

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא:

מפגשים טיפוליים וחינוכיים רגישי תרבות

- ◀ סקירה והצעות לדיונים חדשים
- ◀ האמונה בגלגול נשמות בקרב הדרוזים
- ◀ תוכנית התערבות לגננות בחברה הערבית
- ◀ מנהיגות ושוויון זכויות מגדרי בקרב סטודנטיות ערביות
- ◀ שיקום תעסוקתי לנשים חרדיות
- ◀ אקדמיה רגישת תרבות
- ◀ תפיסת מערכת החינוך ביחס ליוצאי אתיופיה
- ◀ טיפול פסיכודינמי רגיש תרבות בדרי רחוב

תמוז תשפ"א יוני 2021
כרך כ"ט • גיליון 53



חברי המערכת

פרופ' רבקה איזיקוביץ'
עורכת ראשית,

אמריטוס אוניברסיטת חיפה

פרופ' עליאן אלקרינאו
אוניברסיטת בן-גוריון

פרופ' רמי נבנישתי
אמריטוס האוניברסיטה העברית
ואוניברסיטת בר-אילן

פרופ' עמנואל גרופר
הקריה האקדמית אונו

ד"ר אמיתי המנחם
המכללה האקדמית בית ברל (לשעבר)

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

ד"ר איתן ישראלי
אמריטוס האוניברסיטה העברית;

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

פרופ' ורד סלונים-נבו
אוניברסיטת בן-גוריון

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

פרופ' יצחק קשתי
אמריטוס אוניברסיטת תל אביב

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

פרופ' גדי רובינשטיין
המכללה האקדמית נתניה (לשעבר)

ד"ר רבקה רייכנברג
מכון מופ"ת

פרופ' אביהו שושנה
אוניברסיטת חיפה

מרים גילת
רכזת המערכת

כתובת המערכת
עמותת "אפשר"

ת"ד 10643 רמת גן 5200502
טלפון 03-7481280
mgilat@efshar.org.il
www.efshar.org.il

חוברות "מפגש" לצפייה:
kitvei-et.efshar.org.il
jstor.org/journal/mifgash

הנחיות לכותבים

מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית הוא כתב עת שפית בן-תחומי היוצא לאור פעמיים בשנה, ומפרסם מאמרים עיוניים ומחקרים בנושאים הבאים: ילדים ובני נוער במצבי סיכון ומשפחותיהם; 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 הבאים: עבודה סוציאלית, חינוך, פסיכולוגיה, סוציולוגיה, קרימינולוגיה, אנתרופולוגיה ומדעי ההתנהגות, חוץ שימת דגש על ילדים ובני נוער במצבי סיכון. המאמרים המוגשים למערכת עוברים תהליך של הערכה ושיפוט אנונימיים על ידי סוקרים מומחים. תהליך ההערכה נמשך כשישה חודשים.

הנחיות

- כתב היד יכלי עד 25 עמודים, ויש להדפיסו בפורמט Word, ברווח כפול (בגופנים דוֹד בעברית ו-Times new roman בלועזית ובגודל 12) ולשולחו בדואר אלקטרוני.
- בעמוד נפרד יודפסו שם המחבר, תואר, תפקיד ושיוך אקדמי או מקצועי בעברית ובאנגלית ופרטי התקשרות: טלפון וכתובת דוא"ל.
- 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.
- אין לשלוח למערכת "מפגש" מאמר שהתפרסם, עתיד להתפרסם או נמצא בהליך שיפוט בכתב עת אחר בארץ או בחו"ל.

כתיבת מקורות

- יש להקפיד על רישום המקורות, ממצאים סטטיסטיים ולוחות על פי הנחיות APA.
- שמות מחברים לועזיים ייכתבו בגוף המאמר בעברית, ובסוגריים הם ייכתבו בלועזית ולצדם שנת הפרסום. יש להקפיד על הקלדת כל הסוגריים בטקסט בגופן דוד.
- כל ההפניות במאמר יסודרו לפי סדר א"ב של שמות המחברים – תחילה בעברית ואחר כך בלועזית – ויצוינו ברשימת מקורות מלאה. גם רשימת המקורות תסודר בשיטה הנ"ל.
- אם יש שני מחברים לפריט, שניהם יוזכרו בכל ההפניות. משלושה מחברים ומעלה ייכתב שם המחבר הראשון בתוספת "ואחרים" (et al.).

להלן דוגמאות לרישום המקורות:

ספר

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

כתב עת

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

פרק בתוך ספר ערוך

גווילי, ר' ואיתמר, ה' (1997). רב-שיח בין חניכים ובוגרים יוצאי אתיופיה. בתוך א' עמיר ואחרים (עורכים), **שורש אחד וענפים רבים** (עמ' 146–159). 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). Lawrence Erlbaum Associates.

מקור מהאינטרנט

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

מכגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא:

מכגשים טיפוליים וחינוכיים רגישי תרבות

עורך-אורח: **פרופ' אביהו שושנה**

כרך כ"ט • גיליון 53

תמוז תשפ"א – יוני 2021

יוצא לאור על ידי:

אפשר
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



כתובת המערכת

מרים גילת, עמותת "אפשר"

טלפון 03-7481280 | 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: www.jstor.org/journal/mifgash

ובאתר "אפשר": kitvei-et.efshar.org.il

כל הזכויות שמורות © לעמותת "אפשר"

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

עריכת לשון: אורלי צור

עריכת לשון של התקצירים באנגלית: פגי ויינריך

עיצוב: 2w-design.com

ISSN 0792-6820

רמת גן 2021

תוכן העניינים

5.....	דבר העורכת – רבקה איזיקוביץ'
7.....	רשימת משתתפים
8.....	רשימת שופטי מאמרים (2019–2020)
9.....	עמותת "אפשר"
	פתח דבר: חינוך וטיפול רגשי תרבות – חשיבות, אתגרים מחקרניים ומבנה הגיליון
10.....	אביהו שושנה
15.....	חינוך וטיפול רגשי תרבות: סקירה והצעות לדיונים חדשים – אביהו שושנה
	בין הקליני לחברתי: האמונה בגלגול נשמות בקרב הדרוזים בישראל
43.....	מהא נאטור ואביהו שושנה
	התאמה תרבותית של תוכנית ההתערבות "ללמוד לחיות ביחד"
65.....	לגננות בחברה הערבית בישראל – ליהי גת ויעל דיין
	מיצוב חברתי של סטודנטיות ערביות הלומדות במרחב הומוגני מבחינה תרבותית
89.....	בהקשרים של מנהיגות ושוויון זכויות מגדרי – נעמי דיקמן וח'אולה זועבי
	"מיניקה ומעניקה": מפגשים בין-תרבותיים בקבוצה לשיקום תעסוקתי לנשים חרדיות
113.....	גיתית שגיב-צורי
143.....	מאחורי ה"גדר": אקדמיה רגישת תרבות – אסנת רובין ונועה טייב
	"אנחנו" ו"הם": תפיסות של אנשי מערכת החינוך ביחס ליוצאי אתיופיה
167.....	שלי אינגדאו ומורן ישראל

על הקושי לשכון: טיפול פסיכודינמי רגיש תרבות בדרי רחוב

תמר אהרונסון.....193.

סקירת ספר

Schooling for critical consciousness: Engaging black and Latinx youth in analyzing, navigating, and challenging racial injustice, by: Scott Seider

219..... and Daren Graves – אביהו שושנה.

VII-IEnglish abstracts

ד"ר חזקיה (חזי) אהרוני ז"ל: דברים לזכרו

מערכת כתב העת "מפגש" מביעה צער עמוק על פטירתו בטרם עת של ד"ר חזקיה (חזי) אהרוני ז"ל בקיץ 2021, לאחר מחלה קשה, ומשתתפת בצערה של משפחתו.

חזי כיהן כחבר מערכת פעיל, מסור ומעורב בעיצובו של כתב העת ובתכניו. הוא היה איש מקורי אשר השכיל לשלב בעבודתו האקדמית שתי אהבות שנשא בליבו: הראשונה, אהבתו לספורט והבנת חשיבות העיסוק בו לאפשרויות טיפוחם וקידום של ילדים ובני נוער במצבי סיכון, שזו הייתה אהבתו השנייה. בפעילותו המקצועית הרחבה, גם כחבר הוועד המנהל של עמותת "אפשר", הקדיש חזי בשנים האחרונות את כל כולו ואת מלוא כישוריו לקידום מדריכי הפנימיות. כחלק מתפיסתו את חשיבות תפקידו של העובד החינוכי-סוציאלי, הוא ראה במדריכי הפנימיות חולייה מרכזית בטיפוח וקידום ילדים ונוער במצבי סיכון המתחנכים במסגרות חוץ-ביתיות, וחיבר גופים לפעילות משותפת לשינוי המצב הקיים באמצעות כלים מנהליים, משפטיים וחקיקה.

חזי, אדם יקר, בלט במסירותו למשפחתו, באהבתו לזולת ובנתינה למען הקהילה. הוא הגיע להישגים מרשימים בכוחות עצמו בהתמדה ובנחישות, כמרצה, ככותב וכעורך, בזכות אישיותו, מאמרו, כתביו ועשייתו הבלתי נלאית למען מדריכי הפנימיות.

חזי יחסר מאד לקהילה המקצועית ולכולנו.

יהא זכרו ברוך!

דבר העורכת

פרופ' אביהו שושנה, העורך האורח של הגיליון המיוחד, מדגיש בפתח דבריו עד כמה הרחבת הידע והעיסוק בחינוך וטיפול רגשי תרבות חינויים במציאות החברתית המפולגת שבה אנו חיים. יתרה מזו, הוא קורא לפיתוח פרקטיקות ומיומנויות ליישום ידע בנושאים חשובים אלה.

אני שמחה להיענות לקריאה זו באמצעות הצגת דגם פעולה אנתרופולוגי מבוסס מחקר שפיתחתי לפני שנים רבות לצורך הכשרה מקצועית של עובדי נוער, מורים ומחנכים, ואשר קראתי לו "עובד הנוער כאתנוגרף", או לחלופין – "המורה כאתנוגרף".¹ בעבודתי כאנתרופולוגית חינוכית עם עובדי נוער בפנימיות ובהמשך דרכי – עם מורים ומחנכים שהתמודדו עם האתגר שבחינוך תלמידים עולים, נוכחתי עד כמה פועלו של האנתרופולוג (המכונה "אתנוגרף" בעת שהוא מבצע לשם מחקר עבודת שדה בקרב תרבויות רחוקות) יכול להוות דגם לעשייה חינוכית מיטבית במגוון מסגרות. אין זה המקום להיכנס להיבטים האופרטיביים של המודל. לשם כך אפנה את הקורא המעוניין אל המקורות שבהם הוא מתואר בפרוטרוט (Eisikovits, 1995, 1997). אתייחס כאן רק לכמה מהנחות היסוד המושגיות של המודל.

מן המסורת ארוכת השנים של חקר תרבויות זרות האתנוגרף הסיק שבשלבי עבודת השדה הראשונים אין הוא מצויד בכלים המאפשרים לו לשאול שאלות ספציפיות ביחס לתרבות הנחקרת. לשם כך הוא זקוק להיכרות מספקת עם המערכת התרבותית כולה ולהבנתה. היכולת לשאול שאלות מותאמות מצב מתפתחת במהלך הזיקה ארוכת הטווח עם התרבות הנחקרת; זאת דרך לימוד השפה המקומית, המבנה החברתי, שגרת החיים, המשמעות שבני המקום מייחסים לאירועים וכו'.

לצורך ענייננו, ניתן להתייחס למרחבים חינוכיים, כמו למשל פנימייה, בית ספר וכיתה, כיחידות נושאות תרבות בעלות שפה, נורמות, ערכים ומבנה חברתי משלהן. איש החינוך שילמד להתייחס למסגרת עבודתו מזווית הראייה של האתנוגרף, יצא נשכר מאימוץ הגישה הן בתהליך והן בתוצאות עשייתו. מיקוד בהבנת כללי התרבות והפנמתם טרם יחל בהתערבותו החינוכית יאפשרו לו לנקוט דרכי פעולה הולמות הקשר. איש החינוך ייטיב לעשות אם יגייס את בני התרבות (התלמידים, החניכים וכו') כשותפים לחקר הדדי בשלבי המפגש ההתחלתיים, לשם היכרות דו-צדדית, שעליה יוכלו לבסס עבודה חינוכית משמעותית ומכבדת.

ניסיון העבודה בקרב תרבויות זרות הופך את האתנוגרף בהכרח לסובלני ורגיש לשונות. חוכמה בין-תרבותית זו מלמדת אותו שיעור בענווה באמצעות החשיפה לקיומן של דרכים רבות להשגת מטרה מסוימת. אף אחת מהן אינה לגיטימית יותר מן האחרות, שכן כולן מהוות אסטרטגיות התמודדות שפותחו על ידי אנשים כמענה לדרישות ההקשר הסביבתי שבו הם מתפקדים; במילים אחרות – עבודת השדה האתנוגרפית היא כר להתנסות ביחסיות תרבותית.

1 אני נוקטת לשם הקיצור לשון זכר. הכוונה כמובן לשני המינים.

הידע התרבותי מושג באמצעות שילוב של תצפית משתתפת על מגוון סוגים של משתתפים מבני התרבות וראיונות עומק עימם. דרך הסתכלות זו מקנה לאתנוגרף ראייה "מבפנים" של החוויה התרבותית, המורכבת ממכלול הקולות שאותם שמע. כיוון שהאתנוגרף מעונין בהבנת המציאות הסובייקטיבית של כלל השחקנים, הוא ישאף לתת ביטוי לשלל הדעות, האמיתות האישיות המאפיינות את החיים אף במרחב תרבותי קטן היקף, כמו בית ספר, כיתה ופנימייה.

בתור יחידות תרבותיות מצומצמות היקף, מוסדות נוטים להיות נורמטיביים בטיבם. האתוס העיצובי-חינוכי שלהם מבוסס על ההנחה שגרימת שינוי בהתנהגותם של חניכים היא ליבת המנדט החברתי שלהם. בדיוק מסיבה זו לא ניתן להגזים בחשיבות הסובלנות והפתיחות הגלומות בעמדה האתנוגרפית כלפי שונות ורבגוניות; על אחת כמה וכמה – כאשר מדובר בעבודה עם אוכלוסיות מרקע תרבותי מגוון.

תודתי נתונה לפרופ' אביהו שושנה על העבודה הרבה שהשקיע בעריכת הגיליון המיוחד ולמחברי המאמרים. התוצאה היא אסופה שתהווה חוויה טרנספורמטיבית לכולנו.

מקורות

- Eisikovits, R. A. (1995). An anthropological action model for training teachers to work with culturally diverse student populations, *Educational Action Research*, 3(3), 263–277.
- Eisikovits, R. A. (1997). *The anthropology of child and youth care work*. The Haworth Press.

קריאה מהנה,
רבקה איזיקוביץ',
עורכת ראשית

רשימת משתתפים

עורך-אורח

פרופ' אביהו שושנה, החוג למנהיגות ומדיניות בחינוך והחוג לייעוץ והתפתחות האדם, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

כותבי מאמרים

ד"ר תמר אהרונסון, החוג לייעוץ והתפתחות האדם, אוניברסיטת חיפה

ד"ר שלי אינגדאן, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה; נבט: חממה למחקר והכשרה "מודעי הקשר" בתחום ילדים בסיכון, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים

ד"ר ליהי גת, תוכנית לימודי המוסמך לגיל הרך ע"ש יוסף שוורץ, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים; המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

ד"ר יעל דיין, תוכנית לימודי המוסמך לגיל הרך ע"ש יוסף שוורץ, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים

ד"ר נעמי דיקמן, ראשת היחידה להערכה ולקידום ההוראה, הפקולטה לרפואה ע"ש עזריאלי, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר ח'אולה זועבי, ראשת החוג לחינוך במכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל, חיפה

נועה טייב, דיקנית הסטודנטיות של קמפוס טל, המרכז האקדמי לב

מורן ישראל, נבט: חממה למחקר והכשרה "מודעי הקשר" בתחום ילדים בסיכון, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים

ד"ר מהא נאטור, החוג לחינוך מיוחד, הפקולטה לחינוך אוניברסיטת חיפה

ד"ר אסנת רובין, החוג לייעוץ והתפתחות האדם, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה
גיתית שגיב-צורי, החוג לייעוץ והתפתחות האדם, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

פרופ' אביהו שושנה

סקירת ספר

פרופ' אביהו שושנה

רשימת שופטים (2019-2020)

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

פרופ' שרה זמיר	ד"ר סארה אבו כיף
ד"ר דני חורש	פרופ' צבי איזיקוביץ'
ד"ר סמי חמדן	פרופ' רבקה איזיקוביץ'
ד"ר שי חן גל	פרופ' דנה אמיר
ד"ר ליאת חרובי	פרופ' גיא אנוש
פרופ' מאיר טייכמן	פרופ' אלי בוכבינדר
ד"ר רפי יונגמן	ד"ר מירן בוניאל נסים
פרופ' משה ישראלשווילי	ד"ר סנדרין בורשטיין
ד"ר לי כהנר	פרופ' רמי בנבנישתי
פרופ' מולי להד	ד"ר ניקול בן נון
פרופ' יוסי לוי בלז	ד"ר רבקה נריה בן שחר
ד"ר ריטה סבר	פרופ' צבי בקרמן
ד"ר לורה סיגד	פרופ' ארנה בראון לבינסון
ד"ר למיס עודה	פרופ' ענת ברונשטיין קלומק
ד"ר איל פרוכטר	ד"ר שירה ברזילי
ד"ר אילה צור	פרופ' עמנואל ברמן
ד"ר ספי קרוננברג	ד"ר רות ברקוביץ'
פרופ' ישראל ריץ'	ד"ר אורית גילור
ד"ר גדעון רצוני	פרופ' יצחק גילת
פרופ' אביהו שושנה	ד"ר טלי היימן
ד"ר גיא שילה	פרופ' נעמי וינר
	פרופ' גיל זלצמן

עמותת 'אפשר' הוקמה בשנת 1981 על ידי אנשי מקצוע בכירים בתחומי החינוך והרווחה, במטרה לחזק ולמסד את העשייה והעיון בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל. זאת, בדגש על ייזום והפעלת תוכניות לטיפול ולרווחה של ילדים ובני נוער במצבי סיכון השוהים במסגרות חוץ-ביתיות ובקהילה.

העמותה פועלת בתחומים מרכזיים אלו:

היחידה לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים ומשפחותיהם

- < **מרכזי טיפול:** העמותה הקימה ומפעילה מזה 25 שנה מרכזי יום לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים.
- < **מערך הסברה ומניעה לבני נוער:** מדי שנה מתקיימות מאות הרצאות וסדנאות בבתי ספר, ביחידות לקידום נוער ובמסגרות חוץ-ביתיות, המספקות מידע ותוכניות מניעה בתחום ההתמכרות לאלכוהול והימורים.

ילדים ונוער במצבי סיכון

- < **מרכזי הגנה ('בתי לין') לילדים ונוער נפגעי התעללות מינית או פיזית:** מרכזי ההגנה מעניקים סיוע מידתי ותמיכה ראשונית לילד/ה, נער/ה בגילאי 3–18 ולבני משפחתם, שחוו ונפגעו מהתעללות מינית, פיזית, נפשית והזנחה קשה על ידי אחראי במשפחה, במסגרת חינוכית, טיפולית או על ידי פוגע אחר.
- מרכזי ההגנה הוקמו ביוזמת משרד הרווחה ובשיתוף עם משרתת ישראל, משרד המשפטים, משרד הבריאות, הרשויות המקומיות וקרן שוסטרמן. עמותת 'אפשר' הקימה בפועל את שמונת המרכזים ומפעילה אותם מאז הקמתם ועד היום.
- בכל מרכזי ההגנה, נמצאים תחת קורת גג אחת אנשי מקצוע מומחים (עו"ס לחוק הנוער, חוקר ילדים, חוקר נוער, רופא ילדים, פרקליט וצוות הנהלה) העוסקים בהערכה, חקירה ואבחון של ילדים ונוער נפגעי עבירות התעללות, כך שתהליך התמיכה והליווי נעשה בזמן קצר, במקום אחד וללא סרבול מיותר.
- העמותה פיתחה מערך הסברה ותוכניות מותאמות תרבות להנגשת השירות לאוכלוסיות מגוונות, כגון: המגזר החרדי והמגזר הערבי.
- < **מרכזים לגיל הרך במגזר הערבי:** העמותה הקימה ומפעילה מרכזים אלו, הכוללים פעילות מגוונת לילדים ולמשפחותיהם.

פרסומים בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית

- פרסום שוטף של כתבי-עת הכוללים ידע מקצועי עדכני להעשרה ולהתמקצעות של העוסקים בתחום.
- < **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית:** כתב-עת אקדמי בין-תחומי המפרסם מאמרים עיוניים ומחקרים העוסקים בתחום החינוכי-טיפול-חברתי, בדגש על ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון בחברה רב-תרבותית בישראל.
- בשגרת עבודתו משלב 'מפגש' גיליונות המוקדשים לנושא מיוחד ובשיתוף עם עורכים-אורחים המומחים בתחום. עם הוצאתם של הגיליונות הייחודיים נערך כנס השקה "מפגש חי" המתקיים באכסנייה האקדמית של העורכים-אורחים.
- < **אפשר לעובד החינוכי סוציאלי:** ביטאון המהווה במה לעובדים החינוכיים-סוציאליים בנושאים מרכזיים עמם הם מתמודדים בעבודתם היום-יומית. מטרת הביטאון היא לפרסם פעולות ותוכניות המתבצעות במסגרות חוץ-ביתיות ובקהילה בקרב ילדים ובני נוער במצבי סיכון ולהפיץ את הידע המצטבר "חוכמת השדה" גם באמצעות כנסים וימי עיון. נוסף על כתבי העת העמותה מוציאה לאור ספרים מקצועיים.
- < **פעילות בין-לאומית:** עמותת 'אפשר' מייצגת את ישראל בהנהלת הארגון הבין-לאומי לעובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI).

למידע נוסף ולצפייה בפרסומי העמותה :

פתח דבר

חינוך וטיפול רגשי תרבות – חשיבות, אתגרים מחקריים ומבנה הגיליון

ההזמנה לערוך גיליון בנושא חינוך וטיפול רגשי תרבות עוררה אצלי התלהבות רבה. נושא זה מעסיק אותי מחקרית, חינוכית וקלינית כבר שנים רבות. המפגש עם סטודנטים מרקעים תרבותיים שונים באקדמיה, העבודה עם בני נוער ובעלי תפקידים חינוכיים וטיפוליים שונים מקבוצות חברתיות שונות ואתנוגרפיות רבות שערכתי במרחבים חינוכיים וקליניים לימדו אותי על הצורך הדחוף בעיסוק ממוקד בנושא זה. בהזדמנות זו אני רוצה הודות לפרופ' רבקה איזיקוביץ', העורכת הראשית, על הנדיבות האינטלקטואלית לאורך כל העבודה על הגיליון. אני מודה גם למרים גילת, אשר גילתה מסירות וסקרנות. היחסים הקולגיאליים עם רבקה ומרים עודדו אותי לזהות וליצור היבטים מורכבים של נושא הגיליון.

בימים אלה, לאחר תקופה ארוכה של ארבע מערכות בחירות סוערות ומגפת הקורונה, חוונו באופן גלוי, ופעמים רבות אף בוטה ואלים, את ההשלכות של יחסים עוינים בין קבוצות חברתיות, ביטויים גזעניים של פוליטיקאים והכחשות רבות (מה שמכונה בספרות המחקר "אידאולוגיה של עיוורון צבעים" – ראו Warikoo & De Novais, 2015); אלו התבטאו בגזענות עיקשת ואפליה כלפי חברי קבוצות חברתיות ספציפיות. אי-לכך, תקופה זו מדגישה את האחריות המוטלת עלינו בפיתוח ידע ופרקטיקות רגשיות תרבות.

העיסוק בחינוך וטיפול רגשי תרבות משמעותי ביותר עקב היותה של ישראל חברה מרובת שסעים, חברה המאופיינת בריבוד ואי-שוויון בין קבוצות אתניות ולאומיות. זאת ועוד, מהגרים ממדינות שונות נתקלים במפגשים בין-תרבותיים והתנגשויות בין סדרי שיח שונים, אשר מקשים על רווחתם. דבר נוסף שצריך לעודד אותנו לעיסוק קדחתני בחינוך וטיפול רגשי תרבות ועולה בכל אחד מהמאמרים בגיליון זה, הוא היחסים שבין סדרי ידע מערביים לסדרי ידע של קבוצות חברתיות שונות. פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית וחינוך הם תחומי ידע אשר כוננו ומתוחזקים בתרבות המערב. תחומי ידע אלה מעודדים אידיאלים נפשיים, יחסים ספציפיים בין הפרט לעצמו ויחסים בין-אישיים שאינם רווחים בתרבויות אלה. זאת ועוד, תרבויות שונות מעודדות לעיתים אידיאלים נפשיים הסותרים את האידיאלים המערביים. חברי קבוצות שאינן הגמוניות נדרשים לפיכך להתאים את עצמם

לאידיאלים המערביים ולפתח מיומנויות ניווט יום-יומיות (Shoshana, 2019) בין הגלובלי ללוקלי, או, כפי שהתנסחו דלז וגואטרי (Deleuze & Guattari, 1987) – בין המזורי למינורי. יתרה מזאת, האפיסטמולוגיות המערביות, גם אלו שבשדות החינוך והטיפול, זוכות למעמד של מובנות מאליהן וטבעיות, ומבנות בתורן את הסובייקטיביות האידיאלית הנלווית להן כסובייקטיביות הראויה (Berger & Luckmann, 1967). חשוב לזכור בהקשר זה, כפי שעלה מכל המאמרים בגיליון, כי ההפיכה של ידע ואידיאלים נפשיים והתנהגותיים ספציפיים ל"טבעיים" היא משאב שליטה אשר מיטיב עם חברי קבוצות הגמוניות, אך מקשה על חייהם של חברי קבוצות מיעוט או חברי קבוצות מוחלשות. אם ברצוננו לסייע למבוגרים וילדים לנווט בתנאים קיומיים מורכבים אלה, חשוב לחשוף אותם ואת חברי הקבוצות ההגמוניות להשלכות של מפגשים בין-תרבותיים. משום המורכבות של משימה חינוכית וטיפולית זו, בחרנו בחוברת זו במאמרים המתארים חקרי מקרה של מבוגרים מקבוצות חברתיות שונות (למשל, מטפלים, מחנכים, סטודנטיות לחינוך). ההנחה הייתה כי מבוגרים אלה, העובדים עם ילדים ובני נוער, יוכלו לסייע לנו בפיתוח ידע וכלים לעבודה חינוכית וטיפולית רגישת תרבות עם ילדים.

גיליון זה כולל שמונה מאמרים – מאמר פתיחה ושבעה מאמרים אמפיריים. מאמר הפתיחה סוקר ובוחן את הספרות האקדמית המרכזית העכשווית העוסקת בסוגיות של חינוך וטיפול רגישות תרבות. לצד זאת, המאמר מתאר חמישה היבטים מחקרניים עדכניים על חינוך, התנגשויות בין-תרבותיות והון תרבותי: (א) פדגוגיה רלוונטית תרבות; (ב) הון רגשי, מרחב פוטנציאלי ופסיכותרפיה רגישת תרבות בקרב מטופלים אתיופים בישראל; (ג) קבוצות תמיכה לנשות אסירים בישראל – אתניות, מעמד והתנגשויות דיסקורסיביות; (ד) ניבים של מצוקה (idioms of distress), פוסט-טראומה והאיכויות התרפויטיות של שכחה בקמבודיה; (ה) תרבות, סכיזופרניה וטיפול רגיש תרבות. לצד תיאורים מחקרניים אלה, מאמר הסקירה גם מציג שש הצעות מרכזיות למחקרים עתידיים על חינוך וטיפול רגישות תרבות.

המאמר של נאטור ושושנה עוסק בהיבטים קליניים ותרבותיים הקשורים בסיפור גלגול נשמות (נוטוק) בחברה הדרוזית בישראל. באמצעות ראיונות עם מטפלים דרוזים אשר התמודדו עם סיפורי נוטוק שהובאו לקליניקה על ידי מטופלים דרוזים, אנו נחשפים למיקום המיוחד של המטפלים הדרוזים. מטפלים אלה עושים שימוש במספר אסטרטגיות לפתירת המתח הקשור ביחסים שבין החברות המקצועי המערבי שרכשו והאיכויות התרפויטיות-תרבותיות של סיפורי גלגול נשמות. איכויות אלה זוכות למבט נוסף באמצעות ראיונות עם דרוזים שסיפורי הנוטוק שלהם נסגרו באמצעות פגישה עם המשפחה מהגלגול הקודם, לעומת סיפורים פתוחים, שבהם לא ניתן לאתר את המשפחה מהגלגול הקודם. מאמר זה חושף במיוחד את המעמד המיוחד של סיפורי גלגול נשמות בחברה הדרוזית ואת ההשפעה שלהם בכינון זהות דרוזית אישית וקולקטיבית.

מאמרן של גת ודיין עוקב אחר תוכנית התערבות ספציפית למניעת אלימות וקידום יכולות רגשות חברתיות של ילדי גן. מחקרן חשף את האתגרים הייחודיים

הקשורים בהתאמה תרבותית של תוכנית חינוכית-טיפולית. המתח שבין תסריטים תרבותיים שונים, התגובות לרגשות והאתגרים בהיענות לשיח המערבי, המעודד המללה של רגשות, משקפים היטב את הדילמות המרכזיות הקשורות בטיפול וחינוך רגשי תרבות.

מאמרן של דיקמן וזועבי בוחן את זהותן של סטודנטיות ערביות להוראה הלומדות במכללה ערבית. מחקרן חשף כיצד הסטודנטיות העדיפו שלא להתייחס לזהותן המקצועית ולסוגיות פוליטיות-חברתיות. אחד ההסברים המוצעים במאמר מדגיש כיצד מאפיינים ספציפיים של המרחב, במונחים של הומוגניות והטרונגניות, משפיע על תיאורים פנומנולוגיים ומציב אתגרים לחינוך רגיש תרבות.

מאמרה של שגיב-צורי, המבוסס על אתנוגרפיות בתוכנית לעידוד תעסוקה המוצעת על ידי עמותה פרטית לנשים חרדיות ממעמד כלכלי-חברתי נמוך, מתאר את המפגש הבין-תרבותי בין נשים המחזיקות בשיח ועצמי קולקטיביים לעמותה המעודדת שיח ועצמי אינדיווידואליסטים ונאו-ליברליים. המאמר חושף את האסטרטגיות היצירתיות שהנשים החרדיות עשו בהן שימוש לגישור על המתחים הקשורים במפגש הבין-תרבותי הטעון הזה. מעניין במיוחד להטות את הקשב המחקרי לשימושן של הנשים החרדיות באינטימיות אשר נוצרה בקבוצה כמשאב להתמודדות עם התנגשויות בין סדרי שיח שונים.

מאמרן של רובין וטייב, אשר עוסק בסיפורי נשירתם של סטודנטים חרדים, מעודד אותנו לחשוב על אקדמיה רגישת תרבות. המפגש החינוכי-תרבותי של סטודנטים חרדים עם האקדמיה, המקדמת תרבות אינדיווידואליסטית ונאו-ליברלית ואף חילונית, אינו פשוט. הסטודנטים החרדים חווים, במונחים של בורדייה (Bourdieu, 1984), התנגשות בין הביטוסים (habitus), אשר בתורם משפיעים על רווחה אישית, רגשות ספציפיים ונשירה. מחקר זה מדגיש כיצד היעדר היעדר הערכות רגישת תרבות של מוסדות להשכלה גבוהה מקשה על חייהם של הסטודנטים החרדים ומשפיע על סיכוייהם לסיים את לימודיהם.

המאמר של אינגדאו וישראל בוחן את התפיסות של אנשי מערכת החינוך ביחס למושג הסיכון של ילדים יוצאי אתיופיה. ממצאי מחקרן הראו כיצד אנשי חינוך מייחסים ייחוסים שליליים לתרבות האתיופית ולהורי התלמידים. אחת התוצאות של תפיסת חוסר (deficit) זו של הורי התלמידים האתיופים התבטאה בהעדפה של אנשי החינוך לעבוד עם התלמידים בלבד. לפיכך, ממצאי מחקר זה מדגישים את החשיבות של הכשרות רגישות תרבות עבור מחנכים.

מאמרה של אהרונסון מציע דיון תאורטי על אודות אוכלוסיית דרי רחוב וכן הדגמה קלינית רגישת תרבות המבוססת על טיפול בשני דרי רחוב המטופלים במרפאה ציבורית. שני חקרי מקרה קליניים אלה חושפים את הצלילה הפסיכודינמית רגישת האדם ורגישת התרבות של אהרונסון לתופעה המחברת בין התרבותי והאישי ובין החברתי והנפשי. חקרי המקרה הללו מלמדים על מושג הבית כמרחב נפשי, על ה"קושי לשכון", על ה"כמיהה למשכן תרפויטי" ועל מטפלת אשר נדרשת לנווט בין כל אלה.

