

# מבגש

## לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא:

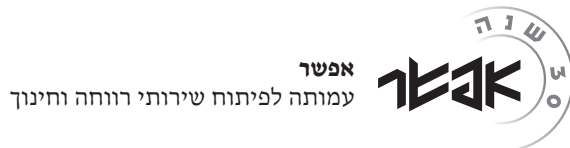
**תרבות הפנאי של ילדים, בני נוער וצעירים בישראל**

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

**כרך כ"ו • גיליון 48**

טבת תשע"ט – דצמבר 2018

יוצא לאור על ידי:



# פנאי, אלימות וחיבור לבית הספר: מיפוי שיטתי של פעילויות פנאי בקרב 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 ובקרב 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 וסאיפות 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 & Passmore). 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 ורבת-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
<b>סך הכול</b>	<b>3958</b>	<b>100</b>

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?

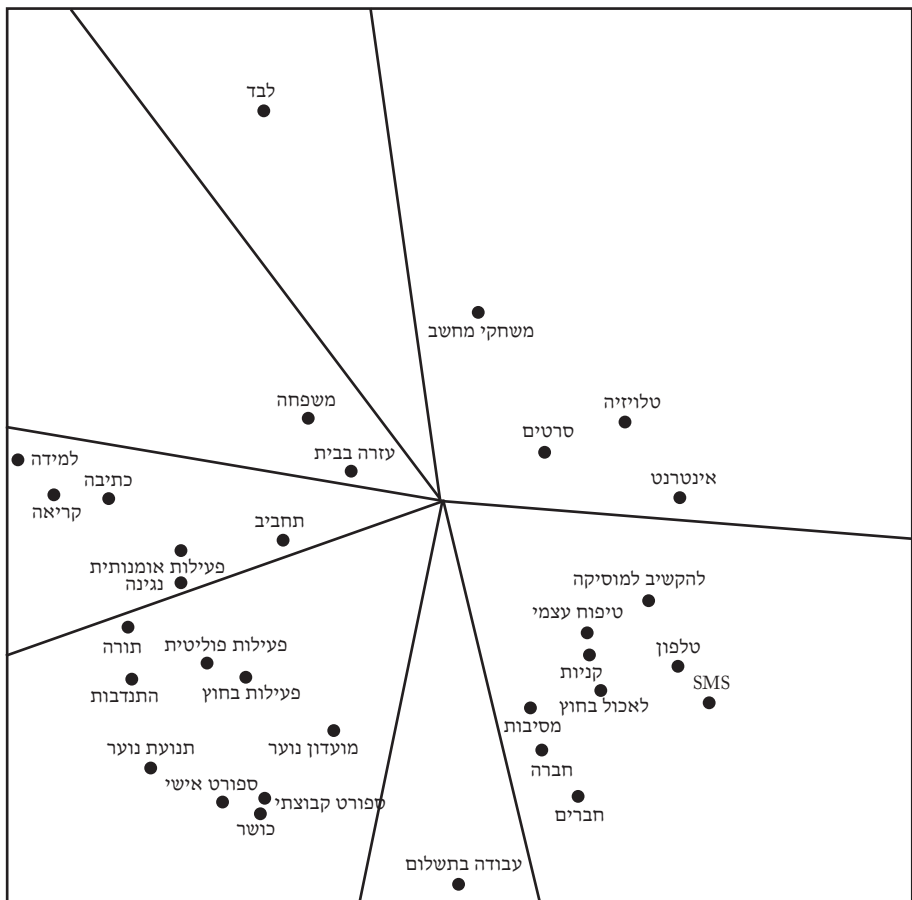
האם באזור שלך קיימות אפשרויות פנאי?

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, לכתובה, 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-דתית		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



ממלכת דוברי ערבית		ממלכת-דתי		ממלכת 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 בכל 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 בבית 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	כיתות ט-י N=1527	כיתות יא-יב N=1409	כן, הרבה	כן, למדי	לא כל כך	כלל לא
	30	32	31	21	18	8	
				32	30	9	
				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, ומאווייה 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

