות האידיאולוגיות והמגזריות או הפוליטיות שהנחו אותם ובמגמות שקידמו: "דבר לילדים" היה הוותיק והפופולרי מביניהם, וקשריו עם ההסתדרות הביאו לכך שניכרה בו השפעת מפלגת השלטון, מפא"י, שחרתה על דגלה את עקרון הממלכתיות; "משמר לילדים" שיקף את עמדות המפלגה הסוציאליסטית מפ"ם והעביר לקוראיו ערכים של חירות, שוויון ואחוה ברוח פרו-סובייטית; "הצופה לילדים" היה קשור בטבורו לציונות הדתית של "המזרחי", ו"הארץ שלנו", צעיר העיתונים הנדונים כאן, עיתון ילדי החוגים האזרחיים, היה בבעלות גרשום שוקן (ששימש תקופה מסוימת כחבר כנסת מטעם המפלגה הפרוגרסיבית). מבין העיתונים, היה "הארץ שלנו" ייחודי בכך שניסה לשוות לעצמו תדמית מרדנית לעיתים, כשנקט נימה סטירית בנושאים קונצנזואליים, כגון מעורבות תנועות הנוער בבתי הספר או ההתנדבות לגדנ"ע, במטרה לאתגר את גבולות הממלכתיות ולבקר מטרות רוויות פתוס ופטריוטיזם. עם זאת (וכפי שנראה בהמשך), קריאה עקיבה בו מעלה שבכל זאת אין לטעון בשום אופן שהוא לא התכוון ליטול לעצמו תפקיד מוסרי. יתרה מזו, למרות הנטיות המגזריות של העיתונים והשוני ביניהם, גישתם העקרונית הכללית לכמה נושאים הקשורים למשפט ומוסר הייתה דומה, והיא צפה ועלתה מתוך מגוון סוגות הכתיבה שהופיעו בהם, ביניהן טורי העורכים, שפתחו את החוברות והציבו את הנושאים המרכזיים שעל סדר היום, כתבות עיתונאיות, טקסטים ספרותיים (סיפורת, שירה), קריקטורות וקומיקס, שהיו חביבים מאוד על הילדים, וכן איורים ויצירות פרי עטם של ילדים – רשימות מאת כתבים צעירים ומכתבי קוראים. סוגה בולטת נוספת הייתה הפובליציסטיקה, שהעבירה לילדים את אירועי השעה. דוגמה בולטת לה הייתה הטור "מבית ומחוץ" ב"משמר לילדים", שכתב בדרך כלל יעקב רבי, בוגר בית הספר הגבוה למשפט ולכלכלה וחבר מערכת "על המשמר", שדיווח לקוראיו על אירועי הזמן בארץ ובחוץ לארץ בהתאם למשנתו. בכתיבתו על חוץ לארץ הייתה ארצות הברית הקפיטליסטית מטרה לחיצו, ברוח מפ"ם, ואילו בארץ הרבה לבקר במופגן את ממשלת מפא"י, בייחוד בענייני כלכלה וחברה, בין היתר גם בהקשריהם המשפטיים.

למאמר שלושה חלקים. בחלק הראשון יסקרו היבטים בחתירתם של עיתוני הילדים להשפעה חינוכית ומוסרית על נמעניהם, ובכללם מחויבותם המוצהרת למשפט המדינה הצעירה עם הקמתה, בבחינת חֲבֵרוֹת משפטי מקומי לדור הצעיר, תוך עיסוק באקטואליה המשפטית. בחלק השני של המאמר יודגמו עיסוקיהם של העיתונים במשפט, תוך הדגשת ההבדלים ביניהם. בחלק השלישי יידון באופן ביקורתי נושא שהטיפול בו בעיתונים שיקף מחויבות מוגבלת מצידם לשלטון החוק – פעולת התגמול של צה"ל בכפר הירדני קיביה (1953).

הקשר בין עיתוני הילדים שראו אור בשנות החמישים ובין ענייני משפט ומוסר

חינוך משפטי ומוסרי לילדים בעיתוניהם

הדיון בעיצוב תודעה משפטית בקרב ילדים מעלה מיידית את הנושא של חינוך משפטי. אומנם, כשמתייחסים לחינוך משפטי הכוונה היא בדרך כלל לחינוך משפטי למבוגרים – לבתי ספר מתקדמים למשפט, שייעודם להנחיל השכלה משפטית לתלמידיהם ולהכשיר אותם לעיסוק במקצועות המשפט (לחובסקי, 2001; מאוטנר, 2002). אולם כשמדובר בילדים, הכוונה שונה: ללמד משפט ומוסר מהם, כמובן – מורכבים וברי שינוי ככל שיהיו. מבחינה זו, עיתונות הילדים מעניינת, בגלל יכולתה להתבונן בחיי המשפט ובענייני חברה מנקודת מבט המכוונת לקהל צעיר באופן פשוט לכאורה, שלא דורש הבנה או רקע פורמלי במשפטים כתחום הנפרד משאר תחומי החיים, להבדיל מאמצעים אחרים של הנחלת ידע משפטי – ספרי לימוד משפטיים ייעודיים או רגילים או פניות ישירות של השלטון (למשל, על ניסיונות ההידברות של דוד בן-גוריון עם בני הדור הצעיר, ראו אצל קבלו, 2000; לתיאורים של יוזמות שונות של מוסדות היישוב והמדינה לאימון האזרחים לציות לדיני המס, ראו אצל Likhovski, 2017; על היבטים אינדוקטרינריים במערכת החינוך הישראלית, ראו אצל בן-עמוס, 2002 וכן אצל תדמור-שמעוני, 2010; על סוגיית האינדוקטרינציה בספרי הלימוד ראו אצל ורמן, 2007; יוגב ונווה, 2000). העברת מסרים הנוגעים למשפט דרך עיתונות הפנאי שהתפרסמה בשנות החמישים – בטורי עורכים, במדורי חדשות, בסיפורים, בשירים או בקומיקס, אבל לא במקור או בחומר משפטי מקצועי או אחר – הפכה את היחס למשפט לנגיש, ברור, ופוטנציאלית גם לאפקטיבי.

בחינתם של עיתוני הילדים מזווית משפטית מתאפשרת קודם כול משום שהעיתונים, כאמור, ראו עצמם כמי שלהם תפקיד חינוכי-מוסרי, שנועד ללמד את הילדים את ההבדלים בין "טוב" ל"רע", על פי דרכם. עניין זה מתחדד בשל הקשר של רבים מעורכיהם לתחום החינוך. היו מביניהם אנשי חינוך, כמו אברהם ברטורא, מעורכי "הצופה לילדים", מורה בעל תואר אקדמי בפסיכולוגיה ופדגוגיה, ומשה טביומי מאותו עיתון, שהיה מורה גם הוא, ועימם נמנו גם עורכים וכותבים של טקסטים לילדים ולנוער משכבר הימים, כמו ברכה חבס, ממקימי "דבר לילדים", שהיתה בשנות החמישים כותבת ותיקה ילדים; שמשון מלצר, שעסק בעריכת מדור ספרי הילדים בהוצאת "עם עובד" והיה אחראי לספריות הילדים של ההוצאה, ביניהן "לילד", "קטינא" ו"לנער", וערך לאחר התפטרותו מ"דבר לילדים" את עיתון הנוער "עיתודת"; שלמה טנאי, שלפני שקיבל עליו את משרת עורך "דבר לילדים", ערך את "במחנה"; מרדכי קשתן, שלפני הצטרפותו ל"הארץ שלנו" ערך את עיתוני הנוער "ענות" ו"אנחנו: עיתון הנוער המתבגר", ובנימין טנא מ"משמר לילדים", שבין עיסוקיו האחרים תרגם ספרות ילדים מפולנית וגם נשלח אחרי מלחמת העולם השנייה מטעם התנועה הציונית לפולין, שם עסק בחינוך ילדים יהודים לקראת

עלייתם לארץ (טנא, 1980). על מקומו של עיתון הילדים ככלי פנאי חינוכי התבטא טנא בסימפוזיון על עיתונות ילדים ישראלית, שנערך בשנת 1974:

למן הרגע הראשון נעשה עתון-הילדים למכשיר ראשון-במעלה בידי המחנך. סייעה לו בכך העובדה שהקריאה בעתון זה היא וולונטארית, רשות ולא חובה. בבית-הספר חייב הילד לקרוא סיפור או לשנן שיר בעל-פה, וההנאה – אף אם מתלווה לקריאה זו – באה בסופו-של-דבר בדרך הכפייה, העלולה להמאיס את החומר הנלמד. שלא-כן עתון הילדים, שבו קורא הילד מרצונו הטוב, לפי בחירתו החופשית, וכיוון שכך – הוא מאמץ לעצמו, מתוך נטייתו האישית, מקצת מן הדברים שקלט תוך קריאה (טנא, התשל"ד).

לגישה זו היו הדים במקומות אחרים, גם בעיתונים עצמם. כך, בכתבה שהופיעה באחת מחוברות "דבר לילדים" של שנת 1961 על כנס מחנכים שדן בעיתון, דווח כי המחנך הנודע יעקב ניב אמר עליו שהוא כלי לימודי וחינוכי חשוב (דבר לילדים, 26.12.1961; וכן ראו אצל תלמי, 1961), ועצם העובדה שהדיווח הופיע בעיתון גופו חיזקה מגמה זו בפני קוראיו. בכתבת פרופיל על "הצופה לילדים" לקראת מלאת לו עשר שנים, כתב בנימין צביאלי על שאיפת עורכי העיתון מעת הקמתו להפוך אותו לעיתונם של הילדים עצמם, בדומה ל"מלי פשגלונד" – העיתון שהוציא יאנוש קורצ'אק ונכתב בעיקר בידי ילדים. עם זאת, צביאלי העיד כי לצד ניסיונותיו לשלב ב"משמרת" שלו כעורך את מגמות השינוי בעריכה שאפיינו את כל העיתונים לאורך העשור והובילו אותם להיות מסחריים יותר, ניסה במודע להדגיש את הפן החינוכי של העיתון, גם אם בניגוד למאווייהם (ולעיתים אף למורת רוחם) של הקוראים הצעירים:

טעמים ורצונם של הילדים היה ידוע לי למדי, אך ידעתי גם את צרכיהם החינוכיים. נוספו איפוא, מדורים, הוכנסו שנויים והעתון קבל לפתע פנים אחרות. קצתו נועד לילדים רכים, קצתו לנוער וקצתו – לכולם. בשער החלו להופיע צלומים מחיי הילדים ו"גויסו" סופרים נוספים שנתנו מדי שבוע מפרי יצירתם. הופעת עתוני ילדים חדשים העמידונו במצב של תחרות קשה. העיתונים ההם עשירים, אמונים עלי כל טוב ואנחנו צנועים ומוגבלים באמצעים. רק נאמנותם של הקוראים ושל מורים-מחנכים עמדה לנו שלא נתיאש (צביאלי, 15.2.1956).

שונה היה "הארץ שלנו" (שאליו התכוון כנראה צביאלי בדבריו על העיתונים החדשים והעשירים) משאר העיתונים, בשל מאמציו החוזרים ונשנים להתבדל מן העיתונים האחרים ולהציג את עצמו מעל דפיו כמי שלא נועד לחנך את הילדים, אלא כ"ילד הרע", או לפחות כ"ילד השובב", על מפת עיתונות הילדים. מאחורי הקמתו עמד ככל הנראה הרעיון לבסס עיתון לצעירים הנשען על הפורמט הרעיוני והתוכני של מגזין מהנה, בעל נופך "מתקדם" ו"בלתי חינוכי" לכאורה. המיצוב השונה של "הארץ שלנו" על מפת עיתוני הילדים התבטא בכתביה עוקצנית וביקורתית. כך הופיעה בו בשנה הראשונה לצאתו רשימה ובה הסתייגות מערכי אהבת המולדת נוסח הספר "הלב" מאת דה אמיצ'ס; בטקסט, שתיאר ויכוח בין כמה ילדים, טען אחד מהם שהספר לוקה בהפרזה במה שקשור לערכי הקולקטיבי: "אני חושב כי גם אם אנחנו אוהבים את מולדתנו, זה טבעי וזה הכרחי. והנוער שלנו קם והוכיח זאת במלחמה. וגם נאומים אינם חסרים אצלנו. אבל אצל די אמיצ'ס יש יותר מדי"

(רות, 21.2.1951). במקומות אחרים, כאמור, העלה העיתון, בטור העורך "בינינו" וגם במדורים אחרים, שאלות כמו האם ראוי לשתף את הילדים במבצעי "יום סרט" (מבצעי התרמה למען מטרות לאומיות, שכוננו כך בשל הסרט שהוצמד לדש המתרימים), האם מגמת הצבאיות בחינוך היא הולמת או האם תנועות הנוער הן תופעה חיובית וכדאי לשלב אותן בפעילות בתי הספר – שאלות שמהן ניתן היה ללמוד גם על פקפוק לכאורה במגמות מקובלות (למגמה זו של העיתון, ראו גם אצל שיכמנטר, 2014, עמ' 75–83). אבל אף ש"הארץ שלנו" העלה לעיתים עניינים שנויים במחלוקת, שלא זכו להתייחסות דומה בעיתונים האחרים, שאף גם הוא לחנך את הילדים ברוח מוסרית; כך למשל עלה מאפיזודה שנגעה למדור "היומן של עמוס". המדור, שנכתב ככל הנראה בידי עמוס קינן והיה טור בדיוני שנכתב במתכונת יומן של ילד, שידר לקוראיו רוח חצופה לכאורה, הומוריסטית ואנטי-קלישאתית במופגן. בהזדמנות אחת עמוס התהדר לכאורה במעשה סחיבה מחנויות בפורים. בתגובה, הובאו במדור המכתבים של העיתון דבריו של תלמיד כיתה ח מגימנסיה הרצליה:

עמוס מספר שם, כיצד הוא וקבוצתו שדדו פקקים, אקדחים, מסכות ועוד בימי פורים. לצערנו, הפך מנהג זה של שוד לנחלת רבים. [...] יש רבים החושבים שמעשה זה, לא רק שהוא מותר (כי בפורים הכל מותר, כאילו), אלא אף מעשה גבורה הוא. אך כל אלו טועים טעות גדולה ומרה. לא רק שאין זה מעשה גבורה, אלא מעשה סכלות הוא [...] ולכן אני פונה לכל בני הנוער. אנא, חדלו ממעשה זה, כי רע ומכוער הוא מאין כמותו (כהנא, 11.4.1951).

העובדה שהעיתון אפשר למכתב זה להתפרסם חודשים ספורים לאחר שיצא לראשונה לאור היא רק דוגמה אחת לכך שלמרות השיח החתרני לכאורה שהתקיים מעל דפיו, כבר מראשיתו הינחתה אותו גישה חינוכית כי ישנה דרך נכונה להתנהל בה בעולם – מעין קו מוסרי בסיסי – וזו אינה דרכו של עמוס וחבריו במדור המקורי. דוגמה אחרת לעיסוקו של העיתון במוסר היא שבשנת 1957 קראה מערכת העיתון לקהל הקוראים לכתוב חיבורים תחת הכותרת "מעשה שלא אחזור עליו יותר", ופרסמה רשימות מקוראים שהתוודו על מעשים רעים שעשו ואף הביעו חרטה והתנצלו (ראו למשל את מכתבה של הנערה נורית זרחי מקיבוץ גבע, על גניבת סבונים ממחסן הקיבוץ [זרחי, 28.5.1957]). נוסף על כך, גם בהיבטי מוסר אקטואליים "הארץ שלנו" השתמש בתבנית המקובלת, שהתווה לעיתונות הילדים כולה "דבר לילדים"; בטור העורך הדומיננטי שלו הוצגו לא אחת ענייני מוסר מתוך גישה דומה מהותית לאלה שהוצגו בעיתונים האחרים, ולצידו סיקור חדשותי, התייחסות עקיבה לאקטואליה ושימושים לאו דווקא חתרניים בחומר ספרותי. משהיה צריך להכריע בסוגיות מוסר שהיו חשובות בעיני עורכיו, הפגין עמדה מוסרית פר-אקסלנס, שלכאורה ניצבה מעל הפוליטיקה. למשל, בפברואר 1953 הגיב העורך לפיצוץ הצירות הרוסית בתל אביב, שאף הביא לניתוק יחסים זמני בין המדינות. את ההתנקשות כינה "בריונית" ו"פושעת": "קשה להאמין מי יכול להיות מעוניין בנזק המוסרי והמדיני שנגרם למדינה עקב המעשה. [...] אם אפשר עוד להתווכח על צביונו [צ"ל: צביונם] המוסרי של מעשי טרור בעם הנאנק תחת עול

זרים, הרי אין כל מקום לוויכוח כזה במדינה עצמאית" (הארץ שלנו, 18.2.1953). במקום אחר כתב העורך לקוראיו, בעקבות פרשה של בקשת הורים אשכנזים בעיר רחובות להפרדה בית ספרית בין ילדיהם מילדים יוצאי תימן. ברקע עמד רצח הנער רמי רוזנברג מרחובות, אשר העצים את המתח העדתי ששרר בעיר עוד קודם לרצח. בהתייחסו לפרשת בראון נגד מועצת החינוך,² שהיה פסק דין תקדימי של בית המשפט העליון בארצות הברית (ניתן בשנת 1954) וקבע שהפרדה בחינוך הציבורי בין שחורים ללבנים אינה חוקתית, כתב בנימין תמוז במדור:

בשעה שבארצות-הברית החליט בית-הדין העליון לאחרונה לבטל את ההפרדה בחינוך בין כושים ולבנים, מנסים הורי תלמידים אחדים ברחובות להנהיג הפרדה זו במקומם. [...] קשה להבין כיצד העזו הורים ברחובות לבוא ולטעון, כי ילדיהם אינם חפצים ללמוד עם ילדים מיוצאי תימן. אנו בטוחים כי אותם הילדים תמהים מאוד על הוריהם. ילדים שגדלו בארץ אינם מסוגלים לדרוש דבר כזה. הם אוהבים ומכבדים את כל חבריהם, בלי שים לב לצבע עורם או למוצאם העדתי (העורך, 22.6.1955).

כך, למרות העמדות החתרניות שהפיגן העיתון לפעמים, לא תפסה גישה מהפכנית במיוחד את מרכז הבמה בו, וכיוון הכתיבה שלו היה בסך הכול חינוכי-מוסרי, גם אם מעת לעת שילב בכתיבתו עמדה מצליפנית כלפי מטרות שונות.

מחויבות מוצהרת לשלטון החוק

עיתוני הילדים הצהירו לא פעם על שאיפתם לקדם את שלטון החוק במדינת ישראל. למעשה, הכתיבה המפורשת על הצורך באימוצה של דרך הציות לחוקי המדינה כבשה לה מקום בולט בעיתונים כבר לפני קום המדינה. זו הופיעה בטורי העורכים ובכתיבה החדשותית השוטפת ונשאה עימה רוח של תקווה. כך למשל התנבא אהרן זאב מעל דפי "דבר לילדים" במרס 1948 על הממשלה החדשה שתקום, אם יצביע האו"ם כמצופה בעד הקמת המדינה:

תהיה זאת הממשלה היהודית הראשונה אחרי הפסקה של למעלה משמונה עשרה מאות שנים. בכל מאות השנים הרבות האלה שלטו עלינו ממשלות של לא יהודים. בחקותיהם היינו מכרחים ללכת ואת מצוותיהם היינו מכרחים לשמר, גם כשהביאו עלינו גזרות רעות, חרפה ואסון. [...] ישלטו עלינו נבחרי העם, בחקותיהם נלך ומצוותיהם נשמר (זאב, 11.3.1948; וראו גם הנ"ל, 13.5.1948).

בין היתר הקדישו העיתונים תשומת לב לעזיבת נציגי החוק – שוטרים וחיילים של ממשלת המנדט – את הארץ. עם תום המנדט הבריטי כתב בנימין טנא ל"משמר לילדים":

החייל הבריטי האחרון עזב את גבולות ארצנו. נסתיימה פרשה מעציבה של שלטון זרים בנו. מי מכם, ילדים, לא יזכור את השוטר והחייל הבריטי שהיה מהלק [צ"ל: מהלך] ברחובות ארצנו ומביט בנו מגבוה כבן האומה השליטה? [...] רבים זכרונותינו וכאובים: חוקים זדוניים, חוקי קרקעות ועלייה. ציד מעפילים. חיפושי נשק. ומזימות, מזימות (טנא, 8.7.1948; וראו גם רבי, 8.7.1948).

על שלטון החוק העצמאי החדש וחשיבותו כתב גם יוסף ימבור "משמר לילדים":

כל שנותיהם בגלות היו היהודים בחזקת מיעוט – בכל הארצות; ובמדינות רבות, בייחוד במדינות מזרח-אירופה, ששם היו מרוכזים המונייהם בדורות האחרונים, היו היהודים נרדפים תמיד ומדוכאים. ומי ביצע בארצות אלה את רדיפות היהודים? השוטרים. [...] שליטי המדינות חקקו חוקים שהיו מכוונים נגד היהודים. והחוקים היו רבים ומסובכים, ויהודים רבים לא מצאו את ידיהם ורגליהם בסבך הסעיפים, ותמיד חיו בפחד, שמא יעברו עבירה שלא מדעת. [...] אנו רוצים להיות מדינה דמוקרטית, ומשטרנו ושוטרנו ישקדו על שמירת השקט, הסדר והבטחון של האוכלוסייה [...] וגם שוחד לא יהיה במדינת ישראל [...] ואז נרגיש כולנו מה טעמה של משטרה משלנו, לאחר אלפיים שנים – מה פירושה של משטרה השוקדת על תקנת העם (ימבור, 15.7.1948).

העיתוננים נהגו לתווך לקוראיהם את המסר ששגרת חוק ריבונית, ויותר מכך – ציות לה – הם עניין חיובי. לעיתים קרובות במשך העשור הופיעו בעיתוננים תזכורות דידקטיות על תפקידיהם של החוק והסדר במדינה. כך היה צפוי שיהיה ב"דבר לילדים", אך היה גם ב"הארץ שלנו": באחד מטוריו צידד בנימין תמוז מפורשות במעורבות של הילדים בשמירה על הסדר הציבורי, כשתקף דברי ביקורת ששמע על כך שילדים מסייעים למשטרה לכוון את התנועה בדרכי הארץ (העורך, 8.7.1953), ובמחצית העשור יזמה מערכת הארץ שלנו תחרות חיבורים בנושא "אילו הייתי שר משטרה" (הארץ שלנו, 10.5.1955). בדומה, גם "משמר לילדים" הרבה ליידע את קוראיו בהליכים משפטיים ובחוקים שהתקבלו, תוך מעקב רציף אחרי מימושם, וגם אם הובעו בו ביקורות נוקבות (עניין שיודגם בהמשך), ניכר היה כי עורכיו ראו את עצמם מחויבים לשלטון החוק. ולבסוף – גם "הצופה לילדים" התייחס בחיוב לחוקי המדינה החדשה ולמוסדותיה. היה זה אומנם, כאמור, בצד כתיבה שציידה בעליונותם של חוקי התורה, ובכל זאת – באחת מחוברות העיתון הוקדש מקום של כבוד לתצלום מגילת העצמאות (בצד שיר הלל לבורא עולם [סקולסקי, 5.5.1949]); התרגשות כלפי ההליך החוקי-דמוקרטי ניכרה בעיתון במדורי החדשות בראשית ימי המדינה ולקראת הבחירות הראשונות (הכהן-בראוור, 10.2.1949; 2.12.1948; 10.1.1949; 3.2.1949); המשפט והאדמיניסטרציה האחידים, כולל הקמת בית המשפט העליון, צוינו בו בחיוב רב (הצופה לילדים, 23.9.1948); עם מותו של שר התחבורה צבי פנקס ("המזרחי") הפליג העיתון בשבחו (כצפוי, בשל שיוכו המפלגתי), ובין יתר הישגיו צוינה גם תרומתו לעיצוב משטר המיסים במדינה (הצופה לילדים, 20.8.1952); בכתבה על הכנסת עם פתיחת מושב החורף שלה ב-1953 סוקרה עבודתה המשפטית, בצד פרסום תמונת ילדים הממתנים ליד הכנסת כדי לקבל חתימות של חברי כנסת ושרים (אבן-חן, 11.11.1953); ואולי המעניין מכול מבחינת הילדים – בצד כתבה שעסקה במשטרת ישראל בשנת 1952, פורסם בעיתון "מכתב מאת מחבר 'חסמבא' [צ"ל: 'חסמבה'] לקוראי 'הצופה לילדים'" מאת יגאל מוסינזון, ששימש אז כדובר המשטרה וקצין העיתונות שלה, ובו הדברים הבאים:

הרבה אמהות טובות נוהגות לעתים, שלא כהלכה. הן רואות שוטר עברי המהלך ברחובה של עיר ומתרות בבנם [צ"ל: בבנן] השובב: "אם תהיה ילד רע – אקרא לשוטר". כך שמעתי במו אזני. האם זה מוצדק, לדעתכם? הרי השוטר העברי מחפש אחר גנבים בלילות, והוא

שומר על גבולות הארץ, ואם ילד "הולך לאבוד" נצבת כל המשטרה על הגליה ואינה נותנת מנוח לעצמה עד אשר תמצא האבדה. השוטר העברי שומר על אנשים טובים כנגד אנשים רעים ולמה יפחידו בו ילדים? [...] השוטר הוא ידידכם ומגן בצר לכם, כי השוטר הוא אדם שבידו הופקדה שמירת החוק. ואם תשמעו דברי אתראה אלו: "אם תהיה ילד רע – אקרא לשוטר" תאמרו בבקשה לאומר כך, כי אין הוא נוהג בבינה יתרה (מוסינזון, 17.9.1952).