Schooling for critical consciousness: Engaging black and Latinx youth in analyzing, navigating, and challenging racial injustice שנכתב על ידי סקוט סיידר ודרן גרייבס ופורסם ב-2020. ספר זה השווה את התרומות של חמישה מודלים שונים לפיתוח תודעה ביקורתית ביחס לחוסר צדק על רקע גזע. במשך ארבע שנים המחברים השוו את התפתחות התודעה הביקורתית של יותר מ-300 תלמידים לטינים ואפרו-אמריקנים ממחזור 2017 אשר התחנכו בחמישה בתי ספר תיכוניים והשתתפו בחמש תוכניות חינוכיות שונות. מעניין למקד את תשומת הלב המחקרית והחינוכית בגרסתם של המחברים כי תוכניות התערבות פסיכולוגיות-חינוכיות (כגון תוכניות ללמידת מיומנות רגשיות-חברתיות) אינן התוכניות האידיאליות בהכרח עבור ילדים ונערים מקבוצות מוחלשות. המחברים סבורים כי תוכניות התערבות המעודדות תודעה חברתית-ביקורתית עשויות לפתח חוסן, רווחה וסוכנות (agency) בקרב תלמידים החווים אפליות, גזענות ודיכוי על בסיס יום-יומי.

המאמרים השונים מדגישים כי חשוב מאוד לפרסם בעתיד גיליון מיוחד שיוקדש לעבודה חינוכית וטיפולית רגישת תרבות עם ילדים ובני נוער. העבודה עם ילדים ובני נוער כוללת רגישויות ספציפיות שלא נדונו מספיק בגיליון זה. זאת ועוד, מחקרים בפעולה (in action), בקליניקות או במוסדות חינוכיים, יכולים ללמדנו על האופן שבו סדרי ידע מתורגמים לחיי יום-יום ועל האתגרים המעשיים הייחודיים של עבודה חינוכית וטיפולית רגישת תרבות. חשוב להציע גם מחקרים עם אוכלוסיות נוספות, כגון ילדי מהגרי עבודה וילדים ובני נוער מרקע של מעמד כלכלי-חברתי נמוך הלומדים במוסדות אליטיסטים, וכן מחקרים על שיטות טיפול וחינוך אלטרנטיביות לעבודה עם ילדים ובני נוער מקבוצות מוחלשות. מחקרים אלה עשויים להעניק הבנה מורכבת של המפגשים הבין-תרבותיים. לבסוף, חשוב כי מחקרים עתידיים יבחנו תודעה חברתית ביקורתית או תודעה רגישת תרבות גם בקרב מבוגרים, ילדים ובני נוער ממעמדות כלכליים-חברתיים גבוהים. חשוב גם לעקוב אחר תוכניות לפיתוח תודעה חברתית בקבוצות אלה. בחינה מחקרית של טיפול וחינוך רגשי תרבות רק בקרב חברי אוכלוסיות מוחלשות עלולה לתחזק את ההיררכייה ויחסי הכוחות המעבירים מסר שמסמן עוד יותר חברי קבוצות אלה. עבודה עם חברי קבוצות מוחלשות בלבד עשויה לתחזק את התפיסה הפופולרית והמחקרית כי הם זקוקים לטיפול או שהם "טעוני טיפוח" (Shoshana, 2019) ואת שקיפותם של חברי הקבוצות האליטיסטיות. כפי שלמדנו אותנו מחקרים אחדים, חוויה של שקיפות, המאפיינת חברי קבוצות הגמוניות ואליטיסטיות (Ray & Rosow, 2012), משמעה פריבילגיה, שבתורה מתחזקת אי-שוויון חברתי וסדרי חיים הייררכיים. חוויה של נראות ואחריותיות (accountability), המופקת בין היתר על ידי מחקר של חברי קבוצות מוחלשות בלבד, מתחזקת בתורה את מעמדם המוכפף ומשמשת ככלי שליטה לניהולם (Foucault, 1979).

כולי תקווה כי גיליון מיוחד זה יעודד חוקרים וחוקרות, קלינאים וקלינאיות, מחנכים ומחנכות לחשוב באופן יצירתי ולפתח ידע ופרקטיקות לעבודה חינוכית

וטיפולית רגישת תרבות. כמו כן אני מקווה כי גיליון זה יעודד את אשר איחל לעצמו פוקו כאשר פרסם את אחד מספריו:

ספר זה נועד לשימוש בדרכים שמחברו לא הגדירן. אשמח יותר ככל שיהיו שימושים חדשים, אפשריים או בלתי צפויים רבים יותר [...] כל ספריי הם ארגזי כלים קטנים. אם אנשי רוצים לפתוח אותם, להשתמש במשפט הזה או ברעיון ההוא כמברג או כמפתח ברגים כדי "לקצר" או לערער על מערכות של כוח, כולל בסופו של דבר את אלה שמהן צמחו ספריי [...] אדרבה (מילס, 2005, עמ' 22).

אביהו שושנה, עורך-אורח

מקורות

- מילס, ש' (2005). **מישל פוקו**. רסלינג.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press
- Foucault, M. (1979). Governmentality. *Ideology and Consciousness*, 6, 5–21.
- Ray, R., & Rosow, J. (2012). Two different worlds of black and white fraternity men: Visibility and accountability as mechanisms of privilege. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41(1), 66–95.
- Shoshana, A. (2019). Ethnographies of therapeutic governance and agentic resistance in support groups for prisoner's wives. *Journal of Contemporary Ethnography*, 48(2), 236–260.
- Warikoo, N., & de Novais, J. (2015). Colourblindness and diversity: Race frames and their consequences for white undergraduates at elite US universities. *Ethnic and Racial Studies*, 38(6), 860–876.

חינוך וטיפול רגשי תרבות: סקירה והצעות לדיונים חדשים

אביהו שושנה

תקציר

מאמר-סקירה זה בוחן את הספרות האקדמית המרכזית בת ימינו העוסקת בסוגיות של חינוך וטיפול רגשי תרבות. חשיבותו היא בכך שהוא מדגיש את המקורות התרבותיים הספציפיים של הפסיכואנליזה, הפסיכולוגיה, העבודה הסוציאלית והחינוך. דיסציפלינות אלה הן מערביות, חילוניות ומעמדיות (במובן זה שפותחו על ידי אינטלקטואלים המאיישים את המעמדות הכלכליים-חברתיים הגבוהים ומעודדים סובייקטיביות אידיאלית ההולמת מעמדות אלה). זאת ועוד, מאמר-סקירה זה חשוב גם עקב דיווחים אמפיריים עדכניים על התנגשויות דיסקורסיביות הנלוות למפגשים הבין-תרבותיים בין מטפלים ומטופלים ובין מחנכים ותלמידים אשר מאיישים מיקומים מבניים-חברתיים שונים. לצד תיאור של מושגים ואוריינטציות מחקריות בחקר חינוך וטיפול רגשי תרבות, ולשם הבנה מורכבת של המחקר הרווח על אודות חינוך וטיפול רגשי תרבות בתחומים אלו, המאמר מתעכב גם על חמישה היבטים מחקריים עדכניים על חינוך, התנגשויות בין-תרבותיות והון תרבותי: (א) פדגוגיה רלוונטית תרבות; (ב) הון רגשי, מרחב פוטנציאלי ופסיכותרפיה רגישת תרבות בקרב מטופלים אתיופים בישראל; (ג) קבוצות תמיכה לנשות אסירים בישראל – אתניות, מעמד והתנגשויות דיסקורסיביות; (ד) ניבים של מצוקה (idioms of distress), פוסט-טראומה והאיכויות התרפויטיות של שכחה בקמבודיה; (ה) תרבות, סכיזופרניה וטיפול רגיש תרבות. לצד תיאורים מחקריים אלה, מאמר זה מציע שש הצעות מרכזיות למחקרים עתידיים על חינוך וטיפול רגשי תרבות: חקר פנומנולוגי ואתנוגרפי של מרחבים חינוכיים וטיפולים רב-תרבותיים, חקר תיווך ותרגום תרבותי, חקר פסיכולוגי-חברתי של ניווט בין-תרבותי, חקר תרבות אקדמי והכשרות חינוכיות וקליניות, חקר תוכניות לפיתוח תודעה ביקורתית ודיונים נורמטיביים על טיפול וחינוך רגשי תרבות.

מילות מפתח: טיפול רגיש תרבות, חינוך רגיש תרבות, פדגוגיה רלוונטית תרבות, תיווך תרבותי, קבוצות מיעוט, חינוך והדרה חברתית, ניבים של מצוקה (idioms of distress)

מבוא

בהרצאה שנשא פרויד בקונגרס הפסיכואנליטי החמישי, שהתקיים בבודפשט ב-1918, הוא השווה בין הלקוחות ה"טבעיים" ("הבורגנים") של הפסיכואנליזה ובין ה"עניים":

תנאי הקיום שלנו מגבילים אותנו לשכבות האמידות העליונות של החברה, לאלה הנוהגים לבחור בעצמם את הרופאים שלהם ומשום כך עלולים להתרחק מאיתנו כתוצאה משפע הדעות הקדומות לגבי הפסיכואנליזה. אשר לשכבות העממיות הרחבות, הסובלות סבל איום ונורא מן הניזירות, איננו יכולים לעשות דבר למענן בשלב זה (פרויד, 2005, עמ' 134).

בהמשך, כאשר הרחר באפשרות "להגדיל את מספרנו" באמצעות ההתפשטות של הפסיכואנליזה אל ההמונים, הוא ציין בביטחון:

אין לי ספק שתקפותן של ההנחות הפסיכולוגיות שלנו תרשים גם את אלה שאינם משכילים, אך אנו מצדנו נהיה חייבים לחפש צורות ביטוי פשוטות וקלות ככל האפשר לתורה התיאורטית שלנו. ניווכח מן הסתם שהחיים הקשים המצפים לו אינם מושכים אותו, והחולי מעניק לו צידוק לתביעה נוספת לקבלת עזרה סוציאלית (פרויד, 2005, עמ' 135).

תיאור זה של פרויד, כמו תיאורים אחרים שלו על החיבור שבין פסיכואנליזה ומעמד (Freud, 1884), שלא נדונו מספיק בספרות המחקר (ראו בעניין זה Altman, 2009), צריכים להצית את הדמיון המחקרי והקליני שלנו בנוגע להתאמה התרבותית של הפסיכולוגיה המערבית לתרבויות אחרות (או להתנגשות עימן) ולסטטוס המיוחד שלה, ויש הטוענים ל"אוניברסליות" שלה (Nolan, 1998), וכן בנוגע לטיפול רגשי תרבות ורגשי מעמד (Strier, 2004).

אתגור מעורר מחשבות של המעמד האוניברסלי הזה של הפסיכולוגיה, ובעיקר של אופייה הא-פוליטי (Cushman, 1995), הוצע על ידי הפסיכיאטר פרנץ פנון (2004), אשר הגותו השפיעה על פיתוח החשיבה הפוסט-קולוניאלית:

כפסיכואנליטיקן עליי לעזור למטופל שלי להתוודע אל הלא מודע שלו, לא להמשיך בניסיונות ההלבנה ההזויה, אלא לפעול בכיוון של שינוי המבנים החברתיים. במילים אחרות, אסור שהשחור ימצא עצמו שוב מול הדילמה: להפוך ללבן או להיעלם, אלא עליו להכיר באפשרות של קיום. שוב, במילים אחרות, אם החברה מקשה עליו בשל צבעו, אם אני מזהה בחלומותיו ביטוי לתשוקה לא מודעת להחליף צבע, מטרתי לא תהיה להניא אותו מכך בעודי מייעץ לו "לשמור מרחק", אלא להפך, משנתבהרו מניעיו תהיה מטרתי להביא אותו למקום שבו הוא יכול לבחור בפעולה (או בפסיביות) כלפי מקורו האמיתי של הקונפליקט – היינו כלפי המבנים החברתיים (עמ' 76).

אם תיאוריו של פרויד עודדו תהייה על אודות ההתאמה התרבותית-פוליטית של הפסיכואנליזה למעמדות כלכליים-חברתיים נמוכים, פנון הציע תהיות על מידת התאמתה לחברי קבוצות גזע אשר מסומנים ומתויגים בשל צבע גופם או בשל סמן אחר שאינו הגמוני. בתיאור זה פנון לא רק הצביע על החשיבות התרפויטית של תודעה חברתית ביקורתית (או על התרחקות מהניטרליות הפוליטית המיוחסת לפסיכואנליזה [לדיון מורכב בסוגיה זו, ראו אבישר, 2014]) עבור אינדיווידואלים שמיקומיהם מוכפפים, אלא גם על תפקידו ומעמדו השונה של המטפל. במילים אחרות, פנון, כמו חוקרים אחרים (Kidron, 2012; Lerner, 2015; Plotkin-Amrami, 2008), הצביע על סובייקטיביות ה"כמו שצריך להיות" (comme-il-faut); זו זוכה לעידוד על ידי שיחים טיפוליים וחינוכיים הגמוניים אשר מדירים חברי קבוצות ותרבויות לא הגמוניים, ועל כן חברי קבוצות אלה חווים חוויות יום-יומיות של נראות ואחריותיות (visibility and accountability) (ראו Ray & Rosow, 2012).

על רקע זה חשוב לזכור שהפסיכואנליזה, הפסיכולוגיה, העבודה הסוציאלית והחינוך הם תחומי דעת ופרקטיקה מערביים וחילוניים. הפסיכולוגיה ותחומי דעת טיפוליים וחינוכיים מערביים נוספים מבטיחים לפרט למעשה שיש באפשרותו לתת

לחיי משמעות מבלי להיעזר בדת או בקהילה. ההבטחה לחיים טובים במיזמים התרפויטיים המערביים אינה נשענת על דת או קהילה, אלא על אתיקה של הצבת העצמי הפרטי במרכז ("דע את עצמך") (Moskowitz, 2001).

חשוב לזכור שמקצועות טיפוליים רבים המחזיקים במה שניתן לכנות "השיח הפסיכולוגי הפופולרי" (Illouz, 2008), אשר מצויים בברית דיסקורסיבית (Shoshana, 2014) עם השיח הנאו-ליברלי (Rose, 1998), מעודדים סובייקטיביות ספציפית אשר אינה רווחת בחלק מתרבויות שאינן מערביות (Kidron, 2012) ובקרב קבוצות ספציפיות החיות בתרבויות מערביות (בעיקר חברי קבוצות מיעוט המאופיינים בתרבות קולקטיביסטית) (Shoshana, 2020). זוהי סובייקטיביות המעמידה במרכז את העצמי הפרטי ומעודדת המללה של רגשות, מה שנוגן (Nolan, 1998) כינה "emotivism", וערכים של נפרדות פסיכולוגית, ייחודיות, הגשמה עצמית וחיבור לפנימיות ה"אותנטית", לשם השגה של רווחה נפשית (Swidler, 2001). סובייקטיביות זו, אשר כונתה "סובייקטיביות תרפויטית", לא רק שאינה הולמת תרבויות ומיקומים מבניים שונים בתוך אותה תרבות, אלא גם נתקלת לעיתים בהתנגדות גלויה של חברי קבוצות מוכפפות או של אלה שההון התרבותי שלהם, במונחי בורדייה (Bourdieu, 1984), אינו הגמוני (לתיאורים של התנגדות ראו Shoshana, 2020; Kidron & Kirmayer, 2019). אי-לכך, חשיבותם של חינוך וטיפול רגשי תרבות היא מכרעת.

לשם הבנה מורכבת של חשיבות זו, אשתמש בחמישה תיאורים אמפיריים. באמצעות תיאורים אלה אסקור למעשה את המחקר הרווח בחינוך וטיפול רגשי תרבות, אדגיש דילמות קליניות, חינוכיות ומחקריות מרכזיות ואחשוף סוגיות הראויות להתעכבות מחקרית ותאורטית עתידית. בטרם אעשה זאת, אבקש לסקור את המושגים הרווחים בתחומי החינוך והטיפול רגשי התרבות ואת האוריינטציות המחקריות הרווחות בשדות אלו.

חינוך וטיפול רגשי תרבות: מושגים ואוריינטציות מחקריות

בחינת ספרות המחקר חושפת את העובדה שמאז שנות השמונים של המאה העשרים אנו עדים לעניין רב יחסית בסוגיות של היחסים שבין ידע ופרקטיקות חינוכיות וטיפוליות אשר כוננו בתרבויות מערביות, לבין אלה של תרבויות אחרות או של קבוצות מיעוט בתוך אותה תרבות מערבית. עניין זה התבטא בקריאות לחינוך וטיפול רגשי תרבות. במשך השנים הוצעו מונחים שונים לתיאור רגישות זו: "פרספקטיבה דואלית" (dual perspective) (Norton, 1978), "רגישות אתנית" (ethnic sensitive work) (Schlesinger & Devore, 1995), "רגישות תרבותית" (cultural sensitivity) (Foronda, 2008), "כשירות תרבותית" (cultural competence) (Kirmayer, 2012), "גישה מודעת הקשר" (Roer-Strier & Nadan, 2020) ו"פדגוגיה רלוונטית תרבות" (culturally relevant pedagogy) (Ladson-Billings, 2014).

מה שמשותף למשמעות מונחים אלה הוא ההבנה כי תנאים תרבותיים-פוליטיים ממלאים תפקיד מרכזי בהבניה של ידע ופרקטיקות חינוכיות וטיפוליות. על רקע זה

עלתה הטענה כי ניסיונות אוניברסליים לייבא ידע ופרקטיקות מתרבות אחת, ללא תיווך או תרגום תרבותיים, לא רק שעלולים לפגוע ברווחתו של הפרט, אלא פועלים כפרקטיקה של עליונות תרבותית (Kidron, 2020). זאת ועוד, חוקרים רבים גרסו כי מחנכים ומטפלים נדרשים לפתח תודעה ביקורתית לא רק על התהליכים אשר מבנים אידיאליים נפשיים, אלא גם על מודלים יצירתיים לעבודה עם חברי קבוצות מיעוט (Kirmayer et al., 2015).

אחת האוריינטציות המחקריות הרווחות ביותר גם כיום היא חשיפה של הבנות תרבותיות מקומיות של אידיאליים נפשיים והיחס שלהן להבנות ההגמוניות. בישראל, למשל, ניתן לאתר בהקשר זה מחקרים על המפגש שבין הפסיכיאטריה והפסיכולוגיה עם מטופלים חרדים (בילו וויצטום, 1994; Band-Winterstein & Freund, 2013), אתיופים (BenEzer, 2012), ערבים (Al-Krenawi & Graham, 2000) ומזרחים (Shoshana, 2020). במדינות שונות ברחבי העולם רווחות אוריינטציות מחקריות דומות ביחס לאפרו-אמריקנים (Sibrava et al., 2019), לטינים (O'Donohue & Benuto, 2019) ומבקשי מקלט (Tribe et al., 2019).

אוריינטציה מחקרית רווחת נוספת בספרות הפסיכולוגית והפסיכיאטרית הבין-תרבותית מציעה את הביטוי "ניבים של מצוקה" (idioms of distress) כדי לתאר כיצד מתחים ומצוקות נפשיים מקבלים ביטויים שונים בתרבויות שונות (Nichter, 2010). אי-לכך, מחקרים רבים בהקשר זה מציעים להימנע מהאוניברסליות הכרוכה בפסיכיאטריה והפסיכולוגיה המערביות ויישומן (מה שכונה גם "ממשול תרפויטי", ראו Pupavac, 2001) באוכלוסיות אשר קיימים בהן מופעים תרבותיים שונים של בריאות וחולי. שדה זה מציע שפע של מחקרים מעוררי תובנות בתרבויות שונות, כגון אלו של קמבודיה (Kidron & Kirmayer, 2019), ליבריה (Abramowitz, 2010) וצ'ילה (Han, 2012) ושל פליטים אתיופים בסומליה (Zarowsky, 2004).

בחינת השדה החינוכי בתחום הרגישות התרבותית חושפת ניסיונות של חוקרים לפתח הוראה חלופית (כגון שימוש במוזיקת היפ הופ [Kim & Pulido, 2015]), ובעיקר בהוראה אשר משתמשת בהיסטוריה החברתית ובחוויות ההווה של חברי קבוצות מיעוט (Seider & Graves, 2020). חשוב לציין כי לאורך השנים ועד היום נשמעות קריאות ביקורתיות על הקושי לקיים חינוך רגיש תרבות (O'Donohue, 2010). קושי זה מתואר כקשור בהיעדר מודלים יצירתיים המותאמים לעבודה חינוכית עם חברי קבוצות מיעוט או תלמידים ממעמדות כלכליים-חברתיים נמוכים (Seider & Graves, 2020), היעדר תמיכה מערכתית של ההגמוניה המדינתית-חינוכית והצורך להיענות למשטר הקפיטליסטי בחינוך (נראות של הישגים), אשר מתגמל בתי ספר על פי הצלחות ספציפיות, ובראשן שיעור התלמידים הזכאים לתעודת בגרות.

קושי נוסף המוזכר בספרות על הפעלה ותחזוק של חינוך רגיש תרבות קשור בדומיננטיות של השיח המריטוקרטי בחינוך ובאידאולוגיית "עיוורון הצבעים", אשר השיח הנאו-ליברלי מקדם (Burke, 2018; Lewis, 2001). במילים אחרות, השיחים הדומיננטיים ביותר במדינות רבות ברחבי העולם (השיח הנאו-ליברלי

והשיח הקפיטליסטי) והברית הדיסקורסיבית ביניהם (Shoshana, 2014) מתוארים כמעודדים דה-פוליטיזציה של בעיות חברתיות ומבניות והעדפה של סובייקטיביות. סובייקטיביות זו מעודדת ייחוסים אישיים והישענות על העצמי (מה שמכונה גם "homo economicus", ראו Persky, 1995). על רקע שיחים דומיננטיים אלה, חינוך רגיש תרבות מתואר למעשה כמחבל בסיכויי החיים של חברי קבוצות מוחלשות (Burke, 2018).

חינוך, התנגשויות בין-תרבותיות והון תרבותי

במדינות רבות בעולם, אחד הממצאים היציבים בשדה החינוך הוא הישגיהם האקדמיים הנמוכים של תלמידים מהמעמד הכלכלי-חברתי הנמוך, לעומת אלו של תלמידים מהמעמד הכלכלי-חברתי הגבוה (Tyson, 2011). הסוציולוג הצרפתי פייר בורדייה (Bourdieu, 1982) סבר כי ההסבר המרכזי לממצא זה קשור ב"חוסר המשכיות תרבותית". ביטוי זה מדגיש כי קיימת התאמה תרבותית בין הערכים הנלמדים בבתי הספר והערכים של משפחות ממעמד כלכלי בינוני וגבוה; במילים אחרות, בתי הספר מדגישים הון תרבותי כגון: הישגיות, תחרותיות, אינדיווידואליות והמללה של רגשות, שהולם את ההון התרבותי שהורים ממעמדות כלכליים בינוני וגבוה מעבירים לילדיהם. הון זה מתבטא בדיספוזיציות אישיות, ערכים, יכולות, מיומנות מילוליות, טעמים אסתטיים ופרקטיקות תרבותיות, כגון בילוי במוזאוני או האזנה למוזיקה ספציפית. בורדייה הדגיש שמשמעותו של ממצא זה היא כי קיים פער בין תרבות בית הספר לתרבות משפחות התלמידים מהמעמד הכלכלי-חברתי הנמוך, אשר בתורו משפיע על הישגים אקדמיים. הפער הזה מכונן חוויה חינוכית שונה בקרב תלמידים ממעמד זה. עליהם להחזיק בשני סוגי מערכות תרבות, ומכאן – בשני סוגים של מושגי עצמי ורפלקסיביות, ובעיקר ללמוד לנווט ביניהם. יתרה מזאת, לפי תיאור זה, תלמידים מהמעמד הכלכלי הנמוך מקבלים מסרים כי עליהם להיפטר מן התרבות ה"נמוכה" (או ה"לא איכותית") של משפחתם, לשם הצלחתם בבית הספר ולשם הגדלת סיכוייהם להצליח בחיים. לדידו של בורדייה, בית הספר מעניש בעצם את התלמידים מהמעמד הכלכלי-חברתי הנמוך, שנאלצים לא רק לחוות התנגשויות תרבותיות, אלא גם מפנימים את המסרים התרבותיים ומפעילים על עצמם אלימות סמלית (למשל באמצעות הפנמה של הסטיגמה שהם אינם מתאימים ללימודים אקדמיים). התוצאה של תהליכים אלה, כפי ששורה ארוכה של מחקרים עכשוויים מלמדים (Shoshana, 2017; Lareau, 2015; Calarco, 2018), היא שהתלמידים מהמעמד הכלכלי-חברתי הנמוך אינם חווים את בית הספר כמרחב בטוח, שמעודד פניות להישגים לימודיים. בורדייה (Bourdieu, 1984) חשף למעשה את האופנים המורכבים אשר באמצעותם הון תרבותי מרבד את החיים החברתיים ומשפיע על סיכויי חיים של פרטים וקבוצות. מבחינתו, ההמרה של סוגי הון תרבותיים להון כלכלי וסמלי ממלאת תפקיד מרכזי בתהליכים של אי-שוויון.

חוקרים רבים, אשר הושפעו ממורשתו של בורדייה, תיארו כיצד בית הספר משעתק אי-שוויון באמצעות פרקטיקות חינוכיות ספציפיות, אשר ברוב המקרים השלכותיהן

אינן מודעות למורים ומנהלים, והן פועלות כ"תוכנית לימודים" סמויה (hidden curriculum). בין הפרקטיקות הללו ניתן למנות את ההעדפה של השיח הנאו-ליברלי והשיח הפסיכולוגי, המדגישים ייחוסים אישיים על פני ייחוסים מבניים; שיחים אלו מעדיפים למעשה סובייקטיביות א-פוליטית (Furedi, 2004), פסיכולוגיזציה של בעיות חברתיות והימנעות מתפיסתן כבעיה מבנית (Shoshana, 2017), הכחשה והשתקה של כל הכרוך בגזע, אתניות וגזענות והימנעות מעיסוק בהם (Lewis, 2001); כל אלו מתבטאים בהפעלה של אידאולוגיית "עיוורון צבעים" (Hardie & Tyson, 2013), שימוש ב-code-words או יופמיזם (כגון English-language learners) כמסמן של עוני, גזע ואתניות (Castagno, 2008), דיבור על טעם תרבותי (מוזיקה ובגדים, למשל) במקום על מאפיינים מבניים (Dolby, 2000), הפעלה רבה יותר של משמעת כלפי מיעוטים מאשר כלפי תלמידים חברי קבוצות הרוב (Ferguson, 2000), הסללה של חברי קבוצות אתניות ספציפיות לכיתות מחוננים (Tylor, 2011) ומתן תשומת לב מיוחדת להתערבויות של הורים ממעמד כלכלי גבוה בהשוואה להתערבויות הורים ממעמד נמוך (Lareau, 2002). מחקרים אלה תיארו כיצד דיספוזיציות אישיות (שבורדייה כינה "הביטוס" [Bourdieu, 1984]), פועלות באופן מורכב וסמוי, המחבר בין החיים הנפשיים-פסיכולוגיים ומיקומים מבניים-חברתיים (Lamont, 2000; Lucey & Reay, 2000; Skeggs, 2004), וטענו למעשה כי טיפול וחינוך רגישי תרבות אינם רווחים במרבית המרחבים הבית ספריים של ימינו.

הסוציולוגית אנט לרו (Lareau, 2002) בחנה את היחסים שבין מעמד, סגנון הורות וילדות. משפחות ממעמד בינוני, לבנות ושחורות, נטו להפעיל לוגיקה תרבותית שלרו כינתה, "concerted cultivation". הן רשמו את ילדיהן לחוגי העשרה שונים אשר הכתיבו את לוח הזמנים של המשפחה וייצרו עבודה רבה עבור ההורים. הורים ממעמד כלכלי נמוך הדגישו את מה שלרו כינתה, "accomplishment of natural growth" והאמינו שכל עוד הם מספקים לילדיהם אהבה, ביטחון ומזון, הם יגדלו ויפרחו. הורות ה-"concerted cultivation" מתוארת כמעודדת תחושת זכאות (sense of entitlement) בקרב הילדים, בעוד שהורות ה-"accomplishment of natural growth" מתבטאת בתחושת מגבלה (sense of constraint). הילדים ממעמד בינוני וגבוה ביטאו תכונות, כמו: אסרטיביות, יוזמה ותחרותיות. בנוסף, הם חשו נוח יותר עם דמויות המייצגות סמכות. בחברה המעודדת אינדיווידואליזם, ילדים פריווילגים יכולים להמיר תכונות אלה, הון תרבותי זה, לסוגי הון אחרים בעתיד.

במחקר אשר התבסס על ראיונות מעקב (לאחר עשר שנים) עם הילדים ממחקרה המקורי, לרו (Lareau, 2002) (ראו גם Lareau & Weininger, 2008) חשפה את היציבות של ההבדלים החינוכיים המעמדיים. ההרשמה לקולג' בקרב תלמידים ממעמד כלכלי-חברתי גבוה הוצגה כעניין משפחתי (בניגוד להצגתה כעניין אישי אצל חלק מהתלמידים ממעמד הפועלים). ההורים היו מעורבים בביקורים בקולג', בכתיבת קורות חיים לרישום לקולג', ניהלו משא ומתן עם רשויות הקולג' על אי-קבלה והפעילו קשרים בלתי פורמליים (שמתפקדים למעשה כהון חברתי). במאמרה האחרון, דיווחה לרו (Lareau, 2015) על חייהם של מרואיינים אלה בגיל 30, 20 שנים לאחר מחקרה הראשוני. מחקר זה חשף את ההבדלים בידע התרבותי בין אינדיווידואלים ממעמדות

שונים, בעיקר ידע על דרך פעילותם של מוסדות. בוגרים ממעמד כלכלי-חברתי גבוה הפגינו ידע על "חוקי המשחק", ביטאו תחושת זכאות לבקש עזרה מדמויות המייצגות סמכות והצליחו תכופות לגרום למוסדות להיענות לצרכיהם והעדפותיהם. בוגרים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך, לעומת זאת, דיווחו כי הם חשים בושה, ביישנות (shyness) ואי-נוחות לבקש עזרה ולהפעיל דמויות המייצגות סמכות. כתוצאה מכך הם חשו מתוסכלים מול בירוקרטיה ולעיתים תכופות לא הצליחו להשיג תגמולים. ממצאים אלה מלמדים על ההשפעות ארוכות הטווח של מעמד המוצא על תוצאות חיים, השפעות שבתי ספר צריכים לקחת בחשבון.

קלרקו (Calarco, 2018) תיארה בהקשר זה כיצד תלמידים ממעמדות בינוני וגבוה בבתי ספר יסודיים ביקשו עזרה רבה יותר מהמורים ובטווח רחב יותר של תחומים (מידע, פתרון מבחנים), דרשו יחס מידי, התפרצו לדיון הכיתתי לשם מתן תשובות והפעילו את המורה. עוד היא חשפה כי תלמידים אלה קיבלו סיוע ותשומת לב רבים יותר מהמורים, המתווכים פחות לעזרה והוגדרו על ידי המורים כ"חכמים" יותר. תלמידים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך נטו לבקש עזרה במידה פחותה, היו סבלנים יותר, חיכו שהמורה לא תהיה עסוקה, הרימו את ידיהם בשקט וחיכו לאישור המורה, נמנעו מקשר עין ולעיתים קרובות אף ויתרו. תלמידים אלה זכו לתשומת לב פחותה מהמורה ונדרשו לוותר יותר בעת מריבות (Streib, 2011). עקב כל זאת הם הצליחו פחות במשימות הלימודיות. במונחים בורדיניים, בקשת עזרה היא הון תרבותי שהתלמידים יכולים להמירו בהישגים לימודיים ורגשיים (כמו: תחושות יכולת וזכאות, זכייה בשבחים ולמידה כי מבוגרים מתעניינים בהם) (Nelson & Schutz, 2007). ממצאים אלה תוארו לא רק בבתי ספר אלא גם בגני ילדים. נלסון ושוץ, שערכו מחקר אתנוגרפי בגני ילדים ממעמדות שונים, חשפו כי בגן שבו התחנכו ילדים ממעמד בינוני-גבוה הגנות נמנעו מעימותים ישירים ופקודות, הדגישו מה על הילד לעשות, ולא מה שאין עליו לעשות, הדגישו את בחירותיו, שיבחו אותו על בסיס מתמשך, הודו לו על עזרה או על מה שנחשב להתנהגות טובה ושיבחו אותו על תהליך היצירה ולא על התוצר המוגמר ("That was a pretty poem you wrote; You're very good at it"). מחקר זה, כמו מחקרה של סטרייב (Streib, 2011), חשף מעורבות גבוהה יותר של הגנות באינטראקציות בין הילדים. הגנות אף סייעו לילדים לזהות רגשות הקשורים לאירועים ספציפיים, והילדים הפעילו את הגנות ("Look at me"), דרשו יותר גילויי חיבה וניסחו הצהרות יותר מאשר שאלות ("I need to go to the art room"). לעומת זאת, בגן שבו למדו ילדים ממעמד הפועלים, סגנון ההוראה היה פקודתי יותר (straightforward directives) ("Zach, get in here") וכלל גם איסורים רבים יותר ("Stop it now"), אבחנות חדות יותר בין עולם המבוגרים לעולם הילדים, זמן רב יותר למשחק חופשי ושעות רבות יותר של צפייה בטלוויזיה; הגנות תיקנו את הילדים פעמים רבות יותר וחלקו להם שבחים מעטים יותר; כמו כן הן עסקו פחות בבקשות של התלמידים, והילדים הורגלו לחכות בסבלנות או לשבת בשקט (Nelson & Schutz, 2007).