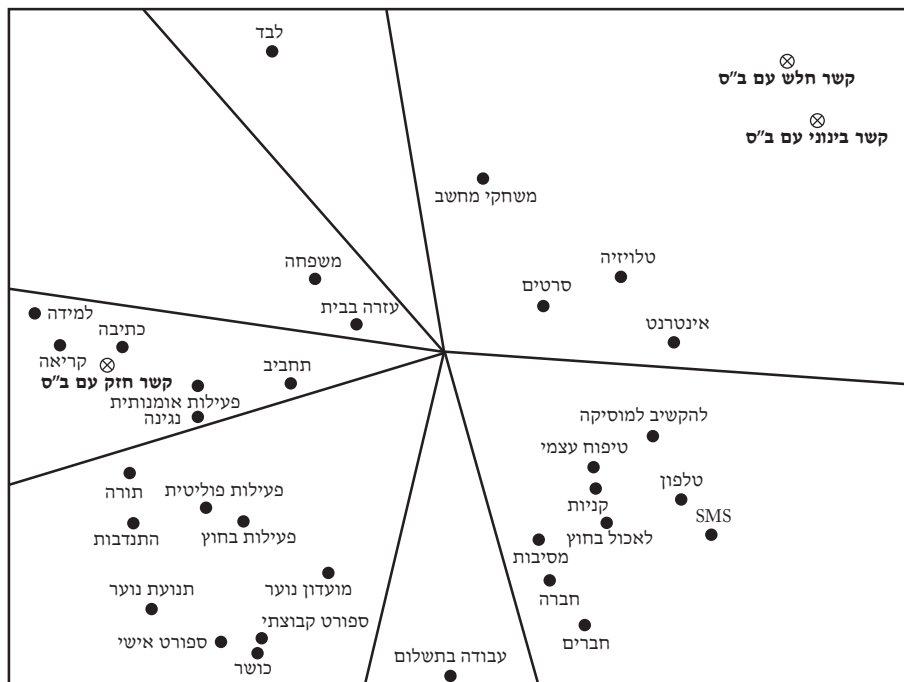
מבדיקת יחסם של התלמידים לבית הספר עולה שלרוב גישתם כלפיו היא חיובית (לוח 7).

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

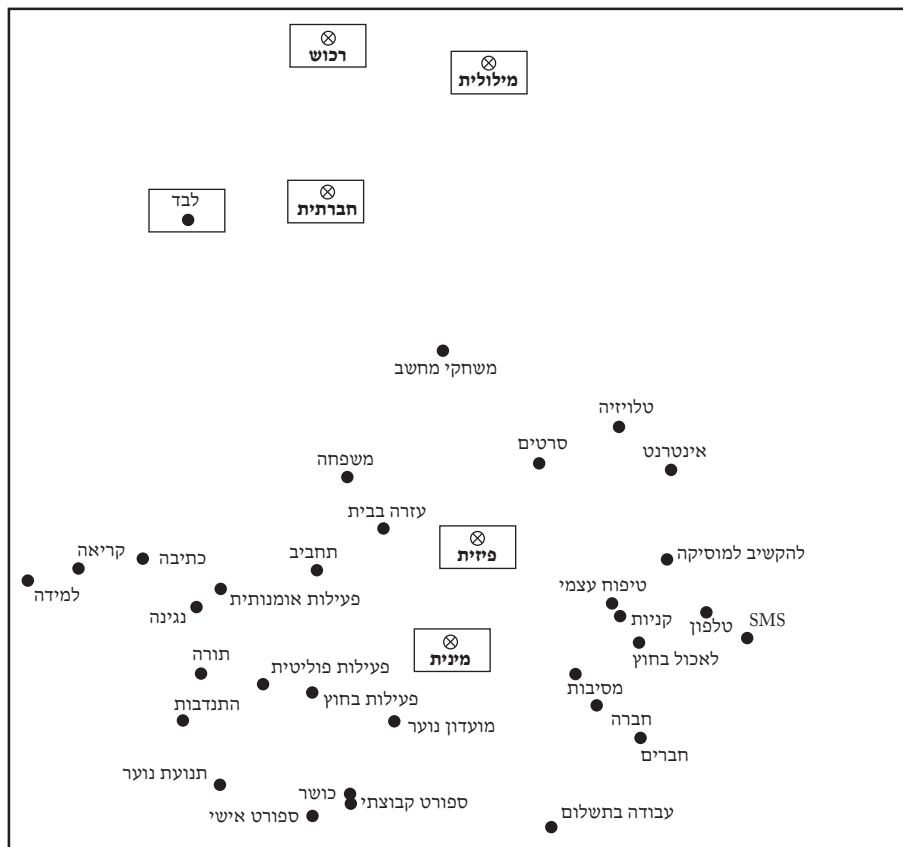
ביקשנו למצוא את הקשר בין בילויי שעות הפנאי ואלימות בבית הספר. ראשית שאלנו את התלמידים, אם יש בבית הספר שלהם בעיה של אלימות. בתשובה, כרבע מן התלמידים הגדירו את האלימות בבית הספר כבעיה גדולה או גדולה מאוד, 27% הגדירו אותה כבעיה קטנה מאוד או לא קיימת, וכמחצית הנשאלים התייחסו אליה כאל בעיה קטנה (22%) או 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		
28	24	25	11	12	כיתות ט-י N=1527	
37	23	22	8	10	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](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 "ילדים בישראל 2012"**. נדלה ב-20.4.14 מהאתר [http://www.children.org.il/Files/File/SHNATON\\_2012.pdf](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.