לעיתים, גם במקרים של התנגשות חזיתית בין אינטרסים של דת ומדינה הכריע "הצופה לילדים" לטובת חוקי המדינה. למשל, בעקבות חשיפת ארגון של צעירים, שביקשו לקדם ענייני דת שונים ובין היתר נאבקו בהתפשטות גידול בשר החזיר באורח אלים, על ידי המשטרה. "הצופה לילדים" גינה את מעשיהם הפוגעניים והצביע על היותה של ישראל מדינת חוק, שהכול כפופים לו. כך נכתב בו: "למרות שנגע החזיר הוא באמת מחלה ממארת הגורמת להתגסות האוכלוסין ולהתבזות צלם האדם היהודי, עלינו להסתייג מכל ניסיון של הטלת פחדים וביצוע מעשי אלימות. [...] אנו חיים במדינה חופשית ועצמאית, השלטון הוא שלטון נבחר. גם אם הוא אינו שלטון תורתי הרי הוא שלטון יהודי, שלטון שלנו" (הצופה לילדים, מנחם-אב, תשי"ג). במקום אחר בעיתון נכתב על תושבי שכונת מאה שערים – החרדים הראשונים – כמי שאינם מכירים במדינת ישראל ובחוקיה:

כששמנו פעמינו לעיר החדשה ועמדנו שוב בשערי השכונה הדבקה במסורתה ובדרכה המיוחדת הבנו על מה נטוש הקרב במבואותיה. השכונה היא לא רק מקום דיור – היא מבצר. מאחורי קירותיה הקרים לוחטים [צ"ל: לוחטות] נשמות של יהודים מיוחדים במינם המכירים בקדושתה של ירושלים הישנה ומטילים דופי בירושלים החדשה, יהודים [...] [ש]אינם עוזבים את החומות ואינם רוצים שרוח מבחוץ תחדור פנימה. אין הם מכירים במדינת ישראל ובחוקיה ונלחמים בציונות מיום הוסדה. (א.ב., 18.5.1955).

עיסוק בשיטת המשפט המתהווה ובאקטואליה המשפטית

הכותבים בעיתוני הילדים הרבו לעסוק בשאלות של משפט ראוי. בהקשר זה בלטו השוואות שערכו העיתונים בין המשפט הקודם בארץ ישראל או שיטות המשפט של אומות או קבוצות אוכלוסייה אחרות לבין השיטה המתהווה. לעיתים עלתה מן הדברים עליונות "המשפט שלנו" לעומת "המשפט הקודם" או "משפטן של מדינות אחרות", שהוצגו כפרימיטיביים יותר. כך למשל כתבה ברכה חבס בעקבות ההצעה לבטל את עונש המלקות, והדגישה את המעבר מיישוב למדינה:

שנים רבות היה קים בארץ חק מביש – הוא החק המתיר ענש מלקות לעברניים. ביחוד סבלו מחק זה, שנשתמר אצלנו מימי ממשלת המנדט הבריטי, ילדים ונער, אשר לרגל נסיבת שונות שרכו דרכם ובאו לפני בית המשפט. מלקות ענש מעליב ומדכא הוא. כל ארץ נאורה מרחיקה אותו מחקתה. מאז קמה מדינת ישראל פסק בארצנו השמוש בחק זה ואולם עדין לא נמחה באפן רשמי מן החקה המשפטית של המדינה. [...] אני סבורה שלא ימצא בין קוראי "דבר לילדים" אפילו אחד שיצטער על בטול ענש המלקות, נכון? (חבס, 19.7.1950).

בהזדמנות אחרת, כשהתייחסה חבס אל עליית "מרבד הקסמים", נטמע בדבריה הצורך של בני עלייה זו במדינת חוק, שמהיעדרו סבלו בארץ מוצאם: "דורות על

דורות ישבו שם אחינו הנדחים ומעמדם בארץ תימן היה בשפל המדרגה. המושלים ושלחיהם מצצו את דמם ולשדם, הטילו עליהם מסים וקנסות, ושכניהם בני הארץ גזלו מהם את רכושם ללא צדק ומשפט" (חבס, 16.11.1949). רוח זו נשבה גם באזכור של בית הדין בסוריה שדן את השייח' ג'אבר מעדי דאהיש – מי שהיה חבר בכנסת השנייה בישראל – למוות, באשמת ריגול ושיתוף פעולה עם האויב הישראלי (הארץ שלנו, 28.12.1955), ובכתבה על המשפט הבדוי ב"הארץ שלנו", שתחת כותרתה, "המשפט הבדואי האכזרי", סומנו הבדווים כמי שמשפטם לא מוסרי, והם נזקקים למשפט הישראלי כדי להיושע מגורלם המר טרם קום המדינה (כנען, 1.8.1956).

גם כתיבה על משפטי יהודים בגולה נועדה להבהיר לקוראים, כמו בתמונת ראי, שמדינת ישראל של זמנם עדיפה עבורם, כי היא מדינת חוק הנהנית מריבונות יהודית. דרך תיאור משפטיהם המקפחים של אלפרד דרייפוס, מנדל בייליס ואחרים, הועבר המסר שמערכת המשפט בגולה הפלתה יהודים לרעה. דברים אלה התיישבו עם התפיסה שוללת הגולה שאפיינה את היישוב מימים ימימה ביחס למעמדם המשפטי של יהודים בנכר. ובתוך כך, כחלק ממגמת הכתיבה על משפטים שבהם היו מעורבים יהודים, נסקרו בעיתונים גם ענייני משפט אקטואליים בארצות אחרות. פרשת חטיפת האחים הילדים בני משפחת פינאלי, שנדונה בבתי משפט בצרפת, לדוגמה, נסקרה בעיתונים השונים, שעקבו אחריה בעניין רב. דוגמה מעניינת נוספת לסיקורים ברוח זו הייתה הכתיבה בעיתונים על משפטי פראג, שנערכו החל מנובמבר 1952 בצ'כוסלובקיה. במשפטים, שנערכו בהשראת משטר סטלין, נאשמו 14 בני אדם, מהם 11 יהודים, בפעילות ריגול לטובת מעצמות זרות. בין הנאשמים היו בעלי עמדות חשובים בממשלת המדינה ובמפלגה הקומוניסטית הצ'כוסלובקית וגם אזרח ישראלי-יהודי – מרדכי אורן, מראשי הקיבוץ הארצי ומפ"ם. ככלל, עיתוני הילדים ראו בהם משפטים אנטישמיים. למשל, "הארץ שלנו" הכתיר את סיקורם בכותרת "משפטי מכשפות" (הארץ שלנו, 3.12.1952). באותו יום, סימן אותם גם אבי-מיכל ככאלה בטור הפותח של "דבר לילדים", כשציטט את משה שרת מתוך דברים שנשא מעל דוכן הכנסת, והדגיש את הזווית היהודית והישראלית של הנאשמים, כולל התייחסות לשואה (אבי-מיכל, 3.12.1952). אפילו "משמר לילדים" לא התעלם מן הפרשה, גם אם כתב עליה באיחור-מה (משמר לילדים, 4.2.1953), ובמקביל גם התייחס לאירוע נוסף שקשר בין יהודים לארצות הגוש המזרחי – משפטי הרופאים במוסקבה – מאסר של תשעה רופאים יהודים, שנאשמו בגרימת מותם של שני מנהיגים סובייטיים בזדון וברקיחת מזימות לגרימת מותם של מנהיגים ומפקדי צבא נוספים. גם כאן, כמו בנוגע למשפטי פראג, הושם דגש על "החלק היהודי" של הפרשה (על התייחסות למשפטי פראג, ראו גם אצל שיכמנטר, 2014, עמ' 101–105).

עוד דוגמה בולטת להתייחסות ברוח דומה למשפטים שהתנהלו באותה תקופה הייתה בנוגע למשפט הריגול בקהיר (שנקשר ב"פרשת לבון"). עיתוני הילדים התייחסו למשפט זה כאל משפט ראוה מבויס, ואל הנאשמים שהוצאו להורג – כאל מי שמתו מות קדושים. ב"משמר לילדים", למשל, הסביר רבי לקוראיו כי הסיבה למשפט המתנהל במצרים היא מומצאת ומונעת על ידי שני גורמים: האחד – רצון

המצרים להסיח את דעת הקהל בארצות ערב האחרות מההוצאה להורג של האחים המוסלמים במצרים, והשני – התרפסות בפני ארצות הברית על חשבון היהודים. כלשונו:

לאמיתו של דבר, שליטי-מצרים מתחנפים למעצמות המערב, ובייחוד לאמריקה. מוכנים הם להתמכר לה, לעשות את רצונה ולהעמיד את עצמם ואת ארצם לשירות המזימות המלחמתיות של ממשלת וואשינגטון. שתי העובדות הללו – משפט "האחים המוסלמים" וההגררות אחרי מעצמות המערב – מסבירות לנו גם את המגמה של משפט-העלילה המתנהל נגד אותה קבוצת יהודים (רבי, 22.12.1954 [ההדגשה במקור]).

לאחר פרסום פסקי הדין נגד נאשמי קהיר, יצא רבי שוב כנגד המשפט, תחת הכותרת "מידת ה'צדק' של ממשלת אמריקה". בדבריו חזר על הטענה כי "כל 'עוונם' היה – עצם היותם יהודים וזיקתם לתיקוות השיחרור והגאולה של עמנו". כמו כן כתב כנגד ארצות הברית, שסירבה להתערב בנושא, בטענה כי המדובר בעניין פנימי של מצרים. במסגרת הדברים הודגמו מקרים שבהם התערבה ארצות הברית בענייניהן של מדינות אחרות בעולם – קוריאה, פורמוזה ואף בנושא הטיית המים בישראל למדינות ערב השכנות, והכותב סיכם: "רק משפט מעוות, מרושע, נחשב בוואשינגטון כ'עניין פנימי'. והרי דווקא בעניין כזה מצווה המוסר האנושי על כל מדינה תרבותית להתערב, לצעוק חמס, לתבוע תיקון המעוות" (רבי, 9.2.1955).

מחויבותם של העיתונים לדון במשפט גולמה גם בכתיבתם של ילדים ובני נוער, שהיו יצרני דעות לכל דבר ועניין, ושעצם כתיבתם בעיתונים גרם להם בוודאי לחוש כחלק מקהילת קוראים רחבה יותר. התכנים עברו אומנם ברירה ועריכה של מבוגרים, אך מן הסתם השתקפו בהם גם הלכי רוח של ילדים בני אותו הדור. דוגמה בולטת לכתיבת ילדים הייתה המדור "יואש ונמרוד" ב"הארץ שלנו", שבו יזמה המערכת דיונים שבהם נתבקשו הקוראים להכריע בסוגיות שונות, משל היו שופטים (ברוח זו הוצג המדור על ידי העורך [23.5.1951] בטורו). דוגמה אחרת הייתה מדורו של יוסף וולק ב"הצופה לילדים", "מה דעתך?", שבמהלך הזמן שינה שמו ל"לדעתי...", ובו שאל וולק את הקוראים שאלות בענייני מוסר, שחלקן נגעו גם בעניינים משפטיים-אקטואליים-מעשיים. לעיתים היו אלה שאלות בעלות אוריינטציה דתית שהעסיקו את המגזר האמור באותה תקופה (דוגמת מה עושים במקרה שבו מגלים שהשכנים מגדלים חזירים בחצרם, וראו וולק, 28.10.1953), אבל לפעמים נעדרה מהן אוריינטציה כזאת, והן עסקו בבעיות משפט ומוסר כלליות (למשל, מה דינה של אישה קשת יום המקבצת נדבות למרות האיסור בדין [וולק, 1.10.1952], האם מותר לשחק עם ילד שאביו שימש כקאפו בתקופת השואה [וולק, 8.4.1953] או מה טיבה של המחאה שאינה חתומה כנדרש בחוק [וולק, 10.12.1957]). הדיון במדור כלל התייחסויות של וולק לתגובות הילדים, ואגב ה"דיאלוג" שהתקיים ביניהם התבררו העמדות שאותן ביקש העיתון להנחיל.

עניין נוסף שאפיין את העיתונים היה דיווח של ילדים-כותבים על התנסויות בחוויות משפטיות ממשיות, במסגרת משחקי הדמיה (סימולציות): ילדים דיווחו על משפטים שערכו בקרב קבוצות השווים שלהם, ולעיתים ניתן היה ללמוד מהם

על עניינים שאפיינו את התקופה. למשל, לאה שוסטק, נערה מכיתה ט, כתבה "דבר לילדים" על משפט ציבורי שבו הועמדו לדין בני הוותיקים (ככלל) על יחסם אל הנוער העולה בזיכרון יעקב. לאה, הסנגורית במשפט, גוללה את סיפור המשפט, שהנאשם – הנוער הוותיק – זוכה בו בסופו של דבר (שוסטק, 2.7.1952). משפט אחר שעליו דווח לקוראי "דבר לילדים" עסק בבעיית העבודה השכירה. הילדים התבקשו לחשוב אם יש לאפשר אותה במשק הקבוצתי (חברת הילדים בקבוצת השרון, 11.6.1952). הילד דניאל לאופר בן ה-14 מתל אביב דיווח ל"הארץ שלנו" על משפט שהוקיע את המגמה הצבאית בחינוך, כמי שבין היתר, כפי שטען במשפט אחד העדים, הופכת את הנערים לנוקשים וגסים וקשורה עם תוצאות הרסניות כמו אלה שנחוו במחנות הריכוז של הנאצים (לאופר, 13.8.1952).

כתיבה על משפט בהקשר האקטואלי עלתה גם משאלות של ילדים שהופנו למערכות העיתונים. למשל, הילד דן ישראלי מגבעת ברנר שאל את מערכת "דבר לילדים" מי הציע לקרוא לפרלמנט העברי בשם "כנסת", ונענה מעל דפי העיתון בידי גורם רשמי – ש' יעקבסון ממזכירות הכנסת (ישראלי ויעקבסון, 13.2.1952); שלושה ילדים מבן שמן שאלו את מערכת אותו עיתון אם מותר, בתור עונש, להוציא תלמיד מבית הספר, ש"הרי הכנסת הכריזה על חוק חינוך [צ"ל: לימוד] חובה" (ביזלר, כפתור ופרידמן, 27.2.1952); שאלה אחרת העלה ראובן פרנקנשטיין בן ה-13 מכפר גנים בפני מערכת "הארץ שלנו": האם הייתה למדינת ישראל רשות לאסור קצין נאצי לשעבר שהזדמן לו לשהות כחצי שעה על אדמת ישראל? התשובה הייתה שלא, בגין חסינות בין-לאומית, כי רק עבר בארץ, ולא היה תייר או מהגר (פרנקנשטיין, 2.1.1952).

כתיבת הילדים גם העידה על הלך הרוח של האוכלוסייה כלפי החוק בחיי היום-יום, הלך רוח שלא תמיד היה אוהד; כך למשל במסגרת התגייסות עיתוני הילדים של שנות החמישים לנושא הזהירות בדרכים, ילדים העידו על קוצר הרוח של ילדים ומבוגרים כאחד כלפי מעורבותם במיזמים שנעשו בהדרכת המשטרה, ודיווחו על גלגול, זלזול וכעס שהופנו כלפיהם כשניסו לשמור על הסדר. במובן זה העיתונים הם מקור תיעודי להיבטים הפרוזאיים של אותם ימים (מאיר, 18.3.1953; קרמון, 15.8.1951).

ולבסוף, בין סיקורי החדשות, הכתיבה הפובליציסטית ומכתבי הילדים, הופיעו בעיתונים גם סיפורים שבהם שימש בית המשפט כחלק מעלילה שיש לה זיקה אל הזהות הישראלית והיהודית: כך ב"סיפורי משפט" בעלי זיקה למקורות, דוגמת משפטי שלמה, שהופיעו מפעם לפעם בעיתונים; כך במשפטו של השוטר הבריטי ג'ק סמית, שהובא לדין צדק מול ילדי "חסמבה" ב"משמר לילדים" (מוסינזון, 9.2.1950, 16.2.1950); כך בעלילת משפטו הבלתי צודק של פנדרי הגיבור לזלמן שניאור, שגולל ב"דבר לילדים" את סיפורו של יהודי שנקלע למשפט בגולה (שניאור, 25.4.1951); כך, גם כן ב"דבר לילדים", בסיפור בהמשכים "הנזיר מאי האלמוגים", שתיאר משימה לא נודעת של ילדים ישראלים במצרים ושזר בעלילה התייחסות לבית המשפט (תלמי, 21.5.1952 – 3.9.1952), ובקומיקס שעסק בהרפתקאות הילדים הישראלים סרדין הצנום והגבוה וטוקיו מלכסן העיניים שהועמדו לדין, גם הם בארץ אויב (חזיז זאב, 3.8.1955).

דגשים פוליטיים או מגזריים בכתיבה שנגעה לענייני משפט

כאמור לעיל וכפי שניתן להבין גם מחלק מהתכנים שהוזכרו, עיתוני הילדים בשנות החמישים היו מגזריים. אומנם בסוגיות שונות היה רב המאחד בין ארבעתם על המפלג, שכן למרות הפערים בתפיסות הפוליטיות, היו העיתונים חשופים גם לחדירת כללים הגמוניים שרווחו במרחב החברתי שבו הם פעלו, עניין שהתעצם עם הזמן בין היתר בשל ההיחלשות במגזריות הפוליטית שאפיינה את תקופת המנדט.³ ובכל זאת, כל עיתון התבטא בדרכים אופייניות לו, בייחוד בראשית העשור, וגם ביחס לכתיבה על המשפט הייתה לכך השפעה.

“דבר לילדים” – ממלכתיות משפטית נוסח מפא”י

“דבר לילדים” הרבה לדווח על הנעשה בכנסת בישראל, ולרוב באורח לא ביקורתי. כבר בראשית ימיה של המדינה התייחס העיתון לעבודת הכנסת והממשלה, ולאורך שנות החמישים הליל התפתחויות שונות בשדה המשפט. בשנת 1955 נערכה בעיתון תחרות חיבורים על הכנסת, ובגיליון מיוחד הודגש הקשר שבין חקיקת הכנסת לבין משטר ראוי (כולל שער, שבו תועדו ארבעת הזוכים הצעירים בתחרות כשהם מבקרים בכנסת ולוחצים את ידו של יושב ראש הכנסת, יוסף שפרינצק). גם בגיליון העשור למדינה נוכח המשפט – בסקירה על חוקים משמעותיים שנחקקו במדינה ועל הסדרים משפטיים, וביניהם חוק השבות וחוק האזרחות, חוק לימוד חובה וחוק חינוך ממלכתי, חוק שירות ביטחון, חוק הנפט והמשטר המשפטי של הצנע. זאת ועוד – מראשיתה, הכתיבה ב“דבר לילדים” התייחסה באהדה מופגנת למנהגים דמוקרטיים מסוימים. כך למשל כתבה חבס על מנהג המכתבים למערכת ושזרה בו תפיסה דמוקרטית של חופש ביטוי:

בחייה של כל מדינה חפשית יש ערך ל“מכתבים למערכת”, הנדפסים בעתונים היומיים. כל אזרח, גם אם לא סופר ולא עתונאי הוא, אך כי יפגש בחיי יום-יום שלו בענין שהוא רואה בו עול צבורי, או שהוא ראוי בעיניו לציון מיחד לתשומת לבם של הרבים – הרשות בידו להעיר על כך בעתון. בדרך זו משתף האזרח את עצמו בבנין המדינה, כי הוא מגלה ומביא לידי ברור בפמבי ענינים שונים ממנהגיה וארח חייה הטעונים תקון (חבס, 1.2.1950).

עם זאת, פרשת “קול העם” ו“אל אתיחאד”, שעסקה בסגירת העיתונים הקומוניסטיים בידי שר הפנים, ושזכתה לפסק דין אקטיביסטי (וחריג לתקופתו), שעייגן את עקרון חופש הביטוי (במקרה זה – כנגד החלטת שר הפנים, שנועדה להגן בין היתר על תדמיתה הציבורית של מפא”י), לא נדונה ב“דבר לילדים”.⁴ אדרבה, אופי ההתייחסות לאירועי הזמן ב“דבר לילדים”, בעיקר בטורי העורכים, שילב בין ממלכתיות מאופקת לבין הצגת מפלגת השלטון באופן מיטבי. כלפי חוץ העיתון

3 בנוגע לעיתוני הילדים החילוניים, ראו אצל שיכמנטר, 2014, 114–121; על המגמה בעיתוני המבוגרים, ראו וולפנזון, 1979; למחקרים שעסקו בניתוח היבטים במגזריות בתקופת היישוב ובשנות המדינה, ראו: אייזנשטדט, התשמ”ט; איכילוב, 1993; גל-נור, התשמ”ה, עמ’ 112–119; דיסקין, 2011; הורוביץ וליסק, תשל”ח, עמ’ 272–275, 1990, עמ’ 40–49; קידר, 2009, 96; קידר ובראלי, 2011; שפירא, 1977.

4 בג”צ 73/53 חברת “קול העם” נ’ שר הפנים; בג”צ 87/53 עיתון “אל אתיחאד” נ’ שר הפנים, פ”ד ז 871.

ביקש להצביע על ניטרליות מפלגתית, אך לא תמיד הדבר עלה בידו. לדוגמה, באחד מטוריה התייחסה חבס, בעת ששימשה ממלאת מקום העורך, לעניין שאלת החוקה. היא הקפידה להציג את הדעות השונות ביחס לעצם כינונה, אך גם הביעה דעה חילונית-דמוקרטית ברוח מפא"י:

יש אומרים: מה החפזון? מוטב שנכין חקת חיינו בנחת ולא נבוא לידי טעויות שאין להן תקנה. הרי מדינת-ישראל – ארץ של קבוץ-גליות היא המוסיפה לקלט אנשים חדשים שעדיין לא נתאזרחו בה ואינם יודעים את חייה ומנהגיה – מה רשות יש לנו להטיל עליהם מיד חקה שאין בהם מסגלים אולי להבינה ולקימה! לעמתם טוענים אחרים: מדינה ללא חקה משלה – אינה מדינה משלמת. אם היה לנו כח ועז להכריז על עצמאות ישראל, צריך להמצא בנו הכח והעז לקבע את חקת ישראל.

הענין מסבך הרבה יותר מכפי שספרתי לכם, כי החברים הדתיים שבכנסת אומרים בשם בוחריהם: חקת ישראל היא החקה הכתובה ב ת ו ר ה. ולעמתם עונים כלנו: איך אפשר להטיל כיום על הארץ והיושבים בה חקה מפני אלפים שנה? (חבס, 15.2.1950).