ממצאים אלה חושפים למעשה כיצד הבדלי חברות במעמדות שונים, הדורשים חינוך רגיש תרבות, תורמים לריבוד חינוכי, לא רק באמצעות מיומנויות קוגניטיביות-

אקדמיות (כגון: מתמטיקה, שפות והבנת הנקרא), אלא גם באמצעות טיפוח של מיומנויות חברתיות ורגשיות, מיומנויות "רכות" (Jennings & DiPrete, 2010), כגון: תחושת נוחות עם דמויות המייצגות סמכות, ניהול משא ומתן, אסרטיביות ותחושת זכאות. מיומנויות אלה מתוארות כמתגמלות בעיקר את התלמידים מהמעמדות הכלכליים-חברתיים הגבוהים, משום שהן הולמות את הערכים ומושגי העצמי הרווחים במשפחתם (Bourdieu, 1984; Lareau, 2015). הן מתוארות למעשה כהון תרבותי ומשאבים מוערכים. הון ומשאבים תרבותיים אלה נמצאו קשורים לא רק להישגים אקדמיים, אלא גם להישגים תעסוקתיים. הם נתפסים כסמן של מעמד גבוה, המעביר ל"שומרי הסף" (gate keepers) מסר של דמיון תרבותי או היות "אחד מאיתנו" (one of us) (Kaufman & Gabler, 2004), שהוא בעל חשיבות מכרעת לזכייה במשרות בכירות (Rivera, 2015).

כמה פסיכולוגים אשר מגלים עניין במעמד בשנים האחרונות (Kraus et al., 2012) מתארים גם הם את ההשפעות החשובות של מעמד על ייחוסים קוגניטיביים, מושגי עצמי ורגשות. הם חושפים כיצד סובייקטים מהמעמד הכלכלי-חברתי הנמוך מבצעים ייחוסים חברתיים רבים יותר מאשר אישיים-פסיכולוגיים ומגלים אמפתיה, חמלה והתנהגות פרו-חברתית (מתן תרומות וסיפוק עזרה) רבות יותר מאשר סובייקטים ממעמד כלכלי גבוה.

ממצאים אלה מלמדים אפוא כי ילדים ממעמד כלכלי-חברתי גבוה חווים חוויות חינוך שונות מאלו שחווים ילדים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך (Anyon, 1980). זאת ועוד, הם מדגישים את החשיבות של חינוך וטיפול רגשי תרבות. בחינת הספרות המחקרית שנסקרה עד כה, שמבטאת את המחקרים העדכניים הרווחים כיום, חושפת את העובדה שעל אף ההבדלים הדרמטיים בחוויות הבית ספריות של תלמידים ממעמדות כלכליים-חברתיים שונים, אין כיום עיסוק רב בטיפול וחינוך רגשי תרבות.

פדגוגיה רלוונטית תרבות

המונח "פדגוגיה רלוונטית תרבות" (culturally relevant pedagogy) הוצע על ידי לדסון-בילינגס (Ladson-Billings, 1995), כדי להצביע על חשיבות הפרקטיקות לשיפור הוראה ולהדגיש את שאיפתה של החוקרת לעודד דור חדש של מורים להשתמש בנכסים התרבותיים של התלמידים האפרו-אמריקנים בכיתותיהם (Ladson-Billings, 2014). היא זיהתה שלושה מרחבים מרכזיים בעבודתם של מורים עם קבוצות מוחלשות: הצלחה אקדמית, כשירות תרבותית (cultural competence) ותודעה סוציו-פוליטית. **הצלחה אקדמית** מתייחסת לצמיחה אינטלקטואלית בעקבות חוויות למידה ופעילות כיתתית; **כשירות תרבותית** מתייחסת ליכולת לסייע לתלמידים להעריך את תרבות המוצא שלהם, בעוד הם רוכשים ידע והכרה של תרבות אחרת; **תודעה סוציו-פוליטית** היא היכולת לקחת את הלמידה אל מעבר לאירועי הכיתה ולהשתמש בידע שנרכש בבית הספר כדי לזהות, לנתח ולפתור בעיות בחיי היום-יום (real-world problems).

עם פרסום מאמרים אלה וכן עם פרסום מחקרים רבים שנענו להזמנה של פיתוח פדגוגיה רלוונטית תרבות (ראו למשל Milner, 2011), לדסון-בילינגס העלתה את הבעיה שעדיין עולה במאמרים עכשוויים, כ-26 שנים לאחר מחקרה החלוצי: "כולם ממשיכים לדבר על חינוך רב-תרבותי, אבל אף אחד אינו מספר לנו כיצד לעשותו?" (Ladson-Billings, 2006, p. 4).

מחקרים רבים מאז דיווחו על הקושי לפתח תוכניות רב-תרבותיות או רגישות תרבות, בעיקר משום הרצון להתרחק מתוכניות שמבוססות על העצמה פסיכולוגית בלבד, הרווחות במרחבים חינוכיים הגמוניים, ובשל הרצון לפתח תוכניות שמבוססות על תודעה ביקורתית (Milner, 2011). בהקשר זה, חוקרים דיווחו כי תוכניות שמבוססות על תודעה חברתית ביקורתית זכו להתלהבות פחותה על ידי מחנכים ומטפלים (Sleeter, 2012). אבחון ספרות המחקר על פדגוגיה רלוונטית תרבות מלמד גם על ניסיון לעשות שימוש בכלים ופרקטיקות יצירתיים, כגון: לימוד היסטוריה ואזרחות באמצעות היפ-הופ (Kim & Pulido, 2015), לימוד מקצועות במדעי החברה והרוח באמצעות אירועים פוליטיים עכשוויים (Seider & Graves, 2020) ושיפור חוויות של קבוצות מיעוט באמצעות הדגשת מיומנויות הניווט בין תרבות המשפחה לתרבות בית הספר (Sleeter, 2012).

בחירת הספרות על פדגוגיות רלוונטיות תרבות אף מלמדת כי מרבית המחקרים בתחום החינוך וההתערבויות החינוכיות נעשים בקרב אוכלוסיות מיעוט. מעט מאוד מחקרים המפעילים תוכניות המבוססות על תודעה פוליטית לשם הגברת רגישות תרבותית מופעלים בבתי ספר אליטיסטיים (Howard, 2008). סוגיה זו צריכה להטריד כל חוקר, מחנך ומטפל אשר מתעניינים בטיפול וחינוך רגשי תרבות. העברת תוכניות רגישות תרבות בקרב קבוצות מיעוט בלבד, ולא בקרב אוכלוסיות אליטיסטיות, מתחזקת את נקודת המבט החברתית הדכאנית, המדגישה כי גזענות ואי-שוויון הם עניין לאוכלוסיות מוחלשות בלבד. יתרה מזאת, חברי האוכלוסיות בעלות התווית השלילית עלולים להפנים את תוכניות ההתערבות כהוכחה (נוספת) להיותם "בעיה חברתית" (Shoshana, 2020) או לתחזק מה שדובואה (DuBois, 1953) כינה "תודעה כפולה" (לקיחה בחשבון של מבט הסובייקט על עצמו ומבט הקבוצה השלטת עליו). לעומת זאת, חברי הקבוצות האליטיסטיות, אשר בדרך כלל אינם משתתפים בתוכניות של רגישות תרבותית, עלולים לקבל מסר כי גזענות והצורך ברגישות תרבותית אינם קשורים אליהם. באופן זה מתחזקת פריווילגיות השקיפות המאפיינת אוכלוסיות הגמוניות ואליטיסטיות (Tyson, 2011).

הון רגשי, מרחב פוטנציאלי ופסיכותרפיה רגישת תרבות בקרב מטופלים אתיופים בישראל

בעקבות עבודה קלינית עם אתיופים בישראל, הציע בן עזר (2012) את השימוש במונח "מרחב פוטנציאלי" של ויניקוט (1961) כדי להציג פסיכותרפיה רגישת תרבות. במונח "מרחב פוטנציאלי" התייחס ויניקוט למרחב שאינו פנטזיה ואינו מציאות, מרחב שבו דמיון, סמליות ויצירתיות אפשריים. במרחב זה מתאפשרת השהיה של המציאות

לשם תקשורת אחרת. בן עזר חשף את הפערים בין הקודים התרבותיים האתיופיים לקודים המקצועיים של מטפלים ישראלים הרוכשים השכלה, ואת זהותם המקצועית של מטפלים אלו, המושפעת מן הקודים התרבותיים המערביים. הוא תיאר במחקרו כיצד הקודים התרבותיים האתיופיים מעדיפים איפוק רגשי, ולא המללה של רגשות, כמו שמעודד השיח הפסיכולוגי המערבי; במילים אחרות, שלא כמו השיח הפסיכולוגי הרווח במדינות מערביות רבות, הדיבור הגלוי על רגשות ושיום שלהם אינו מהווה הון רגשי עבורם (Zembylas, 2007). על פי התרבות האתיופית הבטן היא מקום הרגשות. הבטן מכילה במיוחד רגשות הקשורים באסון, כגון: צער, עצב, דיכאון וטראומה. היא מכילה גם רגשות שלא ראוי לבטאם במפגשים בין-אישיים, כמו: כעס, עויות וקנאה. אתיופים גם תופסים את הקהילה כ"מכל הקושי" יותר מאשר את האינדיווידואל; בעיות אינן נשארות אצל האדם, אלא עוברות לאחרים בקהילה. הקודים התרבותיים האתיופיים גם ממליצים לחכות בסבלנות עד שהקושי יעבור. ההמלצה "לשמור בבטן" מקובלת בתרבות האתיופית, ושיתוף זרים בבעיות אישיות אינו מקובל. בן עזר תיאר עוד כיצד מטופלים אתיופים העדיפו לנסח בעיות במונחים מעשיים (הם דיברו על בעיות דיור או רצון לשנות בית ספר) יותר מאשר במונחים רגשיים. זאת ועוד, הם העדיפו מונחים סומטיים (כאב פיזי, כגון: כאבי ראש, כאבי בטן או קושי לבלוע מזון) על פני הבעת רגשות. לצד זאת תיאר בן עזר נורמות שונות, כגון: נימוס, ביישנות, כבוד והנהגה שלא להסתכל בעיני דמויות המייצגות סמכות.

תיאורים אלו שונים מהנהג מבחינה תרפויטית-תרבותית במדינות מערביות – דיבור על רגשות, "לא לשמור בבטן" והגישה ש"טוב לדבר" (ראו בהקשר זה Brownline, 2011). יתרה מזאת, ה"הוצאה החוצה" של רגשות בפסיכותרפיה המערבית מנוסחת גם במונחים של קתרזיס. התיאורים מבהירים כיצד מפגשים בין מטפלים מערביים, אשר קיבלו הכשרה קלינית הגמונית, ומטופלים מקבוצות מיעוט כוללים מתחים ודילמות אשר לא נדונים מספיק בספרות המחקר (Saifan et al., 2018). בן עזר הציע למטפלים לפתח מרחב הדדי בין המטפל למטופל ולהסתייע במושג המרחב הפוטנציאלי של ויניקוט לשם השגת מטרה רגשית תרבות זו. הוא סבר כי על המפגשים הטיפוליים והחינוכיים הבין-תרבותיים לייצר בין שתי תרבויות (או יותר) מרחב שאינו זהה לתרבויות של המטפל והמטופל ואינו מייצג את המציאות והפנטזיה שלהם במדויק. זהו מרחב המבטא נכונות לשחק את האחר, במציאות או בפנטזיה, ולבחון רעיונות, אמונות וקודים של התנהגות של תרבות אחרת. לפי סברה זו, חינוך וטיפול רגשי תרבות מחייבים הימצאות קיומיות והימנעות מכפייה של קודים שמובנים כאוניברסליים.

"הפסיכולוגיה שלך לא יותר טובה מהפסיכולוגיה שלי": קבוצות תמיכה לנשות אסירים בישראל – אתניות, מעמד והתנגשויות דיסקורסיביות

בסדרת מחקרים על קבוצות תמיכה לנשות אסירים בישראל, אשר כללו אתנוגרפיות בקבוצות התמיכה וראיונות עם נשות האסירים ועובדות סוציאליות, נחשפו המאפיינים הקונפליקטואליים של מפגשים טיפוליים (Frantsman-)

נשות האסירים חוו את המפגשים כמרחב קליני שבו היו מצופות ללמוד ולבטא סובייקטיביות ספציפית ("סובייקטיביות פסיכולוגית") ונשיות ספציפית הקשורה בה ("נשיות פגיעה"). הן הצביעו על מאפייני הסובייקטיביות הללו, על היותם קשורים בתסריטים תרבותיים הזרים לתסריטים התרבותיים המקומיים הרווחים בחייהן ועל התנגדותן המפורשת לסובייקטיביות שהוצעה להן על ידי המומחיות הקליניות (העובדות הסוציאליות). חשוב לציין כי נשות האסירים **חייבות** להיפגש עם המומחים התרפויטיים לשם השגת משאבים ותגמולים (דמי קצבה מביטוח לאומי, הטבות כספיות בבתי הספר או שיפור תנאי הכליאה של בן הזוג, כגון סיפוק תרופות מיוחדות או קיצור תקופת הכליאה בגין התנהגות טובה). עוד חשוב לציין כי מרבית משתתפות הקבוצה היו נשים מזרחיות, אשר נולדו, גדלו וחיות עד היום במעמד הפועלים ובמרחבים של שוליים חברתיים (עירות פיתוח). העובדות הסוציאליות הקליניות במחקר זה היו נשים אשכנזיות ממעמד כלכלי-חברתי בינוני-גבוה.

התיאורים העצמיים הדומיננטיים ביותר של מרבית נשות האסירים הדגישו את היותן נשים "חזקות", "שורדות", "ביצועיסטיות", "תקתקניות", "סופר ווימן", "ישרות" ו"נאמנות". מרכזיות המשפחה והנאמנות למשפחה הגרעינית ולזו המורחבת הודגשו אף הן על ידי מרואיינות רבות כתיאורים מרכזיים למושג העצמי. העצמי מחובר המשפחה (מה שמוגדר על ידי חוקרים גם כעצמי קולקטיבי, ראו Stephens et al., 2014) תואר גם בהקשר של האהבה לבן הזוג האסיר. הקול הנרטיבי הדומיננטי על אהבה בקרב נשות האסירים הדגיש תיאורים, כגון: "האהבה לא קשורה רק בי", "נאמנות", "מחויבות", "הקרבה" (בניגוד לאנוכיות). מרבית המרואיינות תיארו את רגש האהבה (של נשים בפרט) כמבוסס על "הקרבה" (למען בן הזוג והילדים) והתרחקות מאינטרסים עצמיים. על פי ניסוחה של סוידלר (Swidler, 2001), נשות האסירים אינן רק מציגות את התסריט הדתי-קולקטיביסטי לאהבה, אלא גם מתרחקות מהתסריט התרפויטי שלה. על פי התסריט התרפויטי לאהבה, כפי שהדגישה סוידלר, האהבה מוגדרת (ומוערכת) על פי המידה שבה היא ממלאת את צורכי בני הזוג כאינדיווידואלים וקשורה בהגשמה עצמית. זאת ועוד, התסריט התרפויטי מדגיש גם כי האדם צריך ללמוד לבטא את רגשותיו על מנת שיוכל לאהוב מישהו אחר. מלי, אחת ממרואיינות המחקר, תיארה את הסובייקטיביות המצופה ממנה על ידי העובדות הסוציאליות:

היא [העובדת סוציאלית] תוקפת את מי שאני בעצם: "את שותקת יותר מדי. את לא מדברת על הרגשות. את לא חושפת כלום על עצמך. את לא מביאה את עצמך. איפה הקול שלך? מי את, מלי? אני רוצה להכיר את מלי. אני רוצה שמלי שתהיה במרכז. סמי [בן זוגה של מלי] לא מעניין כרגע. אני רוצה לשמוע על הכאבים שלך". רגע, חכה, זה לא נגמר, היא ממשיכה ומתלוננת שאני ויתרתי על עצמי, שאני קורבן... זה אגואיסטי לדבר על עצמי כל כך הרבה... וזה גם לא עושה טוב לנפש לדבר כל כך הרבה על הכאבים והרגשות שלי.

במהלך חילופי מילים בין איילה למנחת הקבוצה, דבריה של איילה דמו לאלו של מלי:

[אני] לא בורחת, נשמה שלי. מבחינתי העיסוק בעבר חולני. **הפסיכולוגיה שלך לא יותר טובה מהפסיכולוגיה שלי** [ההדגשה שלי]. החיטוט הזה בעבר הוא זה שמביא לדיכאון. ובכלל הדיבור הזה בלי הפסקה על כל דבר. זה חולני. את לא מתחרפנת מזה? על כל דבר את מתעכבת. זה מוות לנשמה. תסלחי שאני אומרת לך את זה.

מעניין שמלי ואילה, כמו מרואיינות רבות אחרות, אתגרו את ההנחות המוסריות-נפשיות בבסיס הסובייקטיביות הפסיכולוגית, המדגישות את הצבתו של העצמי הפרטי במרכז, את העידוד המפורש לאתיקה או המללה של רגשות ואת החוויה הגוברת של החיים במונחים של קורבנות, דיכוי וסבל (Nolan, 1998). הן ביצעו חיבור בין השיח הפסיכולוגי (שנדרש מהן, על פי חווייתן, על ידי העובדות הסוציאליות) לנשיות ספציפית שהן תיארו כ"חלשה" ו"פגיעה" (Lupton, 1998). העיסוק ברפלקסייה עצמית, ריפוי עצמי ודיבור על העצמי הפרטי נתפס בעיניהן לא רק כלא מוסרי ("מצטערת, אבל אני לא אגואיסטית"), אלא כמודל של נשיות חלשה. הגדרת הנשיות שלהן עצמן כ"חזקה" התבססה על תפקודן המלא מבוקר ועד לילה כרעיות, אימהות, בנות להורים ועובדות במשרה מלאה (או בשתי משרות). מרואיינות רבות תיארו כיצד דווקא היעדר העיסוק בעצמן, ההשקעה באחרים המשמעותיים להן והמלחמות היום-יומית שהן מנהלות מול רשויות המדינה (כגון ביטוח לאומי ומשרד הבריאות) אמורים ללמד לא רק על החוזקות האישיות שלהן, אלא גם על בריאותן הנפשית. התיאורים הללו של נשות האסירים נמסרו בעקבות הנחייתן של העובדות הסוציאליות לנשות האסירים לנהל את עצמן ואת רגש האהבה שלהן (לגבר אסיר) באופן שונה, שניתן לזהות את האידיאל הפסיכולוגי-תרפויטי שבבסיסו (Swidler, 2001). כך למשל, איה, עובדת סוציאלית, אמרה לנשות האסירים באחת מקבוצות התמיכה:

לאהוב זה גם לשים את עצמך במרכז, אי-אפשר לאהוב מבלי לאהוב את עצמך קודם, והייתי רוצה שתשימו את עצמכם במרכז ולא תחיו את חייכן דרך הבעל שלכן... ובכלל אני בעד אישיות שיודעת להיפרד מהחובות שלנו כאימהות ולהקשיב לצרכים הפרטיים שלנו במקום.

המפגשים הטיפוליים הקונפליקטואליים הללו מערערים למעשה על האיכויות האוניברסליות של השיח הפסיכולוגי ומעודדים תודעה של חיכוכים (friction) בין הגלובלי והמקומי. תודעה כזו כוללת לא רק רגישות טיפולית תרבותית (מעמדית ואתנית) (ראו Strier, 2009), אלא גם עשויה לעודד בתורה המצאות פנומנולוגיות ואפיסטמולוגיות לטיפול בחברים וחברות של קבוצות מיעוט או של קבוצות שאינן עושות שימוש בהון התרבותי ההגמוני.

חשוב לשים לב לסוגיה ספציפית אשר עולה במחקרים חינוכיים וטיפוליים אחרים על מפגשים בין-תרבותיים (Pupavac, 2001). נשות האסירים הצביעו לא רק על הסובייקטיביות הפסיכולוגית המצופה מהן, אלא גם דיווחו על סובייקטיביות חלופית הרווחת במרחבי חייהן והולמת אותן יותר. בכך הן הציעו למעשה שיח חלופי, או "counter-conduct" (פוקו, 2007), לשיח הפסיכולוגי הדומיננטי בתרבויות המערב. סובייקטיביות זו מתוארת כמחוברת משפחה, מבוססת על נאמנות למשפחה

המתבטאת בין היתר על ידי דיסקרטיות של חיי המשפחה והימנעות מדיבור אינטימי עם אנשים זרים) ומעדיפה שתיה ומופנמות על פני חשיפה עצמית ומוחצנות רגשית. היא קרובה במידה רבה לתיאורי הסובייקטיביות הקולקטיביסטית, הרווחת בתרבויות ומיקומים מעמדיים ספציפיים (Stephens et al., 2014). היצירה הזו של מרחבי נגד או מרחבים אחרים בניגוד למרחבים הגמוניים תוארה בכמה מחקרים על חינוך וטיפול רגשי תרבות כחיונית ביותר להעצמת חברי קבוצות מוחלשות (Ladson-Billings, 2014). בד בבד, חשוב לציין כי חשיפה של מרחבי נגד אלה לא נדונה מספיק בספרות המחקר וזועקת למחקרים נוספים (ראו בהקשר זה גם Guan & Blair, 2021).

ניבים של מצוקה (idioms of distress), כוסט-טראומה והאיכויות התרפויטיות של שכחה בקמבודיה

בסדרה של מחקרים אתנוגרפיים ופנומנולוגיים על הגדרות תרבותיות והבנות עצמיות של חולי ובריאות בקרב ניצולים קמבודים וצאצאיהם, אשר חוו רצח עם בתקופת הקמר רוז', בסוף שנות השבעים, חשפה קידרון (Kidron, 2012, 2020) בקרב הניצולים ניבים מקומיים של מצוקה ודרכי התמודדות עימם, אשר מתנגשים עם ניסיונות ההתערבות של מיזמים מערביים המבקשים לקדם את חוסנם ובריאות נפשם. המונח "ניבים של מצוקה" הוגדר כ"אופנים של חוויה וביטויים של מצוקה בעולמות מקומיים" (Nichter, 2010, p. 405). הגדרה זו מבחינה למעשה בין ביטויים יום-יומיים של מצוקה ובין פסיכופתולוגיה. ניבים של מצוקה כוללים אופנים מקובלים ונורמטיביים של ביטוי מתח רגשיים. ה-DSM-5 אימץ את המושג "ביטוי תרבותי של מצוקה" ("cultural concepts of distress") כדי להצביע על "הדרכים שבהן קבוצות תרבותיות חוות ומבטאות סבל, בעיות התנהגותיות, מחשבות טורדניות או רגשות" (American Psychiatric Association, 2013, p. 787). מחקרים אתנוגרפיים חשפו כי ניבים של מצוקה מקבלים משמעות בהקשרים חברתיים ספציפיים, ולכן הם דורשים תשומת לב לדיאלקטיקה שבין ה"אוניברסלי" ל"מקומי" וזהירות מפני מדיקליזציה של ניבים מקומיים כאלו או הפיכתם לאובייקטים של פסיכיאטריה קלינית (Abramowitz, 2010).

מרואינים רבים בקמבודיה סיפרו לקידרון על האיכויות התרפויטיות של שכחה והימנעות מעיסוק בעבר ומ"חשיבה יתרה" ("thinking too much"). על פי תיאורים אלה, הבודהיזם הקמבודי מעודד לשכחת רצח העם ודחיקתו לשולי ההיסטוריה, ועל פיו עיסוק בעבר מחבל ברווחה הנפשית, ועיסוק אינטרה-פסיכי בסבל, שהוא חלק מהחיים, אינו אידיאל נפשי.

לצד תיאורים אלה, קידרון תיארה את הדרמה החברתית-קלינית המתרחשת בשנים האחרונות בקמבודיה, אשר כרוכה בכך שארגונים חינוכיים וטיפולים ללא כוונות רווח נוהגים על פי הפרשנות הפסיכיאטרית-מערבית לרצח העם בקמבודיה ולטראומות והפוסט-טראומה הנלווים לה. קידרון תיארה במחקרה כי פרשנות זו אינה כוללת תיווכים תרבותיים או תרגומים תרבותיים מספיקים, אשר מעודדים

בתורם גישות רגישות תרבותית. מפגשים בין-תרבותיים אלה מעלים שורה של שאלות מכריעות בחקר טיפול רגיש תרבות: מהם היחסים הדיסקורסיביים של פסיכולוגיות תרבותיות שונות? האם ייבוא תרבותי של הפסיכיאטריה המערבית לתרבות בודהיסטית-אסיאתית כולל תיווכים תרבותיים ותרגומים תרבותיים? כיצד אנשים מגיבים לניסיונות של מומחים לפרש את חייהם באמצעות הפסיכיאטריה? קידרון זיהתה במחקרה כי הביטוי "baksbat" משמש בשנים האחרונות על ידי קלינאים קמבודים (שרכשו השכלה באוניברסיטאות במדינות מערביות) (Chhim, 2012) וקלינאים מערבים (Hinton et al., 2015) כגרסה הקמבודית לפוסט-טראומה בעקבות רצח העם, הכוללת ביטויים, כמו: חשיבת יתר, פחד מפני מצבים מאיימים, חולשה פסיכולוגית, פסיביות, חוסר יכולת לדבר על פחדים, חרדה והימנעות מעימותים. ראיונות עם ניצולים קמבודים וצאצאיהם על מושג ה-baksbat ומתחים רגשיים בעקבות רצח העם חשפו כי הקמבודים יצקו בו תכנים אחרים. הם לא ראו ב-baksbat קשר למתח פסיכולוגי חמור או לפתולוגיה וגם לא תיארו כל תסמונת קלינית או ביטוי סומטי שקלינאים מייחסים ל-PTSD. חלקם ראו בו תגובה טבעית המבטאת פחד מפני אלימות כלכלית ופוליטית מבנית ואף תגובה סתגלנית לפחד ולאירועים מאיימים או למוכפפות פוליטית (political subjugation), המאפיינים משטרים כמו זה שבקמבודיה. המרואיינים הזהירו שאבחנות רפואיות וטיפולים עלולים להסיט את תשומת הלב מהמקורות הכלכליים-חברתיים של הסבל. במובן זה מדיקליזציה של baksbat עשויה לבצע דה-פוליטיזציה של אלימות מבנית, אשר בתורה עלולה לחבל בשינוי החברתי הפוליטי הנדרש. מרואיינים קמבודים רבים תיארו גם כיצד שכחה, מיקוד בהווה, פרקטיקות של ריפוי מסורתיות ומיקוד בחיי משפחה וקהילה יקדמו חוסן ורווחה, או כפי שתיאר אחד הנזירים בפני קידרון וקירמאייר (Kidron & Kirmayer, 2019, p. 229): "ההווה הוא האם של העתיד יותר מאשר העבר" ("The present is the mother of the future rather than the past"). מתברר אפוא כי מנקודת המבט של אתנו-פסיכולוגיה קמבודית, האטיולוגיה של מתח הקשור בטראומה דורשת שכחה יותר מאשר אוורור של העבר הטראומטי. פרקטיקות מסורתיות, כמו מדיטציה ומודעות לתמיכה משפחתית וכן רווחה כלכלית, תוארו על ידי המרואיינים הקמבודים כעשויים להקטין את הסיכון למתח. ממצאי מחקרה של קידרון מלמדים על חשיבות ההבחנה שבין נקודת מבט של אמיק (emic) ונקודת מבט של אטיק (etic), הבחנה הקשורה בקשר הדוק לחינוך וטיפול רגשי תרבות. זיהוי הפערים בין נקודות מבט אלה עשוי לסייע בפיתוח מרחב טיפולי וחינוכי (מה שבן עזר [BenEzer, 2012] כינה, בעקבות ויניקוט, "מרחב פוטנציאלי" או מה שהוקס [hooks, 1994], כינתה "מרחב בטוח"), אשר בתורו יעודד התרחקות מהגדרות אוניברסליות ומקומיות, ומכאן – התרחקות מהמצאות קיומיות.

תרבות, סכיזופרניה וטיפול רגיש תרבות

לורמן ועמיתיה (Luhrmann et al., 2015) בחנו הבדלים בחוויות של שמיעת קולות (hallucinations auditory), אחד התסמינים של סכיזופרניה, בקרב חולי סכיזופרניה

בארצות הברית, הודו וגאנה. המרואיינים בארצות הברית השתמשו בדיאגנוזות (ברוח ה-DSM) וציינו כי שמיעת קולות היא סימן לחוסר שפיות. הם גם ניסו להסתיר את מצבם, לא אהבו את הקולות והתייחסו אליהם בשלילה. הקולות אמרו להם דברים שלילים, כמו למשל שהם חסרי ערך ושעליהם להתאבד או לבצע מעשים אלימים אחרים. לרוב, הקולות לא היו מוכרים להם. לעומת זאת, המרואיינים בהודו וגאנה תיארו "יחסים" עשירים וחיוביים עם הקולות. אלו ביקשו מהם להתעלם מן הרשע, להימנע מבדידות, לבצע פעולות חיוביות (כגון שמירה על היגיינה אישית) ולהשתלב בחברה ובקהילה. שמיעת קולות מבחינתם לא העידה על שיגעון אלא על מתקפה רוחנית. המרואיינים בגאנה דיווחו כי הקולות קשורים לאלוהים, והמרואיינים בהודו ציינו לרוב שהקולות היו מוכרים להם והשתייכו למשפחתם המורחבת.

החוקרים סברו כי חוויית שמיעת הקולות מעוצבת על ידי התרבות המקומית. הנפש האמריקנית לדידם מובנית כפרטית, ההודית (או הדרום אסיאתית) מובנית בתהליך שמושפע חברתית, והאפריקנית מובנית באמצעות איכויות מוסריות (החובה להיות טוב). זאת ועוד, החוקרים תיארו כיצד בארצות הברית התסריט הרווח הוא ששמיעת קולות משמעה היעדר שפיות, ועל כן האפשרות ל"יחסים" חיוביים עימם היא נדירה.

על רקע זה החוקרים הציעו להטות את הקשב הקליני והמחקרי לא רק אל ההשפעות התרבותיות-מקומיות על תסמינים נפשיים, אשר מתוארים במערב כאובייקטיביים אלא גם למסגרות פרשניות חלופיות. "יחסים" רוחניים חיוביים עם קולות, במקום יחסים דיאגנוסטיים הקשורים בקשר הדוק ל-DSM, עשויים לספק לסכיזופרנים מציאות חיים שונה.

ממצאים אלה דורשים מאיתנו למעשה התייחסות למספר סוגיות הנמצאות במרכזם של מחקר וטיפול רגשי תרבות: היחסים שבין האפיסטמולוגיה האוניברסלית (וההמלצות הפרקטיות) והאפיסטמולוגיה המקומית (Abramowitz, 2010), מגבלות נקודת המבט האוניברסלית (Kidron, 2012) וחשיבה על הסברים ופרשנויות חלופיים, אשר בתורם מעודדים טיפולים ופרקטיקות חינוכיים יצירתיים.

הצעות למחקרים על חינוך וטיפול רגשי תרבות

בחינת הספרות וחקר המקרים שהוצעו לעיל חושפת אפוא כיצד לצד הקריאות המתמידות בנוגע לחשיבות חינוך וטיפול רגשי תרבות ולצורך בהם, נדרשים מחקרים נוספים לשם הרחבת הידע התאורטי ופיתוח תוכניות יישומיות. בסעיף זה אציע התייחסות ללקונות המחקריות אשר עשויות להעשיר תאורטית ואמפירית את המחקר.

חקר פנומנולוגי ואתנוגרפי של מרחבים חינוכיים וטיפולי רב-תרבותיים

חקרי מקרה בפעולה (in action), היינו ראיונות פנומנולוגיים עם מחנכים, מטפלים, תלמידים ומטופלים וכן חקר אתנוגרפי ממושך באתרים חינוכיים וטיפולים

אינם מוצעים מספיק בספרות המחקר. לקונה זו מצערת, שכן צלילה מחקרית אינדוקטיבית עשויה לחשוף דינמיקות אישיות, בין-אישיות וקבוצתיות מורכבות, דילמות יום-יומיות ופרקטיקות של התנגדות יום-יומית.

מרחב אחד אשר ראוי לבחינות מחקריות מעמיקות ולפיתוח תוכניות התערבות רגישות תרבות הוא פנימיות חינוכיות וטיפוליות בישראל. השמות חוץ-ביתיות בפנימיות חינוכיות וטיפוליות הן רבות במיוחד בישראל, בהשוואה לארצות הברית ואירופה, שבהן השמות במשפחות אומנה דומיננטיות יותר (Kosher et al., 2018). מאחר שמרבית החניכים המאיישים פנימיות חינוכיות וטיפוליות בישראל הם חברי קבוצות מיעוט וילדים ממשפחות ממעמד כלכלי-חברתי נמוך (Shoshana, 2016), חשוב לחקור את החוויות הפנומנולוגיות של התלמידים והצוות החינוכי-טיפולי, האינטראקציות בין התלמידים לאנשי הצוות, הקשרים בין הצוות למשפחות התלמידים ותוכניות ההתערבות המוצעות לתלמידים. מרחבים אלה מזמנים מפגש בין אידאולוגיות חינוכיות-טיפוליות מערביות ועולמות חיים חלופיים שהתלמידים מבקשים להם. הם מזמנים גם מפגשים בין מטפלים ומחנכים שזהותם החברתית, במונחים אתניים ומעמדיים, שונה מזו של התלמידים.