הלך הרוח הממלכתי שביקש העיתון לשוות לעצמו בא לידי ביטוי שלם יותר בהזדמנויות אחרות, למשל עם פרסומו של הספד לזכרו של שופט בית המשפט העליון הדתי, הרב שמחה אסף, כשנפטר. בהספד נגלה פרשת חייו, למן ילדותו ברוסיה הלבנה ועד כהנו כמרצה ופרופסור לספרות רבנית וכן כשופט בבית המשפט העליון, שבו "יצג את המשפט העברי והטביע חותמו על צביונו של בית-דין זה". הכתבה נחתמה במילים: "עודו שקוד על עבודתו העניפה, והנה – קטפו המוות. המדע הישראלי, מאות תלמידיו ואלפי מעריציו אבלים על הסתלקותו" (ע', 28.10.1953).

"משמר לילדים" – התבדלות אקטיביסטית ממפלגת השלטון

התייחסותו של "משמר לילדים" למשפט הייתה כמובן שונה מזו של "דבר לילדים". העיתון הרבה לסקר פרשיות משפטיות מחוץ לארץ, ביחוד מזווית ביקורתית. מטרה בולטת לחיצו הייתה ארצות הברית, והעיתון התייחס לשלל עניינים שבהם היא הייתה מעורבת – משריפת ספרים שאירעה בידי ממשל מקארטי, ועד סיועה של ארצות הברית למלך ערב הסעודית, שלטענת העיתון סחר בעבדים (8.7.1953), בתחילת שנות החמישים, על רקע טראומת השואה, מתח יעקב רבי ביקורת ברוח הזמן על שחרורו המוקדם מן הכלא בארצות הברית של אלפרד קרופ, בעל מפעלי נשק בגרמניה שהורשע בדין בעקבות פעילותו בתקופת מלחמת העולם השנייה. רבי העביר מסר מפותל ומורכב, ששילב בין התנגדות למלחמות באשר הן, אי-מוסריותה של גרמניה במלחמת העולם השנייה והליך משפטי אמריקני לקוי, רווי אינטרסים כלכליים ופוליטיים:

אפשר תשאלו: אם השליטים האמריקניים הם רחמנים כה גדולים, המוכנים לדון לכף-זכות אפילו פושע מלחמה כקרופ, שותפו ועוזרו של היטלר – מדוע אין הם מרחמים, למשל, על אזרחים שלווים בקוריאה, על זקנים ונשים וילדים חסרי-מגן? מדוע פתחו שם במלחמת חידקים אכזרית? האם לידי קוריאה ראויים פחות לרחמים מן ה"תכשיט" הזה, אלפרד קרופ? אכן, התשובה כלולה בשאלה עצמה. שליטי אמריקה ריחמו על אלפרד

קרופ ושיחררו אותו, משום שהם נלחמים נגד העם הקוריאני ומשום שהם זוממים להפוך מלחמה זו למלחמת-עולם חדשה, נגד כל העמים שוחרי-החופש. לצורך זה – קרופ נחוץ להם מאוד. הוא יעזור להם, כמו שעזר להיטלר; הוא יכין להם כלי-משחית לניהול מלחמות (רבי, 22.10.1952).

דוגמה אחרת לכתיבה על פרשות בחוץ לארץ ב"משמר לילדים" הייתה ביחס למשפטם של אתל ויוליס רוזנברג, שהורשעו בארצות הברית בעוון ריגול למען ברית המועצות והוצאו להורג ב-19.6.53. העיתון הדגיש, כצפוי, את מה שחשב לצביעות הדמוקרטית האמריקנית. רבי כתב על הפרשה וכינה אותה "רצח משפטי". בכתיבתו תואר חוסר הצדק במשפט האמריקני, שדן את השניים למיתה. לדעתו של רבי לא הוכחו ההאשמות נגד בני הזוג, ואת ההסבר להרשעתם תלה בשנאת האמריקנים לקומוניזם ובקלות שבה ניתן היה להיטפל ליהודים בארצות הברית:

לא-פעם דיברנו על כך, שהחוגים השליטים בארצות-הברית חדורים שנאת-מוות לברית-המועצות ולקומוניזם. שנאה זו מעבירה אותם על דעתם ובדומה למולך, האליל הקדמון, היא תובעת מהם קרבנות-אדם. וכנראה ש"נוח" ביותר להקריב יהודים – אפילו באמריקה, המתפארת בשוויון בין הגזעים והעמים היושבים בתוכה (רבי, 24.6.1953 [ההדגשה במקור]).

כדי לחזק את טיעונו, הדגיש רבי את היות השניים אזרחים תמימים והורים מסורים. במסגרת בתחתית העמוד אף הופיעה ידיעה ברוח קיבוצית: "קיבוץ העוגן מחליט לאמץ את ילדי הרוזנברגים" (אם כי בסופו של דבר אומצו שני הילדים בידי בני זוג אמריקנים).

כותבי העיתון נטו גם לערוך קישורים בין גיבורי תרבות בני הזמן לבין התנועה הסוציאליסטית שאליה השתייך העיתון. למשל, בכתבה על משפטה של חנה סנש (על רקע העלאת עצמותיה למדינת ישראל) הובעה ביקורת מעמדית על הונגריה, וכך הוצגה סנש לא רק כלוחמת יהודייה, אלא גם כגיבורת מעמד הפועלים, ברוח מפ"ם:

הקטיגור האשים את חנה בבגידה במולדת וברגול לטובת האויב. הוא דרש ענש-מות. כשנשאלה אם מודה היא באשמתה, קמה על רגליה: לא – ענתה חדות – אינני מודה באשמת בגידה במולדת. אני באתי לכאן בשליחות מולדתי היחידה. אמנם נולדתי כאן, בעיר הזאת. פה למדתי לאהוב את היפה, לכבד את הזולת, לשאוף לעולם יותר טוב. [...] אולם כשגדלתי למד אותי הרחוב כי לי, כיהודיה, אין מקום בארץ הזאת. האכר ההונגרי היה רעב ללחם והתקומם על בעלי האחוזות, אך במקום לחלק אתו את פרוסת הלחם, הם ססו אותו ביהודים והפכו אותם לשעיר לעזאזל. וככה התעוררתי מחלום שוא, אותו חלמו אבותי המתבוללים והבנתי כי אין לי עוד מולדת פה. וקמתי והלכתי לבנות לי מולדת חדשה, מולדת עברית, מולדת אמתית (6.4.1950).

בתוך תחומי מדינת ישראל, ובניגוד לאופן שבו ביקש להציג עצמו "דבר לילדים", היה סגנונו של "משמר לילדים" פוליטי במופגן וביקורתי מאוד כלפי השלטון, בייחוד במהלך ראשית שנות החמישים, תקופה שבה הייתה מפ"ם באופוזיציה. כמי שטרח להדגיש את ייחודו האידאולוגי בהזדמנויות שונות, באה בו לידי ביטוי תפיסת מוסר מורכבת, שהתמצתה בחיבור שבין סוציאליזם לציונות: באופן כללי, העיתון צידד בדין המדינה ובהחלטותיה, אך מצד שני הבחין גם בתופעות שבהן ראה אי-צדק

משווע. כך היה ביחס לשביתת הימאים, כשהעיתון צידד בימאים השובתים כנגד הממשלה, שהשתמשה במשטרה ובצבא כדי לפזר את השביתה. בכתיבתו (שדמתה לכתיבה על האירוע בעיתון האם "על המשמר"), כרך רבי את פעולת השוטרים שהפעילו כוח על הימאים עם זו של הממשלה, וירה חיצונית ביקורת אל ממשלת מפא"י בראשות דוד בן-גוריון (רבי, 19.12.1951). פרשנות מסוג זה מלמדת כי עורכי "משמר לילדים" התכוונו לא רק ליידע את הילד הקורא בנעשה סביבו, אלא גם לעצב את אזרחותו הפוליטית ולעודדו לאמץ נקודת מבט חתרנית, כיאה לאדם החדש, על פי ערכי תנועת "השומר הצעיר" (פלד, 2000). הכתיבה כאן ממחישה עוד כי "משמר לילדים" החזיק בתפיסה מורכבת ורחבה של שלטון חוק, שלפיה שביתות משרתות אותו כשהן מכוונות למטרות צודקות. מורכבותה של הגישה הזו מתעצמת לנוכח העובדה שכמה שבועות אחר כך, בעקבות דיון בכנסת על השילומים שבו רגמו אנשי חרות את בניין הכנסת, כתב רבי שיש לגנות את המעשה, כי "פגיעה בכנסת כמוה כפגיעה בריבונות העם ובמשטר הדמוקרטי" (רבי, 16.1.1952), אם כי ברי שגם כאן הייתה לפוליטיקה (אל מול חרות) השפעה על הכתיבה.

ולבסוף, "משמר לילדים" הפגין, יותר משאר העיתונים, גישה סוציאליסטית שביטאה ביקורת על הדין הפורמלי, "החוק היבש". הדבר בא לידי ביטוי אפילו במכתבי הילדים, שהתריסו כלפי תופעות של אי-צדק. כך למשל במכתבה של הילדה חיה קורנבלוט מרחובות, שכתבה למדור "אנחנו... מדור לדברי-ילדים", תחת הכותרת "היא עברה על החוק אך מדוע?", על ילדה ענייה שגנבה שעון זהב והובאה למשפט. כך כתבה:

הילדה הופיעה לפני כס המשפט חיוורת כסיד. על שאלותיו של התובע לא ידעה מה לענות. אך לפתע התפרצה וצעקה: "אתם מדברים כאילו הייתי פושעת, גנבה [צ"ל: גנבת] מקצועית. אך מה הניע אותי לגנוב? כדי שאוכל לאכול פת שחרית רק פעם! הטעמתם טעם רעב?" פני השופטים לא נשתנו. היא עברה על החוק וחסל. בקול יבש הוצאה הפקודה נגדה: היא נלקחת לבית-ספר לפושעים צעירים למשך תקופה של חמש שנים. ואולי היו בין הנאספים תמימי דעה עם הילדה? (קורנבלוט, 9.6.1949).

"הצופה לילדים" – שילוב בין דין התורה ומשפט המדינה

"הצופה לילדים" היה עיתון ילדים דתי, וכצפוי, הכתיבה בו אופיינה בדומיננטיות רבה של חוקי הדת, שלא פעם הוצגו כעליונים על חוקי המדינה. במדורים "לכבוד שבת" או "מידות" באו לידי ביטוי דרשות על חוקי התורה ומשפטיה, ובעיתון הופיעו גם מעשיות שבצידן משלים מוסריים מן המקורות. גם בכתיבה השוטפת הדגישו הכותבים בו ערכים דתיים. כך, למשל, הם עדכנו את הקוראים הצעירים בעניין החוקה, ולא הסתירו את התנגדותם לחוקה שאינה דתית. בהזדמנות אחת נכתב: "בכנסת מתנהל דיון אם יש צורך בחקה-שבכתב למדינת-ישראל. נציגי היהדות הדתית הסבירו בדבריהם, שעם ישראל חקת התורה נתנה לו מפי הגבורה בסיני, ולפיה הוא חי באלפי שנות קיומו. החקים והמשפטים הצדיקים שבתורה משמשים יסוד למשטר-צדק בעולם ולחיים טהורים וקדושים בישראל" (12.8.1948). גם עם

התכנס בית הדין הגדול בירושלים, כתב העורך במדורו כי מדינת ישראל אינה צריכה לקבל את חוקי הגויים או חוקים אחרים מן החוץ, ובירך על החלטת הרב הראשי להקים בית מדרש לשופטים תורניים, ש"ישמשו דוגמה של צדק ויושר" ו"ירימו את מדינתנו כדגמה לחקי מוסר ומשפטי-אמת" (28.7.1949).

ולא זו בלבד – גם במכתבי ילדים שנגעו לענייני משפט כלליים בעיתון היוותה שייכות דתית רקע לדברים. כך למשל כתב משה יצחקי, בן 11 מטבריה, על חקיקת האר"ם בנושא הגנת זכויות האדם לרגל יום זכויות האדם:

כבר בזמנים קדומים מאד היתה קיימת הפליה בין איש לאיש בגלל הבדלים של דת, גזע, צבע וכדומה. אנו העם היהודי קשה העורף שסבל מכל ההפלות בכל מקום בגולה ושעוד אפילו לפני זמן קצר רדפו אותנו פרעו והרגו בנו בגלל הדת [...] היינו זקוקים לחוק הזה, ומפני כן החליט האר"ם לחוקק חוק להגנת זכויות האדם, שעד כה לא היו מוגנות. החוק יעזור הרבה לשלום העולם, כולל בתוכו שלושים סעיפים שונים על זכויותיו של האדם, והואיל ובהעדר החוק לא נמנעו המעשים הפראיים שפרצו בעקבות ההפלות, הוכרז החוק כראש שאיפותיו של האדם (יצחקי, 2.1.1952).

כחלק מקידום הדת בעיתון "הצופה לילדים", הייתה בו התייחסות מיוחדת לחוקי מדינה שונים שזוהו עם האינטרסים של המפלגות הדתיות (כגון: חוק שירות לאומי, חוק נישואין וגירושין, חוק הדיינים, חוק בתי דין דתיים), ולמשרדי ממשלה שהיו חשובים לו מבחינה מגזרית, כגון משרד הדתות (וראו למשל אבי-יגאל, 4.11.1948; וכן כ"ב אלול תשי"ג, 4.8.1954, 25.5.1955, 18.1.1956). בשנות החמישים הסעירו את הארץ, כאמור, גם נושאי גידול החזירים וחוק ההסמכה, והעיתון הקפיד להעניק להם כיסוי מתמשך החל מ-1953, עת הוגשו הצעות החוק הראשונות בידי המפלגות הדתיות – ראשית, בהצגת תפקידם של הילדים ובני הנוער בהקשר הזה – להרים קול כנגד נגע החזיר; שנית, בהצפת סיטואציות היפותטיות שבהן יכולים הקוראים להיתקל באשר לתופעה של גידול חזירים – במדורים "גליה כותבת לכם" ו"לדעתי...". וכן במעקב אחר ההתפתחויות בחקיקה במדור החדשותי "תצפית השבוע" (וראו למשל: וולק, 28.10.1953, 30.5.1956; פרידמן, 11.2.1953; וכן 4.2.1953, 12.8.1953, 1.8.1956, 9.1.1957, 18.6.1957; למחקר מקיף על נושא החזיר במדינת ישראל בהקשר המשפטי-היסטורי-פוליטי-חברתי, ראו ברק-ארז, 2015). בהיבט זה, נראה היה שעבור עורכי "הצופה לילדים" הקמת מדינת ישראל נועדה לא רק להוציא את עם ישראל מעבודת לחוקיהם של אחרים לחירות שביסודה יצירה של משפט עצמאי חדש, אלא גם לקדם נורמות מגזריות ולהוציא את חוקי היהדות משעבוד לגאולה (כפי שאף נכתב מפורשות אצל אבי-יגאל, 4.11.1948).

"הארץ שלנו" – גילומו של שיח משפטי ליברלי

סגנונו של העיתון החילוני "הארץ שלנו", צעיר העיתונים הנדונים כאן, היה ממלכתי פחות מ"דבר לילדים", שכן הוא ייצג את חלופת המעמד הבינוני למפא"י, אך יש שגם הסכים עימה. אף שלא נכתב בו על עבודת הכנסת באותה חגיגות שאפיינה את "דבר לילדים", לעיתים הוא התעכב על עניינים מסוימים בתחום עבודתה,

ובייחוד על התפתחויות שהיו קשורות בטוהר המידות של רשויות החוק. כך נכתב בו באריכות, יחסית לשאר העיתונים, על חוק השופטים, שנועד להסדיר את עצמאות השופטים, בזמן הדיונים בו בכנסת: "כשהשופטים אינם תלויים בשום גורם אחר, חוץ מגורם החוק והצדק, ודנים רק לפי כוח-שיפוטם שלהם המבוסס על החוק, יודע האזרח, שניתן לו לסמוך על החוק והמשפט, והוא יהיה אזרח מעולה ומוכן להגן בכל נפשו ובכל מאודו על קיום המדינה" (14.3.1951). הידיעה הוצגה ראשונה מבין שאר הידיעות, ובאורח יוצא דופן יחסית למדור החדשותי הופיע בה גם תצלום של שופטי בית המשפט העליון. דוגמאות אחרות ברוח זו לחשיבות שהעניק העיתון למשפט היו סדרה שפירטה בין היתר את מבנה בתי הדין בישראל ואת אופני הפעלת החוק במדינה הצעירה, וכתבות שעסקו במשטרה ובבתי המשפט (הר-תאן, 11.6.1952; יפה, 26.12.1951; כ., 4.7.1951, 11.7.1951).

כתיבה נוספת ב"הארץ שלנו" התייחסה לנושא זכויות האדם וזכויות הילד (לגבי האחרונות ראו במיוחד: 14.1.1953). גם ביחס לערביי ישראל הקפיד "הארץ שלנו", יותר משאר העיתונים, להפגין עמדה שוויונית יחסית כעניין שבמדיניות, בעיקר בטורי העורך. כך הקדיש העיתון את החוברת הראשונה בשנתו השלישית לחיי הערבים בארץ, מתוך שאיפתו המוצהרת של העורך להמשיך להתייחס לנושא, כדי "לשבור את המחיצות – של בורות ושל דעות קדומות – ולקרר לבבות" (העורך, 24.9.1952), וגם אחר כך המשיך העיתון לסקר את חיי הערבים במדינה, בתקווה לדו-קיום. עם זאת, מהעיתון לא נעדרו לחלוטין תיאורים מסמרי שיער של אירועים שבהם היו מעורבים ערביי הארץ, למשל בכתבה על הרמטכ"ל מרדכי מקלף, שבני משפחתו נרצחו בידי ערבים במאורעות תרפ"ט (כנען, 7.1.1953).

ההתייחסות לפעולת קיביה בעיתוני הילדים כמקרה מבחן ביחסם לשלטון החוק

אף שההתייחסות למשפט בעיתונות הילדים הייתה נרחבת ועודדה ככלל חשיבה מוסרית, היו מקרים שבהם אותגרה בה תפיסת שלטון החוק במובנה הרחב. מקרה שכזה גולם בהתייחסותם של עיתוני הילדים לפרשת קיביה.

קיביה היה כפר ירדני שנפגע בפעולת תגמול ישראלית. הרקע המידי לפעולה היה רצח של אם וילדיה בישראל בידי מחבלים; בלילה שבין ה-12 ל-13 באוקטובר 1953, חצו מסתננים מירדן את הגבול וזרקו רימון לתוך בית משפחת קניאס, בשולי היישוב יהוד, מזרחית לתל אביב. מההתפוצצות נהרגה האם, סוזאן, וילדיה – בנימין הפעוט בן השנה וחצי ושושנה בת הארבע. המחבלים נמלטו לשטח ירדן לסביבות הכפר רנתיס, כחמישה קילומטרים צפונית לקיביה. הימים היו ימי הסתננות בלתי פוסקת מתחומי הגדה המערבית ורצועת עזה לתוך ישראל, ואף שמרבית המסתננים הגיעו למטרות לא אלימות במובהק, כגון ביקור קרובים, חזרה להשתקע מחדש במקומותיהם הקודמים ועוד, חלקם הגיעו למטרות רצח וחבלה והטילו חיתתם על יישובי הספר. בעקבות הרצח החליט הקבינט הביטחוני לשלוח את יחידה 101 בפיקודו של רב-סרן אריאל שרון ובהשתתפות חיילים מגדוד 890 של הצנחנים לבצע

פעולת תגמול ישראלית נגד הכפר. בפעולה – "מבצע שושנה" (על שמה של הבת שנרצחה) – שבוצעה בין ה-14 ל-15 באוקטובר 1953 – נהרגו עשרות בני אדם, אזרחים ירדנים, בהם גם נשים וילדים. בעת ביצוע הפעולה שהה בן-גוריון בחופשה, ואת מקומו כשר הביטחון מילא פנחס לבון. בן-גוריון חזר לתפקידו ב-18.10.53, ובנאום ששודר ב"קול ישראל" ביום שלאחר מכן אמר שכוחות צה"ל לא השתתפו בפעולה. מדבריו השתמע שהפעולה נערכה בידי תושבי ספר שסבלנותם פקעה, אולם בציבוריות הישראלית הובן עד מהרה כי מדובר היה בפעולה צבאית שהוכתבה "מלמעלה". בעולם הרחב דנו את ישראל לכף חובה בגין הפעולה (על הפרשה, ראו בר-זהר, 1977, עמ' 974–980; מוריס, 1996, עמ' 255–291).

פרשת קיביה משתייכת אם כן מבחינה קטגורית למציאות הביטחונית הקשה בשנות החמישים, שכללה חדירות של מחבלים מעבר לגבול אל תוך ישראל. כמעט למותר לציין כי מדיניות פעולות התגמול עצמה הייתה עניין נפיץ מוסרית כשלעצמו, שנכרך בדילמה – בין שאיפה לחיי שקט ושלווה, מחד גיסא, ובין גישות שגרסו כי צריך להוות איום כלפי חוץ ומותר אף לפגע, מאידך גיסא.

כיצד התייחסו לפעולה עיתוני הילדים? ב"דבר לילדים" חזר ישראל נוימן בטור העורך על העמדה שהוצגה ב"קול ישראל", כי הטענה כאילו חיילי צה"ל השתתפו בפעולה כנגד קיביה היא "אווילית ופנטסטית", נמנע מלבקר את אנשי הספר שפרעו לכאורה בערבים, וכתב כי האחריות לפעולה זו מוטלת על ירדן, שעודדה במשך שנים התקפות כנגד ישראלים (נוימן, 28.10.1953). כך יכלו קוראי "דבר לילדים" ללמוד מהכתוב, באופן מסולף, שהפעולה לא בוצעה בידי צה"ל, אלא בידי תושבי ספר, ובעיקר – שאין לגנות את מבצעיו של מעשה זה. גישתם של שאר העיתונים הייתה דומה, וחלקם, בצד הציוד ב"לקיחת החוק לידים" של תושבי הספר, הביעו אמפתיה כלפי המעשה. עורך עיתון "הארץ שלנו" כתב בטורו תגובה מפתיעה לכאורה – בהציגו את הפעולה ככזו שנעשתה בידי אזרחים:

אלה שגורלם או מצפונם הלאומי הושיבים בספר, מהווים מעמד מיוחד בעם שתנאי חייו קשים וחמורים לאין ערוך מתנאי חייהם של האחרים היושבים רחוק מעט מן הגבול. יש למעמד זה צרכים וענינים האופייניים רק לו. אולי אף רצוי היה שמעמד זה תהא לו עתונות משלו, צירים משלו בכנסת, בדומה לכל מעמד אחר בעם (סוחרים, תעשיינים, אכרים וכו') [...] והנה מעמד זה, שבניו ובנותיו רועדים על משכביהם לילה-לילה, פן יהיו בתיהם קבריהם מחמת המסתננים המרצחים אשר על הגבול, המתנכלים להם לבלי הרף – מעמד זה כמעט ואין קולו נשמע בעתונות ולא בכנסת. [...] קל לשמור על עקרונות מוסריים כשאחר משלם את המחיר; קל להטיף להבלגה מוסרית בעתונות ובכנסת, כשאלה שבנפשם הדבר, שדעתם אולי שונה במקצת, אין להם לא עתונות ולא צירים בכנסת. [...] הנוכל לגנותם על שעשו מה שעשו בקיביה? ומי שטוען בארץ ובחו"ל שחובתנו לגנות את מעשה קיביה – אל ישב ספון ובטוח בביתו, אלא יקום ויצא אליהם לגבול חרוד לילה ויום לגורל אשתו וילדיו ואז – רק אז – יהא זכאי לגנותם (העורך, 4.11.1953 [ההדגשה שלי]).

גישה דומה הביע גם "הצופה לילדים" בעקבות סירובה של ירדן באו"ם להמשיך בשיחות עם ישראל. נכתב בו כי ידה של ישראל המושטת לשלום הושבה ריקם,

ולכן, "כיצד יבואו אלינו בתלונות על תקריות מצערות?" (הצופה לילדים, 6.1.1954). ב"משמר לילדים" התייחסו לפעולה רק כבדרך אגב, בהקשר של היותה סחריר (ספיין) בין-לאומי, שהסיט את הדיון מעניין כישלון השיחות בעניין תעלת סואץ. "שוב 'כבש' המזרח התיכון את הכותרות ברוב עתוני העולם, התקפות בלתי-פוסקות של מסתננים על ישובי-ספר בישראל ומעשה התגמול אחר רצח אם עם ילדיה; תלונת סוריה על מפעל הירדן; כל אלה עשויים לטשטש את חשיבותו של מאורע מדיני, שהתרחש בימים אלה בנקודה הרגישה ביותר של אזורנו: בתעלת סואץ" (אליקים, 28.10.1953 [ההדגשה שלי]). היה זה שבועיים אחרי המקרה, ורק אחרי שנדון באו"ם. בשבוע שאחרי הפעולה העדיף "משמר לילדים" לפרסם במדור הפובליציסטי "מבית ומחוץ" התייחסות למאבקה של גויאנה לעצמאות (אליקים, 21.10.1953).

מהתייחסויות אלה של עיתוני הילדים אל תקרית קיביה כאל תולדה טבעית של המצב הביטחוני, שכביכול יכולה הייתה להתבצע בידי כל יהודי-ישראלי על דעת עצמו ובניגוד לחוק, בלא גינוי, ניתן ללמוד על מתווה שלטון החוק של התקופה ועל נקודה שבה נבחן עקרון שלטון זה ביחס לאזרחים. באמצעות הצדקתה של התנהגות שהייתה ידועה כבלתי חוקית בפרק הזמן שבו נכתב עליה (וגם אם בפועל הייתה הפעולה חוקית בזמן ביצועה), נוצר מצב של מעבר מהצדקת פעולת תגמול של צה"ל למסר מהדהד המכשיר התנהגות בלתי חוקית עתידית – מעשה נקם בידי אזרחים. היחס לפרשה בעיתוני הילדים שיקף במידה רבה את יחס הציבור הישראלי-יהודי, שהתבצר בעמדה מגויסת וטיפח רגשות שליליים כלפי גינויי המעשה בעולם. מבחינת המסר שהועבר לקוראים הצעירים בהקשר של פעולת קיביה, נכפף אפוא שלטון החוק על ידי חלק מהלכי הרוח של התקופה.

בהיבט אחר, ניתן לראות בהתייחסות של עיתוני הילדים לפרשת קיביה ביטוי מוקצן של טיפול עיתונות המבוגרים הישראלית בפרשה; זו העדיפה להתעלם מההיבט המוסרי שנלווה לה: בני מוריס, שבחן את היחס לפעולה בעיתוני המבוגרים, מצא שב"הארץ" וב"על המשמר" אומנם הובעו הסתייגויות מהפעולה שהתבססו על טיעוני מוסר, אך אלה היו זניחות, וככלל – כפי שמתברר מן האמור כאן – הן לא חלחו אל עיתוני הילדים (מוריס, 1996). מוריס כתב כי רק במקור אחד למבוגרים התפרסמה ביקורת על הפעולה שהושתתה על טיעוני מוסר ממשיים – במאמרו של ישעיהו ליבוביץ, שפורסם בדו-שבועון העצמאי "בטרם", ב-15 בדצמבר 1953. ליבוביץ טען בו כי בשנות הגולה נמנע מהעם היהודי והועם "יצר שפיכות הדמים הבין-קיבוצית", וכי רק עם תקומת ישראל עלתה שוב האפשרות של שימוש בכוח. ב-1948, כתב ליבוביץ, לא הייתה ברירה אלא להשתמש בכוח, אך בקיביה כשלה האומה מבחינה מוסרית. בהמשך פרסם ליבוביץ את דבריו שוב, ואף הרחיב והחריף אותם בשני קבצים של מאמריו – "תורה ומצוות בזמן הזה" (תשי"ד) ו"יהדות עם ישראל ומדינת ישראל" (תשל"ו) – שבהם כתב כמקונן: "מאין בא לנו הנוער הזה, שלא חש מעצור או מניעה נפשית לבצע בידי את הזוועה...? והרי נוער זה לא היה אספסוף, אלא הנוער שגדל ונתחנך בערכי חינוכו הציוני, במושגי ערכי האדם והחברה" (מוריס, 1996, עמ' 46).

סיכום

מה ניתן ללמוד מן ההתעמקות בזווית המשפטית בעיתונות הילדים בעשור הראשון למדינת ישראל? ראשית, מן הקריאה עולה שיוצרי העיתונים עסקו בכתבתם רבות בענייני משפט ומוסר בכלל ומשפט התקופה בפרט – ברשויות המדינה ובמוסדותיה, כמו גם בנורמות שאומצו בדין ובאחרות שנזנחו, והציגו את מערכת המשפט כבעלת חשיבות עליונה במדינה הצעירה. הם דאגו להזכיר לקוראים הצעירים לעיתים קרובות כי חייהם מוסדרים בידי עקרונות משפטיים מנחים, וכי זהו מצב חיובי יחסית למצב היהודים מחוץ לישראל, וכן בארץ ישראל ובגולה לפני קום המדינה.

שנית, הקריאה המשפטית בעיתוני הילדים מחדדת גם את נטיותיהם המגזריות, שהושפעו מן האידאולוגיות והאינטרסים שאפיינו אותם. כך, בחירותיהם של העיתונים השונים לעסוק בנושאים מסוימים, להתעלם מאחרים וגם לאמץ הטעמות שונות – שביעות רצון, פייסנות, עידוד, ביקורתית וכדומה – מלמדות עוד על אופיים של העיתונים, כמו גם על רוח הזמן, שהפוליטיקה הייתה חלק בלתי מבוטל ממנה.

שלישית, באמצעות הקריאה בעיתוני הילדים של ישראל בעשור הראשון לקיומה תוך התעמקות בזווית המשפטית ניתן להבחין לא רק באורותיה של הדמוקרטיה הישראלית, אלא גם בצלליה. ההתייחסות למקרה קיביה בעיתוני הילדים מעידה, כי גם מעל בימה שראתה עצמה כמגויסת עקרונית לשמירה על שלטון החוק התאפשרה הענקת כסות חוקית לגיטימית לעוולה, באמצעות הדיפת דברי ביקורת והתלכדות סביב גרסה מדינית רשמית כנגד העולם החיצון. במובן זה, הקריאה בעיתונים מספקת מבט מורכב על אופיים של החוק והמוסר במעבר מיישוב למדינה.

ולבסוף, העיסוק בעיתונות הילדים בשנות החמישים מעורר מחשבה על עיתונות הילדים הרואה אור בישראל כיום, שאינה מזוהה על פי רוב עם חינוך לענייני משפט ומוסר. כאן ראוי להזכיר את המגזין לילדים "עיניים". הפורמט של "עיניים", הרואה אור משנת 1994 ומיועד לילדים בגילים 6–13, כולל התייחסות נושאת של כל גיליון למושג מסוים. גיליונות אחדים של "עיניים" הוקדשו לעניינים הקשורים למשפט ומוסר באופן ישיר או בעקיפין: "צדק" (עיניים, 2001); "חוק" (עיניים, 2005); "טוב ורע" (עיניים, 2007), "ציות" (עיניים, 2016) ועוד. בחוברת שעסקה בנושא "מוסר", כתב בטורו עורך המגזין, תמיר ראונר, התייחסות לנושא, היכולה להיקרא בצמוד לדיון במקרה המבחן של קיביה שתואר במאמר, ולהוות סיכום ראוי לדברים:

העולם קיים ומתרחש כל העת. זה משותף לכל דבר ביקום ונראה מובן מאליו: מה שקורה קורה. אבל לנו, בני האדם, יש עוד נקודת מבט על העולם: אנחנו בוחנים לא רק את מה שקיים ומצוי בו, אלא גם את מה שראוי ורצוי. הדרישה להתנהג באופן ראוי מופנית בעיקר כלפי עצמנו. אנחנו עוקבים אחרי מעשינו ומשווים את מה שאנחנו עושים למה שלדעתנו ראוי שנעשה. ואיך אנחנו יודעים מה ראוי? על כך ראוי שיתנהל בכל מקום ובכל זמן הדיון האנושי החשוב ביותר: הדיון המוסרי. בדיון הזה יש לעיתים דעות מדעות שונות, אך קיימת הסכמה די מקיפה שהתנהגות מוסרית אוסרת פגיעה באדם אחר על לא עוול בכפו. ולמרות הכול, בכל מקום ובכל זמן יש שוב ושוב בני אדם הפועלים באופן לא-מוסרי (ראונר, 2016).

הנה כי כן, קורא צעיר נבון וערני יזהה התוויות להתנהגות מוסרית גם בעיתון ילדים ישראלי בן זמננו.

מקורות

- אופק, א' (1988). **ספרות הילדים העברית 1900-1948**, כרך ב. תל אביב: דביר.
- אייזנשטדט, ש"נ (התשמ"ט). **החברה הישראלית בתמורותיה**. ירושלים: מאגנס.
- איכילוב, א' (1993). **חינוך לאזרחות בחברה מתהווה: פלשתינה א"י-מדינת ישראל**. תל אביב: ספריית פועלים.
- בן-עמוס, א' (עורך) (2002). **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי**. תל אביב: רמות.
- בר-אל, ע' (2006). **בין העצים הירקקים: עיתוני ילדים בידיש ובעברית בפולין, 1918-1939**. ירושלים: מכון דב סדן.
- בר-זהר, מ' (1977). **בן-גוריון – ביוגרפיה**, כרך ב. תל אביב: עם עובד.
- ברק-ארז, ד' (2015). **חוקים וחיות אחרות: דת, מדינה ותרבות בראי חוקי החזיר**. ירושלים ורמת גן: כתר ואוניברסיטת בר-אילן.
- גל-נור, י' (התשמ"ה). **ראשיתה של הדמוקרטיה בישראל: דגם של תקשורת פוליטית**. תל אביב: עם עובד.
- דיסקין, ט' (2011). לא עיתון נשים "רגיל": דגם האישה האזרחית בעקבות העיתון הארצישראלי "האשה" וסוכנותיו, 1926-1929. **ישראל, 18-19, 65-98**.
- דיסקין ט' (2016). **משפט משלנו: חוק ומוסר בעיתונות הילדים והנוער במדינת ישראל, 1948-1958**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת תל-אביב.
- דר, י' (התשס"ו). **ומספסל הלמודים לקחנו: היישוב לנוכח שואה ולקראת מדינה בספרות הילדים הארץ-ישראלית, 1939-1948**. ירושלים: מאגנס.
- דר, י' (2014). **קנון בכמה קולות: ספרות הילדים של תנועת הפועלים, 1930-1950**. ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- הורוביץ, ד' וליסק, מ' (תשל"ח). **מיישוב למדינה: יהודי ארץ-ישראל בתקופת המנדט הבריטי כקהילייה פוליטית**. תל אביב: עם עובד.
- הורוביץ, ד' וליסק מ' (1990). **מצוקות באוטופיה: ישראל – חברה בעומס יתר**. תל אביב: עם עובד.
- וולפנזון, א' (1979). **מקומה של העתונות המפלגתית בתהליך הפוליטי: השתקפות-היווצרותן של תמורות פוליטיות ואידיאולוגיות בעתונות המפלגתית בישראל**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת תל-אביב.
- ורמן, ה' (2007). **דילמות בהקניית ידע והבנה פוליטיים במערכת החינוך הישראלית**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- חזן, מ' (2006). עיתונות לוחמת: השתקפות מלחמת העצמאות בעיתוני הילדים. בתוך מ' בר-און ומ' חזן (עורכים), **עם במלחמה: קובץ מחקרים על החברה האזרחית במלחמת העצמאות (עמ' 441-465)**. ירושלים: יד יצחק בן-צבי, המכון לחקר הציונות וישראל ע"ש חיים וייצמן, אוניברסיטת תל-אביב והעמותה לחקר כוח המגן על-שם ישראל גלילי.
- חזן, מ' (2013). נוף ילדות עולה באש: "דבר לילדים" במרד הערבי. **קשר, 44, 87-100**.
- חריס, ר' (2014). **המשפט הישראלי – השנים המעצבות: 1948-1977**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד וספריית פועלים.
- טנא, ב' (1980). **אל עיר נעוריי**. תל אביב: עם עובד.
- טנא, ב' (התשל"ד). עקרונות בעריכת עתונות לילדים. **עיונים בחינוך, 3, 40**.
- יוגב, א' ונווה, א' (2000). למידה דיאלוגית במציאות של זהות לאומית מתהווה: הפולמוס סביב ספרי הלימוד החדשים בהיסטוריה. **זמנים, 72, 4-19**.

- לבנת, ח' (2009). **כמה יפה להיות יהודי: עיצוב זהות לילדים יהודים בגרמניה 1933–1938**. ירושלים: יד ושם.
- לחובסקי, א' (2001). החינוך המשפטי בארץ ישראל המנדטורית. **עיוני משפט**, (2), 291–342.
- מאוטנר, מ' (2002). **על החינוך המשפטי**. תל אביב: רמות.
- מאוטנר, מ' (2008). המשפט הסמוי מן העין. בתוך הנ"ל, **משפט ותרבות** (עמ' 200–224). רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- מוריס, ב' (1996א). **מלחמות הגבול של ישראל, 1949–1956: ההסתננות הערבית, פעולות הגמול והספירה לאחור למבצע קדש**. תל אביב: עם עובד.
- מוריס, ב' (1996ב). העיתונות הישראלית בפרשת קיביה, אוקטובר-נובמבר 1953. **תיאוריה וביקורת**, 8, 33–46.
- פז, א' (2002). **התפתחות של מוטיבים מרכזיים בעיתוני הילדים בארץ בשנים 1936–1963**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- פלד, ר' (2000). **"האדם החדש" של המהפכה הציונית: השומר הצעיר ושורשיו האירופיים**. תל אביב: עם עובד.
- קבלו, פ' (2000). **בן-גוריון: רעיון החלוציות ונושאו – תכניות ומהלכים לשילוב בני הדור הצעיר בתהליכי עיצוב החברה הישראלית 1949–1956**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת תל-אביב.
- קטקו, ת' (2016). **מקרח ברא אותו: החינוך בשירות הנאצים**. תל אביב: רסלינג.
- קידר, נ' (2009). **ממלכתיות: התפיסה האזרחית של דוד בן-גוריון**. שדה בוקר וירושלים: מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות ויד יצחק בן-צבי.
- קידר, נ' (התשע"ד). המשפט ומקומו המרכזי בהיסטוריה הישראלית: על ההיסטוריוגרפיה של המשפט הישראלי ותרומתה לחקר ישראל. **קתדרה**, 150, 155–180.
- קידר, נ' ובראלי, א' (2011). **ממלכתיות ישראלית**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- רוזין, א' (2008). **חובת האהבה הקשה: יחיד וקולקטיב בישראל בשנות החמישים**. תל אביב: עם עובד והמכון לחקר הציונות וישראל ע"ש חיים ויצמן.
- שביט, ז' (1999). **עבר בלא צל**. תל אביב: עם עובד.
- שביט ז' (2000). עיתונות לילדים. בתוך מ' ליסק וז' שביט (עורכים), **תולדות היישוב היהודי בארץ-ישראל מאז העלייה הראשונה, בנייתה של תרבות עברית בארץ-ישראל**, כרך א (עמ' 455–461). ירושלים: מוסד ביאליק.
- שיכמנטר, ר' (2014). **חבר מנייר: עיתונות ילדים ישראלית בעשור הראשון למדינה**. שדה בוקר וירושלים: מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות ויד יצחק בן-צבי.
- שפירא, י' (1977). **הדמוקרטיה בישראל**. רמת גן: מסדה.
- תדמור-שמעוני, ט' (2010). **שיעור מולדת: חינוך לאומי וכינון מדינה 1954–1966**. באר שבע ושדה בוקר: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, מכון בן-גוריון לחקר הציונות ומכללת אחווה.
- תלמי, א' (1961). עיתוני ילדים ונוער. בתוך א' קלאוס, א' שאנן וא.ב. יפה (עורכים), **ספר השנה של העיתונאים תשכ"א** (עמ' 210–214). תל אביב: הוצאת אגודת העיתונאים בתל-אביב.
- Balina, M., & Rudova, L. (Eds.) (2007). *Russian children's literature and culture*. New York & London: Routledge.
- Cphoon, L. B. (2006). *Serialized citizenships: Periodicals, books and American boys, 1840–1911*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Engel, D. M. (1998). How does law matter in the constitution of legal consciousness? In B. G. Garth & A. Sarat (Eds.), *How does law matter?* (pp. 109–144). Evanston, IL: Northwestern University Press.

- Harris, R., Kedar, A., Lahav, P., & Likhovski, A. (2002). Israeli legal history: Past and present. In idem (Eds.), *The history of law in a multi-cultural society: Israel, 1917–1967* (pp. 1–34). Aldershot, UK: Ashgate.
- Lerer, S. (2008). *Children's literature: A reader's history from Aesop to Harry Potter*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Likhovski, A. (2017). *Tax law and social norms in mandatory Palestine and Israel*. New York: Cambridge University Press.
- O'dell, F. A. (1978). *Socialization through children's literature: The Soviet example*. New York & London: Cambridge University Press.
- Orme, N. (1999). Children and literature in medieval England. *Medium Evum*, 68(2), 218–246.
- Rozin, O. (2016). *A home for all Jews: Citizenship, rights, and national identity in the new Israeli state*. Massachusetts: Brandeis University Press
- Silbey, S. S. (2005). *After legal consciousness. Annual Review of Law and Social Science*, 1, 323–368.

מקורות מעיתוני ילדים

דבר לילדים

- אבי-מיכל, י' (3.12.1952). המשפט בפראג. **דבר לילדים**, כג(12), 170.
- ביזלר, מ', כפתור, י' ופרידמן, א' (27.2.1952). קוראינו שואלים. **דבר לילדים**, כב(23), 350.
- זאב (11.3.1948). שים אל לבך – ישלטו עלינו נבחרים עם ישראל. **דבר לילדים**, יח(25), 378.
- זאב (13.5.1948). שים אל לבך – ימים אחרונים לשעבוד. **דבר לילדים**, יח(36), 522.
- חבס, ב' (16.11.1949). משבוע לשבוע – על "מרבד הקסמים". **דבר לילדים**, כ(9), 150–151.
- חבס, ב' (1.2.1950). משבוע לשבוע – מעשה-גבורה. **דבר לילדים**, כ(20), 370.
- חבס, ב' (15.2.1950). משבוע לשבוע – חקת המדינה בכנסת. **דבר לילדים**, כ(22), 411.
- חבס, ב' (19.7.1950). משבוע לשבוע – יבטל ענש המלקות. **דבר לילדים**, כ(44), 835.
- חברת הילדים בקבוצת השרון (11.6.1952). קוראינו כותבים – על בעיית העבודה השכירה. **דבר לילדים**, כב(38), 552.
- חזיז וזאב (3.8.1955). סרדין וטוקיו בין סדום ועמורה (ה). **דבר לילדים**, כה(45).
- חסר שם מחבר (26.12.1961). כנס מחנכים דן על "דבר לילדים". **דבר לילדים**, לב(17), 350.
- ישראלי, ד' ויעקבסון, ש' (13.2.1952). קוראינו שואלים. **דבר לילדים**, כב(21), 325.
- נוימן, י' (28.10.1953). מקרוב ומרחוק – בין ישראל וערב. **דבר לילדים**, כד(8), 106.
- ע' (28.10.1953). פרוף שמחה אסף ז"ל. **דבר לילדים**, כד(8), 106.
- קרמון, א' (15.8.1951). ילדים בשוטרות-תנועה. **דבר לילדים**, כא(50), 794.
- שוסטק, ל' (2.7.1952). קוראינו כותבים – משפט צבורי על הנער. **דבר לילדים**, כב(41), 600.
- שניאור, ז' (25.4.1951). פנדרי הגיבור – המשפט. **דבר לילדים**, כא(34), 529–528.
- תלמי, מ' (3.9.1952–21.5.1952). הנזיר מאי האלמוגים. **דבר לילדים**, כב(35–50), עמודים שונים.

משמר לילדים

- אליקים (21.10.1953) מבית ומחוץ – גויאנה נלחמת על חירותה. **משמר לילדים**, ט(7), 103.
- אליקים (28.10.1953) מבית ומחוץ – נכשלו השיחות על עתיד תעלת סואץ. **משמר לילדים**, ט(8), 119.

- חסר שם מחבר (6.4.1950). לא אבקש מכס חנינה. **משמר לילדים**, ה(30), 3–4.
- חסר שם מחבר (4.2.1953). מבית ומחוץ – משפט פראג והאשמות מוסקבה. **משמר לילדים**, ח(21), 314.
- סנא, ב' (8.7.1948). קץ לשלטון המנדט. **משמר לילדים**, ג(43), 2.
- ימבור, י' (15.7.1948). המשטרה היהודית. **משמר לילדים**, ג(44), 11–12.
- מוסינזון, י' (9.2.1950). "חסמבה" בבית האסורים. **משמר לילדים**, ה(22), 8–9.
- מוסינזון, י' (16.2.1950). "חסמבה" בבית האסורים. **משמר לילדים**, ה(23), 6–7.
- קורנבליט, ח' (9.6.1949). אנחנו... מדור לדברי-ילדים – היא עברה על החוק אך מדוע? **משמר לילדים**, ד(37), 13.
- רבי, י' (8.7.1948). מבית ומחוץ – עם אחרון הבריטים. **משמר לילדים**, ג(43), 13.
- רבי, י' (19.12.1951). שוטרים נגד ימאים. **משמר לילדים**, ז(14), 207.
- רבי, י' (16.1.1952). מעשה-התפרעות. **משמר לילדים**, ז(18), 271.
- רבי, י' (22.10.1952). פרשת אלפרד קרופ. **משמר לילדים**, ח(6), 87.
- רבי, י' (24.6.1953). רצח משפטי. **משמר לילדים**, ח(41), 651.
- רבי, י' (8.7.1953). שריפת ספרים. **משמר לילדים**, ח(43), 683.
- רבי, י' (22.12.1954). המשפט בקאהיר. **משמר לילדים**, י(4), 211.
- רבי, י' (9.2.1955). "מידת הצדק" של ממשלת אמריקה. **משמר לילדים**, י(21), 323.
- רבי, י' (30.1.1957). המלך שאמריקה רוצה ביקרו. **משמר לילדים**, יב(22), 351.

הצופה לילדים

- א.ב. (18.5.1955). מאה שערים. **הצופה לילדים**, ט(33), 10.
- אבי-יגאל (4.11.1948). משרד הדתות. **הצופה לילדים**, ג(5), 61.
- אבן-חן, י' (11.11.1953). הכנסת בבירה. **הצופה לילדים**, ח(10), 144–145.
- הכהן-בראוור, א"י (10.2.1949). הבחירות לאסיפת הנבחרים. **הצופה לילדים**, ג(19), 229–230.
- וולק, י' (1.10.1952). מה דעתך? **הצופה לילדים**, ז(3), 38.
- וולק, י' (8.4.1953). לדעתי.... **הצופה לילדים**, ז(28), 440.
- וולק, י' (28.10.1953). לדעתי.... **הצופה לילדים**, ח(8), 107.
- וולק, י' (10.12.1957). לדעתי.... **הצופה לילדים**, יב(12), 10.
- חסר שם מחבר (12.8.1948). מארבע כנפות הארץ – חוקת מדינת ישראל. **הצופה לילדים**, ב(48), 583.
- חסר שם מחבר (23.9.1948). מארבע כנפות הארץ – משפט ואדמיניס[ט]רציה אחידים, בית הדין העליון. **הצופה לילדים**, ב(54), 654.
- חסר שם מחבר (2.12.1948). פרשת הימים – הבחירות לפרלמנט הישראלי. **הצופה לילדים**, ג(9), 102.
- חסר שם מחבר (10.1.1949). הבחירות לאסיפה המכוננת. **הצופה לילדים**, ג(16), 194–195.
- חסר שם מחבר (3.2.1949). פרשת הימים – הפרלמנט הישראלי. **הצופה לילדים**, ג(18), 210.
- חסר שם מחבר (28.7.1949). פרשת הימים – ואשיבה שופטיך כבראשונה. **הצופה לילדים**, ג(42), 550.
- חסר שם מחבר (20.8.1952). שר וגדול נפל בישראל! **הצופה לילדים**, ו(45), השער, 695.
- חסר שם מחבר (4.2.1953). תצפית השבוע – הנוער הדתי למלחמה בנגע החזיר. **הצופה לילדים**, ז(20), 302.
- חסר שם מחבר (12.8.1953). גליה כותבת לכם. **הצופה לילדים**, ז(46), 689.