אתר חינוכי נוסף אשר אינו זוכה למחקרים מתוך אוריינטציה רגישת תרבות הוא האקדמיה. בעשורים האחרונים מתחוללים שינויים דרמטיים בהרכב הסטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות. חשוב לברר כיצד חברי קבוצות מיעוט (אתיופים, ערבים, חרדים, מזרחים ודור ראשון להשכלה) מנווטים את חייהם האישיים והאקדמיים במרחבים חינוכיים אלה. בהקשר זה מעניין מאוד לערוך השוואות בין מרחבים הומוגניים (מכללות חרדיות או מכללות ערביות, למשל) ומרחבים הטרוגניים (בעיקר אוניברסיטאות) ביחס לחוויות של הסטודנטים וביחס לתוכניות הארגוניות המוצעות על ידי רשויות המוסדות הללו. שדה מחקר נוסף, אשר לא נחקר כלל בישראל, הוא חוויותיהם של סטודנטים מקבוצות מיעוט אשר לומדים בחוגים אליטיסטיים (כגון: רפואה, הנדסה ופסיכולוגיה קלינית). מספרם של הסטודנטים מקבוצות מיעוט בחוגים אלה נמוך יחסית. לפיכך חשוב לעשות שימוש בספרות הפסיכולוגית-חברתית (Roth, 2004) ובספרות הארגונית (Kanter, 1977; Turco, 2010) על חברי קבוצות מיעוט בארגונים הגמוניים, אשר חווים חוויות של טוקניזם, היינו היותם פרטים הנתפסים כמייצגים קבוצה חברתית, ועל כן חווים בה גם ויזיבליות (Wingfield, 2013).

אתרים חינוכיים חשובים אחרים אשר יש בהם פוטנציאל רב לחקר רגישות תרבותית הם בתי ספר המפעילים תוכניות חינוכיות ייחודיות, כגון בית ספר "קדמה" בירושלים (כהן, 2017). בית ספר "קדמה" מציע פדגוגיה של תודעה חברתית-ביקורתית, לצד תוכנית אקדמית ספציפית. מרחבים חינוכיים מסוג זה יכולים ללמדנו כיצד מכוונת ומוחזקת פדגוגיה רגישת תרבות בחיי היום-יום (ראו גם ספרם של סידר וגרייבס [Seider & Graves, 2020] על חמש תוכניות כאלה בחמישה בתי ספר שונים). ראיונות עם בוגרי בתי ספר אלה יכולים לסייע בעריכת מחקר נרטיבי אשר

יבחן את האופן שבו הבוגרים משבצים את ימי בית הספר בזהותם העכשווית (אוגד, 2020).

דוגמה לאתר מחקרי חשוב נוסף לחקר רגישות תרבותית הוא טיפולים קבוצתיים וקבוצות תמיכה המוצעים לפרטים אשר נתמכים כלכלית על ידי רשויות הרווחה. מחקרים אלה כוללים לרוב מפגשים בין אידאולוגיות תרפויטיות מערביות (שעקרונות האינדיווידואליזם בבסיסם) לפרטים המשתייכים לתרבות קולקטיביסטיות (ראו לדוגמה מחקר על נשות אסירים [Shoshana, 2020]). מחקרים באתרים אלה יכולים ללמדנו לא רק על מפגשים בין-תרבותיים, אלא גם על התנגדויות יום-יומיות שחברי קבוצות מיעוט עושים בהן שימוש כלפי אידאולוגיות הגמוניות (על התנגדויות כאלה בארצות הברית, ראו Haney, 2010). האתרים השונים שצוינו לעיל יכולים לסייע לנו להשיג הבנה מורכבת של המפגש שבין נקודת המבט של ה"מומחים" – מטפלים, מחנכים וקובעי מדיניות רווחה (מה שאנתרופולוגים מכנים "אטיק" [etic]), ובין נקודת המבט של מושאי הטיפול – הנמצאת בבסיסי מחקרים ופרקטיקות רגישות תרבות (מה שהם מכנים "אמיק" [emic]).

חקר תיווך ותרגום תרבותי

אחד התהליכים המרכזיים לחינוך וטיפול רגשי תרבות הוא זיהוין של סוגיות של תיווך ותרגום תרבותיים (Im et al., 2017). כיוון שחינוך וטיפול רגשי תרבות כוללים ניסיון של קירוב ערכי תרבות אחת לערכי תרבות שנייה, מידת התיווך והתרגום התרבותיים הנלווים לתהליך זה היא מכרעת. מחקרים רבים מתארים כיצד תוכניות חינוכיות וטיפוליות ללא תיווך ותרגום תרבותיים מפעילות למעשה על חברי קבוצות מיעוט כפייה וחינוך מחדש וכן "קולוניאליזם תרבותי" (Coutts-Smith, 2002). מחקרים עכשוויים מתארים כיצד מפגשים בין-תרבותיים, בעיקר בין קבוצות הגמוניות לקבוצות מוחלשות, כוללים התנגשויות או חיכוכים (Tsing, 2005).

מחקרה האנתוגרפי של קידרון (2020) על המפגשים בין תרבויות מערביות של הנצחה לבין התרבות המקומית בקמבודיה מתאר למעשה את הכישלון התרבותי הנלווה למפגשים הללו. תרבויות מערביות של הנצחה אישית והנצחה לאומית, המעודדות הנצחה של העבר, נתקלות בסירוב או התעלמות של הקמבודים, אשר מעדיפים שכחה ורואים את העיסוק בעבר כפתולוגי וכפוגע בחוסן הנפשי; ההתעלמות מו הצורך בתיווך ותרגום תרבותיים ייצרה מצב שבו אף שארגונים מערביים הקימו אתרי הנצחה ציבוריים ברחבי קמבודיה, התושבים המקומיים אדישים לאתרים אלה ואינם מבקרים בהם.

חקר פסיכולוגי-חברתי של ניווט בין-תרבותי

בחינת ספרות המחקר על זהויותיהם של חברי קבוצות מיעוט במרחבים הגמוניים מלמדת לא רק על חוויות של שוני ופיצול (מה שבחלק מהמחקרים מתואר באמצעות הביטוי "הביטוס מפוצל" – cleft habitus – של בורדייה [Bourdieu, 2007]), אלא בעיקר על הצורך לכונן ולתחזק מיומנות של ניווט בין-תרבותי. ניווט בין-תרבותי

זה כולל רפלקסיביות של שני סוגי עצמי: העצמי אשר נרכש במשפחה הביולוגית ובקהילה והעצמי אשר נרכש במרחב ההגמוני (Reay et al., 2009). הוא כולל גם מעברים חדים בין מרחבי חיים וחוויה של מבטים חברתיים מפקחים ובוחנים (Haybi-Barak & Shoshana, 2021). לבסוף, ניווט זה תואר כדורש מן הסובייקט המצאות יצירתיות לצורך התמודדות עם הציפיות החברתיות במרחבים שונים; למשל, ראיונות עם אימהות מוסלמיות הלומדות באוניברסיטאות ישראליות חושפים כיצד הן ניהלו משא ומתן עם בני זוגן והוריהן על גבולות ההשפעות של מרחבי האקדמיה, מרחבים אשר הוגדרו כמאופיינים בהתנגשות עם ערכי החברה המוסלמית המסורתית (Shoshana & Shchada, 2018); דוגמה נוספת: ראיונות עם סטודנטיות עוטות רעלה באוניברסיטאות ישראליות חשפו כיצד הן פיתחו מיומנויות מיוחדות הקשורות בזיהוי הבעות הפנים שהן חוות מצד סטודנטים שונים. סטודנטיות אלה דיווחו כיצד למדו לזהות הבעות פנים של רחמים, גועל, פחד ואמפתיה. רכישת מיומנות זיהוי זו תוארה כהכרחית לניווטן היום-יומי באקדמיה, ניהול האינטראקציות עם סטודנטים יהודים וערבים ואסטרטגיות התגובה שלהן לביטויים של גזענות (ג'בארין, 2018).

מחקרים עתידיים על הפנומנולוגיה ועבודת הרגשות (emotion work) (Shoshana & Shchada, 2018) הקשורות בניווט בין-תרבותי, עשויים להציע הבנה מורכבת של מאפייני מפגשים בין-תרבותיים והשלכותיהם. זאת ועוד, מחקרים עתידיים אלה יכולים לסייע בתוכניות התערבות אישיות וארגוניות לקידום טיפול וחינוך רגשי תרבות. המחקרים נדרשים למשל בקרב תלמידים בפנימיות חינוכיות (Shoshana, 2021), חברי מיעוט מקצועיים בארגוני עבודה הגמוניים (Wingfield, 2013) ותלמידים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך הלומדים בבתי ספר אליטיסטיים או בבתי ספר אלטרנטיביים (רז, 2019) וכן במפגשים טיפוליים בין מטופלים חברי קבוצות מיעוט ומטפלים חברי קבוצות הגמוניות (Owen et al., 2011).

חקר חברות אקדמי והכשרות חינוכיות וקליניות

עיון ברשימות הקורסים במחלקות לפסיכולוגיה באוניברסיטאות ומכללות שונות בישראל מלמד על היעדר מוחלט של קורסים בנושא טיפול רגשי תרבות. גם במחלקות לחינוך קורסים אלה נעדרים. במחלקות לעבודה סוציאלית ישנם קורסים בנושא, אם כי לא בכולן ובמספר קטן יחסית. סוגיה זו צריכה להטריד אותנו לא רק משום שסטודנטים במקצועות חינוכיים וטיפוליים אינם נחשפים לידע והכשרה ייחודיים לטיפול וחינוך רגשי תרבות, ולכן לא יוכלו להציעם בשדה, אלא גם משום שהרקע המשפחתי-תרבותי של הסטודנטים שונה מזה של המטופלים. אוכלוסיית הסטודנטים, בעיקר במחלקות הנחשבות כיוקרתיות, משתייכת למעמדות כלכליים-חברתיים בינוניים וגבוהים. סטודנטים אלה, המפעילים הון תרבותי מעמדי ספציפי (Bourdieu, 1984), ייפגשו בעבודתם העתידית עם מטופלים מרקעים מעמדיים שונים מאוד שלהם. מפגשים מסוג כזה דורשים ידע על האופנים שבהם תנאי חיים מבניים מעצבים את מושג העצמי שלנו (Stephens et al., 2014). היעדרו של

ידע זה עלול לפגוע ברגישות הטיפולית והחינוכית שסטודנטים אלה נדרשים לה. לצד כל זאת, חשוב להצביע על המשמעויות הסמליות-קיומיות של היעדרם היחסי של קורסים בתחומי טיפול וחינוך רגשי תרבות, הקשורות במה שבורדייה כינה, "אלימות סמלית" (Bourdieu, 1999). היעדרם של הקורסים מתחזק את הלגיטימיות של הזהות ההגמונית וכן את הידע והפרקטיקות הקשורים בה ואת מעמדה האוניברסלי וממלא מקום מרכזי בהפיכתה ל"טבעית" ו"מובנת מאליה". הפיכתם של ידע, זהות והון אקדמי-מקצועי-תרבותי למובן מאליו היא כלי שליטה משמעותי לתחזוק הייררכיות תרבותיות (Berger & Luckmann, 1967). זאת ועוד, הסטודנטים המשתייכים לקבוצות מוחלשות מקבלים מסר של ציווי תרבותי להפנים ידע הגמוני ולהתרחק מהידע התרבותי הרווח במשפחותיהם ובקבוצות המוצא שלהם (Reay et al., 2009). בו בזמן, הסטודנטים המשתייכים לקבוצות ההגמוניות מקבלים אישור ל"טבעיות" של ההיררכיה התרבותית (Khan, 2011) ולעליונות של ההון התרבותי המאפיין את בני קבוצתם.

אי-לכך, חשוב לחקור את היחס הארגוני, האקדמי וההכשרתי של מוסדות להשכלה גבוהה לידע הקשור בטיפול וחינוך רגשי תרבות, מהי מידת קיומם של קורסים בנושאים אלה בתוכנית הלימודים האקדמית ובתוכניות ההכשרה הקלינית והחינוכית, ומהן ההשלכות של הממצאים על הזהויות האישיות והמקצועיות של הסטודנטים.

חקר תוכניות לפיתוח תודעה ביקורתית

מחקרים אמפיריים אחדים שפורסמו לאחרונה חשפו את ההבדלים בין הייחוסים הקוגניטיביים שמבצעים חברי קבוצות מוחלשות ובין אלו שמבצעים חברי קבוצות הגמוניות. בעוד חברי קבוצות מוחלשות מעדיפים ייחוסים מבניים חברתיים, חברי קבוצות הגמוניות מעדיפים ייחוסים פסיכולוגיים (Kraus et al., 2012). עוני, למשל, מוסבר על ידי חברי קבוצות מוחלשות כתוצר של תנאי חיים ספציפיים, ואילו על ידי חברי קבוצות הגמוניות הוא מוסבר כתוצר של תכונות אישיות (כגון עצלנות והעדפה של סיפוקים מיידיים) (Kraus et al., 2012). מחקרים אחרים מתארים כיצד חברי קבוצות מוחלשות מבטאים התנגדות לסדנאות העצמה פסיכולוגיות בשל תחושתם שהן מצביעות עליהם כעל אשמים במצבם (Shoshana, 2020). מחקרים עדכניים מתארים גם כיצד תודעה פוליטית-ביקורתית של אירועי חיים ותוצאות חיים (כגון גזענות יום-יומית ופערים אקדמיים בין חברי קבוצות שונות) קשורה בקשרים סטטיסטיים לא רק עם הישגים אקדמיים, אלא גם עם מדדים של רווחה נפשית (Seider & Graves, 2020).

על רקע זה, חשוב שנציע מחקרים רבים יותר על ההשפעות של תוכניות המבוססות על תודעה פוליטית-ביקורתית (ראו הסקירה לספרם של סיידר וגרייבס [Seider & Graves, 2020] בגיליון זה). חשוב גם לערוך מחקרים השוואתיים ביחס להשפעות של תוכניות התערבות פסיכולוגיות (כגון סדנאות לכינון דימוי עצמי חיובי או סדנאות לפיתוח מיומנויות רגשיות שונות) בקרב אוכלוסיות מוחלשות,

בהשוואה להשפעות של תוכנית התערבות להגברת תודעה פוליטית-ביקורתית בקרב אוכלוסיות אלה.

כמו כן חיוני לפתח ולהעביר תוכנית התערבות להגברת התודעה הפוליטית-חברתית בקרב חברי אוכלוסיות הגמוניות. מחקרים חשפו כי חברי קבוצות אלה לא רק מעדיפים הסברים ביקורתיים מעטים יותר, אלא מפרשים אי-שוויון והייררכיות תרבותיות כטבעיים וחווים את הפריבילגיות שלהם כשקופות (ולא קשורות לתנאים חברתיים) וכתוצר של כישרון ועבודה קשה (Howard, 2008; Khan, 2011). העברת תוכניות התערבות לאוכלוסיות מוחלשות בלבד עלולה לסממן עוד יותר, להטיל את האחריות לשינוי על כתפיהן בלבד ולתחזק בכך את הסדר החברתי ההיררכי.

דיונים נורמטיביים על טיפול וחינוך רגישי תרבות

הכתובה האקדמית הרווחת על חינוך וטיפול רגישי תרבות, כפי שהדגשתי במאמר זה, כוללת בעיקר מאמרים המצביעים על חשיבותם של רגישות תרבותית (Foronda, 2008), הצורך בתוכניות ספציפיות (Ladson-Billings, 2014) והמעמד האוניברסלי של טיפול וחינוך שפותחו בתרבויות מערביות (Kirmayer et al., 2015). נדרשים לנו מאמרים נורמטיביים רבים יותר על מפגשים בין-תרבותיים ורגישות תרבותית. דיונים מסוג זה עשויים לצייד אותנו בשפה ותובנות אשר יש בכוחם לנער את ההרגלים שלנו (Foucault, 1988), לפתוח קווי מילוט מהסדרים ההיררכיים המז'וריים (Deleuze & Guattari, 1987) ולהציע חלופות קיומיות יצירתיות. במאמר שפורסם לאחרונה על ידי ניר איזיקוביץ' (Eisikovits, 2021) על מפגשים בין-קבוצתיים, מוצע תיאור אשר יכול לסייע לנו בקידום הבנה מורכבת של טיפול וחינוך רגישי תרבות. מעניין לשים לב במיוחד להימנעות החשובה שהוא מציע מהעיסוק במה שמאחד אותנו ובחשש הנלווה לו מפני מה שמפריד בינינו, אשר מופיעים רבות במחקרים בנושא רגישות תרבותית:

אנו לא צריכים להפא, ליישב את ההדורים או להבין שמה שמאחד אותנו גדול ממה שמפריד בינינו. אלה הן מטרות יומרניות, ואולי אף לא לגיטימיות, עבור ציבור מגוון. עלינו ללמוד לשאת [tolerate] זה את זה. לא להתאחד, אלא לשאת, לא למצוא "את הצדדים הטובים יותר של טבענו" אלא פשוט לשאת זה את זה. ליטול אספירין או פנצילין משמעו שאתה יכול ליטול אותם מבלי לסבול מתגובה נוראית. עבורנו, לשאת זה את זה משמעו שאנו יכולים לדור בקרבה לאלה שאנו לא מסכימים איתם באופן בסיסי מבלי להרוג זה את זה. להיות מסוגלים לשאת זה את זה דורש הצבת מספר חוקים בסיסיים. כדי לשאת זה את זה אנו צריכים להבין מה איננו יכולים לשאת או לסבול. אם אנו עומדים לחיות בשלום עם אנשים שאיננו מחבבים, עלינו להסכים מה לא נסבול, לא משנה עד כמה נכעס.

דיון פילוסופי אחר אשר עשוי לסייע לנו בהבנה מורכבת של חינוך וטיפול רגישי תרבות ובקידום במרחבי חיים חינוכיים וטיפוליים הוא מורשתם האינטלקטואלית של דלז וגואטרי (Deleuze & Guattari, 1977, 1987). החוקרים הצביעו לא רק על ההכרח לחבר בין הפוליטי והטיפולי, על הבנה של התהליכים הקשורים בהיעשות (devenir) סובייקט ספציפי, ועל העדפה של ריבוי (multiplicity) על פני לינאריות

והתעלות מעל ה"אמיתי" אל עבר ה"ווירטואלי", אלא בעיקר הציעו לנו לאתר קווי מפלט מידע ופרקטיקות הגמוניים, לשם ערעור הדיכוי המבני הנחוה יום-יום על ידי חברי קבוצות מיעוט. ספר חשוב להתחיל בו את המסע האינטלקטואלי הכרוך בחינוך וטיפול רגשי תרבות הוא "קפקא: לקראת ספרות מינורית" (דלז וגואטרי, 2005). ספר זה מזכיר יותר מכול את הפרדוקס הקיומי הכרוך בצורך של חברי קבוצות מיעוט לדבר את השפה המז'ורית (ההגמונית) ואת היצירתיות הקיומית הקשורה בשפה המינורית (זו אשר מדוברת בהכרח על ידי חברי קבוצות מיעוט). התיאור הבא של דלז וגואטרי מצית את הדמיון המחקרי, הקליני והחינוכי באופן מיוחד:

כמה אנשים חיים היום בשפה שאינם שפתם? או כבר אינם מכירים את השפה שלהם – או עדיין אינם מכירים אותה – וכמה אינם מכירים היטב את השפה המאז'ורית שהשימוש בה נכפה עליהם? זו בעיה של מהגרים, ויותר מכך – של ילדיהם. בעיה של מיעוטים. בעיה של ספרות מינורית ואולי גם של כולנו: איך לעקור מהשפה שלך עצמך ספרות מינורית, ספרות שיכולה לחפור בשפה ולהוליך אותה לאורך קו מהפכני מאופק? איך להפוך לנווד ולמהגר ולצועני בשפה שלך? קפקא אומר: לגנוב תינוק בעריסה, לרקוד על חבל דק (עמ' 51).

הנה כי כן, מאמר זה, אשר מציג סקירה על טיפול וחינוך רגשי תרבות ומציע הצעות לדיונים עתידיים בתחומים אלו, מדגיש גם את החשיבות של התרחקות מידע ופרקטיקות טיפוליות-חינוכיות המובנים כ"אוניברסליים", אשר בתורם מתחזקים סדרים הייררכיים דכאניים ומקשים על כינון שינויים חברתיים. הרחבת הידע המחקרי והפרקטי על טיפול וחינוך רגשי תרבות היא מכרעת לשם התמודדות עם מה שהסופרת צ'יממנדה נגוצ'י אדיצ'י (Adichie, C. N. 2009) כינתה, "הסכנה שבסיפור היחיד":

תמיד חשתי כי בלתי אפשרי להיות מעורב במקום כלשהו או לגלות עניין באדם מבלי לעסוק בכל הסיפורים של אותו מקום ואותו אדם. ההשלכה של סיפור יחיד היא זו: הוא שודד את כבוד האדם. הוא מקשה על ההכרה באנושות שווה. הוא מדגיש כמה אנחנו שונים יותר מאשר כמה אנו דומים.

מקורות

- אבישר, נ' (2014). **טיפול פוליטי: פסיכותרפיה בין האישי לפוליטי**. רסלינג.
- אוגד, ת' (2020). **"ומה שלקחתי איתי משם..." – החוויה הבית ספרית ומקומה בסיפורי חיים ובתהליכי כינון זהות של צעירים בני 35 – 50**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- בילו, י' וויצטום, א' (1994). רגישות תרבותית בטיפול: קווי הנחיה לעבודה עם מטופלים חרדים – חלק א. **שיחות**, 8(2), 114–119.
- ג'בארין, ר' (2018). **עבודת רגשות בקרב סטודנטיות עוטות רעלה בקמפוס אוניברסיטאי**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- דלז, ז' וגואטרי, פ' (2005). **קפקא: לקראת ספרות מינורית**. רסלינג.
- ויניקוט, ד' (1996). **משחק ומציאות**. עם עובד.
- כהן, ח' (2017). **פדגוגיה של אהבה: בית ספר קדמה – מקרה בוחן**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- פנון, פ' (2004). **עור שחור, מסכות לבנות**. ספריית מעריב.

- פרויד, ז' (2005). דרכיה של התרפיה הפסיכואנליטית. בתוך הנ"ל, **הטיפול הפסיכואנליטי** (עמ' 129–135). עם עובד.
- רז, י' (2019). **המפגש בין הון תרבותי "אלטרנטיבי" לבין תלמידים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך בבתי ספר אלטרנטיביים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- Abramowitz, S. (2010). Trauma and humanitarian translation in Liberia: The tale of open mole. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 34(2), 353–379.
- Adichie, C. N. (2009). *The dangers of a single story*. Accessed 10 October 2019. www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.htm
- Al-Krenawi, A., & Graham, J. R. (2000). Culturally sensitive social work practice with Arab clients in mental health settings. *Health & Social Work*, 25(1), 9–22. www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.htm
- Altman, N. (2009). *The analyst in the inner city: Race, class, and culture through a psychoanalytic lens*. The Analytic Press.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Author.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 67–92.
- Band-Winterstein, T., & Freund, A. (2013). Is it enough to "speak Haredi"? Cultural sensitivity in social workers encountering Jewish Ultra-Orthodox clients in Israel. *The British Journal of Social Work*, 45(3), 968–987.
- BenEzer, G. (2012). From Winnicott's potential space to mutual creative space: A principle for intercultural psychotherapy. *Transcultural Psychiatry*, 49, 323–339.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin.
- Bourdieu, P. (1982) The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities, in E. Bredo & W. Feinberg (Eds.), *Knowledge and values in social and educational research* (pp. 391–407). Temple University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1999). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (2007). *Sketch for a self-analysis*. Polity Press.
- Brownline, J. (2011). Not "going there": Limits to the professionalisation of our emotional life. *Sociology of Health & Illness*, 33(1), 130–144.
- Burke, M. (2018). *Colorblind racism*. Polity Press.
- Calarco, J. M. (2018). *Negotiating opportunities: How the middle class secures advantages in school*. Oxford University Press.
- Castagno, A. (2008). "I don't want to hear that!" Legitimizing whiteness through silence in schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 39, 314–333.
- Chhim, S. (2012). Baksbat (broken courage): The development and validation of the inventory to measure Baksbat, a Cambodian trauma-based cultural syndrome of distress. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 36(4), 640–659.
- Coutts-Smith, K. (2002). Cultural colonialism. *Third Text*, 16(1), 1–14.

- Cushman, P. (1995). *Constructing the self, constructing America: A cultural history of psychotherapy*. Da Capa.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1977). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. Vik.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Dolby, N. (2000). The shifting ground of race: The role of taste in youth's production of identities. *Race Ethnicity and Education*, 3(1), 7–23.
- DuBois, W. E. B. (1953). *The souls of Black folk*. The Blue Heron Press.
- Eisikovits, N. (2021). *We don't need to heal, reconcile, or unite, but we can learn to tolerate each other*. <https://www.bostonglobe.com/2021/01/14/opinion/we-dont-need-heal-reconcile-or-unite-we-can-learn-tolerate-each-other/>
- Ferguson, A. (2000). *Bad boys: Public schools in the making of black masculinity*. University of Michigan Press.
- Foronda, C. L. (2008). A concept analysis of cultural sensitivity. *Journal of Transcultural Nursing*, 19(3), 207–212.
- Foucault, M. (1988). The concern for truth. In L. D. Kritzman (Ed.), *Michel Foucault: politics, philosophy, culture: Interviews and other writings, 1977–1984* (pp. 255–267). Routledge.
- Frantsman-Spector, A., & Shoshana, A. (2018). Shameless accounts: Against psychological subjectivity and vulnerable femininity among prisoners' wives in Israel. *Qualitative Sociology*, 41(3), 381–398.
- Freud, S. (1884). Letter from Sigmund Freud to Martha Bernays, April 21, 1884. In P. Hogarth (Ed), *Letters of Sigmund Freud 1873–1939* (pp. 107–109). Chatto & Windus.
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age*. Routledge.
- Guan, S., & Blair, E. (2021). Chinese adult higher education as a heterotopia. *Higher Education*, 81, 471–489.
- Han, C. (2012). *Life in debt: Times of care and violence in neoliberal Chile*. University of California Press.
- Haney, L. (2010). *Offending women: Power, punishment, and the regulation of desire*. University of California Press.
- Hardie, J. H., & Tyson, K. (2013). Other people's racism: Race, rednecks, and riots in a southern high school. *Sociology of Education*, 86, 83–102.
- Haybi-Barak, M., & Shoshana, A. (2021). Ethnic mobility: Ethno-class identities and self-negation. *Social Identities*, 27(3), 326–341.
- Hinton, D., Reis, R., & de Jong, J. (2015). The “thinking a lot” idiom of distress and PTSD: An examination of their relationship among traumatized Cambodian refugees using the “thinking a lot” questionnaire. *Medical Anthropology Quarterly*, 29(3), 357–380.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Howard, A. (2008). *Learning privilege: Lessons of power and identity in affluent schooling*. Routledge.

- Illouz, E. (2008). *Saving the modern soul: Therapy, emotions, and the culture of self-help*. University of California Press.
- Im, H., Ferguson, A., & Hunter, M. (2017). Cultural translation of refugee trauma: Cultural idioms of distress among Somali refugees in displacement. *Transcultural Psychiatry*, 54(5–6), 626–652.
- Jennings, J., & DiPrete, T. (2010). Teacher effects on social/behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83, 135–159.
- Kanter, R. (1977). *Men and women of the corporation*. Basic Books.
- Kaufman, J., & Gabler, J. (2004). Cultural capital and the role of extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process. *Poetics*, 32(2), 145–168.
- Khan, S. R. (2011). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton University Press.
- Kidron, C. (2012). Alterity and the particular limits of universalism: Comparing Jewish-Israeli Holocaust and Canadian Cambodian genocide legacies. *Current Anthropology*, 53, 723–754.
- Kidron, C. (2020). The “perfect failure” of communal genocide commemoration in Cambodia: Productive friction or “bone business”? *Current Anthropology*, 61(3), 304–334.
- Kidron, C. A., & Kirmayer, L. J. (2019). Global mental health and idioms of distress: The paradox of culture-sensitive pathologization of distress in Cambodia. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 43(2), 211–235.
- Kim, J., & Pulido, I. (2015). Examining hip-hop as culturally relevant pedagogy. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 12(1), 17–35.
- Kirmayer, L. J. (2012). Rethinking cultural competence. *Transcultural Psychiatry*, 49, 149–164.
- Kirmayer, L., Rousseau, C., Jarvis, E., & Guzder, J. (2015). The cultural context of clinical assessment. *Psychiatry*, 1, 56–70.
- Kosher, H., Montserrat, C., Attar-Schwartz, S., Casas, F., & Zeira, A. (2018). Out-of-home care for children at-risk in Israel and in Spain: Current lessons and future challenges. *Psychosocial Intervention*, 27(1), 12–21.
- Kraus, M., Piff, M., Mendoza-Denton, R., Rheinschmidt, M., & Keltner, D. (2012). Social class, solipsism, and contextualism: How the rich differ from the poor. *Psychological Review*, 119(3), 546–572.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3–12.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84.
- Lamont, M. (2000). *The dignity of working men: Morality and the boundaries of race, class, and immigration*. Harvard University Press.

- Lareau, A. (2002). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, 80, 1–27.
- Lareau, A., & Weininger, E. (2008). Class and transition to adulthood. In A. Lareau & D. Conley (Eds.), *Social class: How does it work?* (pp. 118–151). Russell Sage Foundation.
- Lerner, J. (2015). The changing meanings of Russian love: Emotional socialism and therapeutic culture on the post-Soviet screen. *Sexuality and Culture*, 19(2), 349–68.
- Lewis, A. E. (2001). There is no “race” in the schoolyard: Color-blind ideology in an (almost) all-white school. *American Educational Research Journal*, 38(4), 781–811.
- Lucey, H., & Reay, D. (2000). Social class and the psyche. *Soundings*, 15, 139–154.
- Luhrmann, T. M., Padmavati, R., Tharoor, H., & Osei, A. (2015). Differences in voice – hearing experiences of people with psychosis in the USA, India and Ghana: Interview-based study. *The British Journal of Psychiatry*, 206, 41–44.
- Lupton, D. (1998). *The emotional self*. Sage.
- Milner, H. (2011). Culturally relevant pedagogy in a diverse urban classroom. *Urban Review*, 43, 66–89.
- Moskowitz, E. (2001). *In therapy we trust: America's obsession with self-fulfillment*. Johns Hopkins University Press.
- Nelson, M., & Schutz, R. (2007). Day care differences and the reproduction of social class. *Journal of Contemporary Ethnography*, 36, 281–317.
- Nichter, M. (2010). Idioms of distress revisited. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 34, 401–416.
- Nolan, J. (1998). *The therapeutic state*. New York University Press.
- Norton, D. (1978). *The dual perspective: The inclusion of ethnic minority content in the social work curriculum*. Council on Social Work Education.
- O'Donohue, W., & Benuto, L. (2010). The many problems of cultural sensitivity. *The Scientific Review of Mental Health Practice*, 7(2), 34–37.
- O'Donohue, W., & Benuto, L. (2019). Treatment acceptability and cultural sensitivity of standard behavioral therapies among Latinx and non-Latinx white college students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 19(3), 365–371.
- Owen, J., Leach, M. M., Wampold, B., & Rodolfa, E. (2011). Client and therapist variability in clients' perceptions of their therapists' multicultural competencies. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 1–9.
- Persky, J. (1995). Retrospectives: The ethology of homo economicus. *Journal of Economic Perspectives*, 9, 221–231.
- Plotkin-Amrami, G. (2008). From “Russianness” to “Israeliness” through the landscape of the soul: Therapeutic discourse in the practice of immigrant absorption in Israel with “Russian” adolescents. *Social Identities*, 14(6), 739–761.
- Pupavac, V. (2001). Therapeutic governance: Psycho-social intervention and trauma risk management. *Disasters*, 25(4), 358–372.

- Ray, R., & Rosow, J. (2012). Two different worlds of black and white fraternity men: Visibility and accountability as mechanisms of privilege. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41(1), 66–95.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). “Strangers in paradise”? Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43, 1103–1121.
- Rivera, L. (2015). *Pedigree: How elite students get elite jobs*. Princeton University Press.
- Roer-Strier, D., & Nadan, N. (2020). *Context-informed perspective of child risk and protection in Israel*. Springer.
- Rose, N. (1998). *Inventing ourselves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge University Press.
- Roth, L. (2004). The Social psychology of tokenism: Status and homophily processes on Wall Street. *Sociological Perspectives*, 47, 189–214.
- Saifan, D., Brookman-Frazee, L., Barnett, M., Gonzalez, J. C., & Lau, A. S. (2018). Ethnic minority community therapists’ acculturation and reported adaptations to children’s evidence-based practices. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(4), 530–540.
- Schlesinger, E. G., & Devore, W. (1995). Ethnic sensitive social work practice: The state of the art. *Journal of Sociology & Social Welfare* (Special Issue: *Social work with minority and ethnic groups*), 22(1), 29–58.
- Seider, S., & Graves, D. (2020). *Schooling for critical consciousness: Engaging black and Latinx youth in analyzing, navigating, and challenging racial injustice*. Harvard Education Press.
- Shoshana, A. (2014). Discursive alliances and discursive clashes in everyday life. *Sociological Spectrum*, 34(2), 99–113.
- Shoshana, A. (2016). Ethnographies of maintenance of a new self. *Qualitative Sociology Review*, 12(1), 60–77.
- Shoshana, A. (2017). Ethnographies of “a lesson in racism”: Class, ethnicity, and the upremacy of the ppsychological discourse. *Anthropology & Education Quarterly*, 48(1), 61–76.
- Shoshana, A. (2019). Ethnographies of therapeutic governance and agentic resistance in support groups for prisoner’s wives. *Journal of Contemporary Ethnography*, 48(2), 236–260.
- Shoshana, A. (2020). Love, stigma and resistance: “Therapeutic microaggressions” in a support group for prisoners’ wives. *Symbolic Interaction*, 43(1), 102–125.
- Shoshana, A. (2021). “I Am Blacker than You”: Mizrahism and Ethiopianism in an educational boarding school in Israel. In U. Dorchin & G. Djerrahian (Eds.), *Blackness in Israel* (pp. 47–164). Routledge.
- Shoshana, A., & Schade, S. (2018). Agentic suspension of oppressive structures: Self-concept and emotion-work among Muslim mothers who study at Israeli university. *Gender and Education*, 30(7), 934–950.