- חסר שם מחבר (י' מנחם-אב, תשל"ג). הדי הימים – דרכים נלוזות. **הצופה לילדים**, ז(43), 670.
- חסר שם מחבר (כ"ב אלול תשל"ג). הדי הימים – חוק שירות לאומי. **הצופה לילדים**, ז(49), 736.
- חסר שם מחבר (6.1.1954). הדי הימים – סרובה של הירדן. **הצופה לילדים**, ח(18), 266.
- חסר שם מחבר (4.8.1954). תצפית השבוע – חוק הדיינים. **הצופה לילדים**, ח(48), 738.
- חסר שם מחבר (25.5.1955). תצפית השבוע – חוק הדיינים אושר ע"י הכנסת. **הצופה לילדים**, ט(34), 2.
- חסר שם מחבר (18.1.1956). תצפית השבוע – אושר חוק בתי דין דתיים. **הצופה לילדים**, י(19), 2.
- חסר שם מחבר (30.5.1956). תצפית השבוע – נציגי היהדות הדתית בכנסת דרשו לדון בחוק לאסור החזיר. **הצופה לילדים**, י(38), 3.
- חסר שם מחבר (1.8.1956). תצפית השבוע – הכנסת אישרה את חוק ההסמכה. **הצופה לילדים**, י(47), 2.
- חסר שם מחבר (9.1.1957). תצפית השבוע – מועצת עיריית תל אביב אשרה חוק לאיסור החזיר. **הצופה לילדים**, יא(19), 2.
- חסר שם מחבר (18.6.1957). תצפית השבוע – עיריית ת"א מתחילה בביעור בשר חזיר. **הצופה לילדים**, יא(42), 2.
- יצחקי, מ' (2.1.1952). יום זכויות האדם. **הצופה לילדים**, ו(13), 206.
- מוסינזון, י' (17.9.1952). מכתב מאת מחבר "חסמבא" לקוראי "הצופה לילדים". **הצופה לילדים**, ז(1), 666.
- סקולסקי, ש' (5.5.1949). מודים אנו לך. **הצופה לילדים**, ג(30), 358.
- פרידמן, צ' (11.2.1953). נגע החזיר. **הצופה לילדים**, ז(21), 330.
- צביאלי, ב' (15.2.1956). עשר שנים. **הצופה לילדים**, י(23), 11.

הארץ שלנו

- הר-תאן, י' (11.6.1952). בית משפט השלום לנוער. **הארץ שלנו**, ב(36), 3, 10.
- זרחי, נ' (28.5.1957). משלנו – סבון ריחני. **הארץ שלנו**, ז(38), 15.
- חסר שם מחבר (14.3.1951). בארץ ובעולם – "חוק השופטים". **הארץ שלנו**, א(7), 2.
- חסר שם מחבר (3.12.1952). בארץ ובעולם – "משפטי מכשפות" במאה העשרים. **הארץ שלנו**, ג(11), 2.
- חסר שם מחבר (14.1.1953). הצהרת זכויות הילד. **הארץ שלנו**, ג(17), 11.
- חסר שם מחבר (18.2.1953). בארץ ובעולם – מעשה זוועה. **הארץ שלנו**, ג(22), 2.
- חסר שם מחבר (10.5.1955). אילו הייתי.... **הארץ שלנו**, ה(33), 15.
- חסר שם מחבר (28.12.1955). בארץ ובעולם – חבר כנסת סורי נדון למוות. **הארץ שלנו**, ו(15), 2.
- יפה, א' (26.12.1951). על המשטרה, 999. **הארץ שלנו**, ב(12), 3–4.
- כהנא, י' (11.4.1951). נגד עמוס! **הארץ שלנו**, א(11), 15.
- כ. (4.7.1951). העברין נצב לפני שופטיו. **הארץ שלנו**, א(23), 10–11.
- כ. (11.7.1951). השודד נצב לפני שופטיו. **הארץ שלנו**, א(24), 12–13.
- כנען, ח' (7.1.1953). הנער היתום שהיה לרמטכ"ל צ.ה.ל. **הארץ שלנו**, ג(16), 10, 14.
- כנען, ח' (1.8.1956). משוט על פני ישראל הרחוקה: המשפט הבדואי האכזרי. **הארץ שלנו**, ו(46), 12.
- לאופר, ד' (13.8.1952). המגמה הצבאית בחינוך (משפט פומבי בקיטנת נוער). **הארץ שלנו**, ב(45), 15.
- מאיר, ג' (18.3.1953). "הלו! כאן משטרת הנוער!" **הארץ שלנו**, ג(26), 15.
- העורך (18.7.1951). בינינו. **הארץ שלנו**, א(25), 2.
- העורך (23.5.1951). בינינו. **הארץ שלנו**, א(17), 2.

- העורך (24.9.1952). בינינו. **הארץ שלנו**, ג(1), 2.
- העורך (8.7.1953). בינינו. **הארץ שלנו**, ג(42), 2.
- העורך (4.11.1953). בארץ ובעולם – היושבים על הגבולות. **הארץ שלנו**, ד(7), 2.
- העורך (22.6.1955). בינינו. **הארץ שלנו**, ה(39), 2.
- פרנקשטיין, ר' (2.1.1952). אנו שואלים. **הארץ שלנו**, ב(13), 10.
- רות (21.2.1951). ויכוח על ספר אחד. **הארץ שלנו**, א(4), 7.

עיניים

- גיליון בנושא: צדק (2001). **עיניים**, 32.
- גיליון בנושא: חוק (2005). **עיניים**, 62.
- גיליון בנושא: טוב ורע (2007). **עיניים**, 85.
- גיליון בנושא: ציות (2016). **עיניים**, 187.
- ראונו, ת' (2016). דבר העורך. גיליון בנושא: מוסר. **עיניים**, 193.

פעילות מוזיאלית חינוכית בישראל: ילדים ונוער

עודד שי ואריאל פרוינדליך

תקציר

השיח המחקרי בישראל ממעט לעסוק בפעילות מוזיאלית חינוכית בארץ בכלל ובהקשר של ילדים ונוער בפרט. מאמר זה בוחן את מקומו של המוזאון בשעות הפנאי של ילדים ונוער בישראל ובמערכת התרבותית-החינוכית בארץ, וכן מציג בפני הקורא גישות חינוכיות אשר עשויות להביא להרחבת החינוך לפנאי במוזאונים במסגרות החינוכיות המדוברות. ממצאי המחקר שעליו מתבסס מאמר זה מראים כי קיימת חשיבות רבה לחשיפתם של הילדים ובני הנוער לפעילות מוזיאלית, ולכן מומלץ שמשרד החינוך והמוזאונים יפעלו לשייכוּת פעילויות חינוכיות של האחרונים בתוכניות הלימודים של מערכת החינוך וכן להגברת מידת החשיפה שלהם לפעילות מוזיאלית, ובמיוחד לקונסרט של "מוזאון וירטואלי", ובכך יקרבו את המוזאון לעולמם. על המוזאונים להמשיך ולפתח תוכניות חינוכיות חדשות ולעדכן דרך קבע את התוכניות הקיימות, כדי למשוך את קהל התלמידים להשתתף בהן ולהעצים את חוויית הביקור במוזאונים.

מילות מפתח: מוזאונים, חינוך, ילדים, נוער, מוזאון הילדים, מוזאון וירטואלי, פנאי

מבוא

המוזאונים בישראל, שראשיתם במחצית השנייה של המאה התשע עשרה, מהווים תופעה ייחודית במוזאולוגיה בדרך הקמתם, במטרות שהציבו לעצמם ובתפקידים שמילאו. מתוך ריק התרבות המודרנית שהיה בארץ עד המאה התשע עשרה, הוקמה מערכת תרבותית מגוונת ועשירה, שבה פועלים המוזאונים של היום (שי, 2014).

מטרת המאמר היא להציג לקורא את מקומו של המוזאון בעיסוקי הפנאי של ילדים ונוער בישראל וכן את מקומו במערכת התרבותית החינוכית בארץ, ולהביא בפניו גישות חינוכיות אשר יביאו להרחבת החינוך לפנאי במוזאונים בהקשר של ילדים ובני נוער בישראל.

מוזאונים ליוו את התפתחות היישוב בארץ לא רק בכך שעסקו בתיעוד היישוב, כמתבקש ממוזאון היסטורי, אלא גם בצורה פעילה, בהפיכתם לכלי ללימוד והכרת הארץ. המייסדים והאוצרים האמינו כי בהכרת תולדות הארץ ומוצגיה יעניקו למבקרים את היכולת להתחבר לנושאים הללו. היו תקופות ביישוב שבהן התנאים היו קשים מבחינה כלכלית ואף היה מחסור באוכל, אך היזמים, המייסדים והאוצרים המשיכו להפעיל את המוזאונים, לאסוף ממצאים, לתעדם ולהעניק להם שמות עבריים. מאות שמות צמחים ובעלי חיים בשפה העברית מקורם במוזאוני הטבע הראשונים (שי, 2008b; Shay, 2011). קיימת הגדרה המציבה את המוזאון בין

המוסדות שמעצבים, מקדמים ומייצגים תרבות מסוימת, שלפיה המוזאון הוא "מקום שבו אנשים אוספים ומציגים קטעים של עברם, עולמם, חלומותיהם ותפיסת חייהם. המוזיאון מייצג את מחויבות האנשים לגלות ולזכור מי הם, מאין באו, ומהו טבע עולמם. המוזיאון מעניק משמעות לחייהם והזדמנות להבהיר את עולם ערכיהם והתכונותם לעתיד" (עירון, תשנ"ד). ליס-גוטיירז ועמיתיה (Lis-Gutiérrez, Viloria, Gaitán-Angulo, Balaguera, & Paula-Alejandra, 2016) הדגישו כי בין תפקידי המוזאון נכללים גם יצירת אתוס לאומי וחיבור בין העבר, ההווה והעתיד; קרסטן ועמיתיו (Kersten, Tschirschwitz, & Deggim, 2017) הדגישו כי תפקיד חשוב של המוזאון הוא לתווך בזמן קצר בין ה"לא מומחים" – ילדים ונוער במקרה שלנו – לבין מידע והקשרים בנושאים שונים.

באופן כללי ניתן לסווג את המוזאונים לחמש קטגוריות נושאיות מרכזיות (Falk & Dierking, 2018): (א) מוזאונים ואוספים להיסטוריה וארכאולוגיה (שי, 2014, 2018); (ב) מוזאונים ואוספים לאתנוגרפיה ופולקלור (פרי וקרק, 2014); (ג) מוזאונים לאומיים; (ד) מוזאונים לפדגוגיה (שי, 2008); (ה) מוזיאונים ואוספים לטבע (שי, 2008).

בהקשר זה של התפתחות בראיית תפקידי המוזאונים, ראוי לציין את ג'נט ועמיתיה (Jant, Haden, Uttal, & Babcock, 2014), אשר ציינו כי חשיבותם הרבה של מוזאונים בלמידה ובחינוך היא בכך שהם מעודדים למידה דרך התנסות ישירה: מחד גיסא עקב השימוש שהם עושים במוצגים פיזיים מוחשיים, ומאידך גיסא בעודדם דו-שיח חינוכי פעיל של המבקרים בינם לבין עצמם. במחקר אמפירי שערכו החוקרים הללו במוזאון הטבע של שיקגו, הם מצאו כי הלמידה המוזיאולית תרמה משמעותית הן ליעילות הלמידה והן לקשר ולדו-שיח החינוכי בין ההורים וילדיהם. גנטנר ועמיתיה (Gentner et al., 2016) חקרו כיצד למידה אנלוגית עשויה להשפיע על הבנת עקרונות פיזיקליים בתכנון. הם מצאו כי התנסותן של קבוצות ילדים בבניית דגמים פיזיים משפרת משמעותית את ההבנה ומעוררת תובנות רבות ערך, והיא נמצאה יעילה במיוחד בתחומי המתמטיקה והמדעים – תחומים מופשטים, הנחשבים קשים למדי להבנה. חוקרים נוספים דיווחו על ממצאים דומים (ראו Alfieri, Nokes-Malach, & Schunn, 2013; Frye, Clark, Watt, & Watkins, 2007; Jee et al., 2013; Wilkerson, Benjamin, & Haden, 1986). מכאן עולה כי התועלת של למידה משולבת מוזאונים עשויה להיות ניכרת מאוד, וכי יש חשיבות רבה בשילוב ביקורי מוזאונים במערכת החינוך באופן עקבי ומתמשך, ולא כתופעה חד-פעמית.

מאמר זה בוחן את השאלות הבאות: מה מקומו של המוזאון בשעות הפנאי של ילדים ונוער בישראל? מה מקום המוזאונים במערכת התרבותית החינוכית בארץ? האם הם מהווים מראה וכלי חינוכי ואידאולוגי או שהם גורם תרבותי עצמאי? מה ניתן לעשות כדי להרחיב את החינוך לפנאי במוזאונים בקרב ילדים ונוער?

המוזאונים במערכת התרבותית החינוכית בארץ ישראל בעבר ובהווה

חדשנות רעיונית מבחינה מקצועית הייתה קיימת בראשית המוזאולוגיה בארץ. הרעיון שעמד מאחורי המוצג היה חשוב ממנו. כך עסקו המוזאונים כבר בראשית המאה בהעתקים ובשחזורים של תצוגות היסטוריות, דבר שנחשב היום כחדשני ואף הוליד תחום של מוזאונים לילדים. ניתן לומר שפני המוזאונים במסרים ובמטרות, מראשית ההתיישבות ועד קום המדינה, הופנו יותר לעתיד מאשר לעבר ההיסטורי. הם ראו חשיבות רבה יותר בהנחלת הרעיון הציוני מאשר בתיעוד העבר. אבל בשנות קיום המדינה החלו המוזאונים לעסוק בתיעוד ובאיסוף אינטנסיביים של העבר וזנחו את ההיבט הרעיוני הציוני הכללי. הם החלו להדגיש יותר את הקבוצתי, ואף את הפרטני.

בשנים האחרונות עברו המוזאונים שינויים רבים. השינוי העיקרי הוא התמסדות קבוצה גדולה מהם והפיכתה למרכיב מרכזי בחיי התרבות בארץ, דבר שלא היה חד-משמעי ומוכן מאליו קודם לכן. חלק ניכר מתקציביהם של מוזאונים אלו ממומן על ידי המדינה והרשויות המקומיות, או על ידי אחד מהם (פרי וקרק, 2014; צמרת, 1997), אך שום מוזאון לא קם ביוזמת המדינה (אומנם להקמת "יד ושם" חוקק חוק, אך הקמת המוזאון לא הייתה תוצאת החקיקה). את המוזאונים הקימו גורמים שונים, ובשלב כלשהו המדינה נטלה על עצמה אחריות מסוימת לאחזקתם. אף מוזאונים בינוניים וקטנים היו לרוב יוזמה של בעלי עניין, "משוגעים לדבר", או שהיו אוספים פרטיים שהתפתחו והועברו לאחריות הרשויות המקומיות. המאבק היום-יומי בין הרשויות למוזאונים הוא מאבק חיובי בעיקרו. המוזאונים רוצים להמשיך ולהתפתח, ואילו הרשויות מנסות לרסן תקציבים. המוזאונים עוקפים זאת באמצעות תורמים ומתרחבים, ואז תקציבים השוטף גדל. החלק היחסי של ההקצבות הציבוריות יורד, אבל לרוב קמה זעקה, קבוצות לחץ מתגייסות למאבק, וההקצבה הציבורית גדלה. התהליך הזה הוא חיובי, שכן החלופה היא שמוזאונים יוקמו על ידי המדינה (Rodin, 1998).

להקמת המוזאונים בארץ היו מספר שלבים, אך שינוי משמעותי בהיבט החינוכי חל בשנות השמונים של המאה העשרים, שנות הפריחה של מוזאונים בארץ וגם בעולם. שינוי זה, שהובא מחוץ לארץ והתאים את עצמו לישראל, התבטא בהקמת מוזאוני המדע. כמו כמה קבוצות, בעיקר במוסדות להשכלה גבוהה, שביקשו להנחיל מדע להמונים, ובעיקר לילדים ולנוער, וראו במוזאון כלי מתאים. מדובר בקבוצות עלית אידאולוגיות, שמטרת מייסדיהן הייתה להורות דרך לעתיד טוב יותר. סוג נוסף שהתפתח בשנות השמונים היה המוזאונים לזכר השואה: שני המרכזיים הוקמו אומנם עוד קודם לכן, אך הם התרחבו, ונוספו עליהם מוזאונים קטנים יותר בפריפריה (ענבר ושילר, 1990).

המבקרים במוזאונים – ילדים ונוער

חלק גדול מהמטיילים והתיירים בעולם, ובכלל זה בישראל, מבקרים היום במוזאונים. קיימים שני סוגים עיקריים של תיירות מקומית: קבוצות ומשפחות. קבוצות הן קהל "שבוי", ומצבו של מוזאון העולה על מפת הטיולים משתפר פלאים. אך אם פעם די היה להיכנס למסלול כדי לזכות בביקורים, היום מוזאון צריך להוכיח את עצמו לאורך זמן ולספק אטרקציות והפעלות, ובכלל זה שירותים נאותים, כגון: חנות, מזנון ומסעדה. מוזאונים אחדים השכילו לעשות זאת והתבססו ואף התרחבו. מוזאונים אחרים הטיילו במהלך השנים עוגן במערכת החינוך, והם נשענים על קהל יעד מוגדר ומובטח יותר – תלמידים.

במשך שני עשורים כמעט היו המוזאונים למרכיב חשוב במערכת הלימודים. הדבר היה לטובת כל הצדדים: התלמידים יצאו מהשגרה ולמדו נושאים חדשים בדרך חווייתית, ואף המורים והמוזאונים נהנו. אולם חלק מהמוזאונים לא התחדשו די הצורך, ומורים לא טרחו בהכנות ובבדיקות, ולכן ביקורי התלמידים היו לעיתים כפויים ומאכזבים. המוזאונים אף נדרשו לפעמים להפוך ל"מעבדות" של מערכת החינוך ומעין אגף של בית הספר ואיבדו מכוחם החווייתי, אבל ההכנסה הקבועה והתקנים שסיפקה מערכת החינוך היו גורם חיובי ומפתח, שעזר לבססם.

ביקור תלמידי בתי ספר במוזאון נכלל בישראל בהגדרה של סיור לימודי בסביבה שמחוץ לכיתה (אוריון וגרטל, 1995). בשנת 2014 ביקרו במוזאונים כ-1.5 מיליון תלמידים ומלווים במסגרת פעילות חינוכית, בהם כ-900,000 במוזאונים המוכרים וכ-600,000 במוזאונים שאינם מוכרים ונתמכים על ידי המדינה. בשנת 2014 היה מספר הילדים שביקרו במוזאונים המוכרים נמוך יחסית לשנים קודמות. התפלגות הילדים המבקרים במוזאונים לפי מחוז מלמדת על פערים ניכרים בין המחוזות: 24% מן הילדים המבקרים במוזאונים מבקרים במוזאונים בירושלים ו-5% במוזאונים במחוז דרום. כמו כן, מנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה עולה שביקורי התלמידים חשובים במיוחד עבור מוזאונים מחוץ לערים הגדולות. במחוזות הדרום, המרכז והצפון, מעל ל-35% מן המבקרים במוזאונים בשנת 2014 היו ילדים, ויותר מ-85% מילדים אלה ביקרו במוזאון במסגרת ביקורי תלמידים. ביקורי תלמידים מתקיימים במסגרת טיולי בתי ספר, תוכניות סל תרבות ארצי או רכישת תוכניות חיצוניות המופעלות על ידי מוזאונים. עם זאת, בחוזר מנכ"ל משרד החינוך המסדיר את טיולי בית הספר, אין חובה על בתי הספר לבקר במוזאון במסגרת הטיול הבית ספרי (וייסבלאי, 2016).

למידה במוזאון בקבוצה מטפחת ומעודדת את הסקרנות ואת המוטיבציה של הקבוצה ושל התלמידים. פריז (Paris, 1997) סבר שהמוטיבציה ללמידה מתגברת כאשר יש מחויבות לקבוצה החולקת מטרות למידה משותפות, וכשהקבוצה היא מערכת של תמיכה חברתית ומשוב. תלמידים בקבוצת הלומדים המשתפים זה את

זה בתובנותיהם נוטים לשמר בזיכרונם את המידע ואת החוויות שאספו בביקור ולהשתמש במידע זה ללמידה עתידית (Falk & Dierking, 2018).

הקשר עם קבוצות של בתי ספר אינו אמור להיות חד-פעמי. חוויית הלימוד המיטבית תכלול יחידות לימוד או מפגשים בטרם הביקור ולאחריו. ההנחה היא שלמידה מתמשכת מחוץ למוזאון עצמו היא צעד חיוני ביצירת משמעות ובהבניה של הידע שנרכש בביקור בו (Falk & Dierking, 2018). בחוויית הלימוד המתמשכת התלמידים יגיעו למוזאון לאחר שהמורה הציג לפניו ציפיות ועמדות ויצר קישור ראשוני לחומר הלימודים. הלמידה תיעשה בתוך הקשר, ולא במנותק מסביבת הידע של התלמיד. בעקבות המלצות של קובעי מדיניות החינוך האמריקנים, החלו מוזאונים רבים לפנות לבתי ספר ולהשקיע מאמצים בהנגשת תוכניות החינוך שלהם לצורכי מערכת החינוך הבית ספרית (מוגדם, 2018).

קיימים כמה גורמים שימשכו ילדים ובני נוער לבקר במוזאון בשעות הפנאי שלהם. בראש ובראשונה יש לפתח בהם סקרנות ללימוד והרחבת ההשכלה באופן בלתי פורמלי ובצורה חווייתית. ספרות ענפה בנוגע לחינוך במוזאונים עוסקת בלמידה המבוססת על עצמים. לפי גישה זו, אנשים בכלל וילדים ונוער בפרט יכולים ללמוד מחפץ על ידי חקירת ההקשר שבו הוא נוצר. המוזאון, למרות היותו מקום המציג חפצים, מבוסס על רעיון, והוא שמבדילו ממצבור של חפצים שנאסף באקראי. הסביר זאת בראון גוד, מחלוצי המוזאולוגיה בארצות הברית, בנאום שנשא ב-1888: "מוזיאון חינוכי טוב ניתן לתיאור כאוסף של תוויות אינטראקטיביות, שכל אחת מהן מודגמת על ידי חפץ שנבחר בקפידה" (ענבר, תשנ"ד). באמצעות תערוכות המעוצבות בצורה נכונה ותוכנית לימודים בין-תחומית, החפץ עצמו יכול לשמש כקשר קפיצה ללמידה על ההקשרים התרבותי, החברתי, הפוליטי והאישי של יצירתו. במוזאון מוצגים חפצים ורעיונות אשר נקשרים האחד בשני בתהליך פתוח של תקשורת, אשר מערבת לימוד וחקר, ראייה וחשיבה, ובמקרים רבים – אף מגע. חפצים מתקופות קדומות הם כלים עשירים לחקירת המשמעות של המסע האנושי. הגישה העומדת בסיס קיומם של המוזאונים היא שבאמצעות בדיקת חפצים אלו, אנו יכולים לקדם דיאלוג הנוגע לערכים עמוקים יותר שאנו חולקים כבני אדם. לכן, תפקיד חינוכי בסיסי של המוזאון הוא טיפוח ערכים אנושיים, סובלנות, קבלת השונה והבנה, באמצעות מיקוד תשומת הלב בחפצים שמקורם בחוויות אנושיות משותפות וניסיון להפיק מהם לקחים. לכן, בכל מוזאון, עם כל חפץ וכל מבקר, יש אפשרות להציג שאלות חדשות בנוגע לערכים אנושיים בסיסיים הקשורים לחפצים תרבותיים והיסטוריים. הזדמנות זו אינה פונקציית הכבולה למחלקה מסוימת במוזאון, אלא עניין פן-מוזיאלי.

בביקור של ילדים במוזאון ישנה חשיבות רבה לתחושת הנוחות והביטחון במרחביו; יש להכיר להם את השטח הפיזי ולאפשר להם להתמצא בו בקלות, כדי שיוכלו ללמוד ולחוות בביטחון. הזמן הנדרש לתלמידים להתמצא במוזאון שהם מבקרים בו לראשונה הוא מרכיב מכריע בביקור. הדרכה נאותה של צוות המוזאון

בתחילת הביקור להתמצאות בחלל המוזאון פותרת קושי זה ומעצימה את חוויית הלמידה (מוגדם, 2018).