- Sibrava, N. J., Bjornsson, A. S., Perez Benitez, A. C. I., Moitra, E., Weisberg, R. B., & Keller, M. B. (2019). Posttraumatic stress disorder in African American and Latinx adults: Clinical course and the role of racial and ethnic discrimination. *American Psychologist*, 74, 101–116.
- Skeggs, B. (2004). *Class, self, culture*. Routledge.
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47, 562–584.
- Stephens, N. M., Markus, H. M., & Phillips, L. T. (2014). Social class culture cycles: How three gateway contexts shape selves and fuel inequality. *Annual Review of Psychology*, 65, 611–634.
- Streib, J. (2011). Class reproduction by four year olds. *Qualitative Sociology*, 34(2), 337–352.
- Strier, R. (2009). Class-sensitive social work: A preliminary definition. *International Journal of Social Welfare*, 18, 237–242.
- Swidler, A. (2001). *Talk of love*. University of Chicago Press.
- Tribe, R. H., Sendt, K. V., & Tracy, D. K. (2019). A systematic review of psychosocial interventions for adult refugees and asylum seekers. *Journal of Mental Health*, 28(6), 662–676.
- Tsing, A. (2005). *Friction: An ethnography of global connections*. Princeton University Press.
- Turco, C. (2010). Cultural foundations of tokenism: Evidence from the leveraged buyout industry. *American Sociological Review*, 75, 894–913.
- Tyson, K. (2011). *Integration interrupted: Tracking, black students, and acting white after brown*. Oxford University Press.
- Wingfield, A. (2013). *No more invisible man: Race and gender in men's work*. Temple University Press.
- Zarowsky, C. (2004). Writing trauma: Emotion, ethnography, and the politics of suffering among Somali returnees in Ethiopia. *Culture, Medicine & Psychiatry*, 28, 189–209.
- Zembylas, M. (2007). Emotional capital and education: Theoretical insights from Bourdieu. *British Journal of Educational Studies*, 10, 443–463.

בין הקליני לחברתי: האמונה בגלגול נשמות בקרב הדרוזים בישראל

מהא נאטור ואביוה שושנה

תקציר

האמונה בגלגול נשמות היא אמונה מרכזית וחשובה בעדה הדרוזית, ומלווה בתופעה שנקראת "נוטוק" (نطق), אשר משמעה היזכרות בגלגול הקודם ודיבור עליו. ניתן לראות בנוטוק יב תרבותי (cultural idiom) המהווה חלק בלתי נפרד מהשיח החברתי בעדה הדרוזית. ילדים החווים נוטוק מראים לעיתים קשיים רגשיים או התנהגותיים שונים. הורי ילדים אלה מגיבים בצורות שונות, הנעות בין קבלה ועידוד של הנוטוק ועד לניסיון השתקה של הסיפור או התעלמות ממנו. על אף התגובות השונות כלפי הנוטוק, הוא מהווה בשיח המקומי מודל מסביר (explanatory model) לתופעות שונות. המחקר שעליו מבוסס מאמר זה עסק במטפלים דרוזים (פסיכולוגים ועובדים סוציאליים), אשר נחשבים למטפלים בני מיעוט (minority therapists), ובהתמודדותם עם הנוטוק בקליניקה כשהכשרתם האקדמית מבוססת על ידע פסיכולוגי מערבי. כמו כן, המחקר שאף להבין לעומק את ההיבטים האישיים והחברתיים של הנוטוק, דרך ראיונות עם אנשים אשר חוו תופעה זו ועל ידי הבחנה בין סיפורים "פתורים", שבהם האדם הגיע לכדי איתור משפחתו מהגלגול הקודם, וסיפורים "פתוחים", שבהם לא היה ניתן לזהות את המשפחה הקודמת. דרך מקרה הנוטוק המחקר עוסק במפגש בין הפסיכולוגיה המערבית החילונית לבין האתנו-פסיכולוגיה הדרוזית, במשמעות של מפגש זה בהתמודדות עם ניבים תרבותיים בקליניקה ובהשלכותיו על טיפול רגיש תרבות.

מילות מפתח: דרוזים, גלגול נשמות, נוטוק, ניבים תרבותיים, מטפלים בני מיעוט, אתנו-פסיכולוגיה, רגישות תרבותית

מבוא

الله يعين المفارقين — אלוהים יקל על המתאבלים
 الله يبعثله ام حنونه وي شفق — אלוהים ישלח לו אימא אוהבת ואב רחום
 يمكن في جيل ثاني — אולי בגלגול אחר...

המשפטים האלה מוכרים בעדה הדרוזית ומקפלים בתוכם את האמונה בגלגול נשמות. הראשון נאמר לאחר לידת ילד או ילדה, המביאה שמחה רבה למשפחה, ומטרתו להזכיר את האבל של בני המשפחה מהגלגול הקודם, אשר איבדו אדם יקר (האדם שמת ונולד באותו רגע למשפחה אחרת) ולבקש מהאל לעזור להם להתמודד עם האבל והאובדן. המשפט השני הוא משפט הנאמר כדברי נחמה למשפחה המתאבלת על מותו של אחד מיקריו, ובו מאחלים לאדם המת להיוולד במשפחה אוהבת וטובה, והשלישי יש בו מן ההומור הכרוך באמונה זו, כפי שבנט (Bennet,

102, p. 2006), אשר חקרה דרוזים בסוריה, ציטטה בני משפחה שניסו לחמוק מביקור קרובת משפחה בדחיית המפגש לגלגול אחר.

דוגמאות אלה ממחישות את היות האמונה בגלגול נשמות דבר טבעי, יום-יומי, הקיים בשפה השגורה ומהווה חלק בלתי נפרד מתפיסת העולם של הדרוזים. תופעה הקשורה לאמונה בגלגול נשמות בקרב הדרוזים נקראת "נוטוק" (نطق). נוטוק הוא ניב תרבותי (cultural idiom) שמשמעותו היא "לספר" (הכוונה היא להיזכרות בגלגול הקודם ודיבור עליו).¹ האמונה בגלגול נשמות בקרב הדרוזים קיבלה התייחסויות מגוונות במחקר, אך עם זאת, חסרה התייחסות מספקת לשלושה היבטים משמעותיים בחקר תופעה זו: ההיבטים הפסיכולוגיים והתרפויטיים של האמונה בגלגול נשמות ותופעת הנוטוק, מושג העצמי של האדם החווה נוטוק ומאפייני נרטיב הנוטוק.

המאמר הנוכחי עוסק תחילה במטפלים דרוזים ובהתמודדותם עם הנוטוק בקליניקה. כמו כן, הוא עוסק בנרטיב הנוטוק, תוך הבחנה בין סיפורים "פתורים" לבין סיפורים "פתוחים". הראשונים הם סיפורים שבהם נודעה לאדם זהותו מהגלגול הקודם ואשר זכו ל"סגירה" נרטיבית וכללו לרוב מפגש עם משפחת הגלגול הקודם. לעומתם, סיפורים פתוחים הם סיפורי נוטוק שלא הושלמו, והזהות הקודמת נותרה לא ידועה.

מחקר זה הוא מחקר איכותני-פנומנולוגי, אשר כלל ראיונות עם שותפים שונים לשיח הנוטוק בעדה הדרוזית, במטרה להציג מגוון זוויות שישפכו אור על תופעה זו, השלכותיה ותרומתה להבנת תופעות תלויות תרבות. הראיונות עם המטפלים הדרוזים מלמדים על המפגש בין האתנו-פסיכולוגיה הדרוזית לבין הפסיכולוגיה המערבית הדומיננטית ועל סוגי השיח השונים בקליניקה. הראיונות עם הדרוזים אשר חוו נוטוק מצביעים על חוויה של חיים עם שני סיפורי עצמי. חוויה זו באה לידי ביטוי בתחושת המשכיות, התבוננות על העצמי מהיבטים שונים וחיפוש משמעות בתוך זיכרונות העבר לתופעות שונות המתקיימות היום. הדיון בסיפורים הפתורים לעומת הסיפורים הפתוחים מלמד אותנו על אודות התסריטים התרבותיים המתקיימים בעדה הדרוזית והמרחב הנרטיבי שאותו מאפשרת התרבות לחבריה וחברותיה. בנוסף להשלכות על הפרט שחוה תופעה זו, המאמר מצטרף למחקרים קודמים אשר עסקו בהשלכות התרבותיות-חברתיות של התופעה (לדוגמה Nigst, 2018; Bennett, 2006) ומרחיב את ההבנה בנוגע למעמד של האדם אשר חווה נוטוק.

מחקר זה עשוי לאפשר למטפלים, חוקרים ואנשי חינוך היכרות מעמיקה עם תופעת הנוטוק. כמו כן, המאמר כולל דיון על אודות תופעות תלויות תרבות, ניבים תרבותיים, מטפלים בני מיעוט, מושג העצמי, ונרטיבי-העל בתרבות. מקרה הנוטוק ממחיש את החיבור בין הממד הקליני לחברתי ומערער על האוניברסליות של היחס

1 ניב תרבותי מורכב ממערכת ערכים, אסוציאציות, פרשנויות ואפיסטמולוגיות. מרכיבים אלה גמישים בהתאם לכל ניב, מותאמים בצורה ייחודית על ידי הפרט ומבנים את האופן שבו האדם חווה מצבים העומדים בפניו ונותן להם משמעות (Vanthuyne, 2003).

הקליני לניבים תרבותיים. הדרוזים חווים את הנוטוק כתופעה חברתית, המעידה על החיבור לזהות הדרוזית ומחזקת את הלכידות החברתית ואת תחושת השייכות, מרכיבים אשר בכוחם להעצים את הדרוזי המחזיק באמונה זו. במילים אחרות, המרכיב החברתי מעניק כוח לפרט, ולכן הניסיון לעסוק בנוטוק בכלים ומונחים קליניים בלבד חותר תחת ההיגיון החברתי של תופעה זו. במאמר הנוכחי נרצה להציג את הפנים השונים של הנוטוק בהקשר הקליני, לעומת ההקשר החברתי, ולדון במפגש בין שני מרחבים אלה.

רקע תאורטי

תופעות תלויות תרבות

תופעות תלויות תרבות הן תופעות ייחודיות המהוות חלק מהשפה ומתפיסת העולם של בני אותה התרבות ואינן ניתנות להבנה ללא התייחסות להקשר הרחב יותר שבו הן נטועות (Lambek, 1980). תופעות אלה מהוות צורות תקשורת מקובלות בתרבות, נחשבות לחלק בלתי נפרד מהמאפיינים של תרבויות אלה ולרוב אינן נחשבות לפתולוגיות (Cardena & Schaffler, 2018). עם זאת, חלק מתופעות אלה חלחל לשיח הפסיכיאטרי (קדרון, 2016) והפך להיות חלק מהדיון בתחום המחקר העוסק בפסיכיאטריה ופסיכולוגיה תרבותית (Nichter, 2010). בעת המעבר לשיח זה, תופעות אלה "זכו" במעמד חדש, וחלקן נקראו "תסמונות תלויות תרבות" (מרגולין וויצטום, 2009). בעוד מעמד זה מקנה סקרנות ותשומת לב מחקרית, המביאה איתה דיון מורכב ומתמשך בעניין רגישות תרבותית, ישנו חשש כי עצם ההגדרה מוציאה את התופעות מההקשר הרחב יותר ומעמיד אותן למבחן הקליני, כשהפעם הן מתורגמות לשפה אחרת, או כפי שכינתה אותה אברמוביץ' (Abramowitz, 2010): "עגה פסיכיאטרית".

יאפ (Yap, 1962) היה הראשון לתאר "פסיכוזות פסיכוגניות תלויות תרבות", מונח שקוצר לאחר מכן ל"תסמונות תלויות תרבות". תסמונות אלה נדונו תחת הגדרות שונות ותוארו כתגובות אפיזודיות ודרמטיות הייחודיות לקהילה ספציפית ומוגדרות מקומית כדפוסי התנהגות נפרדים. עם זאת, היו שטענו כי הגדרות אלה יצרו סוג ייחודי של תופעות הקיימות ומשפיעות רק על ה"אחרים", אנשים אשר על פי קריטריונים מסוימים נחשבים מחוץ ל"מיינסטרים". תסמונות תלויות תרבות נכללו לעיתים בדיונים על פסיכיאטריה תרבותית, ויש הטוענים כי הגדרתן היא שריד של מורשת מערבית אימפריאליסטית, שהעבירה תסמונות אלו תהליך מיסוד בהתאם לתפיסותיה (Sumathipala et al., 2004).

לפי מרגולין וויצטום (2009) ישנה קבוצה של הפרעות פסיכיאטריות הקשורות בצורה הדוקה לגורמים תרבותיים ומושפעות מהם, ולכן הן נקראות בספרות בשם "תסמונות פסיכיאטריות תלויות תרבות". אלה הפרעות שלא ניתן לסווג בהתאם לסיווג פסיכיאטרי קיים ומוכר המבוסס על הבנה של הפרעות פסיכיאטריות שכיחות בחברות מערביות. בסיווג מסוג זה, לרוב אין התייחסות מספקת למצבים שאינם שכיחים בחברות המערביות ואשר מופיעים בקרב אוכלוסיות בעלות

רקע תרבותי ייחודי. לפי לאוס (2015), בהגדרה זו מקופלת תפיסה הרואה את העולם במשקפיים מערביים, ומה שמשמע ממנה הוא שישנן הפרעות נפשיות אוניברסליות שאינן תלויות תרבות. הוא סבר כי ישנה סתירה פנימית בהכרה שהסבל הנפשי מעוצב על ידי מעגלים חברתיים ותרבותיים ובזמן-החזקה בעמדה שהסבל המערבי הוא אוניברסלי.

השינויים האחרונים ב-DSM-5 הביאו לזניחת המונח "תסמונות תלויות תרבות", אך בחלקים רבים בעולם עדיין נעשה בו שימוש (Ventriglio et al., 2016). קירמאייר (Kirmayer, 2001) טען כי מושגים ישנים של תרבות כמערכות עצמאיות פינו את מקומם לתפיסת העולמות התרבותיים בתור מבנים משתנים וזמניים הנובעים מאינטראקציות בין יחידים, קהילות, אידאולוגיות ופרקטיקות מוסדיות. ההקשר החברתי-תרבותי משפיע על הגדרת המצוקה, תפיסת התסמינים ואף קביעת האבחנה ודרכי הריפוי המקובלות. אלה יכולות להיות מנוגדות או שונות מהדרך המערבית הביו-רפואית. קדרון (2016) ציינה שיש לשקול את גבולות התרגום ואת הרלוונטיות של ערכי האמת האוניברסליים העומדים בבסיס האקסיומות הביו-רפואיות, בהתייחס לבריאות פיזית ונפשית. לא ניתן להסתפק בכך שאנתרופולוגים או מטפלים ילמדו "שפות תרבותיות" חדשות של סבל; במקום זאת, יש לשקול לתת מקום לחלופות התרבותיות של טיפולים מסוג אחר. הדבר דורש מעבר להכרת שפה חדשה, ללמוד ולכבד את התוקף, ההיתכנות והיעילות של מערכות משמעות ושיטות טיפול שונות.

המאמר הנוכחי עוסק באמונה בגלגול נשמות ובחווית הנוטוק, אשר נחשב אצל הדרוזים לתופעה נורמטיבית ומקובלת, הכוללת היבטים אישיים, חברתיים ודתיים.

הדרוזים

העדה הדרוזית בישראל מהווה מיעוט דתי בתוך המיעוט הערבי (Halabi, 2014). המיעוט הדרוזי פועל על פי הקודים התרבותיים של החברה הערבית הקולקטיבית וחולק נורמות וערכים משותפים (ג'ראסי, 2013), ובזמן-החזקה הוא מתמודד עם שינויים ודילמות של הגדרת זהות בתוך מציאות חברתית-פוליטית מורכבת (Halabi, 2014). לצד המאפיינים התרבותיים-חברתיים המשותפים לשאר בני החברה הערבית, הדת והאמונה הן מרכיבים המאפיינים את העדה הדרוזית ויוצרים את זהותה הייחודית (Dana, 2009). למרות התמורות והשינויים שאותם עוברת העדה הדרוזית, הדרוזים עדיין חיים בחברה קולקטיבית וקשורים למשפחה המורחבת ולמעגל העדתי הרחב יותר, המגדיר עבורם נורמות וערכים חברתיים (חסן, 2011). האמונה הדרוזית צמחה במצרים בתחילת המאה האחת עשרה, ושערי האמונה נפתחו בפני המאמינים בשנים 1017–1043 (דנה, 1998). המיעוט הדרוזי במזרח התיכון שמר על אופיו במשך קרוב לאלף שנה, וזאת בשל נעילת שערי הדת – אי-קבלת מאמינים חדשים, איסור על נישואין מחוץ לעדה והתיישבות הדרוזים באזורים הרריים. כל אלה חיזקו את בדלנותם של הדרוזים והביאו להתפתחותה של חברה כפרית, פטריארכלית ושמרנית (חסן, 2011).

האמונה בגלגול נשמות בקרב הדרוזים

מרבית הדרוזים, דתיים וחילוניים, מאמינים בגלגול נשמות (تقمص – תכמוס) (Littlewood, 2001). הם מאמינים שהאל ברא את הנשמות במספר קבוע. בשלב מסוים לבשו הנשמות גוף של בני אדם, כמו בגדים שפושטים ומחליפים עם המוות (סאלח, 1998). על פי אמונה זו, בכל אדם קיים יסוד גשמי (הגוף) ויסוד רוחני (הנשמה). עם הפטירה, הגוף הגשמי מתכלה, ואילו הנשמה עוברת מיד מגוף לגוף ומחליפה צורה (פלאח, 2000), תוך שמירה על המגדר ומעבר לישות אנושית בלבד, (גלגולים אלה מתקיימים בתוך העדה, כלומר הדרוזי ממשיך להתגלגל בתור דרוזי (Bennett, 2006). הדרוזים מאמינים כי דרך גלגול נשמות מתאפשר לאדם להתנסות בכל המצבים האפשריים, הטובים והרעים, כחלק מהצדק האלוהי, עיקרון זה מביא לאמונה בקיום מאזני הצדק באחרית הימים, להרגשת שוויון ולתחושת אחווה בין בני העדה (Natour & Hasson, 2001). פרג' (2006) טען כי בשל היות עיקרון זה מהותי באמונה הדרוזית, אורח החיים המעשי של החברה הדרוזית מושפע ממנו: בשל היעדר חשיבות הגוף, טקסי הקבורה מינימליים, ואין צורך במצבות. על האם המתאבלת לזכור את שמחתה של האם היולדת, וזו צריכה לזכור את אבלה ויגונה של האם המתאבלת. חשיבה זו יוצרת תחושה של שותפות גורל ומביאה להשתתפות סוחפת בהלוויות ובשמחות. פלאח (2001) ציינה כי האמונה בגלגול נשמות מקבלת לגיטימציה ותיקוף מחדש באמצעות הקשבה לזיכרונותיהם של דרוזים אשר משתפים את סביבתם בקטעי זיכרונות מגלגול קודם, תופעה אשר נקראת – נוטוק.

תופעת הנוטוק

תופעת הנוטוק רווחת בקרב הדרוזים, ומשמעה היזכרות בגלגול הקודם ודיבור עליו. לפי הדרוזים, הנוטוק מתרחש בדרך כלל בילדות, לרוב כתוצאה ממוות טרגי, וניתן להיזכר בעיקר בגלגול האחרון (Littlewood, 2001). הילד או הילדה הצעירים מתחילים להזכיר שמות או אירועים שאינם שייכים לסביבתם הקרובה (Haraldsson, 2012). לפעמים הם מגלים חרדות ופוביות שחייהם הקצרים אינם מצליחים להסביר בצורה משכנעת (Haraldsson, 2003). חלקם מגלים כישרונות יוצאי דופן בתחומים שטרם נחשפו אליהם (עראידה, 2015) או מראים התנהגויות וצורות משחק ייחודיות (Stevenson, 2000). ההורים של ילדים אלה מגיבים בצורות שונות; בעוד שחלקם מעודדים את הילד לספר, אחרים מעדיפים להשתיק את הסיפור (עראידה, 2015). ילדים אשר הוריהם מאפשרים לסיפורם להתגבש יכולים להגיע לכדי סיפור שלם, שבו לא רק יתבררו אירועי חייהם בגלגול הקודם, אלא הם אף יוכלו לזהות ולאחר את משפחתם מהגלגול הקודם וליצור איתה קשר (Nigst, 2018). האמונה בגלגול נשמות ותופעת הנוטוק בקרב הדרוזים נחקרו מדיסציפלינות והיבטים שונים. להלן תיאור השיח המקצועי על אודות תופעה זו.

הנוטוק בשיח הפסיכולוגי והפסיכיאטרי

הספרות על ההיבטים הרגשיים והנפשיים של האמונה בגלגול נשמות ותופעת הנוטוק בקרב הדרוזים אינה רבה, אך היא מגוונת ומציגה היבטים שונים, לעיתים סותרים, המצביעים על חשיבות הנושא והצורך במחקרים נוספים. דוורי (Dwairy, 2006) התעניין בהיבטים הפסיכולוגיים והחברתיים של תופעת הנוטוק. הוא הציג ראיונות עם אנשים שחוו נוטוק וקרובי משפחותיהם ומצא כי חלק מהמראיינים תיארו בעיות רגשיות והתנהגותיות בילדות, אך גדלו להיות בוגרים מתפקדים שמקיימים אורח חיים רגיל. ההסבר שלו לרגיעה זו קשור לתהליך חיפוש הסיפור של הגלגול הקודם, תהליך שבו ההורים לוקחים חלק פעיל, והוא מלווה בתגובה חיובית ועוטפת של משפחת הגלגול הקודם, מה שיוצר סדר חדש בחייו של הילד ואצל הוריו. התפתחויות משמעותיות אלה בחיי הילד והמשפחה משרתות ברמה לא מודעת את הצרכים של הצדדים השונים, ובכך יכולה להיות להם השפעה תרפויטית על בעיות פסיכולוגיות מסוימות. מאחר שדוורי תפס את התופעה בתור אימוץ רמזים סביבתיים על ידי הילד לבניית הנרטיב, הוא סבר כי ייתכן שילדים שחוו נוטוק רגישים יותר לסוגסטיה ודיסוציאציה. לדעתו, אם ימצא קשר עם דיסוציאציה, כדאי יהיה לחקור אם ישנו קשר גם בין גלגול נשמות לבין התעללות בילדים, בשל הקשר החזק שנמצא בין חוויות דיסוציאטיביות לבין התעללות בילדים. ניגסט (Nigst, 2108) הצביע בעיקר על קונפליקטים וראה במקרי נוטוק מקרים של שייכות קונפליקטואלית. הילד שחווה נוטוק יכול במידה מסוימת לקחת שוב את המקום של האדם מהגלגול הקודם. אף על פי שהדבר יכול להוביל ליצירת קשרים חיוביים ומתמשכים בין המשפחות, יכולים להופיע גם קשיים. ניגסט התייחס למשל לאפשרות שהמשפחה הנוכחית אינה מעוניינת שהילד ישתייך למשפחה אחרת ולכאב הצפוי לאם שמרגישה כי ילדה הפך להיות בנה של אם אחרת. בנוסף, הוא הזכיר את החשש מדחייה מצד משפחת הגלגול הקודם.

עראידה (2015) הציגה ממצאים דומים, בעקבות ראיונות שערכה עם אימהות לילדים שחוו נוטוק. בנוסף, היא תיארה את הפרופיל של הילד, הכולל מאפיינים שעלולים להוות לעיתים אתגר בפני ההורים. היא דיווחה שהורים אשר פנו לעזרת השירות הפסיכולוגי-חינוכי נתקלו בתגובות שונות. היו הורים שדיווחו על יחס חיובי, שנתן להם תחושה שהם מובנים, ועל כך שהציעו להם להכיל את הילד מבלי לנתק אותו בכוח מהזיכרונות של הגלגול הקודם, לגלות אמפתיה והכלה, להדגיש את הכוחות והכישורונות של הילד ולמצוא פתרונות נקודתיים. במקביל, כאשר התגובות של המטפלים כללו התעלמות מהנוטוק, הצעה לנתק את הילד מהגלגול הקודם גם כשהוא לא מוכן לכך וחוסר ידע על התופעה ואי-הבנה שלה, הדבר גרם להורים לתסכול ולתחושה שהם לבד בהתמודדות. יש לציין כי במחקר הנ"ל חלק מההורים העדיפו לנתק את הילד מהגלגול הקודם, לא מתוך דחיית הסיפור, אלא במטרה שהילד יחוה הקלה. הניתוק נעשה בעיקר דרך ניסיון להימנע מדיבור על הנושא, ובמקרים מסוימים הדבר היה יעיל והביא להקלה ולדעיכת הזיכרונות.

חוקרים אחרים התעניינו במפגש בין פסיכיאטריה לתרבות ותיארו מקרים של טיפול בפונים דרוזים שהמצוקה שלהם הייתה קשורה לאמונה בגלגול נשמות (Daie et al., 1992; Iancu et al., 1998). איאנקו ועמיתיו (Iancu et al., 1998) ציינו כי במקרים נדירים, האמונה בגלגול נשמות יכולה להיות קשורה לפסיכופתולוגיה. החוקרים הדגישו כי לתרבות יש חשיבות בהערכה הקלינית של פסיכוזות והפרעות אורגניות. אמונות תרבותיות יכולות לגרום להופעת תסמינים "לא רגילים", ומטפלים שאינם מכירים את הניבים המקומיים של מצוקה עלולים לאבחן מטופלים מסוימים, בטעות, כפסיכוטיים. הם סיכמו שגלגול נשמות הוא אתגר דיאגנוסטי הדורש הבנה מעמיקה של התרבות והאמונה.

במאמרם של מרגולין וויצטום (2009) מופיעה סקירה של תסמונות נפשיות תלויות תרבות, ואחת מהן קשורה לאמונה בגלגול נשמות. לפי המחברים, הדרוזים רואים באמונה בגלגול נשמות חלק חיוני מהזהות הדרוזית. הזיכרון של גלגול קודם נתפס בעדה בצורה חיובית וכולל לעיתים פגישה עם קרובי משפחה מהגלגול הקודם. ניתן לראות מצבים אלה של גלגול נשמות כמקבילים לטרנס לא-איחוזי, המקבלים את הלגיטימציה של המסגרת התרבותית.² הם הציגו דוגמאות מהספרות שבהן הופיעו תסמינים נפשיים על רקע האמונה בגלגול נשמות וצינו כי החזות של גלגול נשמות משמשת כתיוג חיובי, זאת לעומת הפרעה נפשית, המתקשרת לתווית שלילית.

נוטוק, בעיני הדרוזים, הוא תופעה שכיחה עם השלכות אישיות, בין-אישיות וחברתיות. ייתכן כי במהלך הניסיון להסביר את האמונה בגלגול נשמות ואת תופעת הנוטוק במונחים פסיכולוגיים ופסיכיאטריים, מרכיבים משמעותיים עלולים ללכת לאיבוד. טיפול רגיש תרבות טומן בחובו אתגרים עבור המטפל שאינו בן התרבות, אך ניתן אולי לטעון שאתגרים אלה ואחרים הם גם נחלתם של מטפלים בני התרבות. מטפלים אלה פונים למוסדות השכלה המתבססים על ידע מערבי-חילוני, והם נאלצים להחזיק בו-זמנית שני עולמות ידע שונים. האם הדבר מעמיד אותם באתגר או קונפליקט? המאמר הנוכחי ידון בכך בתוך הקשר ייחודי שבו המטפל הדרוזי פוגש את המטופל הדרוזי ביחס לתופעה מרכזית בעדה, המשותפת לשניהם, אך אינה זוכה להכרה בתאוריות המערביות הדומיננטיות. חשוב לציין כי המחברים אינם מעדיפים שיח אחד על פני האחר, אלא מבקשים להבין מה קורה במפגש ולעיתים אף את החיכוך בין סוגי שיח שונים אלה, דרך המקרה של הנוטוק. יתרה מזאת, על מנת להציג תמונה רחבה יותר, המאמר הנוכחי יוצא מגבולות הקליניקה ובוחן את התופעה מנקודת מבטם של דרוזים אשר חוו נוטוק ומחזיקים למעשה בשני סיפורי חיים.

2 טרנס לא-איחוזי בא לידי ביטוי בכך שהאדם שנמצא בטרנס חווה קשר עם ישות או ישויות על-טבעיות באמצעות שמיעה, ראייה או דרכים אחרות. החווה טרנס לא-איחוזי מתכוון לחוויה זו על ידי כך שהוא לומד למה לצפות וכיצד לפרש את מה שיחוש ויחווה (מרגולין וויצטום, 2009).

שאלות המחקר

- א. האם הנוטוק עולה בקליניקה, וכיצד? כיצד מתמודדים המטפלים הדרוזים אם הם פוגשים את הנוטוק בפרקטיקה הטיפולית?
- ב. האם ישנם הבדלים נרטיביים ופנומנולוגיים בין סיפורי נוטוק שהושלמו ("פתורים") וסיפורים שלא הושלמו ("פתוחים")?

מערך המחקר

גישה מחקרית

על מנת לענות על שאלות אלה, נערך מחקר איכותני-פנומנולוגי ששאף להבין את תופעת הנוטוק לעומק ומהיבטים שונים. המחקר לא עסק בהוכחת התופעה, אלא ניסה להבין את השפעתה על אלה שחוו אותה, כפי שהיא באה לידי ביטוי בתפיסותיהם ובדבריהם. חוקרים איכותניים מכירים בייחודיות של מקרי המחקר ובתפקידם של ההקשרים בהבניית המציאות של האירועים הנחקרים (שקדי, 2003). המציאות, על פי חקירה זו, נתפסת באופן סובייקטיבי, על בסיסה של תרבות מסוימת ועל פי מושגיה וערכיה. תפיסה זו היא ביסודה תפיסה יחסית של המציאות, הגורסת שאין אמיתות אוניברסליות על העולם, וכי פרקטיקות חברתיות הן ייחודיות לזמן ולמקום (שלסקי ואריאלי, 2001).

על מנת להדגיש את אמינות הממצאים, מן הראוי לציין שהמחברת הראשונה היא דרוזית, וכי היא השתדלה לשמור לאורך המחקר על מבט קרוב, המאפשר לה מעצם היותה בת התרבות להכיר את דקויותיה, ומהצד השני, לאמץ מבט מרוחק, כזה המאפשר דיון אקדמי בהיבטיה הקליניים והחברתיים של התופעה. לצורך כך, החוקרת ניהלה יומן שדה שבו רשמה את חוויותיה, מחשבותיה ודעותיה (Morrow, 2005) והתבוננה עליהן לאורך כל שלבי המחקר. בנוסף, המחבר השני, שאינו בן התרבות, תרם לשמירה על איזון זה, ועמדתו המחקרית אפשרה דיאלוג פרשני בין החוקרים.

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בניתוח לפי עקרונות התאוריה המעוגנת בשדה (grounded theory) (Strauss & Corbin, 1998), אשר מציעה להתחיל את המסע המחקרי בשאלות כלליות, ולא להתחייב מראש להשערות, נתונים או הסברים. לפי גישה זו, החוקר אוסף את הנתונים, מקדם, מנתחם, מברר קטגוריות ומבצע השוואות לקראת חשיפת השערות על בסיס הקטגוריות וביסוס הדיון התאורטי. בהמשך לכך, ניתוח הראיונות כלל זיהוי דפוסים וחזרות, חיפוש זהיר ושיטתי אחר הקשרים ומבנים, איתור קטגוריות מרכזיות שעלו מן הנתונים וחיפוש אחר מושגים ורעיונות בתוך קטגוריות אלו, על מנת לאפשר חיבור ודיון עם הספרות המחקרית והתאורטית הקיימת.

הליך המחקר

המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה באוניברסיטת חיפה. הראיונות התקיימו במהלך שנת 2018. המחברת הראשונה פנתה לאנשי מקצוע דרוזים מתחומי

הטיפול – פסיכולוגיה ועבודה סוציאלית. כמו כן רואיינו שני מטפלים אלטרנטיביים, המציעים טיפולים רוחניים או גישות ייעוץ שונות. תחילה הפנייה הייתה למטפלים שהחוקרת הכירה או בעזרת קשרים אישיים. דרך מטפלים אלה היא יכלה להגיע למרואיינים נוספים, באמצעות דגימת כדור שלג (Berg, 1998). כמו כן, היא פנתה לאנשים אשר חוו נוטוק, ודרכם, כמו גם דרך אנשים אחרים בקהילה, יצרה קשר עם משתתפים נוספים. המרואיינים חתמו על טופס הסכמה מדעת שבו הובטחה שמירה על סודיות ואנונימיות. כמו כן, הוצע למרואיינים אשר חוו נוטוק לפנות לעובדת סוציאלית דרוזית, אם ההשתתפות במחקר תעלה קושי או מצוקה כלשהם. הראיונות התקיימו בבתי המשתתפים או בחוץ, על פי העדפת המרואיינים, ונמשכו בין 30–180 דקות, הוקלטו, (למעט ריאיון אחד שבו המשתתף ביקש לא להקליט, אך נרשמו הערות במהלך הריאיון ובתומו) ולאחר מכן תומללו על ידי הכותבת הראשונה, תוך תרגום מהשפה הערבית לעברית. יש לציין כי טושטשו כל הפרטים אשר יכולים להוביל לזיהוי המשתתפים.

אוכלוסיית המחקר

במחקר זה השתתפו שלוש קבוצות של מרואיינים. בקבוצה הראשונה רואיינו 18 מטפלים דרוזים – 16 פסיכולוגים ועובדים סוציאליים ושני מטפלים עם הכשרה אלטרנטיבית. בקבוצה השנייה רואיינו 23 בוגרים דרוזים (גילאי 18 ומעלה, 15 נשים ושמונה גברים) אשר להם סיפור נוטוק פתור, ובקבוצה השלישית רואיינו 11 בוגרים דרוזים (גילאי 18 ומעלה, שש נשים וחמישה גברים) עם סיפור נוטוק פתוח. בשתי הקבוצות האחרונות נכחו לעיתים בן משפחה או בת משפחה מהגלגול הנוכחי והשתתפו בריאיון.

ממצאים

מערכי ההסבר של המטפלים

הראיונות עם המטפלים הדרוזים הניבו ממצאים שונים, הן לגבי הצורות שבהן הנוטוק עולה בקליניקה והן לגבי השפה והפרקטיקות במפגש עימו.³ מטפלים רבים אמרו שהם מאמינים בגלגול נשמות ובתופעת הנוטוק, וכולם גילו הבנה מעמיקה לתופעה ולביטוייה בעדה הדרוזית. מתוך הראיונות עלה כי הנוטוק אינו סיבה שכיחה לפנייה לטיפול פסיכולוגי או ייעוץ. רק מחצית מהמטפלים פגשו את הנוטוק בקליניקה, והוא עלה בעיקר על ידי הורים בתור הסבר לקשיי ילדיהם. ד' תיאר את הופעת הנוטוק בקליניקה:

משתמשים בנוטוק כהסבר לקושי הנפשי שהם סובלים ממנו, במיוחד כשמגיעים הורים. לבן שלהם יש בעיות נפשיות, פחדים בעיקר, וכשמנסים לבדוק מאיפה הפחדים האלה,

3 הממצאים הבאים מתייחסים לדברים אשר עלו בראיונות עם הפסיכולוגים והעובדים הסוציאליים הדרוזים. ההשוואה למטפלים האלטרנטיביים מופיעה בקצרה בהמשך. לכן, כאשר נכתב "המטפלים", הכוונה היא לפסיכולוגים ולעובדים סוציאליים. כאשר הכוונה למטפלים האלטרנטיביים הדבר צוין במפורש.

מהם הפחדים האלה והדאגה והמתח שהילד נמצא בהם, אומרים: "הוא נאטק" ... אז משייכים את הפחד של הילד כאילו לחיים הקודמים.⁴

השפה שבה המטפלים דיברו על הנוטוק בקליניקה נעה בין השפה הרווחת בתרבות, זו הרואה בנוטוק מודל מסביר לתופעות שונות, ועד לשפה זרה לתרבות, אשר שמה את הנוטוק בצד ועושה שימוש בשפה המושאלת מתאוריות מערביות. מרבית המטפלים דיברו בשפה "היברידית", המנסה להחזיק בשפה המקומית ובשפה המקצועית בו-זמנית. התיאור שלהם כלל לעיתים קרובות דילמה או קונפליקט אשר ביטאו את הקושי להחזיק את שתי השפות, כפי שהדבר מוצג בדבריה של מ':

קודם כול אני מקבלת ומקשיבה עד הסוף, ולא מכחישה או אומרת שזה לא קיים, לא שופטת בכלל בכלל בכלל, כי זה חלק מבניית הברית, ובאמת זה הסיפור שלהם, כל אחד והנרטיב שלו, וככה זה נותן להם הסבר ו... אבל בסדר... לפעמים, כשאני מקבלת דבר כזה ומכילה אותו, והם רואים זאת... אבל בכל זאת, בואו נראה את הדברים שיש לנו שליטה עליהם... כאן ההתלבטות היא עד כמה אאזן בין לתת לסיפור שלהם משקל לבין בואו נראה את התהליכים הפסיכולוגיים שמתרחשים.

השפה שבה השתמשו המטפלים בקליניקה הובילה לפרקטיקות שונות, אשר נעו מעבודה עם הנוטוק והתייחסות ישירה אליו ועד השהייתו, שבאה לידי ביטוי במיקוד ב"כאן ועכשיו" או בחיפוש הסברים חלופיים. הדוגמאות הבאות מתארות פרקטיקות אלה.

עבודה עם הנוטוק

מטפלים אחדים הציגו דוגמאות של פרקטיקות העוסקות ישירות בנוטוק, תוך הכרה בו כסיבה לגיטימית לקושי של הילד והתייחסות לרכיביו בתור מוקד ההתערבות, כפי שמופיע בדבריה של ג' (פסיכולוגית):

לתת את כל הלגיטימציה לרגשות של הילד, כשהילד מרגיש רצון להיות עם ההורים האחרים – להגדיר באיזה מסגרת. אתה יכול לבקר אותם למשל פעם או פעמיים בשבוע... לתת מקום לילד להביא את ההתלבטויות שלו, הפחדים... ייתכן שהילד יחווה גם קונפליקט נאמנות... לשים את הדברים על השולחן, לתת לו לגיטימציה שגם אם אתה איתם שם, אנחנו ממשיכים לאהוב אותך ואתה עדיין הבן שלנו, וגם אם אתה איתנו, הם ממשיכים לאהוב אותך כפי שאהבו אותך בעבר.

ג' נתנה לגיטימציה לנוטוק ועסקה בקונפליקט שהילד יכול לחוות בהשתייכות לשתי משפחות. היא גם סייעה למשפחה להכיל את הילד ולהגדיר גבולות ברורים למערכת היחסים עם משפחת הגלגול הקודם. לעומת זאת, רוב המטפלים נעו מעבודה עם הנוטוק לפרקטיקות שאומנם עשויות להיות יעילות, אך הן מרחיקות אותו.

השהיית הנוטוק

לעיתים קרובות המטפלים הציגו להתמקד ב"כאן ועכשיו", כלומר במציאות הנוכחית. פרקטיקה זו מעניינת, מאחר שהנוטוק מתרחש בשני ממדים של זמן

4 נאטק – האדם שחווה נוטוק (נאטק – זכר, נאטקה – נקבה).

ומקום. בהתמקדות ב"כאן ועכשיו" הייתה בחירה של המטפלים להתמקד בהווה. כך תיאר זאת ס':

במקרה של ילד שמגיע בגלל הפרעה רגשית על רקע נוטוק, לא מתערב באמונה, הדגש העיקרי יהיה על זה שהוא היום ילד שיש לו צרכים רגשיים, פיזיים ואחרים כילד, ולאפשר לו להתפתח בתור ילד רגיל. הייתי מדגיש את האחריות של ההורים בגלגול הנוכחי ושם את הדגש על "כאן ועכשיו".

חיפוש אחר הסברים חלופיים

לאחר שהקשיבו לדברי ההורים, שהסבירו את קשיי הילד כנובעים מנוטוק, המטפלים ביקשו למצוא הסברים פסיכולוגיים לקשיים אלו. הפרשנות שלהם הייתה מעוגנת בתאוריות פסיכולוגיות מערביות. ניתן לראות זאת לדוגמה בדברי ד':

לא כל אחד שחווה נוטוק יש לו בעיות נפשיות או יש לו פחדים. האם יכול להיות שיש סיבה נוספת לפחדים האלה, למשל, ואז אני ניגש לקשר... אם זה ילד קטן, אז אני מנסה לבדוק מה קורה בין הילד להורים בקשר ביניהם, מה קורה לאם, לאב מבחינה פסיכולוגית, איך האווירה בבית, מה מצב התלות בין הילד להוריו, עד כמה הילד מרגיש ביטחון או לא... מבחינתי, אלה הסיבות לבעיות הנפשיות.

ד' הקשיב לסיפור הנוטוק, אך לאחר מכן הוא בחן את הסיבות האחרות שיכולות היו להיות, לפי תפיסתו המקצועית, בבסיס הקושי של הילד. ייתכן שיש בהשהיית הנוטוק באמצעות הפרקטיקות של מיקוד בהווה וחיפוש הסברים חלופיים היגיון טיפולי רב, שיש לברר במחקרי המשך; זאת בעיקר בשל המורכבות הטמונה בסיפורי הנוטוק (Nigst, 2019a). עם זאת, לא ניתן להתעלם מכך שמעטים בחרו לעבוד עם הנוטוק, ומכך שפרקטיקות אלה שונות מהשיח החברתי היום-יומי בעדה הדרוזית, אשר מקבל אותו, מוצא בו הסבר לתופעות שונות ומכיר בדואליות בין העבר להווה. דרכים אלה שונות גם מהפרקטיקות אשר הציעו שני המטפלים האלטרנטיביים, הדומות יותר לאתנו-פסיכולוגיה הדרוזית וכללו נרמול הנוטוק, הפניה לדת ולאמונה, התייחסות למפגש עם סיפור הגלגול הקודם, הבלטת הייחוד של הילד שחווה נוטוק ושימור הדואליות.

ניתן להבין לעומק את השפה ה"היברידית" ואת פרקטיקות השהיית הנוטוק כאשר מתבוננים על האתגר שאיתו מתמודדים המטפלים הדרוזים. נראה כי הנוטוק מעמיד אותם בקונפליקט מורכב: אין להם לגיטימציה פנימית-חברתית לדחות אותו, ואין להם לגיטימציה חיצונית-מקצועית לקבלו. הציטוטים הבאים מתארים את שני צדדיו של קונפליקט זה. מ' התייחסה לקושי שלה כדרוזית בדחיית הנוטוק כאשר היא עולה בקליניקה: "במקום הזה הדבר רגיש... הנושא רגיש קצת, כי הוא דתי, הוא לא סתם אמונה או מנהג... יש הבדל, יש כאן אמונה ויש מרכיב דתי... זה דבר קצת רגיש". א' תיאר את היעדר ההתייחסות לאמונה בגלגול נשמות במהלך לימודיו באוניברסיטה: "למדתי שלוש שנים באוניברסיטה בעבודה סוציאלית, ואף פעם לא התייחסו... אולי רק פעם אחת הנושא עלה, שמפרשים, נותנים פרשנות לנוטוק כדבר שקשור להזיות, בעיות נפשיות..."

בנקודה זו הכותבים רוצים לטעון כי קונפליקט שפות זה יוצר, מעבר לפרקטיקות שהוצגו קודם, מעמד חדש בקרב המטפלים, שניתן לקרוא לו "זר בן תרבות"; זהו מטפל המכיר מקרוב את הנוטוק, מדבר את השפה התרבותית ומכיר את הדקויות של התופעה, אך מדבר בשפה אחרת כשהיא מופיעה בקליניקה, שפה השונה משפת תרבותו ודומה יותר לזו שהופיעה במאמרים בפסיכיאטריה ופסיכולוגיה שהתייחסו לאמונה בגלגול נשמות (Daie et al., 1992; Dwairy, 2006; Iancu et al., 1998). מאמרים אלה אומנם מבטאים רגישות תרבותית לתופעה ולאמונה, אך בו-זמנית היה בהם חיפוש אחר הסברים חלופיים ומיקוד ב"כאן ועכשיו", תהליך, שעל אף הניסיון לעשותו מתוך רגישות תרבותית, יש בו חשש מכפייה של השפה הפסיכולוגית על השפה המקומית. ההקשר המקצועי של המטפלים הדרוזים יכול להסביר במידה רבה את נטייתם לשים את הנוטוק בצד. נראה כי תופעות כמו הנוטוק מאתגרות את המטפלים בני העדה ומחוצה לה ומקשה על הראשונים להיעזר בידע התרבותי שלהם. על מנת להבין לעומק קונפליקט זה, יש לזכור שהמטפלים הדרוזים ממשיכים ברובם להתגורר בין בני העדה וחשופים לסיפורי הנוטוק ולאמונה בגלגול נשמות כחלק מהשיח החברתי היום-יומי. הממצאים אשר עלו מהראיונות עם אנשים המחזיקים סיפורי נוטוק פתורים וסיפורים פתוחים מחדדים את המשמעות של הנוטוק בחיי הדרוזים.

סיפורי נוטוק

סיפורי הנוטוק במחקר זה הופיעו בדרך כלל בילדות ותאמו את הפרופיל שתואר עד כה בספרות (לדוגמה עראידה, 2015; Stevenson, 2000). להלן התייחסות לחווית החיים עם סיפורי נוטוק פתורים ועם סיפורים פתוחים.

סיפורי הנוטוק הפתורים

בסיפורים אלה המפגש עם משפחת הגלגול הקודם תואר לרוב כמפגש חיובי ומרגש, הזכור היטב לאדם שחווה נוטוק ולבני משפחתו. לעיתים אנשים תיארו חוויה של "מבחן" וצינו כי נשאלו שאלות, בעיקר מצד בני משפחת הגלגול הקודם, על מנת שיוכיחו שהם אכן הגלגול של האדם המת שהם טענו שהם. חלק מהמראיינים תיארו קשיים ותחושה של חיים בשני עולמות. סיפורים אלה כללו תיאור של "קריירת חיים" המתחילה לרוב בילדות מורכבת ומאתגרת, המלווה בתחושת הקלה לאחר המפגש עם משפחת הגלגול הקודם. בגיל ההתבגרות המשיכו להתקיים מפגשים עם המשפחה הקודמת, אך לצידם עלתה לעיתים תחושה של משא חברתי ורגשות של מבוכה, למשל במקרה של ילדות אשר חוו נוטוק והפכו לנערות שנדרשו לשמור על נורמות חברתיות של צניעות מול בני המשפחה הקודמת. המבוכה קשורה לכך שהגברים אשר היו בני משפחתה של הנערה בגלגולה הקודם, נחשבו כעת לגברים זרים שהיה עליה לנהוג איתם בהתאם לציפיות החברתיות בתחום יחסי נשים וגברים. תקופת הבגרות התאפיינה בעיקר בשכחה של הזיכרונות, מיקוד

בגלגול הנוכחי והתרחקות ממשפחת הגלגול הקודם. עם זאת, הקשר נשמר, בעיקר באירועים כמו חתונות והלוויות.

אם לאמץ את הגדרותיו של אריקסון (Erikson, 1968), בסיפורים הפתורים עלתה חוויית המשכיות וידיעה עצמית. אלה באו לידי ביטוי בהסבר תופעות בגלגול הנוכחי על רקע אירועים מהגלגול הקודם ותפיסת תכונות מסוימות של העצמי כקבועות ועוברות בין הגלגולים. ר' תיארה זאת כך: "אני יכולה רק להגיד לך דבר אחד, שאני היום יותר ויותר, עם הגיל, התחלתי להבין שיש המשכיות, ובמיוחד בדברים שעברו כמו חוט שוזר כזה, בין לבין".

ר' התייחסה למאפיינים אשר עברו איתה בין הגלגולים ותרמו לתחושת המשכיות והידיעה העצמית, כמו חיבתה לאומנות ותחושת הקרבה לדת. לצד זאת, בלטה חוויית הנוטוק בתור "חווייה טבעית" והיותה "ביוגרפיה טיפוסית" (Schutz & Luckmann, 1974) הזמינה לבני העדה. האדם אשר חווה נוטוק מחזיק למעשה בשני סיפורי עצמי המתקיימים בתקופות שונות (עבר והווה) ובהקשרים משפחתיים שונים. סיפור מסוג זה יכול להישמע לאוזניים "לא דרוזיות" כסיפור שיכול ליצור קונפליקט בין מרכיבי העצמי. עם זאת, החוויה האמית (emic) הפנומנולוגית של העצמי היא כזו של טבעיות וזרימה. כך למשל ב' תיאר את הדרך שבה דיברו בני משפחתו מהגלגול הקודם כאשר הציגו אותו מול מכר שלהם: "נכיר לך את ב', נאטק אבא שלנו ז'ל". עבור בני המשפחה אין סתירה בין היות ב' ילד צעיר לבין היותו אבא שלהם בגלגול הקודם. ח', בדבריה הבאים ייצגה את היות הנוטוק הגדרה מובנת מאליה ואת היחס הטבעי שלה ושל אחרים לתופעה. היא תיארה את תגובת בעלה כאשר סיפרה לו על הנוטוק: "כשבעלי ידע, כשהייתי מאורסת, אמרתי לו: 'אנא נאטקה ואני הולכת ומבקרת את הילדים שלי...' וסיפרתי לו שיש קשרים חזקים ואנחנו מבקרים אחד את השני תמיד, והוא מאוד קיבל את זה". ניתן לראות כי מבחינת הדרוזים הנוטוק הוא חוויה טבעית ומובנת מאליה, הבאה לידי ביטוי בשפה ובשיח היום-יומי בעדה.

מלבד הערך האישי בסיפורי נוטוק, קרי תחושת המשכיות, הידיעה העצמית ותחושת השייכות הנובעת מהתאמה לביוגרפיה טיפוסית ומקובלת בעדה, עלה בראיונות פן חברתי משמעותי, שהתבטא בהפיכת האדם עם סיפור הנוטוק הפתור לטיפוס סימבולי (symbolic type) (Grathoff, 1970), אשר ממחיש ונושא בזהותו האישית את הזהות הדרוזית הקולקטיבית. לפי הנדלמן (Handelman, 1994), הטיפוס הסימבולי יכול לשרטט גבולות חברתיים ולאכוף ניהול "רגיל" של המציאות. הוא מאופיין בעקביות פנימית המשפיעה על הסדר החברתי ומעצבת אותו, במקום להיקבע על ידו. פ' תיאר זאת: "התכמוס [גלגול נשמות] הוא המקור, והנוטוק הוא המיקרו שמוודא את המקור, הוא הניסיון החי של הרעיון האבסטרקטי הזה". ב' הרחיב לגבי חשיבות הסיפור לעדה:

"זוהי חשוב מאוד [הסיפור], למה חשוב? זה כמו מסר, אני חושב מסר לנו כעדה... שאלוהים שלח אותי עם מסר מסוים מהגלגול הקודם שלי... הנאטק נושא איתו

סיפור אלוהי, לא סיפור שמישהו כתב או מספר, זה סיפור אלוהי שאת נושאת, כמו מסר, כדי להמשיך את ההרגלים והמנהגים של העדה שאת שייכת אליה". משמעות זו היא חשובה ומרכזית, וניתן לטעון כי היא מהווה עבור הנאטק הון תרבותי וסימבולי (Bourdieu, 1984) אשר מחזקים אותו ואת סביבתו ותורמים לתחושת השייכות והסולידריות של בני העדה. אלה בולטים עוד יותר בתקופה שבה העדה הדרוזית עוברת שינויים ותמורות, והשמירה על גבולותיה היא אתגר מתמשך (Dana, 2009).

סיפורי הנוטוק הפתוחים

נוסף על הסיפורים הפתורים, הכותבים התעניינו גם בסיפורים הפתוחים, אשר נקראים בספרות "לא פתורים" (unsolved) (Stevenson, 1990), ובחרו לקרוא להם "סיפורים פתוחים", על מנת לדייק בתיאור החוויה הפנומנולוגית של המרואיינים. על אף היותם סיפורים הכוללים סימני שאלה רבים, סיפורים שהזהות של הגלגול הקודם בהם אינה ידועה לאיש, הם העסיקו את המרואיינים בעיקר בילדות, אך בהמשך התאפיינו ב"מישוריות" (plateau) ולא כללו את התפניות והשינויים אשר אפיינו את הסיפורים הפתורים. כמו כן, הם נראו כסיפורים שקפאו בזמן, ולא התפתחו מעבר לדברים שעלו בילדות. קיפאון זה בא לידי ביטוי בסיפורה של א': "אני זוכרת הכי הרבה, איך שההורים שלי היו מספרים לי, כי את יודעת, הסיפור ממש לא התפתח עד הסוף... אני זוכרת, כל הזמן היו מספרים לי שהייתי מחזיקה דמויות קטנות, שתי דמויות ואומרת: 'רים ועלי'... כל הזמן היו שואלים אותי, והייתי אומרת: 'אלה הילדים שלי, רים ועלי', ולא הייתי נותנת לאף אחד לשחק בהם".

זיכרון הנוטוק במקרה זה נטול התפתחויות ומסתכם במאפיינים ההתנהגותיים בילדות ובמה שהוריה של א' סיפרו לה. ייתכן שסיפורים אלה נחשבים "חזקים" פחות מהסיפורים הפתורים בשל מיעוט הפרטים שבהם והיעדר המפגש עם משפחת הגלגול הקודם. עם זאת, הם אינם סיפורים המכילים תחושת מצוקה ממושכת או פגיעה באיכות החיים. כך למשל צ' תיארה את החוויה שלה: "זה לא משפיע על החיים שלי מאוד, אבל כמו שאמרתי לך רק העניין של דאגה אימהית – איך החיים שלהם [של ילדיה מהגלגול הקודם], מה הם עושים, איך הם מסתדרים... כלומר החיים שלי רגילים. אני חוגגת את החגים ונהנית מהאירועים השמחים... הדבר הזה אף פעם לא היה מעצור מבחינתי... לא, רגיל..."

אם היינו מפרשים תיאור זה מנקודת המבט של הסיפור המערבי-אמריקני "הטוב" (McAdams, 2008), המדגיש גאולה והגשמה עצמית ודוגל במציאת פתרונות והשלמת הסיפור, אפשר היה לתהות על היעדר המצוקה. הסיבה שהסיפור הפתוח אינו גורם למצוקה ואף נחשב לסיפור משמעותי בעדה הדרוזית היא היותו סיפור התואם את נרטיב-העל (master narrative) (Hammack & Toolis, 2015) הדרוזי, אשר גורס כי כל נשמה אנושית משלימה מעגלי חיים עוקבים כבני אדם שונים. כאשר אדם נפטר, הנשמה נודדת מיד לגופו של ילד שזה עתה נולד, ולרוב בני האדם אינם זוכרים את חייהם הקודמים (Nigst, 2018). הנרטיב הדרוזי כולל את התפיסה

שצדק אלוהי חוצה את גבולות הגלגולים, לכן הדברים מתנהלים בדרך שהם אמורים להתנהל, ולכל דבר יש משמעות (Nigst, 2019a); זאת בעוד שהנרטיב המערבי-אמריקני תר אחרי סיפורי גאולה ומתמקד באחריות המוטלת על הפרט, אשר מוערך לפי היכולת שלו להשתפר ולצמוח (McAdams, 2008).

בשל החיבור בין סיפורים קולקטיביים לבין רווחה נפשית, ניתן לציין בסיפורי הנוטוק הפתוחים שלושה מרכיבים אשר מאפשרים לנאטק לחיות איתם בשלום: (א) תחושת שייכות – היות האדם קרוב לאידאל הדרוזי, ומכאן ישנה הרשאה מבנית-תרבותית לחיות עם הספק; (ב) התפשרות תרבותית, משום שהנוטוק הפתוח עדיין קרוב ל"סיפור הטוב" ומשרת את המבנה הדרוזי; (ג) סובלנות נרטיבית – ניתן לטעון כי הלוגיקה הפנימית של הסיפור הפתוח הולמת את הלוגיקה של נרטיב-העל הדרוזי. העמימות מובנית בעקרון גלגול נשמות, לכן אין צורך לפתור את הסיפור הפתוח כדי לחיות איתו בשלום. רוב הדרוזים אינם זוכרים את חייהם הקודמים, והוודאות היחידה היא לגבי לידה מחדש בתוך העדה עם שמירה על המגדר. הנוטוק הפתוח הוא המקרה יוצא הדופן, ולכן הוא הופך את מי שמחזיק בו לטיפוס סימבולי. הרעיון שנשמות דרוזיות נשארות בתוך העדה, אשר מתבטא גם בסיפורים הפתוחים, לא רק מקל על חרדת המוות והחרדה שבהיעדר הידיעה לגבי העבר, אלא הופך את הקולקטיב הדרוזי למרחב סולידרי ורגשי (Nigst, 2019a). במובן זה, גלגול נשמות מחבר את הדרוזים כמשפחה החולקת גורל משותף (Halabi & Horenczyk, 2019), או כמו הכותרת שנתן אופנהיימר (Oppenheimer, 1980), אשר חקר דרוזים בישראל, לאחד ממאמריו: "We are born in each other's houses". העובדה שמדובר בקהילה סגורה, שאינה מקבלת מצטרפים חדשים, משמעותה תחושה חזקה של לכידות ושייכות לעדה. אימו של ו', אחד המרואיינים בעל סיפור נוטוק פתוח, התייחסה לסיפורי הנוטוק: "הדברים האלה [קורים] כדי לחזק את האמונה... איך אומרים אצלנו? תודה לאל שהאמונה חזקה... כמה שהמוות של אימא שלי היה קשה, אמרתי: 'הינה עכשיו היא בחיק אימה מרוצה ושמחה', זה מקרר את הלב... את אומרת הינה עכשיו אדם חדש וגוף חדש". הנחמה באמונה בגלגול נשמות יכולה להיות מרכיב תרפויטי משמעותי בהתמודדות עם אבל ואובדן (Littlewood, 2001; Somer et al., 2011).

דיון

המחקר הנוכחי עסק בניב התרבותי נוטוק, המהווה תופעה משמעותית ונורמטיבית בקרב הדרוזים. למרות האתגרים והקשיים שיכולים להתלוות לנוטוק, הוא אינו מהווה סיבה נפוצה לפנייה לטיפול פסיכולוגי. עניינו של המחקר שעליו מבוסס מאמר זה הוא במפגש בין השיח הקליני לשיח החברתי ביחס לתופעת הנוטוק. משום כך, המחקר כלל ראיונות עם מטפלים דרוזים על התמודדותם עם הנוטוק בקליניקה וכן ראיונות עם דרוזים אשר חוו תופעה זו. הפסיכולוגים והעובדים הסוציאליים הדרוזים אשר רואיינו הכירו היטב את השפה המקומית של הנוטוק, אך עם זאת נראה כי רבים מהם התמודדו עם קונפליקט כאשר פגשו את הנוטוק בקליניקה.

ישנם כמה יתרונות להיותו של המטפל בן התרבות, כגון: הכרה מקרוב של ההקשר שבו חיים המטופלים (Goode-Cross & Grim, 2016), הבנה מורכבת של קשייהם (Abu-Baker, 2018), השקפות עולם דומות (אלקרינאוי, 1998) והיכרות עם דרכי ההתמודדות הייחודיות לתרבות (זועבי וסויה, 2010). ישנם גם אתגרים הנובעים מההכשרה האקדמית והמקצועית. ג'ראסי (2013) התייחס למציאות הישראלית וטען כי במפגש הטיפולי עם מטופל המגיע מתרבות כמו התרבות הערבית, המטפל, שהתחנך באוניברסיטה מערבית או באוניברסיטה ישראלית שבה שלטת אוריינטציה מערבית, יכול למצוא את עצמו בקונפליקט, הן ברמה האישית והן ברמה הבין-אישית. המצב קשה עוד יותר עבור מטפלים המגיעים מהתרבות הערבית ולעיתים קרובות נמצאים בקונפליקט עם ערכי המקצוע המערביים. אתגר זה מצטרף להתייחסות המועטה במהלך הלימודים וההכשרה המקצועית לסוגיות שאיתן מתמודדים מטפלים בני מיעוטים (Goode-Cross & Grim, 2016), לדיון המצומצם בנושאים, כגון דת ורוחניות בפסיכולוגיה (Pargament & Saunders, 2007), ולקושי של הפסיכולוגיה המערבית לקבל פרקטיקות הנשענות על רוחניות ואמונות דתיות (Abu-Baker, 2018). אתגרים אלה באו לידי ביטוי בקרב המטפלים הדרוזים בניסיון להחזיק במקביל בשתי שפות – הקלינית והחברתית.

מיעוטים של המטפלים עבדו עם הנוטוק ישירות, בעוד חלקם הגדול העדיף להשהות את הנוטוק, תוך התמקדות ב"כאן ועכשיו" וחיפוש הסברים חלופיים. פרקטיקות אלה מעניינות במיוחד לנוכח הפער ביניהן לבין השיח בחברה הדרוזית על הנוטוק. הדת הדרוזית היא דת סודית, ורזי הדת ידועים רק לאנשי הדת, אשר מהווים מיעוט בעדה הדרוזית (Littlewood, 2001). ייתכן כי מציאות זו מחדדת את החשיבות של האמונה בגלגול נשמות ואת תופעת הנוטוק כמרכיבים עיקריים בהגדרת הזהות הדרוזית וביצירת תחושת השייכות לדת ולעדה (Halabi & Horenczyk, 2019).

אפשר שהמטפלים הדרוזים ניצבים בו-זמנית בין שני כוחות משמעותיים שלא ניתן להשתחרר מאחזתם, דבר שיוצר דיסוננס ומתח הגורמים להם לפעול כזרים המתייחסים לנושא ברגישות תרבותית, ולא כבני התרבות. המפגש בין שני התסריטים התרבותיים הללו (החברתי והקליני) כה חזק, שהוא מייצר, בנוסף לפרקטיקות שתוארו קודם, מעמד חדש – "זר בן תרבות". מעמד זה הוא ייחודי למטפלים הדרוזים ונובע מכך שאין להם אישור מקצועי לעבוד עם הנוטוק, ובו בזמן אין להם לגיטימציה חברתית-תרבותית להתנתק ממנו, דבר הדורש מהם "להמציא" יחס חדש כלפיו. ההכרה במעמד זה חשובה, מכיוון שהוא חורג מהעמדה הלימינלית המאתגרת שבה מצויים מטפלים בני מיעוט, ומדגיש את הצורך בכיוון מחקרי העוסק בזיהוי המפגש הייחודי של מטפלים בני מיעוט עם ניבים תרבותיים דומיננטיים.

הראיונות עם דרוזים אשר חוו נוטוק המחישו את הדומיננטיות של השיח החברתי ביחס לתופעה זו. סיפורי הנוטוק מסופרים בהקשרים חברתיים שונים בתוך הקהילה הדרוזית, שבה הדת, החברה והתרבות שזורים אחד בשני ואינם ניתנים להפרדה. ההתלהבות שבה מועברים סיפורי נוטוק מחזקת את הזהות הדרוזית

וכרוכה בתהליך הפיכת הסיפור מפרטי לקולקטיבי, והפיכת הנאטק, בעיקר זה עם הסיפור הפתור, לטיפוס סימבולי (Grathoff, 1970). למעמד זה חשיבות בשמירה על גבולות העדה בעידן של גלובליזציה ותמורות חברתיות.

הדיון בממצאי המחקר צריך להתחשב בהקשר החברתי-פוליטי שבו מתעצבת הזהות הדרוזית. המחקר הנוכחי נערך בקרב דרוזים החיים בישראל ומתמודדים עם קונפליקט מורכב בין הזהות הערבית לזהות הישראלית – מצד אחד הם מתמודדים עם ביקורת מצד החברה הערבית בשל השתלבותם בשירות הצבאי בישראל, ומצד שני הם אינם מתקבלים כפי שהיו רוצים בחברה הישראלית, מכיוון שישראל מוגדרת כמדינה יהודית (Halabi, 2014). חלבי והורנצ'יק (Halabi & Horenczyk, 2019) ראינו סטודנטים דרוזים בישראל ומצאו כי האמונה בגלגול נשמות מהווה מרכיב דומיננטי בזהותם. הם טענו כי אמונה זו מאפשרת לדרוזים לשמור על אחדותם לאורך ההיסטוריה ומעבר לגבולות גאוגרפיים ותרבותיים. לעומת זאת, בנט (Bennett, 2006), אשר חקרה גלגול נשמות בקרב הדרוזים בסוריה, מצאה כי לצד חיזוק תחושת הקרבה והשייכות בין הדרוזים, קיימת גם התנגדות מסוימת לאמונה. התנגדות זו הוסברה על ידי בנט כקשורה, בין היתר, לצורך של הדרוזים לשמור על סודיות הדת ולחשש מתווית שלילית עקב דחיית הרעיון של גלגול נשמות באסלאם. בנוסף, היא ציינה את האקלים הפוליטי שבו הממשלה מקדמת את האידאולוגיה שלפיה סוריה היא מדינה ערבית-מוסלמית מאוחדת, ודיון בנושאי דת והבדלים אתניים אינו רצוי. ניתן לשער כי מרכיבים אלה משפיעים על התפיסה העצמית של הנאטק בסוריה, בעיקר ביחס לעצמי החברתי. לפיכך, נראה שלמרות חוויית נוטוק דומה בקרב הדרוזים במדינות שונות, החוויה הפנומנולוגית של העצמי מושפעת מתנאים סוציו-פוליטיים. נראה כי בקרב הדרוזים בישראל מעמדו של הנאטק בתור טיפוס סימבולי הוא דבר חיובי ומהווה הון תרבותי.

המחקר הנוכחי מצביע על מורכבותו של הנוטוק והיותו ניב תרבותי שיש בו אתגרים, לצד משאבים פסיכולוגיים וחברתיים. בשל העובדה שהוא יכול להוות סיבה (אם כי לא שכיחה) לפנייה לעזרה מקצועית, חשוב להתייחס אליו ברגישות תרבותית ולקחת בחשבון את רבדיו השונים. בדיון ביחס לנוטוק בספרות הפסיכולוגית והפסיכיאטרית נעשה מאמץ לנקוט גישה רגישת תרבות, אשר מכירה בחשיבות האמונה בגלגול נשמות עבור הדרוזים. עם זאת, דיון זה משתמש במושגים מערביים, כגון: חוויות דיסוציאטיביות (Dwairy, 2006), אשליה גרנדיוזית והגנה נרקסיסטית פתולוגית (Iancu et al., 1998) או הפרעת חרדה מוכללת (Spivak et al., 1995), חיבור של אלו לנוטוק עלול להביא לפתולוגיזציה שלו. ייתכן שהפרשנות של הנוטוק מנקודת מבט מערבית כרוכה בהוצאתו מהקשר המקומי-תרבותי והפיכתו לניב של מצוקה (Abramowitz, 2010) או אבחנה פסיכיאטרית אחרת (Kidron & Kirmayer, 2019), העלולים להחמיץ את הערך והמשאבים שבסיפורים אלה.