גישה זו של התמקדות בבניית אוספים של חפצים נפוצה במוזאונים ה"רגילים", אך לא כך הדבר במוזאונים לילדים או למדעים. מוסדות אלו אינם מתמקדים בבניית אוספים של חפצים, אלא ביצירת תצוגות אינטראקטיביות, שמעודדות למידה באמצעות חקר ומשחק. הם מייצגות סוג אחר של מוזאון, שניתן לקרוא לו "מבוסס חויות", לעומת "מבוסס חפצים". מוזאונים כאלה חותרים באופן פעיל, בצורה היצירתית ביותר האפשרית, לעזור לילדים ולמבוגרים לרכוש ולעצב כישורים קוגניטיביים וגישות וידע בנוגע לעולם הסובב אותם.

כפי שניתן לחשוב, מוזאונים מבוססי חוויה מתמקדים בתמיכה בלמידה הרבה יותר מאשר באיסוף, שימור והצגה של חפצים. יוצא אפוא שמוזאונים לילדים הם בין החלוצים של החינוך העכשווי. במשך עשורים, הם פנו לחוש של חקר הסביבה אצל ילדים, שהונח. לכן, מוזאונים מבוססי חוויה מציגים אפשרויות למידה שונות מאוד מאשר מוזאונים מבוססי חפצים. במוזאונים מבוססי חפצים ההתמקדות היא על סיוע לאנשים ללמוד מהחפצים באמצעות בדיקת ההקשרים התרבותי, הפוליטי והחברתי שבהם הם נוצרו. לעומת זאת, במוזאונים מבוססי חוויה, המטרה העיקרית היא ליצור תצוגות שדורשות תקשורת בין הילדים למבוגרים, אשר עוזרים להם לבסוף ללמוד באמצעות משחק וחקר. חשוב להבין, שההבחנה הזאת משמשת ככלי לסיווג בלבד. במציאות, ישנו ערפול מסוים בין שני סוגי המוזאונים. לדוגמה, מוזאונים העוסקים בטבע יוצרים תצוגות אינטראקטיביות במקום תצוגותיהם מבוססות החפצים או נוסף עליהן. כמו כן, מוזאונים רבים לילדים מכילים גם תצוגות המבוססות על חפצים. לבסוף, המונח "מבוסס חפצים" מקושר פעמים רבות גם למוזאונים לילדים, כיוון שהחקר מבוסס פעמים רבות על קשר עם חפץ. מוזאונים לילדים הם המצאה אמריקנית מובהקת, ובארצות הברית קיים מספר המוזאונים לילדים הגדול ביותר יחסית בעולם.

בארץ ובעולם קיימים מוזאונים לילדים, המיועדים במיוחד עבורם. הנחת היסוד במוזאונים אלו היא שתהליך הלמידה וההנאה שילדים יכולים לחוות בעת ביקורם במוזאון שונים מחוויית הלימוד וההנאה של מבוגרים, ועל כן הוא צריך להתנהל באופן שונה. תהליך זה צריך להתנהל למשל בלמידה בדרך של ניסוי וטעייה – "למידה בעשייה" (learning by doing) – דבר שאינו תמיד מקובל במוזאונים אחרים. כמו כן, מוזאונים לילדים מעודדים מגע במוצגים וכוללים בעיקר מוצגים אינטראקטיביים דמויי משחקים, המיועדים להפעלה על ידי ילדים מתוך מטרה לעודד הליך של למידה. זאת בשונה ממוזאונים למבוגרים, שבדרך כלל אוסרים על מגע במוצגים וממעטים במוצגים אינטראקטיביים. מוזאונים לילדים אף מציגים מוצגים העוסקים בנושאים שנוטים לעניין ילדים באופן טבעי או בנושאים שקשורים בחומר הלימוד של הילדים. נוסף על כך, במוזאונים לילדים יהיו בסמוך לתצוגה פינות משחקים או פינות מנוחה והפוגה נוחות לילדים. במוזאונים אלו קיימת הקפדה

שהחוויה מהביקור לא תהיה תלויה במיומנויות שילדים טרם רכשו, ולרוב ההזדמנויות תהיינה בדרך של משחק או הפעלה, ולא כהרצאה (König, 2002).

ויקטוריה קאין, היסטוריונית של מוזאוניזם מאוניברסיטת נורתאקסטרן בבוסטון, תיארה את אופי מבקריו של המוזאון לטבע: "כשמבקרים במוזיאון לטבע בשעות היום, נוכחים מיד בעובדה שהמרחב מיועד בעיקר למבקרים שגובהם מתחת ל-1.20 מטר. זה ניכר בכל דבר, החל במרק שמוכרים בקפיטריה של המקום ועד גובה התוויות המסבירות על המוצגים" (רודריגז מנה, 2018).

בארץ קיימים שני מוזאוניזם המוגדרים מפורשות כמוזאוניזם לילדים: האחד – מוזאון הילדים בחולון, והשני "לונדע" – מוזאון הילדים של באר שבע ע"ש ג'ק, ג'וזף ומורטון מנדל. במוזאוניזם הגדולים, כדוגמת מוזאון ישראל, מוזאון תל-אביב לאומנות ומוזאוני המדע והטכנולוגיה, קיימים אגפי נוער, אך הם בעלי אוריינטציה מובהקת גם לילדים.

מוזאון הילדים בחולון הוקם בשנת 2001. ייחודו בכך שהילדים המבקרים בו מורשים לגעת במוצגים, ואף לוקחים חלק פעיל בסיפורי המסגרת של כל אחד מחמישה מסלולים, המיועדים לגילאים שונים: לגילאי שנתיים וחצי עד ארבע – "בעקבות הפרפרים" ו"טיול עם ינשול", לגילאי 4 עד 8 שנים – "המסע לתיקון ממלכת הזמן" ו"היער הקסום" ולגילאי 8 עד 12 שנים – "החיזרים באים". לנוער ולמבוגרים קיימות תערוכות קבע: "דיאלוג בחשכה" – מסלול סיור בחשכה בלוויית מדריכים עיוורים או מוגבלי ראייה, "הזמנה לשקט" – מסלול בנושא חירשות, ו"דיאלוג עם הזמן" – תערוכה בנושא זקנה¹.

מוזאון הילדים בבאר שבע נוסד בשנת 2015. למרות היותו מוזאון לילדים, הוא אינטראקטיבי לכל המשפחה ומעודד חוויה רב-גילאית ולמידה חווייתית והתנסותית ברמה בין-לאומית. המוזאון מיועד לילדים מגיל שנה וחצי עד גיל שתיים עשרה ולהוריהם. זהו המוזאון הראשון בארץ שבו המתחמים הם רב-גילאיים ותוכננו במטרה לספק עניין משותף למשפחות שלמות, על מנעד הגילים הרחב של ילדיהן.

מבט היסטורי

שורשיהן של שיטות הלימוד המבוססות על חפצים נעוצה בדרכו הפילוסופית של פסטלוצי (1746–1827), שנפוצה במהלך המאה התשע עשרה ברחבי ארצות הברית. בעבודתו, פסטלוצי תמך בשימוש רב בחפצים, על מנת לסייע ללומד לרכוש תפיסות מופשטות באמצעות אמצעים מוחשיים, כמו השימוש בלבנים לטובת תפיסת המספר. החל מ-1809, אנשי חינוך מובילים רבים בארצות הברית ובאירופה אימצו את הדגש שלו על פעילויות למידה מבוססות חפצים (סימון, תשי"ג). בתי ספר פסטלוציים השיגו הצלחה רבה באמצע המאה התשע עשרה, עם יצירתה של שיטת אוסווגו. גישה זו, המבוססת על עבודתו של פסטלוצי, נוצרה בידי מפקח של בית ספר באוסווגו, ניו יורק, לאחר שהאחרון ביקר במוזאון חינוכי בקנדה. ממוסד זה הוא

הביא הביתה שיטות הוראה מבוססות חפצים, שבאמצעותן הוא עיצב מחדש את תוכנית הלימודים. לרוע המזל, החפצים שבהם השתמשו לא תמיד התאימו והיו בעלי מגוון מוגבל, כך שהשיטה בוטלה בשנת 1875 (King, 1996).

בתקופה זו יושמה גישה חדשה, שניצלה חומרי לימוד מגוונים יותר. חלק מהפעילויות שתוארו משקפות את הפעילויות המתרחשות היום בבתי ספר מוזיאליים ובמוזאונים לילדים, ברוח גישה זו. לדוגמה, על מנת ללמוד על סחף, הילדים יצרו גבעות בארגז חול ושפכו עליהן מים. הדגש העיקרי היה על מדעי הטבע ועל השמתו של הלומד בתוך הסביבה על ידי סיפוק חוויה באמצעות חפצים אותנטיים ובאמצעות החוויה עצמה, "במקום ספרים ומוזאונים". גישה זו החלה לדעוך בתחילת המאה העשרים.

השפעה נוספת על יצירתם של מוזאונים לילדים הגיעה מפרובל (1782–1852). כחסידי של פסטלוצי, פרובל ידוע בעיקר בשל יצירת גן הילדים בשנות השמונים של המאה התשע עשרה. הפילוסופיה שלו הדגישה את החשיבות של מתן אפשרות לילדים לחקור וללמוד באמצעות משחק עם חפצים. לדוגמה, תוכנית הלימודים שלו לגן השתמשה בשירים, משחקים, פעילות יוצרת והצגתם של חפצים ניידים – כדור, קובייה, גליל, לבנים וצורות גאומטריות (King, 1996).

ההשפעה החזקה ביותר הגיעה ממריה מונטסורי (1870–1952), שעבודתה הגיעה לארצות הברית בתחילת המאה העשרים. הפילוסופיה של מונטסורי הדגישה את חשיבות החופש, ההרמוניה החברתית, האחריות והחוויות האוטנטיות. שיטה זו האשימה את בתי הספר בכך שזיהו את חוסר הניידות עם סדר ומשמעת ואת הניידות עם חוסר סדר ושובבות, והעריכו יתר על המידה את המבט והשמיעה ופחות מדי את פעילויות השירים. בהתייחס לבחינת חפצים, היא הצהירה כי קל להגיד "אל תיגע", ולפעמים זה לטובת הגנה על חפצים שבירים, אך אפשר באותה מידה להגיד לילד: "אל תגדל, אל תלמד, אל תנסה להבין". היא האמינה שילדים ממשים את הרצון הטבעי שלהם ללמוד באמצעות חקר עצמאי של פעילויות התפתחותיות המתאימות להם. כפי שציין פיטמן-ג'לס, גישתה של מונטסורי הייתה ממריץ עיקרי למתן חפצים בידיהם של ילדים באמצעות יצירת מוזאונים מבוססי חוויה (אביב, ללא תאריך).

ג'ון דיואי (1859–1952) השפיע רבות על יצירתם של מוזאונים לילדים. בכתביו, דיואי הדגיש את החשיבות של למידה באמצעות מגע עם חפצים מוחשיים. הוא טען שגם ילדים וגם מבוגרים צריכים להגיע לתפיסות חדשות באמצעות הזת חפצים והתנסות עימם. לרוע המזל, שיטות הלימוד המסורתיות מפרידות את תהליך החשיבה מהחוויה, ולכן מסירות אותו מהעולם החומרי. דיואי תמך ביצירתם של בעיות וחוויות מהעולם האמיתי על מנת להדריך ולעודד למידה: השלב הראשון של מגע עם חומר חדש כלשהו בכל גיל של הבגרות חייב להיות מבוסס על ניסוי וטעייה; האדם חייב לנסות, באמצעות משחק או עבודה, לעשות משהו עם החומר, על מנת להוציא לפועל את דחפיו. זה מה שמתרחש כשילד מתחיל לבנות לראשונה

באמצעות לבנים, כמו גם כשמדען מתחיל לערוך ניסוי במעבדה בחומר לא מוכר (דיואי, 1960).

דיואי הדגיש את הצורך בלמידה פעילה, הנובעת מפעילויות או בעיות אותנטיות. עם זאת, הוא הכיר בעובדה שכיתות מסורתיות דוחות יצירת חוויות של העולם האמיתי. הן למעשה ממוקדות בפעילויות המונעות על ידי המורים ונובעות מהצורך להעריך תלמידים, במקום מהסקרנות והעניין של התלמידים. כתוצאה מכך, בית הספר הופך למקום שאינו מעורר עניין אצל התלמידים, בעוד שפעילויות מחוץ ללימודים, כמו גני משחקים והבית, הם מקומות מלאים בריגוש ובחקר. דיואי ציין שנסיבות אלו מונעות מבתי ספר להפיק את המרב מחוויות לימודיות באמצעות לימוד פורמלי, וגורמות לילדים לעזוב את בית הספר בהרגשה לא טובה ובחוסר הבנת החומר הנלמד. על מנת לפתור בעיה זו, הוא הציע שבתי הספר יבנו ספריות, מעבדות, סדנאות וגנים וכן ישתמשו במשחקים. באמצעות כל אלו הילדים יוכלו לחוות תופעות מהעולם האמיתי ויפנו לפעילויות של פתרון בעיות. מוזאונים מבוססי חוויות ובתי ספר במוזאונים הם דוגמאות מובחרות לסביבות אלו (דיואי, 1960).

עד לשנות החמישים של המאה העשרים מוזאונים מבוססי חוויה עדיין לא התבססו בארצות הברית כראוי. בתקופה זו, התאוריות של פיאז'ה וברונר השפיעו על בניית היסודות למוזאונים אלו (ראו King, 1996). עבודתו של פיאז'ה, שהפכה לפופולרית בשנות החמישים, הדגישה את חשיבות הגירוי הסביבתי ללמידה אינדיווידואלית. ילדים עוברים כמה שלבים בהתפתחות קוגניטיבית באמצעות חוויות הקשורות לחפצים בסביבתם. בזמן מפגש עם תופעה מסוימת, ילדים בונים תבנית מחשבה באמצעות הסתגלות והטמעה. בלי תהליך זה, שתלוי בגירוי סביבתי, הפרט לא יכול לעבור את שלבי ההתפתחות בצורה נאותה. מוזאונים לילדים לקחו את התאוריה הזו ופיתחו סביבות למידה חוקרת, שעוצבה על מנת לגרות את ההתפתחות הקוגניטיבית של הילדים.

ברונר (Bruner, 1966) הכיר גם הוא בחשיבותם של הסביבה ושלבי ההתפתחות הקוגניטיבית, אך הדגיש את חשיבותה של הלמידה עצמה. במקום להאכיל את הילדים בכפית בתוצרי ידע, הוא תמך בגישות שדורשות מילדים להדריך את הלמידה שלהם באופן פעיל, ועל ידי כך ללמוד כיצד ללמוד. כפי שציין המילטון, שיטת הלמידה המעשית הנשלטת על ידי הלומד השפיעה רבות על מוזאונים לילדים.

קינג (King, 1996) סיכם זאת באומרו:

התאוריות של פיאז'ה וברונר על ההתפתחות הקוגניטיבית מדגישות שהלמידה העשירה והניסויית של הילדים צריכה להיות מבוססת על גילוי אישי ופעיל של העולם סביבם. תצוגות פעילות במוזאונים לילדים המבוססות על רעיונות אלו יכולות לערב באופן מלא את החושים של הילדים ולהתחיל בבניית מבנה קוגניטיבי של עקרונות ומאפיינים היוצרים את הבסיס לעולם כפי שהתרבות שלנו תופסת אותו.

אף לחוקרים עדכניים יש השפעה. לדוגמה, התנועה הקונסטרוקטיביסטית השפיעה ישירות על יצירתן של סביבות לימודים אותנטיות שבהן ילדים שולטים בתהליכים המחשבתיים שלהם (King, 1996).

השיטה ההבנייתית טוענת שילדים לומדים על ידי עשייה, ולא על ידי שינון מה שעשו אחרים. לפי תפיסה זו, הידע של התלמידים נבנה במסגרת של דעותיהם התאורטיות ושל יצירותיהם האישיות בצורה טובה יותר בתוך קבוצה שמקבלת את ההנחות הבסיסיות של השקפתם. לכן, תומכי שיטה זו טוענים כי איננו יכולים לנתק את הלמידה מההקשר; כלומר, הידע שאנו יוצרים לא יכול להיות מופרד מההקשר ומהתרבות שבהם הוא נוצר. הבעיה עם החינוך המסורתי היא שיש בו למידה שאינה קשורה להקשר, מה שיוצר "ידע דומם" – ידע שניתן להיזכר בו, אך לא ניתן להשתמש בו. על מנת לתקן את הבעיה, חסידי השיטה קוראים ליצירתם של הקשרי למידה והקשרי תרבויות המדמים את העולם האמיתי, שבו יצפו מילדינו ליישם את הכישורים שלמדו. כוחם הייחודי של המוזאונים הוא בכך שהם יכולים לספק לבתי ספר את ההקשר של העולם האמיתי ואת החוויות החוקרות שלהם ה"בונים" מטיפים. עם רעיון זה, גרדנר (Gardner, 1995) העביר מסר חזק לרפורמה חינוכית אצל העוסקים בנושא החינוך והחינוך במוזאונים. במסר זה, הוא אתגר את בתי הספר והמוזאונים לשלב את גירוי החשיבה שמתרחש במוזאונים מבוססי חוויה עם מבנה של חניכה קוגניטיבית. הקטע הבא מסביר את עמדתו:

דמיינו סביבה חינוכית שבה צעירים בגיל שבע או שמונה, נוסף על נוכחותם בבית הספר היסודי, או אולי במקומה, מקבלים הזדמנות להירשם למוזאון לילדים, למוזאון מדע או למרכז מחקר כלשהו. במסגרת הסצנה החינוכית הזו, המבוגרים הם שעוסקים למעשה במקצועות או העקרונות במגוון התצוגות. מתכנתים עובדים במרכז הטכנולוגיה, אנשי גן חיות וזואולוגים מטפלים בבעלי החיים, עובדים במפעל אופניים מרכיבים אופניים מול עיניהם של הילדים... במהלך תהליך הלמידה שלהם, הילדים נכנסים ומתנסים בחניכות נפרדות עם כמה מבוגרים. אם אנו מעוניינים בחינוך להבנה, המותאם לתלמידים של היום ולעולם המחר, אנו צריכים לקחת את השיעורים במוזאונים ואת הקשרים עם החונכים ברצינות. אין בהכרח להפוך כל בית ספר למוזאון, או כל מורה למומחה, אלא לחשוב על דרכים שבהן הכוחות של סביבת המוזאון, של למידה חונכת ושל יצירת מיזמים יכולים להרחיב את הסביבות הלימודיות מהבית לבית הספר ולמקום העבודה. (Gardner, 1995).

גישות אלו, המבוססות על חפצים ועל חוויה, השפיעו על יצירתם של בתי ספר מוזיאליים בארצות הברית, ששואפים לשלב את הלמידה הבלתי פורמלית עם הקשיחות של החינוך הפורמלי המסורתי. חלק מבתי הספר משתפים פעולה עם מוזאונים מבוססי חוויה, ואחרים מתמקדים ביצירת מיזמים המבוססים על למידה פעילה, שמממשים את תאוריית הלמידה ההבנייתית (גרדנר, 1991).

גביש (2018) הדגיש במאמרו כי בתי ספר של שנות האלפיים עברו שינויים בתפיסות הפדגוגיות ובתפיסת התלמידים והוריהם. בדומה למוזאונים ולמוסדות אחרים, מערכת החינוך, המודרניסטית במהותה, נדרשת להתמודד עם מציאות פוסט-מודרנית כאוטית. בית הספר נפתח אל הקהילה, והוא מרבה להדגיש ערכים כמו רב-תרבותיות, קהילתיות, הכרה בשונה וחיזוק היחיד. נוכחותן המוגברת של תקשורת ההמונים ושל אמצעי התקשורת הדיגיטליים משפיעה על השקיפות ועל האחריות, והפדגוגיה בכיתה מדגישה לומד עצמאי וחקרני ומתמקדת בהקניית

כישורים ומיומנויות המקדמים למידה אוטונומית והבנייתית. בדומה למוזאון, כך הפדגוגיה העכשווית בחדרי בכיתות מעלה על נס את כוחו של הדיאלוג ככלי למידה שיתופי. תפיסת העולם החדשה קוראת לצוות החינוך במוזאון להפסיק לנכס לעצמו את מלוא הידע והמומחיות, ותחת זאת להקשיב גם למטען הידע העצום של המבקרים ולהשתמש בו.

מוזאונים ואינטרנט

כיום, במאה העשרים ואחת, העידן הדיגיטלי ומהפכת המידע יוצרים שינויים חברתיים ופוליטיים חסרי תקדים, והשפעתם לא פסחה גם על תפקיד המוזאונים ותפקודם. מחד גיסא, בשל כמות המידע העצומה הקיימת ברשת, המוזאון איבד חלק מיוקרתו כמוסד המשמר ואוגר מידע עבור חוקרים ותלמידים, אך מאידך גיסא, מוזאונים רבים השכילו להשתמש בטכנולוגיות חדישות, כולל כלים מקוונים, בכדי להנגיש את אוספיהם לקהל באופן שלא היה אפשרי מעולם קודם לכן, ואף לחזק את הקשר עם הקהילה שאותה הם משרתים (Ballantyne & Uzzell, 2011). ההתפתחות המהירה של רשת האינטרנט הפכה את הביקור במוזאון לחוויה זמינה לכל אחד, בכל מקום בעולם. המוזאונים כיום אינם מוזאונים רק במובן המסורתי של המילה, אלא גם מוזאונים וירטואליים, המאפשרים "לבקר" בהם ללא נוכחות פיזית ממשית. מוזאון וירטואלי מוגדר כאתר אינטרנט המציג תערוכה של פריטים שונים, מביע רעיון מסוים ומעביר מסר מסוים. בניגוד למוזאונים ממשיים, שבהם האוצר הוא בעל מקצוע, הרי במוזאון וירטואלי כל אחד יכול להיות אוצר. מראשית ימיו של האינטרנט, עלו בו אתרים של מוזאונים וירטואליים. אמצעי המולטימדיה ברשת אפשרו להציג אוספי פריטים לקהל הגולשים בבתיהם. בכך גלום פוטנציאל אדיר לתהליכי הוראה-למידה של מקצועות לימוד בבית הספר ואף לצורך הנאה ופעילות בשעות הפנאי בכלל ובאלו של בני הנוער בפרט. נוסף להעברת המידע עצמו בדרך של הציור, הפסל או התופעה המדעית, מתברר כי המאמץ העיקרי של בוני התערוכות הווירטואליות הוא להעניק לגולש את החוויה של סיור בחדרי תצוגה, מעין מציאות מדומה, המאפשרת לו תחושה של חוויה מוזיאלית. מהמחקר עולה שאין תחרות בין המוזאון הממשי למוזאון הווירטואלי, והוא אינו מחליפו, אלא משלימו, לפני הביקור הממשי או אחריו. בצד היתרונות של המוזאון הווירטואלי – גירוי לרצות לבקר במוזאון הממשי ופתרון בעיית חוסר מקום ותקציב, המחייבים החלפת תערוכות והשקעת מאמצים לשימור האוסף, הוא אף מחדש בכך שכל אחד, כולל ילדים ובני נוער, יכול להקים מוזאון בכוחות עצמו.