באשר למטפלים הדרוזים, ייתכן כי הפרקטיקות אשר הוצעו הן יעילות, וישנה חשיבות במחקרי המשך על מנת לבדוק את הדבר. עם זאת, לא ניתן להתעלם מהקונפליקט שבו מצויים מטפלים אלה ביחס לשתי מערכות הידע שהם מחזיקים.

קירמאיר ועמיתיו (Kirmayer et al., 2015) טענו כי המגוון האתנו-תרבותי של אנשי מקצוע בתחום בריאות הנפש מהווה משאב יקר ערך. תוכניות הכשרה צריכות להכיר בכך ולאפשר לסטודנטים ולקלינאים מרחב בטוח לחקור את הרקע ואת ההנחות התרבותיות שלהם. כאשר משלבים גישות מקומיות עם גישות חיצוניות לתרבות, נראה כי המכשול העיקרי בפני אינטגרציה משמעותית הוא שהפרקטיקות המקומיות אינן מוערכות דיין (Moorehead et al., 2015). על מנת לשלב בהצלחה ידע מקומי וביו-רפואי, על הפרקטיקות ההיברידיות להתפתח מתוך התרבות הספציפית או להתקבל על ידיה. הכותבים המחברים מציעים להתייחס למטפל הדרוזי כאל מתווך תרבותי, במקום אל זר בן תרבות, אך כדי שהדבר יקרה, יש צורך בתוכניות לימוד והכשרה שיאפשרו שיח שוויוני בין המודלים השונים.

הנוטוק הוא מציאות דיסקורסיבית עבור הדרוזים. ניתן להתייחס לנרטיב-העל הדרוזי בתור כזה המאפשר עמימות של זהות האדם בגלגולים קודמים, בעוד שישנה ודאות כי גלגול נשמות מתרחש בגבולות של המגדר והשייכות החברתית (Nigst, 2019a). המשמעות של נרטיב זה באה לידי ביטוי בלגיטימציה אשר ניתנת לסיפורי הנוטוק הפתוחים שבהם המרואיינים תיארו רווחה נפשית והיעדר מצוקה, בשל העובדה שהם תומכים במבנה הדרוזי; זאת לעומת חוקרים מערביים אשר השקיעו מאמצים רבים בניסיון לפתור סיפורי נוטוק פתוחים (Cook et al., 1983). לאור מה שתואר עד כה, המחברים סבורים כי אף שהנוטוק הפתוח הוא סיפור "חזק" פחות בעדה הדרוזית מהנוטוק הפתור, הוא בכל זאת יכול להוות ניב של חוסן (idiom of resilience) (Lewis-Fernández & Kirmayer, 2019), בשל הערך האישי והחברתי הטמון בו. הנוטוק, אשר נושא בתוכו חוויה מורכבת של חוסן וקשיים, לא ניתן להבנה מלאה מבלי לבחון את ההקשר הרחב יותר שבו הוא מתרחש ואת החוויה הפנומנולוגית של הנאטק. במובן זה, המאמר הנוכחי מצטרף למחקרים אחרונים המאתגרים את הפתולוגיזציה של ניבים תרבותיים ומדגישים את החשיבות בהבנה מורכבת של פרשנויות מקומיות ותהליכי יצירת משמעות (לדוגמה, Kidron et al., 2019).

מקרה הנוטוק מדגיש את החיבור בין השיח הקליני לחברתי. דיאלקטיקה זו חשובה להבנת ניבים תרבותיים בכלל ונוטוק בפרט. בניגוד לתופעות קליניות, אשר עלולות להרחיק את הפרט מהחברה, הנוטוק מקנה מעמד חברתי משמעותי למי שחוה אותו, מציב אותו בלב ליבה של החברה הדרוזית ומבטיח שהוא שייך לקהילה זו. בנוסף, הנאטק זוכה להכללה ולאמפתיה מצד בני החברה הדרוזית בחיי היום-יום, וסיפורו מקרב את בני העדה המאזינים לו לזהות הדרוזית. זהו רובד נוסף וחשוב בחיבור בין הממד הקליני לחברתי. במילים אחרות, זו אינה רק חוויה של הפרט, אלא יש בה גם השפעה על בני העדה. המחברים טוענים כי הדרוזים מעוניינים להקשיב לסיפורי הנוטוק, מאחר שהם ממחישים עבורם את הזהות הדרוזית ה"אמיתית" או "האידיאלית". חשיבותה של דינמיקה חברתית זו בולטת יותר בשל העובדה שהדרוזים חיים בסמיכות לקהילות חילוניות וחשופים לתהליכי מודרניזציה שונים. מקרה הנוטוק מדגיש כי הבנה מעמיקה של תופעות תרבותיות דורשת צלילה

לתוך הקשרים הסבוכים בין הממד הקליני לזה החברתי, תוך הטיית הקשב לכוחות ולעוצמות שיש בתופעות אלה.

מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

מחקר זה מבוסס בעיקר על ראיונות עם מטפלים המציעים טיפולים "הגמוניים" (עובדים סוציאליים ופסיכולוגים). נוסף אליהם רואיינו שני מטפלים אלטרנטיביים. ניתוח הראיונות מלמד כי קיימים הבדלים בין שתי קבוצות מטפלים אלה ביחס להגדרת סיפורי הנוטוק של מטופליהם ותגובתם כלפיהם. במחקר עתידי חשוב לראיין מספר רב יותר של מטפלים אלטרנטיביים, כדי לגלות האם גם הם, כמו המטפלים האלטרנטיביים במחקר זה, מקבלים את סיפורי הנוטוק ומגייסים אותם לשם הבנת סיפורי החיים של מטופליהם. בהקשר זה מעניין יהיה לבחון, מהם התסריטים התרבותיים שבהם הם עושים שימוש להבנה של סיפורי נוטוק. מגבלה שנייה של מחקר זה קשורה בכך שרואיינו רק דרוזים שחוו נוטוק וחיים בישראל. בשל החיבורים המורכבים שבין הקליני והחברתי, הפוליטי והפסיכולוגי, מעניין יהיה לראיין דרוזים המתגוררים במדינות אחרות בעולם וחווים סיפורי נוטוק. לבסוף, מחקר פנומנולוגי זה הוא אקדמי בעיקרו, ולא עסק בפיתוח של כלים והדרכות (חינוכיים וקליניים) רגישי תרבות, אשר עשויים לסייע למטפלים ומחנכים בפרקטיקה היום-יומית שלהם.

מקורות

- אלקרינאוי, ע' (1998). תרומת הגישה ההבנייתית לפרקטיקה המקצועית בחברה רב-תרבותית. **חברה ורווחה**, 18(2), 253–267.
- ג'ראסי, ע' (2013). טיפול פסיכוסוציאלי בחברה הערבית. בתוך מ' חובב, א' לוונטל וי' (עורכים), **עבודה סוציאלית בישראל** (עמ' 527–560). הקיבוץ המאוחד.
- דנה, נ' (1998). **הדרוזים**. אוניברסיטת בר-אילן.
- זועבי, ח' וסויה, ר' (2010). אסטרטגיות התערבות מוטות תרבות: זיהוי והמשגה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 32, 53–73.
- חסן, י' (2011). **הדרוזים בין גאוגרפיה וחברה: מבט מבפנים**. אוניברסיטת חיפה.
- יונתן לאוס, ר' (2015). גלובליזציה של הנפש: הצד האפל של הסטנדרטיזציה של הסבל הנפשי. **פסיכולוגיה עברית**. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3337>
- מרגולין, י' וויצטום, א' (2009). תסמונות נפשיות תלויות-תרבות בישראל: ביטויים לתסמונות תלויות-תרבות בפרקטיקה הקלינית בישראל. **מדיסין**, 13, 16–27.
- סאלח, ש' (1998). עיקרי האמונה הדרוזית. בתוך נ' דנה (עורך), **הדרוזים** (עמ' 29–37). אוניברסיטת בר-אילן.
- עראידה, נ' (2015). **דרכי התמודדות של מערכת החינוך עם ילדים דרוזים שחווים תופעת "אלנטק" – זיכרון גלגול קודם**. עבודת מוסמך. מכללת אורנים.
- פלאח, א' (2001). **אמונה בגלגול נשמות, דתיות ופחד מפני מות אישי**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- פלאח, ס' (2000). **הדרוזים במזרח התיכון**. משרד הביטחון.

- פרג', ר' (2006). **גלגול נשמות: ניתוח מעמיק של נושא גלגול הנשמות בתרבויות ובדתות השונות, תוך מתן דגש על מקרי מבחן בקהילה הדרוזית**. א.ר.ח. ספרים ומחשבים.
- קדרון, ק' (2016). תרגומים תרבותיים וסובייקטיביות קמבודית-בודהיסטית. בתוך ז' ברונר וג' פלוטקין-ערמומי (עורכים), **מעבר לקליניקה: השיח הפסיכולוגי בתרבות העכשווית** (עמ' 187–208). רסלינג.
- שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2001). מהגישה הפרשנית לגישות פוסט-מודרניסטיות במחקר החינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר איכותי** (עמ' 31–76). דביר.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. רמות.
- Abramowitz, S. A. (2010). Trauma and humanitarian translation in Liberia: The tale of open mole. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 34(2), 353–379.
- Abu-Baker, K. (2018). Family therapy with Palestinian Arabs: Building on inherent habits of spirituality for psychological well-being. in D. Trimble (Ed.), *Engaging with spirituality in family therapy* (pp. 15–31). Springer.
- Bennett, A. (2006). Reincarnation, sect unity, and identity among the Druze. *Ethnology*, 45(2), 87–104.
- Berg, B. (1998). *Qualitative research methods for the social science*. Viacom.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard university press.
- Cardena, E., & Schaffler, Y. (2018). “He who has the spirits must work a lot”: A psycho-anthropological account of spirit possession in the Dominican Republic. *Ethos*, 46(4), 457–476.
- Cook, E. W., Pasricha, S. K., Samararatne, G., Maung, U. W., & Stevenson, I. (1983). A review and analysis of “unresolved” cases of the reincarnation type, I: Introduction and illustrative case reports. *Journal of the American Society for Psychical Research*, 77(1), 45–62.
- Daie, N., Witztum, E., Mark, M., & Rabinowitz, S. (1992). The belief in the transmigration of souls: Psychotherapy of a Druze patient with severe anxiety reaction. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 65(2), 119–130.
- Dana, N. (2009). Druze identity and religion: Tradition and apostasy. *Shnaton*, 9 [Hebrew]. www.shaanan.ac.il/shnaton/15/4.pdf.
- Dwairy, M. (2006). The psychosocial function of reincarnation among Druze in Israel. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 30, 29–53.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. WW Norton & company.
- Goode-Cross, D. T., & Grim, K. A. (2016). “An unspoken level of comfort”: Black therapists’ experiences working with Black clients. *Journal of Black Psychology*, 42(1), 29–53.
- Grathoff, R. (1970). *The structure of social inconsistencies*. Nijhoff.
- Halabi, R. (2014). Invention of a nation: The Druze in Israel. *Journal of Asian and African Studies*, 49(3), 267–281.
- Halabi, R., & Horenczyk, G. (2019). Reincarnation beliefs among Israeli Druze and the construction of a hard-primordial identity. *Death Studies*, 44(1), 1–10.

- Hammack, P. L., & Toolis, E. E. (2015). Putting the social into personal identity: The master narrative as root metaphor for psychological and developmental science. *Human Development*, 58(6), 350–364.
- Handelman, D. (1994). SRB Insights: Symbolic Type. *The Semiotic Review of Books*, 5(1), 10–11.
- Haraldsson, E. (2003). Children who speak of past-life experiences: Is there a psychological explanation? *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 76, 55–67.
- Haraldsson, E. (2012). Cases of the reincarnation type and the mind–brain relationship. In A. Moreira-Almeida & F. Santana Santos (Eds.), *Exploring frontiers of the mind-brain relationship* (pp. 215–231). Springer.
- Iancu, I., Spivak, B., Mester, R., & Weizman, A. (1998). Belief in transmigration of the soul and psychopathology in Israeli Druze. *Psychopathology*, 31, 52–58.
- Kidron, C. A., & Kirmayer, L. J. (2019). Global mental health and idioms of distress: The paradox of culture-sensitive pathologization of distress in Cambodia. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 43(2), 211–235.
- Kidron, C. A., Kotliar, D. M., & Kirmayer, L. J. (2019). Transmitted trauma as badge of honor: Phenomenological accounts of Holocaust descendant resilient vulnerability. *Social Science & Medicine*, 239, 1–9.
- Kirmayer, L. J. (2001). Cultural variations in the clinical presentation of depression and anxiety: Implications for diagnosis and treatment. *Journal of Clinical Psychiatry*, 62, 22–30.
- Kirmayer, L. J., Rousseau, C., Eric Jarvis, G., & Guzder, J. (2015). The cultural context of clinical assessment. *Psychiatry*, 1, 56–70.
- Lambek, M. (1980). Spirits and spouses: Possession as a system of communication among the Malagasy speakers of Mayotte. *American Ethnologist*, 7(2), 318–331.
- Lewis-Fernández, R., & Kirmayer, L. J. (2019). Cultural concepts of distress and psychiatric disorders: Understanding symptom experience and expression in context. *Transcultural Psychiatry*, 56(4), 786–803.
- Littlewood, R. (2001). Social institutions and psychological explanations: Druze reincarnation as a therapeutic resource. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 74(2), 213–222.
- McAdams, D. P. (2008). American identity: The redemptive self. *The General Psychologist*, 43(1), 20–27.
- Moorehead, V. D., Gone, J. P., & December, D. (2015). A gathering of native American healers: Exploring the interface of indigenous tradition and professional practice. *American Journal of Community Psychology*, 56(3), 383–394.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 250–260.
- Natour, S., & Hasson, A. (2001). *The Druze*. Asia Publications.
- Nichter, M. (2010). Idioms of distress revisited. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 34(2), 401–416.

- Nigst, L. (2018). Being one and two and Druze: Problems of belonging in the remembrance of previous lives. In H. Kowar, G. Lechleitner, & C. Liebl (Eds.), *International Forum on Audio-Visual Research-Jahrbuch des Phonogrammarchivs* (Vol. 8, pp. 56–81). Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Nigst, L. (2019a). Druze reincarnation in fiction. *Journal of Arabic and Islamic Studies*, 19, 15–34.
- Nigst, L. (2019b). “Entering a gigantic maze”: The ambivalent presence of previous-life memories in Druze discourse. *Social Compass*, 66(2), 273–288.
- Oppenheimer, J. W. (1980). “We are born in each others’ houses”: Communal and patrilineal ideologies in Druze village religion and social structure. *American Ethnologist*, 7(4), 621–636.
- Pargament, K. I., & Saunders, S. M. (2007). Introduction to the special issue on spirituality and psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 63(10), 903–907.
- Schutz, A., & Luckmann, T. (1974). *The Structure of the Life-World*. Heinemann.
- Somer, E., Klein-Sela, C., & Or-Chen, k. (2011). Beliefs in reincarnation and the power of fate and their association with emotional outcomes among bereaved parents of fallen soldiers. *Journal of Loss and Trauma*, 16, 459–475.
- Spivak, B., Iancu, I., Daie, N., & Weizman, A. (1995). The belief in the transmigration of souls as a presenting symptom of generalized anxiety disorder in a military setting. *Psychopathology*, 28(3), 158–160.
- Stevenson, I. (1990). Phobias in children who claim to remember previous lives. *Journal of Scientific Exploration*, 4, 243–254.
- Stevenson, I. (2000). The phenomenon of claimed memories of previous lives: Possible interpretations and importance. *Medical Hypotheses*, 54, 652–659.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publication.
- Sumathipala, A., Siribaddana, S. H., & Bhugra, D. (2004). Culture-bound syndromes: The story of dhat syndrome. *The British Journal of Psychiatry*, 184(3), 200–209.
- Vanthuyne, K. (2003). Searching for the words to say it: the importance of cultural idioms in the articulation of the experience of mental illness. *Ethos*, 31(3), 412–433.
- Ventriglio, A., Ayonrinde, O., & Bhugra, D. (2016). Relevance of culture-bound syndromes in the 21st century. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 70(1), 3–6.
- Yap, P. M. (1962). Words and things in comparative psychiatry, with special reference to the exotic psychoses. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 38, 157–182.

התאמה תרבותית של תוכנית ההתערבות "ללמוד לחיות ביחד" לגננות בחברה הערבית בישראל

ליה גת ויעל דיין

תקציר

המחקר שעליו מתבסס מאמר זה עוסק באתגרים הכרוכים בהתאמת התוכנית "ללמוד לחיות ביחד" (לל"ב) לחברה הערבית באופן רגיש תרבותי. התוכנית היא תוכנית התערבות למניעת אלימות ולקידום יכולות רגשיות וחברתיות של ילדים וילדות במשך שהותם בגן ובמעון. בתהליך ההתאמה השתתפו 12 מומחיות ומומחים לגיל הרך מהחברה הערבית. המחקר מציג שתי שאלות מרכזיות: מהי המשמעות של התאמה רגישת תרבות, ומהם האתגרים והדילמות בהתערבות עם גננות בחברה הערבית. תהליך ההתאמה התבצע בשנים 2006–2009 ותועד לכל אורכו. בשנת 2018 התקיים ריאיון קבוצתי עם המומחיות והמומחים, כדי לעמוד על השפעת התוכנית בפרספקטיבה של זמן ועל עמדותיהם כיום באשר להתאמה התרבותית הנדרשת. המחקר מציג את תפיסות המשתתפות והמשתתפים בשתי נקודות הזמן. נמצאו שלוש תמות מרכזיות: מוקדים שעלולים לעורר מתח בין עמדות מסורתיות לעמדות מודרניות-מערביות; על מה אסור לוותר בתוכנית ההתערבות – תפיסת הילד כאינדיווידואל וכסובייקט; התאמה רגישת תרבות הרלוונטית לחברה הערבית בישראל. ממצאי המחקר שופכים אור על אסטרטגיה ייחודית של התאמה רגישת תרבות, שניתן לכנותה "אסטרטגיה מגשרת", והיא מחפשת אחר שילוב הרמוני ומאזן בין ערכים תרבותיים מתנגשים.

מילות מפתח: גיל רך, גננות, תוכניות התערבות, התאמה רגישת תרבות, החברה הערבית

מבוא

"ללמוד לחיות ביחד" (לל"ב) היא תוכנית התערבות למניעת אלימות ולקידום יכולות רגשיות וחברתיות של ילדים וילדות במשך שהותם בגן ובמעון (רוזנטל ואחרים, 2009; Rosenthal & Gatt, 2010a, b). זוהי תוכנית מבוססת מחקר (בר, 2007) שפותחה בישראל ומיועדת לקהל יעד של גננות, סייעות ומטפלות.¹ גננות הן סוכנות חברות משמעותיות בילדות המוקדמת: ילדים וילדות קטנים מבליים חלק ניכר משעות הערות שלהם במסגרות חינוכיות קבוצתיות, לעיתים שעות רבות יותר מאשר בסביבה הביתית, ולגננות יש השפעה רבה על המסרים שהם סופגים בנוגע להתנהגות רגשית-חברתית רצויה (Gernhardt et al., 2014). יתר על כן, בגיל שבו היכולות הרגשיות והחברתיות עדיין בהתהוות, המפגש היום-יומי בקבוצה עם

1 על מנת לפשט ועל מנת ליצור התאמה עם המינוח שהשתמשו בו המשתתפות והמשתתפים במחקר, לאורך המאמר נשתמש בביטויים "גננת" ו"גן" לתיאור כלל המסגרות החינוכיות הקבוצתיות לגיל הרך – בין אם מדובר במעונות יום או בגני ילדים ובמטפלות וסייעות חסרות השכלה מקצועית או בגננות מוסמכות.

עוד ילדים וילדות שגם יכולותיהם עדיין אינן מגובשות יוצר סביבה תוססת מאוד. התוכנית מבקשת לתת לגננות כלים לנהל את חיי הקבוצה ואת המגעים החברתיים היום-יומיים בין הילדים. היא ממליצה על פרקטיקות התערבות "יעילות" שעשויות לקדם התפתחות רגשית-חברתית "חיובית" של הילדים. לא בכדי המילים "יעילות" ו"חיובית" מלוות במירכאות, שכן מאמר זה מבקש להתבונן בתוכנית ההתערבות מבעד למשקפיים תרבותיים ולבחון את הפרשנויות השונות למונחים "התערבות יעילה" ו"התפתחות תקינה".

המחקר הנוכחי ביקש להאיר דילמות ואתגרים הכרוכים בתהליך התאמה רגשית תרבות שיעברה התוכנית לקראת הפעלתה בגנים ובמעונות יום בחברה הערבית. מתוך כך, הוא ביקש להצביע על מוקדי קונפליקט אפשריים בין השיח המערבי והשיח המסורתי אשר מחלחלים אל הגן הערבי. שני סוגי השיח שגורים בחברה הערבית העכשווית ומלמדים על עמדות ואמונות תרבותיות מרובות, לעיתים מתנגשות, שמשפיעות על חברה במעבר תרבותי (אבו עסבה, 2015).

תהליך ההתאמה התרבותית של התוכנית התבצע ביחד עם מומחיות ומומחים בתחום התפתחות הילד מהחברה הערבית. הם שימשו תחילה כמחברים-שותפים של התוכנית המותאמת תרבותית, ובהמשך כמנחות וכמנחים שהעבירו את ההתערבות לגננות. מכאן ששלוש קבוצות מעורבות בתהליך ההתאמה של התוכנית: (א) מפתחות תוכנית ההתערבות, יהודיות מהאקדמיה, המייצגות את הקול הדומיננטי-הגמוני של השיח המערבי על התפתחות ילדים; (ב) אנשי מקצוע ונשות מקצוע בכירים מהחברה הערבית העוסקים בהתערבות בקרב גננות ובהכשרתן, בוגרי מוסדות השכלה גבוהה במערב; (ג) גננות מהחברה הערבית בישראל, חלקן בוגרות מכללות וחלקן ללא השכלה מקצועית. המחקר ביקש לתת קול לחברי הקבוצה השנייה, המנחות והמנחים המחפשים אחר דרכי ההתאמה היעילות עבור חברות הקבוצה השלישית, הגננות, שקולן נעדר ממחקר זה. אי-לכך, המחקר הציב שתי שאלות: (א) מהי המשמעות הניתנת על ידי המנחות והמנחים להתאמה רגשית תרבות של תוכנית התערבות – מה צריך לשנות, אם יש כלל צורך בשינוי, על מנת שהתוכנית תהיה רגישה לקהל היעד של גננות ערביות? (ב) מהם האתגרים והדילמות שהמנחות והמנחים מזהים בתהליכי ההתערבות עם גננות בחברה הערבית?

תהליך ההתאמה התבצע בין השנים 2006–2009 ותועד לכל אורכו. מפגש נוסף עם המנחות והמנחים הערבים נערך כעבור עשור, בשנת 2018, כדי לעמוד על השפעת התוכנית בפרספקטיבה של זמן ועל עמדותיהם כיום בנוגע להתאמה רגשית תרבות של התוכנית. מחקר זה מציג את תפיסות המשתתפות והמשתתפים בשתי נקודות הזמן.

הביקורת על התאמה תרבותית של תוכניות התערבות לגיל הרך

תוכניות התערבות לקידום למידה רגשית-חברתית הוא שם גנרי לתוכניות מסוגים שונים, אך רובן פותחו בצפון אמריקה, בקנדה ובארצות הברית, ולכולן בסיס תאורטי המתמקד בפרט וביכולותיו המתהוות – היכולות להבין, לבטא ולווסת את

ההיבטים הרגשיים של החיים על מנת להשיג מטרות בסביבה החברתית (CASEL, 2013). בשנים האחרונות בולטת מגמה מחקרית ביקורתית כנגד תוכניות ההתערבות הנחשבות לאיכותיות ולאפקטיביות ביותר במערב, ונטען כנגדן שהן אינן רגישות תרבות במידה מספקת לאוכלוסיות המיעוטים שאליהן הן פונות (Brown et al., 2016; Gardiner & French, 2011; Garner et al., 2014).

הביקורת המרכזית מדגישה כי תוכניות אלה נשענות על מודלים תאורטיים מתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית המערבית – מודלים שגובשו על סמך מחקרים שנערכו עם אוכלוסייה לבנה ממעמד בינוני ומוצגים כבעלי תוקף אוניברסלי, אף שבפועל הם משקפים בעיקר ערכים תרבותיים מערביים (דיין, 2009; Garner et al., 2003; Kagitcibasi, 2005; Rogoff, 2003). בכך התוכניות הקיימות כופות ערכים, עמדות ופרקטיקות מערביות הגמוניות על קהל יעד שערך ועמדותיו שונים. ילדים צריכים ללמוד התנהגויות חברתיות שתאפשרנה להם להיות שותפים מצליחים בתוך ההקשר החברתי-תרבותי שבו הם חיים (Roosa et al., 2002). כל עוד אין הלימה בין הפרקטיקות המערביות שנלמדות בתוכנית ההתערבות ובין החוויות היום-יומיות של הילדים והילדות בקהילה שבה הם חיים, קיים סימן שאלה בנוגע למידת האפקטיביות של התוכנית (Castro-Olivo & Merrell, 2012).

תוכניות ההתערבות שפותחו במערב משקפות בראש ובראשונה את התסריט התרבותי האינדיבידואליסטי, שמדגיש ערכים של נפרדות ועצמאות ונותן קדימות לייחודיותו של הפרט ולזכותו למימוש עצמי ולהתפתחות אישית. לעומתו, התסריט התרבותי הקולקטיביסטי, המאפיין חברות מסורתיות, מייחס ערך גבוה יותר לתלות ההדדית ביחסים בין היחיד והקהילה, לשייכות ולמחויבות לכלל ולשמירה על הסדר החברתי ועל ההרמוניה הקבוצתית. בתרבות הקולקטיביסטית, טובת הקבוצה וצרכיה קודמים לטובת הפרט וצרכיו. כך למשל, הקולקטיב אחראי לפתור בעיות המתעוררות אצל הפרט, והחלטות אישיות על נישואין או מקום מגורים ייקבעו לא פעם על ידי הקבוצה (Al-Krenawi & Graham, 2001; Triandis, 2001). הקדימות הניתנת לערכים השונים האלה משפיעה בהכרח גם על המטרות ההתפתחותיות הרצויות עבור ילדים וילדות ועל פרקטיקות החברות הנהוגות במטרה לגדל את ה"ילד האידיאלי" (Rosenthal & Roer-Strier, 2006). חברות אינדיבידואליסטיות תעודדנה התנהגויות שמקדמות את דמות הילד האוטונומי, כגון: ביטוי עצמי רגשי ספונטני ואותנטי, ניהול משא ומתן וביטוי אסרטיביות לקראת השגת מטרות אישיות. לעומת זאת, חברות קולקטיביסטיות יעודדו את הילדים לבטא צייתנות וכבוד לסמכות, לצמצם עוררות אישית ורצון אישי ולווסת את דרכי הביטוי, כדי שלא לפגוע בהרמוניה קבוצתית (Jaramillo et al., 2017). המשגה זו של שני תסריטים תרבותיים מתנגשים עלולה להיכשל בחשיבה דיכוטומית פשטנית וסטראוטיפית. לכן חשוב להכיר בכך שתרבויות שונות נמצאות על הרצף בין שני צירים אלה (Markus & Kitayama, 1991). בנוסף, ניתן לראות בשני הקטבים האלה צרכים אנושיים משלימים שקיימים בתוך היחיד (Keller, 2013): הן צורך בשייכות ובקשר

(relatedness) והן צורך באוטונומיה ובסוכנות (agency). כלל החברות מבקשות לפתח היבטים אלה בקרב ילדיהן, אך בדגשים שונים.

כך או כך, הביקורת כנגד תוכניות ההתערבות בצפון אמריקה מתמקדת בכך שאחוז ניכר ממקבלי ההתערבות הם קבוצות מיעוט ומהגרים, בעלי אוריינטציה מסורתית קולקטיביסטית (Roosa et al., 2002), אך התוכניות מציעות להם אך ורק פרקטיקות חברות אינדיווידואליסטיות, הנחשבות לנכונות ולמקדמות התפתחות תקינה. בכך, מפתחי התוכניות מתעלמים מידע מחקרי שהצטבר בשנים האחרונות על אודות מסלולים התפתחותיים שונים שיש לפרקטיקות חברות בתרבויות שונות (Greenfield et al., 2003; Keller, 2013). הדוגמה הבולטת ביותר נוגעת לסגנון חברות סמכותני (authoritarian), שנחשב בתפיסה המערבית ככוחני, נוקשה ומחמיר, ובכך מסכן התפתחות תקינה של ילדים וילדות. אך בהקשר תרבותי שבו פרקטיקות אלה נחשבות כמקובלות ויעילות, כולל בחברה הערבית, נמצא שהן יובילו דווקא לתוצאות התפתחותיות חיוביות (Dwairy, 2004; Feldman et al., 2010; Feldman & Masalha, 2010). אי-לכך, הדרישה המופנית למפתחי תוכניות ההתערבות היא לפתח מודעות להטיות התרבותיות שלהם ולהבין כי ההתנהגויות והאמונות שלהם מייצגות רק נקודת מבט אחת, ולא אמת מוחלטת (Gardiner & French, 2011). המונח "רגישות תרבותית" מקבל כך בעיקר משמעות ליברלית-פלורליסטית, של צניעות תרבותית (Brown et al., 2016), כאשר הקבוצות ההגמוניות בחברות הרב-תרבותיות במערב מצופות להכיר בפרקטיקות של האחר.

עם זאת, המונחים "התאמה תרבותית" ו"רגישות תרבותית" אינם מוגדרים דיים, ויש בהם עמימות רבה (Garner et al., 2014). לא ברור מה בדיוק נדרש לשנות ולהתאים בתוכניות ההתערבות: האם שינוי בתוכן האינדיווידואליסטי והוספת פרקטיקות מסורתיות לתוכנית או שינוי בתהליך ההתערבות ובדרכי ההעברה, על מנת להגביר את הקבלה של התכנים האינדיווידואליסטיים על ידי קהל היעד? או שמא נדרש משך התערבות שונה לקהלי יעד מתרבויות שונות? שאלות אלה נשארות פתוחות וללא מענה מספק במחקרים הקיימים. בנוסף, מעטים הם המחקרים המתעדים בשקיפות את השיקולים והדילמות שליוו את תהליך ההתאמה (Domenech-Rodriguez et al., 2011). לכן חסר ידע אמפירי תקף על האסטרטגיות היעילות המובילות להתאמה תרבותית.

מרבית התוכניות מסתפקות בשתי אסטרטגיות בסיסיות של התאמה תרבותית: תרגום התכנים לשפה של קהל היעד והכשרת מנחים מתוך הקבוצה התרבותית (Humphries & Keenan, 2006). כך הדבר גם בתוכנית ההתערבות היחידה לגיל הרך המתועדת מחקרית בחברה הערבית בישראל – תוכנית האתגר לאימהות (מסארווה-סרור, 2015). הנחת המוצא של מפתחות התוכנית, אקדמאיות יהודיות, היא שהתוכנית מבוססת על "ערכים אוניברסליים", ולכן תרגומה לערבית והפעלתה על ידי רכזות ערביות מהווים אסטרטגיות מספקות של התאמה לאימהות ערביות. בפועל, מסארווה-סרור הדגישה כי בכך הן הותירו לרכזת בשטח לבצע את ההתאמות התרבותיות בכוחות עצמה ובהתאם לערכיה.

אם כך, תוכניות ההתערבות מצופות להציג מודל סדור של התאמה תרבותית, אך נמצא כי מרביתן אינן עושות זאת (Baumann et al., 2015; Garner et al., 2014). יתר על כן, בחברות השרויות במעבר תרבותי, האוריינטציה הקולקטיביסטית דינמית ועוברת שינויים, בעוד תת-קבוצות מבוססות ומשכילות נוטות יותר לערכים אינדיווידואליסטיים (Kagitcibasi, 2005; Yilmaz et al., 2016). נשאלת אם כך השאלה, מי אמור לקבוע מהי ההתאמה הנדרשת ומהן הפרקטיקות הרצויות לחברה במעבר, כגון החברה הערבית, על גווניה החברתיים-תרבותיים.

החברה הערבית – בין שיח מסורתי למודרני על גידול ילדים

החברה הערבית בישראל עוברת תהליך של שינוי חברתי ותרבותי מתמשך כחלק מתהליך מודרניזציה כולל, ומתוך חשיפתה לתרבות המערבית הגלובלית ולתרבות הרוב היהודי. עם זאת, זהו "תהליך התמערבות חלקי", המתרחש "אגב התנגשות הכרחית במציאות הכפרית המסורתית" (אבו עסבה, 2015, עמ' 118). התנגשות כזו ניכרת גם בעמדות השגורות בתחום גידול ילדים. מסארווה-סרור (2015א) ציינה כי השיח המסורתי-האסלאמי על דמות הילד התגבש בהקשר של מבנה קולקטיביסטי חמולתי ופטריארכלי של המשפחה האסלאמית, ובכך עיצב לאורך השנים מעמד נחות לבנות לעומת בנים, העניק חשיבות מוגברת לחינוך למשמעת, לנימוסים ולצייתנות ואף הצדיק שימוש בענישה פיזית ובפרקטיקות של הפחדה, איומים ונזיפות ככלים חינוכיים. ניסיונות להמיר את השיח הזה בדפוסים מערביים הממוקדים בילד החלו להופיע כבר בתחילת המאה העשרים, כאשר המודרניזם חדר בצל הקולוניאליזם והטביע דיכוטומיה של "מערב נאור" לעומת "מזרח נחות". הנשים המוסלמיות המגדלות ילדים נתפסו כגורם לפיגור, ולכן נעשה ניסיון להטמיע אצלן פרקטיקות חינוכיות מודרניות, זרות ובלתי מוכרות.