דוגמאות לכך קיימות במוזאון הווירטואלי של המטרופוליטן בניו יורק והמוזאון הווירטואלי של קנדה. שני המוזאונים מאפשרים מעורבות של המבקרים בדרכים שונות. המטרופוליטן מאפשר למבקרים דיגיטליים יצירתיים ליצור את האוסף או התערוכה הפרטיים שלהם, ואלו מורכבים מפריטים הנמצאים באוסף המוזאון. לאחר הרשמה לגלריה הפרטית, המבקר יכול ליצור את התערוכה הרצויה לו. הוא בוחר את הנושא שמעניין אותו, את המסר של התערוכה שהוא יוצר ואת רצף

היצירות שיהיו בה. היצירה עצמה והכתובית הקשורה אליה מופיעות בשלמותן, והמבקר אינו יכול לשנותן. הגלריה הנוצרת נשארת "רכושו הפרטי" של המבקר. אפשרות זו הופכת את המבקר משותף סביל, כמקובל במוזאון פיזי, לשותף פעיל ביצירת אוסף מוזיאלי משל עצמו. בדומה, המוזאון הווירטואלי של קנדה מנחה את המבקר בתהליך יצירת התצוגה ובשימוש באוצרותיה. הוא מלמד את המבקר לתת שם לתצוגה, לכתוב לה הקדמה, לבחור עבורה פריטים ולבסוף אף לכתוב סיכום. אלו מוזאונים וירטואליים המשתייכים למוזאון פיזי, אך קיים ברשת האינטרנט גם Tech Virtual Museum המאפשר בניית מוזיאון וירטואלי שאינו מתבסס על מוזיאון פיזי. זו במה וירטואלית המאפשרת חינם ולכל המעוניין לבנות את המוזאון הפרטי שלו, שיתקיים ברשת. היא יוצרת עבורו תשתית טכנולוגית מתאימה וכן מעמידה לרשותו יועצים בתחומים מגוונים, הן בתכנים והן באדריכלות, בתכנון ובעיצוב הווירטואליים. בדומה, בישראל הוקם מוזאון וירטואלי בקיבוץ אלומות (הספרות על מוזאונים וירטואליים היא ענפה, ראו למשל: אורן, מיודוסר ולהב, 1997; אזולאי, 1990; פיליפ, 2001; קינן, 2008; קינן ורון, תש"ע; שרון, 2006).

המעבדה לטכנולוגיית ידע באוניברסיטת תל-אביב הקימה מוזאון וירטואלי המתקיים אך ורק ברשת האינטרנט ואשר מתבסס על גרפיקה תלת-ממדית. מטרתו הכללית של המיזם לרתום את טכנולוגיית התקשוב לחיזוק הקשר בין תוכנית הלימודים הבית ספרית לבין תהליכי רכישת ידע במסגרות לא פורמליות. המטרה הממוקדת יותר היא לבחון, באמצעות מודל שפותח, כיצד טכנולוגיית התקשורת החדשה מקדמת את הוראת המדע, הטכנולוגיה והתרבות. יתרונו של המרכז המוזאוני על פי התוכנית הבית ספרית הוא בהיותו סביבת "בידור", לצד סביבת למידה. מעצם מהותו, הוא יוצר תנאים התורמים ללמידה חווייתית, על ידי פנייה לחושים באמצעים אור-קוליים, וללמידה פעילה, באמצעות מגע ישיר עם מוצגים. קיימת כאן מציאות מדומה במובן הרחב, דהיינו הפעלת הדמיון באמצעות סוגי מידע שונים, ולא רק באמצעות פנייה ישירה לחושים. כאב-טיפוס למוזאון פותח אגף אנדריאה, המוקדש למהפכה המדעית של גלילאו גליליי בסביבה תלת-ממדית. כך למשל אחת היחידות באגף כוללת סדנה שבה מתאפשר לתלמידים להתנסות בחוקי התנועה שגילה גלילאו, במצבים של חיי יום-יום (אורן ועמיתים, 1997).

תמונת מצב החינוך והמוזאונים בישראל

מערכת החינוך הפורמלית בישראל היא הצרכן הבולט ביותר של המוזאונים. האופן שבו המוזאונים מעצבים את התצוגות והפעילות מעיד על פתיחותם כלפי אוכלוסיות תלמידים ואנשי חינוך. מידת פתיחותו של המוזאון לצורכי המערכת והמדיניות המוסדית והמידה שבה הוא מתאים את עצמו לשיתוף פעולה, מעידות על תפיסת עולמו כמערכת פתוחה או סגורה, כמו גם על הפורמליות המתקיימת בפעילותו.

יש לבחון את הקשר בין מערכת החינוך והמוזאונים בשני מישורים: האחד מתמקד בקשר שמקיים המוזאון עם בתי הספר טרם הביקור במוזאון, ובוחן מגוון

מפגשים המתקיימים עם אנשי הוראה ופיתוח חומרי עזר בעבורם; השני מתמקד בקיומה של פעילות בבתי ספר מחוץ למוזאון. ואכן, למעלה ממחצית המוזאונים בארץ מקיימים השתלמויות וסמינרים או מייעצים לאנשי חינוך. לעומת זאת, פחות ממחציתם מפתחים ערכות למידה למורים, הכוללות מידע וחומר עזר בנושאים שבהם עוסק המוזאון, וכמעט אף לא אחד מאלה מפעיל תוכנית חינוכית בבתי ספר. עוד עולה מהמחקר כי למעלה מ-90% מהמוזאונים מקיימים פעילות בעלת מרכיבים פורמליים, כגון: הדרכה פרונטלית, שיחה מונחית ודפי הפעלה. בהשוואה לזאת, אך ורק כמחצית מהמוזאונים מקיימים פעילות הכוללת עשייה בלתי פורמלית, כגון: משחקים לימודיים, משחקי יצירה ושילוב הצגה. המוזאונים מעדיפים לקיים את שני סוגי הפעילות, הן פעילות הנושאת אופי למדני (פורמלי) והן פעילות הנושאת אופי חברתי (בלתי פורמלי). באופן דומה, נראה, כי אף שרוב המוזאונים (95%) משתמשים בעזרים התורמים למידת האינטראקטיביות וחוסר הפורמליות המתקיימים בפעילות, סוג העזרים הנבחר מתוך מגוון העזרים העומד לרשותם הוא מסורתי (גובר, 1993; יאיר, תשס"ד). מכאן עולה, שעל המוזאונים לערוך שינוי מהותי בתפיסה המחשבתית ולפעול כמוסד חינוכי בלתי פורמלי בדרכים בלתי פורמליות. להקניית ידע וערכים שאותם רוצים מייסדי המוזאונים ומעצביהם להעניק. זאת במטרה להביא לידי כך שהמוזאונים יהיו אתרים שימשכו בני נוער וילדים אליהם.

בעיה נוספת קיימת במוזאונים הממוקמים בפריפריה, במיוחד בצפון הארץ. מדברי גורמים העוסקים בתחום זה עולה כי חלק ניכר ממוזאונים אלה סובלים ממיעוט מבקרים וממיעוט תקציבים, ולעיתים קרובות, הם נמצאים במצב של משבר מתמשך, המקשה עליהם לתחזק תצוגה מתאימה ברמה נאותה, לפתח מערכים חינוכיים רלוונטיים ולמשוך קהל של ילדים, בני נוער וגם מבוגרים. רוב המוזאונים בפריפריה הם מוזאונים קטנים בשטחם, בגודל הצוות המקצועי שלהם ובהיקף פעילותם. בין הקשיים הייחודיים שלהם ניתן למנות את הבאים: (א) קושי בהגעת קבוצות מבוגרים, תלמידים, משפחות ובודדים בשל העלויות הגבוהות של הנסיעה; (ב) קושי באיתור אנשי מקצוע בעלי רקע בתחום של אוסף המוזאון ובעלי כישורי הדרכה והנחיה מתאימים, מה שיוצר לעיתים קרובות צורך בהבאתם מאזור המרכז, מצב המייקר את עלות ההעסקה; (ג) קושי לעמוד בהוצאות פרסום המוזאון ושיווק פעילותו; (ד) מספר בתי הספר שנמצאים בקרבת המוזאון קטן יחסית לזה שבקרבת המוזאונים במרכז הארץ; (ה) חלק מן המוזאונים אינם מונגשים למגזר הערבי מבחינת תוכני הפעילויות, כתוביות בתצוגה, חומרי הסברה, מדריכים בערבית, אתר אינטרנט בערבית וכדומה, אף כי הם קרובים גאוגרפית למרכזי אוכלוסייה זאת. כך הם מחמיצים פלח משמעותי של תלמידים ובני נוער (ויסבלאי, 2016).

סיכום

הגישה הרווחת בקרב אנשי חינוך בארץ ובעולם היא כי חשיפתם של הילדים ובני נוער לפעילות מוזיאלית היא כלי להרחבת אופקיהם ועולמם התרבותי ומקור

להעשרתם הרוחנית. מפגש עם העולם המוזיאלי חושף את התלמידים להיסטוריה ולתרבות הישראליות והאוניברסליות, תורם להבניית זהותם העצמית ומחזק את אמות המידה המוסריות והתרבותיות בקרבם. המפגש עשוי לסייע לתלמידים לפתח כישורי הערכה ולטפח טעם אישי, להגביר את המעורבות החברתית, את הסבלנות ואת הקשב לזולת וליצור תשתית תרבותית משותפת. המפגש מעמיק את החוויה הלימודית ומסייע לפתח ולהטמיע את תכניה של תוכנית הלימודים הבית ספרית. נוסף על כך המפגש עשוי ליצור בקרב התלמידים בסיס להתעניינות במוזאונים ובתצוגותיהם גם בשעות הפנאי ולהקנות להם הרגלים לביקור במוזאון בעתיד ולשימוש מושכל בשירותיו כצרכני מוזאון בוגרים. לפיכך על המוזאונים להעניק מענה לאוכלוסיות שבהן הבוגרים צורכים תרבות מוזיאלית פחותה, כמו הערבים והחרדים. חוק המוזאונים הגדיר אף הוא את החינוך כאחת ממטרות היסוד של התצוגה במוזאונים.

קיימת חשיבות לחשיפתם של הילדים ובני הנוער לפעילות מוזיאלית, ולכן מן הראוי שמשרד החינוך והמוזאונים יפעלו לשילוב הפעילויות החינוכיות של המוזאונים בתוכניות הלימודים של מערכת החינוך. בדומה, עליהם לחשוף את הילדים ובני הנוער גם לפעילות המוזיאלית המתרחשת בהם, ובמיוחד לפתח בהם את כישורי הקמת המוזאון הווירטואלי, ובכך לחבר את המוזאון לעולמם. על המוזאונים להמשיך ולפתח תוכניות חינוכיות חדשות ולעדכן דרך קבע את התוכניות הקיימות, כדי להעצים את חוויית הביקור במוזאונים ולמשוך את קהל התלמידים להשתתף בתוכניות אלו. על מחלקות החינוך ברשויות המקומיות, שחלקן מפעילות מוזאונים, לגלות מעורבות גדולה יותר בפעילות החינוכית במוזאונים המקומיים – לזום תוכניות חינוכיות של המוזאונים המקומיים שתוצענה למוסדות החינוך, לפתח ולפקח על יישומן ועל צריכתן. שיתוף הפעולה בין מוסדות החינוך למוזאונים עשוי להתבצע בכמה ערוצים: ביקורים במוזאונים במסגרת טיולי בתי הספר, ביקורים במסגרת סל תרבות והכנסת תוכניות חינוכיות חיצוניות של המוזאונים למסגרת החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי. על המדינה לשנות את אמות המידה לקבלת תמיכה של המוזאונים בפריפריה כך שישקף יותר את פעילות המוזאון ויתבסס פחות על אמות מידה כמותיות, ולשנות את מנגנון חלוקת התמיכה באופן שיקל על המוזאונים שהתמיכה בהם מועטה.

מקורות

- אביב, ש' (חסר תאריך). **הפדגוגיה של ההקשבה**. נדלה ב-10 במרץ 2019 מאתר המכון הישראלי לחינוך מונטסורי: <http://montessori.israel.com/articles.html>
- אוריון, נ' וגרטל, ג' (1995). **הוראה בסביבת הלימוד החוץ-כיתתית**. ירושלים: משרד החינוך.
- אורן, א', מיודוסר, ד' ולהב, א' (1997). "דעמיין" – מוזיאון ווירטואלי למדע טכנולוגיה ותרבות, בתוך א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן** (עמ' 341–349). תל אביב: רמות.
- אזולאי-ערמון, א' (1990). המוזיאון החדש – הגדרות ותפקודים. **קו**, 10, 155–161.

- גביש, ט' (2018). מה נשתנה? הפדגוגיה של שנות אלפיים במוזיאון ובכיתה. בתוך י' מוגדם (עורכת), **שיח פדגוגי במרחב המוזיאוני: שותפויות בתי ספר ומוזיאונים בישראל** (עמ' 34–47). תל אביב: מכון מופת.
- גובר, א' (1993). יצירת חוויות מוזיאוניות לקבוצות מאורגנות, בתוך הנ"ל (עורכת), **חינוך מוזיאונים** (עמ' 95–99). ירושלים: המועצה לשימור אתרים ואריאל.
- דיואי, ג' (1960). **דמוקרטיה וחינוך**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- וייסבלאי, א' (2016). **מוזיאונים בפריפריה: ביקורי ילדים ונוער ותמיכה ממשלתית**. זמין באתר https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MIMM/467ea147-7f51-e611-80d7-00155d0acbc2/2_467ea147-7f51-e611-80d7-00155d0acbc2_11_7678.pdf
- יאיר, א' (תשס"ד). **טיפוסי מוזיאונים בישראל – תפיסות עולם ופעילויות חינוכיות**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- מוגדם, י' (2018). **חינוך מוזיאוני – היסטוריה, תאוריה, פדגוגיה**. בתוך י' הנ"ל (עורכת), **שיח פדגוגי במרחב המוזיאוני: שותפויות בתי ספר ומוזיאונים בישראל** (עמ' 11–21). תל אביב: מכון מופת.
- משרד החינוך והתרבות (2008). **מדריך למוזיאונים בישראל**. נדלה ב-7 במרץ, 2019 מהאתר: www.ilmuseums.com
- סימון, ע"א (תשי"ג). **משנת פסטלוצי**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- עירון, ר' (תשנ"ד). **חינוך מוזיאוני: הכשרה לניצול נבון של המוזיאון**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- ענבר, י' (תשנ"ד). מאוספים ומוזיאונים פרטיים במאות ה-16 וה-17 אל המוזיאונים הציבוריים והלאומיים לאמנות במאות ה-18 וה-19. **במוזיאון**, 9, 23–27.
- ענבר, י' ושילר, א' (עורכים) (1990). **מוזיאונים בישראל**. ירושלים: אריאל.
- פיליפ, ת' (2001). **מוזיאונים וירטואליים – נוכחות מוזיאלית-חינוכית על רשת האינטרנט – בחינה והערכה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- פרי, נ' וקרק, ר' (2014). **מוזיאונים אתנוגרפיים בישראל**. ירושלים: אריאל.
- צמרת, צ' (1997). **עלי גשר צר: עיצוב מערכת החינוך בימי העלייה הגדולה**. שדה בוקר: המרכז למורשת בן-גוריון.
- קינן ע' (2008). מפירמידה למעגל: האוצר והמבקר במוזיאון הווירטואלי. **עינים בשפה וחברה**, 1(1), 178–186.
- קינן, ע' ורון, ע' (תש"ע). ממוזיאון קהילתי לקהילת מוזיאונים: מודל הבניית קהילית מוזיאונים וירטואלית למוזיאוני העלייה הראשונה. בתוך י' ברלוביץ וי' לנג (עורכים), **לשוחח תרבות עם העלייה הראשונה** (עמ' 265–283). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- רודריגז מגה, א' (20 יולי, 2018). מוזיאונים בארה"ב הפכו יעד פופולרי למסיבות לילות למבוגרים. **הארץ**. זמין באתר <https://www.haaretz.co.il/news/world/america/>. 1.6292823-premium
- שי, ע' (2008). בית נכות פדגוגי בירושלים – חידוש חינוכי של מרכז הסתדרות המורים בראשית המאה העשרים. **דור לדור: קבצים לחקר ולתייעוד תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות**, לב, 185–204.
- שי, ע' (2008). המוזיאונים והאוספים הבוטאניים בארץ ישראל בשלהי התקופה העות'מאנית: נדבך בפעילות המחקר הכללי והציוני בעת החדשה. **מועד**, יח(6), 117–143.
- שי, ע' (2014). **מוזיאון ואוסף בארץ ישראל בשלהי התקופה העות'מאנית**. ירושלים: מוסד ביאליק ואוניברסיטת בן גוריון.

- שי, ע' (2018). הנחלת הזיכרון ההיסטורי והלאומי של עם ישראל במוזיאונים בחברה היהודית בירושלים בתקופת המנדט הבריטי. *כעת*, ג, 40–54.
- שרון, י' (2006). מוזיאונים ואינטרנט. *אאוריקה*, 23, 1–6.
- Alfieri, L., Nokes-Malach, T. J., & Schunn, C. D. (2013). Learning through case comparisons: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 48(2), 87–113.
- Ballantyne, R., & Uzzell, D. (2011). Looking back and looking forward: The rise of the visitor-centered museum. *Curator*, 54(1), 82–85.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: W.W. Norton & Company.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2018). *Learning from museums*. London: Rowman & Littlefield.
- Frye, D., Clark, A., Watt, D., & Watkins, C. (1986). Children's construction of horizontals, verticals, and diagonals: An operational explanation of the "oblique effect". *Developmental Psychology*, 22(2), 213–217.
- Gardner, H. (1995). "Multiple intelligences" as a catalyst. *The English Journal*, 84(8), 16–18. DOI: 10.2307/821182
- Gentner, D., Levine, S. C., Ping, R., Isaia, A., Dhillon, S., Bradley, C., & Honke, G. (2016). Rapid learning in a children's museum via analogical comparison. *Cognitive Science*, 40, 224–240. Available at http://groups.psych.northwestern.edu/gentner/papers/Gentner_et_al-2016-Museum.pdf
- Jant, E. A., Haden, C. A., Uttal, D. H., & Babcock, E. (2014). Conversation and object manipulation influence children's learning in a museum. *Child Development*, 85, 2029–2045. Available at <https://pdfs.semanticscholar.org/995d/b3f959751fde1f5f1d10afb81487a485bfbf.pdf>
- Jee, B., Uttal, D., Gentner, D., Manduca, C., Shipley, T., & Sagman, B. (2013). Finding faults: Analogical comparison supports spatial concept learning in geoscience. *Cognitive Processing*, 14(2), 175–187.
- Kersten, T. P., Tschirschwitz, F. T., & Deggim, S. (2017). Development of a virtual museum including a 4D presentation of building history in virtual reality. *The International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*, XLII-2/W3, 361–367. Available at <https://doi.org/10.5194/isprs-archives-XLII-2-W3-361-2017>
- King, S. K. (1998). *Alternative education Systems: A multy-case study in museum schools*. Ph.D. dissertation. Indiana University.
- König, G. (2002). *Kinder und jugendmuseen – genese und entwicklung einer museums-gattung: Impulse für besucherorientierte Museumskonzepte* (Berliner Schriften zur Museumskunde, Vol. 16). Opladen: Leske und Budrich. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-322-80876-9_7
- Lis-Gutiérrez, J. P., Vilorio, A., Gaitán-Angulo, M., Balaguera, M. I., & Paula-Alejandra, R. (2016). Museums and management of intellectual property. *International Journal of Control Theory and Applications*, 9(44), 457–462.
- Paris, S. G. (1997). Situated motivation and informal learning. *Journal of Museum Education*, 22, 22–27.

- Rodin, N. (1998). *The settlement museums of Israel and their commitment to Zionist messages*. M.A. thesis. University of Leicester.
- Shay, O. (2011). Zoological museums and collections in Jerusalem during the late Ottoman period. *CLS Journal of Museums Studies*, 5(1), 1–19. Available at <http://www.ou.edu/cls/jms>
- Wilkerson, E., Benjamin, N. J., & Haden, C. A. (2007, October 26–27). *Building understanding in under construction: Can preparatory activities support collaborative learning?* Paper presented at the Meeting of the Cognitive Development Society, Santa Fe, New Mexico.

סקירת ספרים

פנאי רציני: על תרבות וצריכה אחרת בימינו

מאת: טלי היוש

תל אביב: רסלינג, 2018 (210 עמודים)

אלי כהן-ג'ור

בעטיפה האחורית של הספר נכתב: "הספר אינו מציע 'רשימת מכולת' של עיסוקי פנאי מועדפים [...] תחת זאת הוא מספק ידע תיאורטי ומחקרי שיאפשר לקוראים לבחון ולגבש תובנות ביחס למה שראוי שיצפו מעצמם ומחיהם בעת בחירתם בעיסוקי פנאי, על מנת שיוכלו לספק את מאווייהם, רצונותיהם ושאיפותיהם האישיים מבחינת האיכות והמהות".

בכך ספר זה חושף בפנינו את מאפייניו של הפנאי, שחדל מזמן מלהיות סרח עודף של קיום שכולו תפקוד, כלומר מילוי משימות ומחויבויות עם הפסקות זניחות לחידוש הכוחות ול"הוצאת קיטור". הזמן הפנוי קנה לעצמו זכות קיום בפני עצמו, ובני האדם, לפחות בעולם המערבי, רואים בו יותר ויותר חלק משמעותי של חייהם. אט אט הפנאי פוגש שוב ושוב את הזמן בעצם מהותו, שהיא לזמן הזדמנויות כחלופה לקיים. לכך נדרשת זמינות, ובפנאי האדם אכן זמין.

משתתפי המחקר של טלי היוש ידעו לגלות את הממד הזה, גם אם לא תמיד הצליחו להבחין בו בתחילת הדרך, התחלה שהייתה לרוב נעוצה בתרבות הצריכה. הם גילו את מרחבי הזמן הפנויים ממטלות ומחויבויות, זאת אומרת ממערך ההשגחה, מן המבט הרואה ומצפה לראות את האדם "הצפוי" שהחברות אמור היה לעצב. בזמן הפנוי האופק נפתח, האדם פוסע מעבר למעגלים המוכרים וניצב מול ההוויה כולה, שם הוא נוכח כל כולו. לרוב זהו רגע מכריע, הדומה לפעמים לריק מפחיד, והפיתוי גדול לברוח בחזרה אל עיסוק או מטלה מוכרים (כגון גמלאים במשרה חלקית) או אל זרועות תעשיות הפנאי, האורבות מכל עבר.

ואכן, הימצאות מול מרחב הפנאי הפתוח ללא הכנה מוקדמת עלולה לערער את היציבות של הנתפס כמוכר; אולם היא יכולה להיות גם רגע מאתגר, שבו האדם מתגייס ומחליט לחלץ מתוכו את הערוץ האישי, האינטימי, שדרכו עולה ומתעורר העניין הבלתי אמצעי בכוליות חייו בפרט ובחיים בכלל.

משתתף סדנת הנפחות מגלה בעצמו היבטים, מאוויים, כישורים שהיו רדומים במצולות פנימיותו, כי בחייו ה"רגילים" לא היה להם דורש. זוהר, שיצא אל הים הגדול, אמר: "אני חוויתי את העולם בפן נוסף. היום אני מבין את הדינמיקה, המניעים, העולם, המרחבים, המיקום שלי בעולם יותר טובאני מעריך את הקיים" (עמ' 157).

דומה כי זוהר נחשף ליכולתו ליצור את זיקתו הייחודית אל ההווה כאינדיווידואל. זהו נתיב מלהיב ומזמין לא רק של גילוי, אלא של התוודעות עמוקה לחירות האישית; כי הדרך להגשים את הייחודיות האישית עוברת לא רק דרך השגת זכויות וזכויות יתר, היא כוללת את התודעה האינטימית של מחויבות אישית למה שניתן לכנות, "אנושיות מחייבת" (על משקל המונח הצרפתי "noblesse oblige"), כי זוהי תמציתה של החירות. בובר (1980) כתב "חיים מתוך חירות הם אחריות אישית, או שהם מעשה ליצנות פאתיטי" (עמ' 248).

אולם הדרך במשימה להפוך לחופשי אינה סלולה, והחשש לאבד את העוגן החברתי מרחף ומרתיע. הפנאי הרציני יכול לסייע בהסרת הסיכון בכך שמדובר רק במשחק, במימוש יצר המשחק של שילר (1794), משחק רציני שאליו האדם יכול להתמסר מבלי לסכן את מעמדו: "מגמת פניו תהא, אם כן, לבטל את הזמן בתוך הזמן, ליישב התהוות עם הווה מוחלטת שינוי עם זהות" (עמ' 55). בהיענות ליצר המשחק, האדם מתנסה בשינוי ובהתהוות תוך כדי שמירה על זהותו ומעמדו. הוא אינו מסכן דבר, והעולם שממנו הוא יוצא לשחק ושאליו הוא שב, נותר כשהיה; אולם משהו בו מתהווה, הוא מתנסה הלכה למעשה במימוש חירותו, מחזק את תעצומות הנפש, מחשל את פנימיותו, כלומר מגביר את יכולת השיח הפורה עם הקיום בו ועם סביבתו. ההסתכלות היא אחרת, וכפי שתיארה אחת המשתתפות במחקר, גדל הסיכוי להיחלץ מן המלכוד הדיכוטומי בין "סיר הלחץ" של אילוצי התפקוד היום-יומיים וה"אוויר לנשימה".

הפנאי הרציני מזמין אותנו לחדול מביתור החיים למעגלים נפרדים, ולעיתים מנוכרים, אלה מאלה; הוא מסייע לנו לגלות את החיים בכליותם ותורם להעשרת ראייתנו. אזי, הפנאי איננו מפלט מן הקיום ה"לוחץ", אלא מקום שמעניק לאדם סיכוי להכשרה אנושית נוספת, מקום לרכישת יכולות משופרות לחוות את תפקידיו ביעילות רבה יותר ובדרך חסכונית יותר באנרגיות נפשיות; שכן הגעה לפנאי במצב של תשישות הופכת אותנו לטרף קל לכל המניפולציות, לכל הסחות הדעת. המטרה היא לבוא אל הזמן הפנוי לא כדי "לנקות את הראש", כדי "לא לחשוב", אלא כדי להרהר על המרחבים החדשים שאליהם אנחנו זמינים כעת.

במשחק הרציני של הפנאי, האדם מתנסה בהליכה אל מחוזות חוץ-טרטוריאליים, שמהם הוא שב מצויד במיומנויות הבחנה משופרות ומחויבות אנושית מודעת יותר. וכדברי הוש עצמה, "העיסוק בפנאי עשוי להיות גם גילוי של תובנות בעלות ערך אוניברסאלי בתוך מכלול החיים עצמם" (עמ' 194). הפנאי יכול להציע לנו עולם שניתן להיכנס אליו ולהתעמק בו בהבנת מהותו האנושית בממדיה האוניברסליים. זהו זמן קסום, כשהאדם חש שהוא נוגע בנוכחותו האינטימית ביותר, הנפתחת לאופקים נוספים, למפגשים מעשירים חדשים.

עם שפע מקורות המידע של ימינו, אין-ספור אפשרויות למפגשים אנושיים ודרכים רבות לביטוי עצמי, בכוחו של הלך הרוח של הפנאי לעורר – מעבר לתגובה האינסטינקטיבית של בריחה (אסקפיזם), המוזנת ומעודדת על ידי תעשיות הפנאי –

מפגש מכונן עם האני האינטימי, בזכות דיאלוג (לא פטפוט) בלתי אמצעי ופורה עם החיים.

בסיפור הראשון בספרו של קאמי, "גלות ומלכות", הגיבורה שמתלווה לבעלה אל עיירה בעומק המדבר האלג'ירי, חווה מעין סוג של גילוי עצמי: "ג'נין, נשענה כל כולה על המעקה, נותרה ללא קול, מבלי יכולת להתנתק מן הריק שנפתח לפניו [...] היא לא הייתה מסוגלת להסיר את מבטיה מן האופק הנפתח לפניה. שם, דרומה יותר, במקום שבו השמיים והארץ נפגשים בקו נקי, שם, נראה לה פתאום, משהו מצפה לה, משהו שממנו התעלמה עד אותו יום, ושאף על פי כן לא פסקה להרגיש בחסרונו" (Camus, 1962, p. 1567).

דובר מה אישי: בתחילה מלחמת לבנון הראשונה, כשטיילנו כחיילים בניחותא בין הארזים וקנינו בשוק המקומי, גיליתי אבנים מרהיבות ביופיון והתחלתי לאסוף אותן. לחופשה הקרובה נסעתי בטרמפים מביירות עד אשקלון, וסחבתי עימי עשרות אבנים, למעלה מ-30 קילוגרם, שלא היה קל להעלות בכל פעם לטנדר מזדמן או למשאית, אבל הגעתי הביתה עם האוצר הגדול. למחרת בבוקר, שבת של סוף אוגוסט, יצאתי לטייל עם בני הקטן בחולות שמסביב לשכונה שלנו, קרוב לים, וגיליתי לתדהמתי שגם שם היו אבנים יפהפיות, לא פחות מאלה שאספתי ליד ביירות! רק אז גיליתי מה כוחה של הפניות – להתפנות ולהיות נוכח, לראות ולהסתכל על מנת להתבונן. בחיי התפקוד אנו נוטים לזהות ולהגיב, בממלכת הפנאי אנו מתבוננים ומתייחסים.

אדם המודע לפוטנציאל הפנאי המשמעותי – "הפנאי הרציני" – יהיה ער לנטיית הזמן המתפנה להתמלא כמעט מיד בסחף האקראי של התסיסה הסביבתית עם כל טרדותיה ובכל פיתוייהם של אלה האורבים כדי להרוויח ממון מפנאי זה. על כן, הוא יהיה דרוך ושליו לקראת כל יום חדש, כי ידע שיום זה אינו חייב להיות שכפול של מה שהיה או של מה שאמור להיות. הוא יחווה את חירותו, הפנאי כולו יהיה בידו, ויהיה בכוחו לגלות ולחולל דבר-מה חדש. כדברי בובר, יש לאדם החסד לחזור ולהתחיל תמיד – "לחזור ולהתחיל אף עתה (בובר, 1980)".

הספר של טלי היוש הוא תרומה חשובה לקוראי העברית, לכל מי שמבקש להתהלך בבטחה בשדה הפתוח של הפנאי, מתוך מודעות גם לעצמיותו; כי ההפסקות הזניחות בין תפקיד למשימה התרחבו לנתחים הולכים וגדלים של זמן פנוי, ויש צורך להאיר את השדה הנשכח הזה. טלי מביאה כאן קרן אור משמעותית אל מרחב הפנאי, שיכול להיות פורה, מעשיר ומעצים, מנקודת המבט של הפנאי הרציני. מדובר במרחב ייחודי שבו ניתן להגשים את השאיפות האינטימיות ללא תכתיבים וללא מורה; להתהלך בחופשיות בזמן הפנוי, במקום להיזרק לתוכו. אנו זקוקים למעין מפעל "ביעור הבערות", כי בדומה לאדון ג'ורז'ן של מולייר, בקומדיה "גם הוא באצילים" (Le bourgeois gentilhomme) שדיבר פרוזה מבלי דעת (Moliere, 1671), רבים מאד טובלים בפנאי ואף נסחפים אליו מבלי להכיר את הנפלאות האצורות בו.

מקורות

- בובר, מ' (1980). **בסוד שיח**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- שילר, פ' (1986). **על החינוך האסתטי של האדם**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד וספרית הפועלים.
- Camus, A. (1962). *La femme adultère*. In idem, *L'exil et le royaume (pp. 1557-1573)*. In *Théâtre, récits, nouvelles*. Paris: Gallimard.
- Molière (1671) *Le bourgeois gentilhomme*. Available at http://www.theatre-classique.fr/pages/pdf/MOLIERE_BOURGEOISGENTILHOMME.pdf

MIFGASH

JOURNAL OF
SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

Special Issue

Leisure Culture of Israeli Children and Youth

Guest-Editors: **Dr. Tali Hayosh & Prof. Meir Teichman**

Vol. 26, No. 48 • December 2018

Published by:



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

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

The Israeli Branch of AIEJI – International Association of
Social Educators

© EFSHAR Association, 2018. All rights reserved

Address of Editorial Board:

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

ISSN 0792-6820
Jerusalem 2018

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

CONTENTS

About the special issue – Tali Hayosh & Meir Teichman	11
Leisure culture of children and youth in Israel: Definitions and challenges – Tali Hayosh	17
The essence of leisure inspired by the esthetic paradigm Elie Cohen-Gewerc	39
Leisure as culture and culture as leisure: On seriousness in capitalist leisure industry – Gilad Padva	59
Leisure, violence, and connectedness to school: A systematic mapping of leisure activities among Israeli school students Merav Salkovsky, Shira Eluz & Shlomo Romi	65
Teenagers' use of the internet: Distinguishing between legitimate leisure activity and addiction – Meyran Boniel-Nissim	99
Leisure of Arab teenagers: Does gender matter? Tali Hayosh & Fadia Nasser-Abu Alhija	117
The "voice" of parents: Meaning and contribution of leisure to children and youth with disability Hagit Klibanski, Orit Gilor & Drora Kfir	141
Chess as a serious leisure activity and its relation to the inhibition of students with and without ADHD – Shahar Gindi	161
The relationship between volunteering in the community and health and well-being among Israeli youth Ephraim Shapiro, Riki Tesler, Ayelet Hashahar Yaari, Melina Parizade, Noa Shtainmetz & Yossi Harel-Fisch	181
Call for a new perspective on children's periodicals in the first decade of the Israeli state from a legal point of view – Talia Diskin	199
Museal educational activity for children and youth in Israel Oded Shay & Ariel Freundlich	227
Book review	245
English abstracts	I-VIII

ABSTRACTS

Leisure culture of children and youth in Israel: Definitions and challenges

Tali Hayosh, Ph.D., Faculty of Education, Beit Berl College, Israel

This article examines the development of the concept of "leisure" over the years in view of three main social paradigms developed to analyze society: functional, conflictual and symbolic interaction. A parallel was found between leisure concepts and social paradigms. It discusses challenges in the leisure activities of young people (children, youth and young adults), reveals the reason for the scarcity of articles in this research field, and expands upon it as a valuable activity. Social agents tend to frame and supervise youth leisure, thus preventing them from realizing options of self-development, satisfaction and enjoyment in life, which might have greater effects on the life of the individual. The article calls for recognition of the importance of leisure in life, a change in the negative attitude towards leisure, and taking conscious steps to include education towards leisure in the development of youth programs.

Key words: sociological paradigms, leisure concepts, children and youth leisure, leisure challenges, leisure rewards, social agents, leisure education

The essence of leisure inspired by the esthetic paradigm

Elie Cohen-Gewerc, Ph.D., Faculty of Education, Beit Berl College, Israel

Beyond the attempt to describe leisure activities, as they occur in the various sectors of society, with the boost of leisure industries, my aim is to

reflect on the essence of leisure. The idea is to examine the great potential that lies in the time space remaining after the fulfillment of all constraints that are needed to ensure existence, at which time one can encounter his/her personal freedom without any stipulations or external labels. During this time the person experiences something similar to how an artist feels when he/she senses the desire to create – not copy, not reproduce – a new painting, poem, story. Leisure, inspired by the artistic experience or the aesthetic paradigm, can become the intimate space of a person; a space in which one can also encounter individuality, the unique self that was hidden behind the social image, designed to meet the demands of the relevant environment. Then leisure ceases to be an "evasion." Instead it becomes an encounter with the self, as an essential part of existence, of life as a whole, and sometimes as a source of renewal and empowerment.

Key words: leisure, freedom, time, inner self, aesthetics, individuality.

Leisure as culture and culture as leisure: On seriousness in capitalist leisure industry

.....

Gilad Padva, Ph.D., University of Haifa; Chair of the Division of Visual Culture and Art at Achva College.

.....

Following Taly Hayosh's new book *Serious Leisure: Culture and Consumption in Modern Society* (2018), this article critically reconsiders the relations between leisure and culture in contemporary Western society. Whereas culture is associated with an organized and structured system of arrangements and behavioral codes, apparently leisure is independent of the materialistic culture. Seemingly this is because leisure is external to the strict social constructions of productivity, profitability, efficiency and control, and is perceived as a haven of celebrated and unapologetic hedonism. Inspired by Hannah Arendt's distinction between "physical" *labor* and "cultural" *work*, this article critically examines the contemporary "leisure industry" as an extension of working hours which are disguised by playfulness and liberation, and it examines the subversive potentiality of the apparent "uselessness" of non-profitable leisure activities that challenge the capitalistic order. This article suggests a critical perspective with reference to the diffusion of leisure in the domain of labor while subordinating leisure activities to the imperatives of commodification and profitability. Questioning the emancipating potentiality of industrialized leisure stimulates criticism of the authenticity of the enjoyment of people who are

involved in "serious leisure," and raises the hypothesis that subordinating oneself to leisure and exhausting hobbies does not reflect a truly "different" or liberating consumption.

Key words: culture industry, leisure industry, consumer culture, Neo Marxism, Tali Hayosh, *Serious Leisure: Culture and Consumption in Modern Society*

Leisure, violence, and connectedness to school: A systematic mapping of leisure activities among Israeli school students

Merav Salkovsky, Ph.D., Talpiot College of Education, Holon, Israel

Shira Eluz, Ph.D., School of Education, Bar-Ilan University, Israel

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

This article presents part of the data collected for a broader study conducted by the Ministry of Education in 2013. The study was designed to examine the range of leisure activities, their nature and distribution across areas of interest, geographic location and age. The leisure activities mapped in the present article took place, for the most part, in nonformal educational settings. Participants were 4332 adolescents in state schools, religious state schools, and Arab schools. The researchers believe that the adolescents' perspective of leisure must be considered, so that the programs developed will be relevant to them, and will be used as means for enhancing adolescents' development. The study is unique in its very large sample and in that it provides an opportunity to hear the adolescents' authentic voices as they define leisure, the way they spend their time, their wishes and desires in this area.

Accordingly, this was a mixed-methods study (quantitative questionnaires, focus groups and open questions), which enabled us to reveal an in-depth and multi-faceted portrait of the situation in Israel. The questionnaires provide responses from thousands of students and interviews in focus groups, facilitating a penetrating in-depth discussion as well as tracking trends and processes in the adolescents' world of leisure.

Key words: leisure activities, mapping, Israeli adolescents, violence, connectedness to school

Teenagers' use of the internet: Distinguishing between legitimate leisure activity and addiction

Meyran Boniel-Nissim, Ph.D., Head, Department of Behavioral Sciences, School of Social Sciences and Humanities, Kinneret Academic College, Sea of Galilee, Israel

Teenagers use the internet extensively, mainly through their smartphones. The internet presents the teenagers many opportunities for social interaction. Nonetheless, teenagers may pursue risk behaviors as part of the challenges they experience throughout their adolescence. The availability of the internet can result in its excessive use and addiction. This article presents a review of the prevalence of such excessive use and addiction among teenagers; its definition, the risk factors involved and the implications of such addiction. Furthermore, a review of essential parenting practices is presented in order to reinforce healthy and safe behavior on the internet among teenagers. Prevention and treatment strategies for excessive internet use and addiction are proposed.

Key words: internet addiction, excessive internet use, leisure time, adolescents, parenting practices

Leisure of Arab teenagers: Does gender matter?

Tali Hayosh, Ph.D., Faculty of Education, Beit Berl College, Israel

Fadia Nasser-Abu Alhija, Ph.D., Professor, School of Education of Tel Aviv University, Israel

Few studies have focused on the leisure activities of young boys and girls in general, and adolescents from minority groups, in particular. The purpose of the study was to examine the differences between boys and girls in Arab society in Israel in relation to the categories of their leisure activities, motivations to participate in them, attitudes towards leisure, the perceptions of its rewards, and characteristics of their serious leisure. The results indicate gender differences in the leisure characteristics examined. Boys treat leisure as a practice through which they can accomplish future gender expectations that characterize the society to which they belong. Girls are motivated more by autonomous reasons relating to their need to belong to society and to promote ideological and personal goals (such as love, interest in the subject and academic improvement). The findings have implications on planning and implementing leisure programs and activities for boys and girls, and on formulating a leisure policy that addresses the needs of both genders.

Key words: children's leisure activities, minority group, gender, leisure motivations, attitudes towards leisure, leisure rewards, serious leisure

The "voice" of parents: Meaning and contribution of leisure to children and youth with disability

Hagit Klibanski, Ph.D., Department of Non-Formal Education, Beit Berl College, Israel

Orit Gilor, Ph.D., Special Education Department, Beit Berl College, Israel

Drora Kfir, Ph.D., Professor, Education Department, Beit Berl College, Israel

Leisure activities are perceived as a way to increase participation of children and youth with disabilities in the community. Participation in leisure activities plays an important role in physical and mental well-being, the development of skills, and interactions with peers. Few studies have been conducted on the leisure of children with disabilities in Israel. The aim of this study was to expand the existing knowledge on the subject from the perspective of parents, because of their effect on their children's leisure time activities. A qualitative research was conducted in which 17 Israeli parents of children with disabilities were interviewed by means of a semi-structured interview. Content analysis reveals that parents value participation in leisure activities as an important aspect of their children's life and they make great efforts to give them opportunities to participate. Yet there is a gap between needs and responses, and there is a need for assistance on the part of the relevant authorities. Improvement of leisure services for children and youth with disabilities needs to take into consideration the knowledge and experiences of the parents.

Key words: leisure, children with disabilities, parents, perspectives, needs, contribution

Chess as a serious leisure activity and its relation to the inhibition of students with and without ADHD

Shahar Gindi, Ph.D., Faculty of Education, Beit Berl College, Israel

The current study investigated whether chess training relates to inhibitory control in teenagers with and without ADHD, gifted and not gifted. Moreover, the study investigated the possibility that chess training could

improve inhibitory control. Participants completed a visual-spatial task designed for the purpose of the study, comprising two conditions. In the “free” condition participants were allowed to test different solutions before choosing the answer and in the “touch move” condition they were asked to choose the answer without any physical attempts, and once chosen, their answer could not be changed. This was in accordance with the touch move rule in chess, whereby a piece touched must be moved or captured. Additionally, participants completed Go/No-Go tasks. The new task was found to be partially effective, as only the touch move condition produced group differences, with chess players performing better than non-chess players, regardless of diagnosis. The No-Go task performance analysis also showed a significant main effect for chess training, and a significant interaction between chess, ADHD, and the use of medicine. Although without establishing causality, these results indicate chess players were less impulsive than non-chess players, regardless of diagnosis. However, it is not yet clear whether this is due to chess training, or a pre-existing difference.

Key words: ADHD, inhibitory control, executive function, impulsivity, serious leisure, education, chess

The relationship between volunteering in the community and health and well-being among Israeli youth

Ephraim Shapiro, Ph.D., Department of Health Systems Management, Faculty of Health Sciences, Ariel University, Israel

Riki Tesler, Ph.D., Department of Health Systems Management, Faculty of Health Sciences, Ariel University, Israel

Ayelet Hashahar Yaari, The Sheba Medical Center at Tel Hashomer, Israel.

Melina Parizade, The Sheba Medical Center at Tel Hashomer, Israel.

Noa Shtainmetz, The International Research Program on Adolescent Well-Being & Health, School of Education, Bar-Ilan University, Israel

Yossi Harel-Fisch, Ph.D., Professor. Director, The International Research Program on Adolescent Well-Being & Health, School of Education, Bar-Ilan University, Israel

Various definitions have been found in the literature regarding volunteering. Volunteering is actually performed freely by the individual, without material or other compensation, and motivated by a certain idea or purpose, as well as by its value. The mental, physical, and social contribution of volunteering has been found to be significant in the process of adolescent development and promotion of adolescent health in various countries around the

world. The goals of this study were threefold: 1) To examine the extent of volunteering among youth in Israel, the frequency of their participation and the types of volunteer work they perform; 2) To examine the relationship between participation in various types of volunteering and health and welfare indices among youth; 3) To examine the differences between types of volunteering and health and welfare indices among youth

This study is a quantitative cross-sectional study, based on a secondary analysis of HBSC 2014 data in Israel. The study population included over 16,251 students, aged 11–17, attending schools in State, State-Religious and State-Arab schools under the supervision of the Ministry of Education. The findings show that volunteering during adolescence is related to the mental, physical, and social health of the adolescent in a manner that benefits both society and youth, who are still developing. Consistent with the literature, our findings indicate that there is a positive relationship between volunteering among Israeli youth and overall health and welfare measures. Better subjective health status was found among those who volunteer in school, compared to those who volunteer in a non-school setting. A smaller advantage was found for youth who volunteer compared to non-volunteers with regard to anger. An inverse relationship was revealed between the weekly frequency of volunteering in a non-school framework and the frequency of headaches among the students. Volunteering among youth promotes better health and welfare compared to those who do not volunteer. Therefore, there is a need to encourage more volunteering in health-promoting frameworks, such as schools, with emphasis on certain activities.

Key words: volunteering, types of volunteering, youth, Israel, health status, psychosomatic symptoms, well-being

Call for a new perspective on children's periodicals in the first decade of the Israeli state from a legal point of view

Talia Diskin, Ph.D., Faculty of Law, Tel-Aviv University; The Ben Gurion Research Institute for the Study of Israel and Zionism, Ben Gurion University of the Negev, Israel

The article presents children's periodicals in the first decade of the Israeli state as important platforms for discussion of legal and moral issues. The periodicals analyzed in the article include: *Davar Li-yeladim*, *Mishmar Li-yeladim*, *Hatzofe Li-yeladim* and *Haaretz Shelanu*. The main claim is that in addition to literary and political, known and researched aspects of Israeli children's periodicals of that period, they constituted an important source

of discourse concerning matters related to the field of law or to affairs in which law was a main player. Looking back retrospectively, they indicate an attempt to shape their young readers' education towards legal and moral values such as the rule of law, justice, human rights, citizenship, as well as social and political points of view. In addition to the vital legal discourse emerging from the periodicals that were published during the period of society formation and nation building, the article relates to contemporary periodicals for children in Israel.

Key words: legal socialization, legal education, periodicals, children, youth, children's literacy, education toward moral values, children and actuality

Museal educational activity for children and youth in Israel

Oded Shay, Ph.D., School of Architecture, Ariel University; Faculty of Education, Beit Berl College, Israel

Ariel Freundlich, Ph.D., School of Science, Achva Academic College; Science Department, Washington Hill college, Israel.

Not many studies have dealt with educational activity in museums in Israel. The current article examines the role of museums in leisure time in Israel, among youth, and their role in the educational and cultural system in Israel. Also educational approaches which may promote educational activities in museums are presented. Findings stress the great importance of youth exposure to museal activity. Thus, current research recommendations call for higher involvement of the educational system in museal activity for youth, especially with regards to the concept of the "virtual museum". Conclusions show that museums should continuously develop new educational programs, as well as update existing programs, and thus enhance the visitor's experience, and increase students' and pupils' participation in such activities.

Key words: museums; education; youth; children's museums; virtual museum; leisure

Editorial Board

Prof. Rivka Eisikovits

Editor-in-Chief, Emerita University of Haifa

Dr. Hezi Aharoni

Efshar Association

Prof. Alean Al-Krenawi

Ben-Gurion University

Prof. Rami Benbenishty

Emeritus The Hebrew University
and Bar-Ilan University

Prof. Emmanuel Grupper

Ono Academic College

Dr. Amitai Hamenachem

Beit Berl Academic College

Dr. Eitan Israeli

Emeritus The Hebrew University; Efshar Association

Prof. Shlomo Kaniel

The College for Academic Studies, Or-Yehuda; Orot Israel College

Prof. Yitzhak Kashti

Emeritus Tel Aviv University

Dr. Nurit Levi

Formerly of Beit Berl Academic College

Prof. Amiram Raviv

Emeritus Tel Aviv University; The College for Academic Studies, Or-Yehuda

Dr. Rivka Reichenberg

Mofet Institute

Prof. Gidi Rubinstein

Netanya Academic College

Dr. Avihu Shoshana

University of Haifa

Prof. Vered Slonim-Nevo

Ben-Gurion University

Prof. Meir Teichman

Emeritus Tel Aviv University; Beit Berl Academic College

Miriam Gilat

Coordinator

Address of Editorial Board:

EFSHAR Association

P.O. Box 53296,

Jerusalem 91531, Israel

Tel: +972-2-6728905

Fax: +972-2-6728904

mgilat@efshar.org.il

www.efshar.org.il

MIFGASH

JOURNAL OF SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

Special Issue

Leisure Culture of Israeli Children and Youth

- > Definitions and challenges
- > Leisure inspired by the esthetic paradigm
- > Leisure as culture and culture as leisure
- > Leisure, violence and connectedness to school
- > Teenagers' use of the internet
- > Leisure among Arab teenagers: Does gender matter?
- > Leisure among children and youth with disability
- > Chess as a serious leisure activity in the service of students with ADHD
- > Volunteering, health and well-being
- > Children's periodicals in the 50s: A legal perspective
- > Educational activity in the museum



Vol. 26, No. 48 • December 2018