מאז מחצית המאה העשרים רווח שיח חדש על גידול ילדים, ולטענת מסארווה-סרור ניתן לזהות בו שתי גישות מרכזיות: מחד גיסא, שיח אסלאמי ליברלי מודרני, שמנסה לעדכן את השיח המסורתי, תוך אימוץ רעיונות ופרקטיקות מערביות, כגון ראייה פסיכולוגית של הילד ושליטת ענישה פיזית והפחדה. סיפורים מהקוראן שתואמים את רוח המודרנה מקבלים בולטות, והאסלאם מוצג כדת דינמית ומשתנה. במקביל, השיח הפונדמנטליסטי נישען אקסקלוסיבית על הקוראן ומקדם תפיסות אסלאמיות שמרניות, תוך התנגדות לערכים ולפרקטיקות מודרניות, כגון שוויון בין המינים וחופש בחירה לילדים. בניגוד לשיח הקולוניאליסטי, שהעמיד שיח חילוני מנותק מערכי הדת ומהתרבות האסלאמית, שני הזרמים העכשוויים נשענים על האסלאם. אך מה שמייחד את הזרם האסלאמי הליברלי הוא הניסיון לגשר על הפער בין הפונדמנטליסטים ובין החילוניים התומכים ברעיונות מערביים.

בהקשר של תמורות אלה, גם מחנכים ערבים מוצאים עצמם מתלבטים בין עמדות שונות. עיסאווי, אבו חסיין ופדילה (Essawi et al., 2014) טענו כי חשוב להוביל מחנכים בחברה הערבית לקראת שינוי רדיקלי בעמדותיהם, על מנת שישמשו כסוכני שינוי בחברה הערבית המודרנית. החוקרים הצביעו על פער ניכר

בין העמדות המוצהרות של המחנכים ובין התנהגותם בפועל בכיתה, שנשענת עדיין על עמדות מסורתיות. בדומה, גם פלדמן ומסאלחה (Feldman & Masalha, 2010) טענו שפרקטיקות החברות של הורים משכילים ערבים עדיין מושפעות במידה רבה מהתסריט הקולקטיביסטי. ההורים הערבים מעודדים את ילדיהם לנהל משא ומתן ולבטא אסרטיביות, תוך כדי עימותים ואירועים יום-יומיים במשפחה, במידה פחותה מאשר הורים יהודים משכילים. הורים ערבים אף נוטים להושיב את התינוק עם גבו אליהם ופניו החוצה, לכיוון ה"קהילה". הם שומרים על מגע פיזי רצוף המשמש לוויסות מתמשך, המצמצם את העוררות האישית הייחודית של הילד; זאת לעומת ההורים היהודים, שבוחרים בסגנון מגע מרוחק יותר, המדגיש נפרדות, שומרים על קשר עין ומספקים לתינוק גרייה מעוררת מתמשכת. ממצאים אלה מדגישים עד כמה עמדות תרבותיות מסורתיות ממשיכות להשפיע על האופן שבו היחיד בחברות במעבר תרבותי תופס ומעריך מצבים והתנהגויות יום-יומיים (Yilmaz et al., 2016).

התוכנית "ללמוד לחיות ביחד" – ניתוח ביקורתי של תכנים המשקפים שיח מערבי

התוכנית בנויה ממבוא ושלושה פרקים, שנפרשים על פני עשרה מפגשים קבוצתיים. כל פרק מאיר אירועים יום-יומיים והתנהגויות טיפוסיות לילדים ולילדות בגיל הרך כשהם שוהים בקבוצה: הפרק הראשון מתמקד בבכי וביטוי מצוקה, הפרק השני עוסק בקושי לבנות ביחד משחק חברתי משותף, והפרק השלישי עוסק בקונפליקטים בין הילדים ובגילויי תוקפנות בגן. הגננות מוזמנות לנצל אירועים יום-יומיים מזדמנים אלה ולהפוך אותם להזדמנויות ללמידה רגשית-חברתית (Rosenthal & Gatt, 2010a, b); אלא שהבעה רגשית של בכי ומצוקה, משחק, קונפליקטים בין ילדים – כל אלה הן התנהגויות הפתוחות לפרשנות תרבותית, וכך גם דרכי התגובה אליהן של מבוגרים בחברות שונות.

התוכנית מציעה בבירור דרכי התערבות התואמים את השיח האינדיווידואליסטי. גם כאשר היא עוסקת בקבוצה, היא מאירה את האתגרים שיש ליחיד בהקשר קבוצתי, את רגשותיו ואת הקדימות שיש לתת בגן למטרותיו על פני מטרות הקולקטיב. לפיכך, נציג להלן ניתוח ביקורתי תרבותי של מרכיבי התוכנית (תוכן ותהליך), בהתבסס על הספרות המחקרית הקיימת.

פרק המבוא של "ללמוד לחיות ביחד" – החוויה של היחיד בקבוצה ותפקיד הגננת

פרק המבוא מאיר את הגן בראש ובראשונה כסביבה קבוצתית, שדורשת מילדים להתמודד עם מגוון אתגרים רגשיים וחברתיים מורכבים. בהתאם, גם תפקיד הגננת לפי התוכנית הוא בעיקרו רגשי וחברתי: לנהל רגשות סוערים, לנהל את המגעים החברתיים בין הילדים, לסייע להם לרכוש יכולות של הבעה, הבנה וויסות רגשי ולתרגל איתם כישורים חברתיים.

תפיסה זו של הגננת כסוכנת חברות רגשי-חברתי אינה בהכרח מקובלת בכל התרבויות. מחקרים על אודות עמדות של מחנכים בחברות במערב תרבותי, כגון: טורקיה, פקיסטן וסין, מצביעים על כך שאנשי החינוך רואים עצמם בעיקר כמי שתפקידם לקדם הישגיות וכישורים אקדמיים (Pardhan, 2012; Yilmaz et al., 2016; Zhao, 2018). כך למשל, אקדמיזציה של המשחק בגן בולטת בקרב גננות סיניות בהונג קונג (Wu & Rao, 2011): משחק נתפס משני ללמידה אקדמית, והילדים מצופים להשתתף בעיקר בפעילויות למידה קוגניטיבית פורמליות. משחק חברתי חופשי בגן אף נחשב "ילדותי" וניתן בדרך כלל כפרס על התנהגות למידה חרוצה, ורק לזמן מוגבל. עמדות כאלה, המייחסות עדיפות להישגיות קוגניטיבית, מוצגות על ידי החוקרים כסיבה העיקרית לכך שרפורמות שניסו להחדיר פדגוגיה הממוקדת בילד לא צלחו בחברות במערב תרבותי (Zhang & Pelletier, 2012).

פרק ראשון – ילדים לומדים אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית

פרק זה מתמקד ברגעי הבכי והמצוקה המרובים שילדים קטנים חווים ומבטאים בגן. באמצעות צפייה בקטעי וידאו שצולמו בגנים (יהודיים וערביים), הגננות מוזמנות להבחין שכאשר ילד כלשהו בוכה בגן, הילדים האחרים מתגודדים סביבו או מתבוננים מהצד – תופעה שהתוכנית מכנה "תופעת הקהל". התוכנית מדגישה כי אלה הם רגעי עוררות רגשית מוגברת בקבוצה, שבהם הקשב של הילדים ממוקד בגננת ובתגובותיה. הגננת יכולה לנצל זאת להדגמה של אמפתיה, לתרגול התנהגות פרו-חברתית עם הילדים ולחזוק יוזמות ספונטניות של דאגה ואכפתיות בקרב ה"קהל" כלפי הילד או הילדה הבוכים.

התייחסות כזו לבכי איננה מובנת מאליה בכל התרבויות. תפיסת התוכנית תואמת את המקובל בחברות אינדיוידואליסטיות, שבהן בכי וגילויי מצוקה של יחידים נתפסים כהבעה אותנטית ספונטנית רצויה וכתקשורת מצד היחיד על מצבו הפנימי. אך בחברות מסורתיות, שנותנות קדימות לשמירה על הרמוניה קבוצתית, מועבר דווקא מסר לצמצום ולהסתיר הבעה רגשית המבטאת את צורכי היחיד (Yin, 2016). באמצעות "חוקי הבעה רגשית" סמויים וגלויים, ילדים בחברות מסורתיות לומדים מגיל צעיר להימנע מהבעה של רגשות שליליים בפומבי (Jaramillo et al., 2017).

פרק שני – ילדים לומדים לשחק ביחד

פרק זה מתמקד במצבי משחק חברתי בגן ומבליט את הקושי של ילדים וילדות להצטרף לקבוצה ולבנות ביחד משחק משותף. התוכנית ממליצה לגננות לדבר אל הילדים ברגעים אלה על מצבם הרגשי, על כוונותיהם ועל רצונותיהם, ובדרך זו לתרגל איתם כישורים חברתיים.

דיבור על רגשות ועל מצבים נפשיים פנימיים נתפס במערב כסגנון חברות מועדף, שמטפח קוגניציה חברתית של האינדיוידואל ומאמן לקראת התנהגויות חברתיות רצויות (Denham et al., 2003), אך בחברות מסורתיות הוא מקובל פחות.

בחברות אסייתיות, למשל, נמצא כי אימהות אינן משתמשות בדיבור רגשי כדי ללמד התנהגויות חברתיות (Fivush & Wang, 2005). כך נטען גם על החברה הערבית: רק בעקבות השתתפותן בתוכנית ההתערבות האתג"ר, אימהות ערביות התחילו להכיר בחשיבותו של הדיבור הרגשי עם ילדים ולהשתמש במונח "דיאלוג" (حوار), שאינו שגור בשפה הערבית המדוברת היום-יומית. "דיאלוג עם ילדים" נתפס בעיניהן ככלי חלופי למשמעת כוחנית, אך גם ככלי לפיתוח של הילד כאינדיוידואל: בעזרת ההתערבות, הן מבקשות לאפשר לילד לבטא רגשות, מחשבות ודעות אישיות (מסארווה-סרור, 2015ב).

פרק שלישי – ילדים לומדים לפתור מריבות וקונפליקטים בגן

פרק זה עוסק ברגעי הקונפליקט המרובים בין ילדים בגן, שמתפתחים לעיתים קרובות לתוקפנות ולפגיעה בחבר. גם בפרק זה הדיבור הרגשי מהווה מרכיב משמעותי בדרכי ההתערבות המומלצים לגננת: קונפליקטים בגן נחשבים כהזדמנות לדבר עם ילדים וילדות על נקודות מבט מרובות של הצדדים השותפים לקונפליקט, ללמד לפתור בעיות חברתיות באמצעות משא ומתן וכן לתרגל אסטרטגיות לשליטה עצמית ברגעי כעס ותסכול.

תפיסה זו של פתרון קונפליקטים מקובלת בחברות אינדיוידואליסטיות, שבהן לא חוששים מעימות ישיר במהלך קונפליקט ומעודדים את הילדים והילדות לבטא באסרטיביות את "זכותם". אך בחברות קולקטיביסטיות המסר המועבר לילדים הוא כי שמירה על ההרמוניה הקבוצתית ברגעי קונפליקט חשובה מצרכים אישיים. כמו כן, הצייתנות למבוגר היא שמעידה על יכולת שליטה עצמית של הילד (Jaramillo et al., 2017). בהתאם, מבוגרים בעלי אוריינטציה מערבית יעדיפו להשתמש בגישה סמכותית "רכה" (authoritative), המשלבת תמיכה רגשית עם הסבר רגשי והצבת גבולות; ואילו בחברות מסורתיות, כולל החברה הערבית, נשענים יותר על גישה סמכותנית "כוחנית" (authoritarian), שבה המבוגר משתמש בכוחו העודף כדי לעצור את הילדים (Dwairy, 2004; Feldman et al., 2010).

תהליך ההתערבות בתוכנית "ללמוד לחיות ביחד" – דרכי הבניה של ידע בתרבויות שונות

התוכנית מועברת כסדנה, ולאורך כל פרקי התוכנית מתקיימים התנאים הבאים: (א) הגננות מוזמנות להשתתף בתרגילים ומשחקים קבוצתיים חוויתיים, המדמים מצבים שעוברים על ילדים וילדות בקבוצה; (ב) הגננות מוזמנות לשתף את חברותיהן לקבוצה בחוויות רגשיות ומחשבות אישיות; (ג) הן מוזמנות לצפות בקטעי וידאו ולדון בהם, תוך העלאת עמדות אישיות וביקורת; (ד) המנחה מתייחס לאירועים של "כאן ועכשיו" שמתחוללים בקבוצת הגננות, כגון: קונפליקטים בין המשתתפות, ביטוי מצוקה וקושי להשתלב בקבוצה, ומזמין אותן להקיש מכך גם על חוויותיהם של ילדים וילדות בקבוצה.

תהליך קבוצתי שכזה נשען על תפיסה אינדיווידואליסטית של הבניית ידע: מתוך כלל התהליכים החווייתיים האלה, ובאמצעות דיונים המחייבים מידה רבה של דיבור רגשי, הגננות מצופות לגבש תובנות אישיות ועמדה אישית. לעומת זאת, מחנכים בחברות מסורתיות מורגלים בעיקר בהעברה סמכותית של ידע מהמומחה למתלמד, וניסיונות לחרוג מדרכי למידה פורמליות אלה אינן בהכרח מבטיחות הצלחה (Yilmaz et al., 2016). כך לדוגמה, זהאו (Zhao, 2018), אקדמאית סינית שהוכשרה בארצות הברית, תיארה במחקרה מה קרה כאשר ניסתה להכשיר מחנכות סיניות מסורתיות באמצעות דיונים פתוחים בכיתה. היא ציפתה שהסטודנטיות ישאלו זו את זו שאלות, ילמדו זו מזו ויטילו ספקות. הסטודנטיות שתקו ולא שיתפו פעולה. מסקנתה הייתה שהתרבות הסינית, המדגישה שאין להיות שונה מאחרים, בלמה את המחנכות. התנהגויות שנחשבות במערב כתהליכי למידה יעילים וכהזמנה לבטא עמדה אישית התפרשו אצלן כהתבלטות, ניסיון להיות ייחודיות והעברת ביקורת על האחרים בקבוצה, ובכך כבידול עצמי ופגיעה בהרמוניה הקבוצתית.

תהליך מתמשך של בירור עמדות

התוכנית גורסת כי יש לתת מקום נרחב לדיון בעמדות אישיות ותרבותיות של הגננות המשתתפות. כך הדבר גם בתוכנית המקורית, שנכתבה עבור גננות בחברה היהודית בישראל, וגם בתוכנית המותאמת לגננות בחברה הערבית. במהלך המפגשים נעשו בירור עמדות ופיתוח מודעות לאופן שבו העמדות והאמונות משפיעות על התנהגות הגננת בכיתה. לכאורה, העיסוק הישיר בעמדות אמור להוות מכשיר מספק של התאמה רגישת תרבות, והוא מאפשר לתוכנית לפנות לכל קהל יעד תרבותי. בהתאם, מפתחות התוכנית הניחו שגם בתוכנית המותאמת תרבותית לגננות בחברה הערבית לא יהיה צורך לשנות תכנים, אלא בעיקר להעלות למודעות את ההבדלים התרבותיים ולדון בהם: לבחון הן את השיח המערבי והן את השיח המסורתי הרלוונטיים לכל פרק בתוכנית, ולאפשר לגננות עצמן לשקול איך הן בוחרות את תגובתן למצבים שונים בגן (Rosenthal & Gatt, 2010b).

עם זאת, לא ניתן להתעלם מכך שהדומיננטיות וההגמוניות של הגישה המערבית מועברות בתוכנית, בסמוי או בגלוי, אף שניתנת לגננות ההזדמנות לבחון במקביל גם את עמדותיהן המסורתיות. יתר על כן, מי שמלווה את הגננות בבירור הערכים התרבותיים החמקמקים האלה הם המנחות והמנחים הערבים של התוכנית. עמדותיהם עוצבו בין כותלי המוסדות להשכלה גבוהה במערב (Arar et al., 2013), והם מושפעים מהשיח הפסיכולוגי-אינדיווידואליסטי. בסופו של דבר, המנחות והמנחים אחראים להבניית המסרים של התוכנית על שני סוגי השיח, המערבי והמסורתי. אי-לכך, תפיסתם היוותה מוקד מרכזי למחקר הנוכחי.

המחקר הנוכחי הציב שתי שאלות מרכזיות: (א) מהי המשמעות הניתנת על ידי המנחות והמנחים להתאמה רגישת תרבות – מה צריך לשנות, אם יש לשנות כלל, על מנת שהתוכנית תהיה רגישה לקהל היעד של גננות ערביות? (ב) מהם האתגרים והדילמות שהמנחות והמנחים מזהים בתהליכי ההתערבות עם גננות בחברה הערבית?

מתודולוגיה

הליך המחקר

המחקר מתייחס לשתי נקודות זמן, אשר משקפות שני שלבים שונים של איסוף הנתונים למחקר:

א. נקודת הזמן הראשונה: תהליך ההתאמה של התוכנית (התבצע בין השנים 2006–2009)

ב. נקודת הזמן השנייה: מפגש שלנו, החוקרות, עם המנחות והמנחים כעבור כעשר שנים (קיץ 2018).

נקודת הזמן הראשונה

תהליך ההתאמה של התוכנית נערך במימון קרן ון ליר בין השנים 2006–2009 ונחלק לשני שלבים:

א. **שלב התכנון** – 12 מפגשים קבוצתיים של מפתחות התוכנית עם המנחות והמנחים מהחברה הערבית, שבמהלכם נלמדה התוכנית המקורית בשלמותה. הלמידה במפגשים התבצעה כסדנה, כהדגמה לדרך שבה לומדות הגננות בתוכנית. המנחות והמנחים הוזמנו לעצור בכל פעם שבה חוו התנגשות אפשרית בין התכנים ודרכי ההנחה הסדנאיות של התוכנית ובין ערכים ודרכי למידה מקובלות בחברה הערבית. בנוסף, הם סיפרו סיפורים אישיים, שאפשרו לזהות פרשנויות תרבותיות שונות ולדון בהן.

ב. **שלב ההטמעה של התוכנית** – התנסות של המנחות והמנחים בהעברת התוכנית לקבוצות של גננות בגליל ובואדי ערה. במקביל, התקיימו 12 מפגשים קבוצתיים שלהם לדיון בדילמות הנחיה ובהתאמות הנדרשות. התוצר הסופי של שלב זה – לל"ב מותאמת תרבותית לגננות ערביות – שילב בעיקר תובנות שנצברו על דרכי ההנחה הנדרשות (למשל, בעקבות הקשיים של הגננות בדיבור על רגשותיהן במהלך הסדנאות, המנחות והמנחים הציעו לשלב תהליכי הוראה פורמליים, שבהם המנחה מעביר ידע מחקרי, מה שכונה על ידי הגננות הערביות, "ללמוד עם נייר ועט").

כל 24 המפגשים הקבוצתיים של שלב התכנון (12) ושל שלב ההטמעה (12) תועדו. תיעוד זה מהווה את חומר הנתונים לנקודת הזמן הראשונה במחקר הנוכחי.

נקודת הזמן השנייה

איסוף נוסף של הנתונים למחקר התבצע כעבור כעשר שנים, בקיץ 2018. נערך ריאיון קבוצתי עם המנחות והמנחים, ובו נשאלו שתי שאלות מרכזיות: מה מתברר כמשמעותי בתוכנית לל"ב בפרספקטיבה של זמן, ומה לדעתם נדרש עדיין כהתאמה רגישת תרבות? ההחלטה לחזור ולפגוש את המנחות והמנחים כעבור כעשר שנים נבעה מהרצון ללמוד מהם, בעקבות הניסיון הרב שצברו בהנחיית התוכנית לאורך השנים (בהשתלמויות לגננות או בהוראה במכללות ערביות). הריאיון הוקלט, ותמלולו מהווה את חומר הנתונים לנקודת הזמן השנייה.

ניתוח הנתונים

נערך ניתוח תמטי (Braun & Clarke, 2006) לשני סוגי הטקסטים: הטקסט של תיעוד המפגשים לאורך שני שלבי תהליך ההתאמה (נקודת הזמן הראשונה), והטקסט של הריאיון הקבוצתי בנקודת הזמן השנייה. הטקסטים חולקו לקטגוריות ולאחר מכן אוחדו לתמות מרכזיות. החלוקה לקטגוריות ולתמות בוצעה על ידינו, החוקרות.

אוכלוסיית המחקר

נקודת הזמן הראשונה (תהליך ההתאמה של התוכנית)

בנקודה זו השתתפו 12 מומחיות ומומחים לגיל הרך – עשר נשים ושני גברים בעלי השכלה בתחום החינוך, עבודה סוציאלית, פסיכולוגיה וריפוי בעיסוק. כולם היו בעלי תואר שני ועסקו בעבודתם הקבועה בהכשרה ובהתערבות עם גננות – שש נשים בתפקידי הדרכה ופיקוח במסגרות חינוכיות לגיל הרך או בקורסי הכשרה לגננות, ארבעה פסיכולוגים (שתי נשים ושני גברים) בשפ"ח, מרפאה בעיסוק בגנים ובבתי ספר ומנהלת מחלקת רווחה.

נקודת הזמן השנייה (הריאיון הקבוצתי)

בנקודה זו השתתפו שישה מחברי הקבוצה המקורית: שני פסיכולוגים, שתי פסיכולוגיות ושתי מרצות במכללות ערביות לחינוך. הגיעו לריאיון בעיקר המנחות והמנחים שצברו ניסיון בהעברת התוכנית לאורך עשר השנים, בין שתי נקודות הזמן. בשלב זה, שלושה מהם כבר היו בעלי תואר שלישי או דוקטורנטים לקראת סיום התואר ובעלי תפקידים בכירים בשדה, כגון: ריכוז יחידות במשרד החינוך, ריכוז מסלולי הגיל הרך במכללות ערביות להכשרת מחנכים וניהול והדרכה בשירות הפסיכולוגי-ייעוצי ובמרכזים להתפתחות הילד.

ממצאים

- פרק זה יציג שלוש תמות עיקריות, כפי שעלו מניתוח הנתונים:
- א. מוקדים שעלולים לעורר מתח בין עמדות מסורתיות לעמדות מודרניות-מערביות
 - ב. על מה אסור לוותר בתוכנית ההתערבות: תפיסת הילד כאינדיוידואל וכסובייקט
 - ג. משמעות המונח "התאמה רגישת תרבות"

מוקדים שעלולים לעורר מתח בין עמדות מסורתיות לעמדות מודרניות-מערביות

המנחות והמנחים זיהו מתח בין עמדות מסורתיות בחברה הערבית לעמדות מודרניות-מערביות בארבעת תחומי התוכן של התוכנית: תגובות לבכי ולהבעה גלויה של מצוקה, שיח רגשי, ניהול קונפליקטים בין ילדים והגדרת תפקיד הגננת.

תגובות לבכי ולהבעה גלויה של מצוקה בגן

"זו אחת התפניות המשמעותיות שאנחנו עושים לגננות שלנו".

בנקודת הזמן הראשונה, בשלב התכנון, המנחות והמנחים הרבו להעלות זיכרונות ילדות ששיקפו "חוקי הבעה רגשית" שהם עצמם ספגו בצעירותם, המכוונים להסתיר או לצמצם בכי בפומבי. א' סיפרה: "היו לי שני קילומטר הליכה מבית ספר הביתה. אני זוכרת את עצמי הולכת ובוכה, אני חושבת שזה היה בגלל מבחן הכתבה שהייתה לי בו טעות אחת. וכשאני מתקרבת הביתה אני מנגבת את הדמעות שלא יראו". ומ' סיפר: "אני נכנסתי לגן בגיל 5. הדודה הייתה הסייעת, והיה לי דוד באותו גיל. וכל הזמן היו מדברים בבית מי מבין שנינו בכה ומי לא בכה".

בדומה, בשלב ההטמעה, המנחות והמנחים זיהו גם אצל הגננות המשתתפות בתוכנית עיסוק ממושך בבכי, ובשאלה עד כמה הוא מותר או אסור בגן. נ' אמר:

כל הזמן הן עסוקות על בכי "טוב" ובכי "רע", ומתי בכי הוא אמיתי. המטרה שלי כמנחה היא לא שיפסיקו בכי בגן, אלא איך מדברים על ילד בוכה בגן. אבל הציפייה שלהן שהילדים יפסיקו לבכות. הן אומרות: "מה יגידו בשכונה אם ישמעו בכי? מה יגידו עליי?" הייתי מופתע בהתחלה כמה פחד יש אצלן מהבכי. אמרתי להן: "בכוונה אנחנו מתמקדים כאן בתוכנית ברגעי בכי, חשוב לנו להתכוון לקראתו בעבודה, דווקא כי קשה לכן איתו".

עם זאת, כעבור עשור, בנקודת הזמן השנייה, המנחות והמנחים הסכימו כי דווקא בנושא הבכי התוכנית הצליחה לחולל שינוי משמעותי בתפיסת הגננות. אדרבה, זהו התוכן שמהווה מנוע לקראת התקבלותם של ערכים ופרקטיקות ממוקדות בילד. ה' הדגישה:

אחד מהנושאים שאני מרגישה שנקלט הכי טוב הוא החלק של אמפתיה ברגעי בכי, "הקהל" ולמידה מתוך עוררות רגשית. זה אחד הנושאים הקלים להפנמה ולהטמעה ומאוד מוחשי. אני לוקחת קטע של בכי מהקלטת של גן יהודי, מראה קטע בעברית של ילד שבוכה ומדברת על זה שכל הילדים קשובים באותו רגע לגננת ולומדים ממנה. ואז אני מראה קטע מגן ערבי, ואומרת: "ועכשיו בואו נשמע איך זה בכי בערבית". קודם כול כולם צוחקים, אבל זה מאוד מדבר אליהן והופך את זה לאוניברסלי. ובמיוחד זה אומר לגננות שגם אצל הערבים [אפשר להתערב ברגעי בכי], ועושה את ההתערבות שלהן יותר אותנטית.

ה' המשיכה והסבירה כי המסרים בנוגע לבכי בתוכנית לל"ב אומנם נטועים בתפיסת עולם אינדיבידואליסטית, שהרי הם מדגישים שחשוב לאפשר לכל יחיד להביע את עצמו ברגעי מצוקה, אך בד בבד הם מתייחסים גם לקבוצה כולה, לקולקטיב:

התוכנית נקראת "ללמוד לחיות ביחד" [היא הדגישה את המילה "ביחד"]. אז הנה דיברנו שם על כך שכשילד בוכה חשוב שנתייחס אליו. אבל אז גננת שואלת: "ואם אני אתייחס לילד אחד ויחיד בתוך כל הכיתה – מה לגבי שאר הילדים?" והתוכנית אומרת שברגע שאת פונה לאחד את בעצם מתייחסת לכלל. הם מתבוננים בך ולומדים ממך ברגע הזה. וזו אחת התפניות המאוד משמעותיות שאנחנו עושים לגננות שלנו. כי גם קודם כל הזמן [בהשתלמויות והדרכות אחרות] היינו מדברים על גישה של "הילד במרכז", אבל זה מסר מאוד בעייתי להטמעה אצלנו. והנה באה התוכנית ואומרת: "האינדיבידואל מאוד משמעותי, אבל גם הקולקטיב מאוד משמעותי". וכך התוכנית עושה את האיזון הזה. לכן לדעתי התוכנית מצליחה.

שיח רגשי

"מבחינה תרבותית הכי קשה אצלנו שיח רגשי".

הממצאים בשתי נקודות הזמן מלמדים שהדיבור על רגשות הוא המוקד העיקרי שבו התוכנית נתקלת במחסומים של הרגלי השיח בחברה הערבית. כל המנחות והמנחים ביטאו תחושת כישלון על כך שלא הצליחו לחולל שינוי בדפוסי השיח הרגשי של הגנות, ואצל כולם חזרו ביטויים, כמו: "מבחינה תרבותית הכי קשה [להטמיע] אצלנו שיח רגשי".

הדיבור על רגשות איננו חלק מהרגלי השפה הערבית היום-יומית. בנקודת הזמן השנייה מ' הסביר זאת בהרחבה: "אנחנו עם רגשי, לרגשות יש משקל רב בהחלטות, אבל ההבעה הרגשית המילולית – לא מפותחת. לא בגלל שהשפה הערבית לא מספיק עשירה, יש דווקא המון מילים עם ניואנסים דקים. אבל ההבעה הרגשית עדיין מאוד ענייה. ולמרות שיש יותר מאלף מילים שמביעות רגשות, בלקסיקון שלנו היום-יומי אין לנו". כך עלה גם במפגשי תהליך ההתאמה בנקודת הזמן הראשונה, כשקבוצת המומחיות והמומחים התלבטה בנוגע לתרגום מונחים לערבית. ה' שאלה: "איך אני מתרגמת את המילה 'חויה'?" אחת המשתתפות הציעה מילה מסוימת, וה' הגיבה מיד: "אבל לא משתמשים במילה הזו!"

המנחות והמנחים עצמם האמינו בחשיבותו של שיח רגשי ורצו להקנות אותו לגנות, ולחברה שלהם בכלל. מ' ראה בכך שליחות (נקודת הזמן השנייה): "אם אני כפסיכולוג יודע שהבעת רגשות מילולית עוזרת לי לחיות יותר טוב, אז אני רוצה שהחברה שלי, שעוד לא למדה את זה, תשיג את זה... אני רוצה להקנות את זה לילדים כבר במעונות יום ובגנים". בדומה, ה' סיפרה זיכרון ילדות (נקודת הזמן הראשונה):

המפגש שלי עם היהודים היה כנערה במחנה לבני נוער, והבנתי די מהר שיש משהו שלא חשבתי עליו קודם, שאצלנו הערבים יש דלות ורבליזם. אני מתכוונת לכל הקטע של שיח רגשי, ובמיוחד מה קורה במשפחה, הילד והרגשות שלו. אצלנו אולי שמים לב איך הילד מרגיש, אבל לא מדברים על זה. למשל צפיתי בטלוויזיה בטלנובלה 'היפים והאמיצים', ושם כל הזמן מדברים על רגשות. הבן פונה לאבא, והאבא תומך בו. אצלנו זה לא כך! והבנתי את החוזק של דיבור כזה להפנים רגשות.

עם זאת, בנקודת הזמן השנייה, המנחות והמנחים ביטאו הערכה גם לדרכי הביטוי הלא-מילוליות בחברה הערבית: ח' המליצה לעודד גנות לדבר על רגשות באמצעות מטפורות ודימויים, המקובלים יותר בשיח של החברה הערבית: "אנחנו עדיין משתמשים בדימויים, וזה בסדר [שגננת תגיד]: 'אני מרגישה כמו חום של אש בוערת'. או 'משהו דופק לי בראש', דברים כאלה. לא חייב להיות 'אני כועסת'". ה' הדגישה: "ואולי בעצם לא צריך לדבר אצלנו במילים של רגשות? כי אם לדוגמה גננת אומרת לילד 'מעליש' – היא אמרה אולי רק מילה אחת, מילה של ניחומים, אבל יש מאחוריה המון דיבור רגשי".

ניהול קונפליקטים

"איך להכניס שיח רגשי בזמן קונפליקט – למה זה כל כך קשה אצלנו בתרבות?!"

בשתי נקודות הזמן, המנחות והמנחים תיארו קושי רב של הגננות לנהל קונפליקט בין ילדים בגן על פי הגישה של התוכנית, שכוללת הסבר רגשי על כוונות ורגשות של כל צד בקונפליקט, תמיכה רגשית והצבת גבולות לא כוחנית. בנקודת הזמן השנייה ס' אמרה: "כשיש קונפליקטים במסגרת, הגננות פונות לזה שבוכה. הגננת לא מבררת עם זה שהיכה מה קרה לו, אלא צועקת עליו: 'למה עשית?'... אם היא אומרת 'תן לו, תוותר לו' – אוקיי, זה מסר [לגיטימי]. אבל אני רוצה שהיא תגיד גם: 'אתה נורא רצית'". ח' הסכימה איתה שלגננות ערביות "הכי קל להפגין סמכות או להפריד בין ילדים, ומאוד קשה לדבר בשפה רגשית [כ]שגם זה כועס וגם זה כועס. זה [זר] מבחינה תרבותית".

לא רק דיבור רגשי חסר ברגעי קונפליקט, גם הבעת אמפתיה לא מקובלת ונתפסת כבלתי מתאימה תוך כדי קונפליקט. בנקודת הזמן הראשונה נ' סיפר:

אמרתי לגננות שאפשר להציב גבולות לילד ביחד עם אמפתיה, כמו למשל להגיד: "אתה התכוונת, אתה רצית, אבל אני לא מרשה את זה". הן התפלאו! חשבו שגבולות ואמפתיה לא יכול[ים] להיות ביחד. אני מסביר שזה לא סותר. למשל, ילד קופץ ואת רוצה שהוא לא יקפוץ, אז את תצליחי לשים לו גבולות דווקא אם את תבטאי אמפתיה והבנה שזה נורא נעים לו לקפוץ. אחרת הוא לא ירצה להפסיק.

בנקודת הזמן השנייה נ' הרחיב: "אני מנסה להבין למה זה **כל כך** קשה אצלנו בתרבות לדבר, ולמה **דווקא** בקונפליקטים? אני חושב, כי זה שיח שלא מדובר בערבית, אבל זה מעבר לזה: לא מפתחים את הקשר האישי עם הילד, אין לנו נגיעה עם הדמות הפנימית של הילד".

ס' הסכימה עם חשיבות השאלה שהעלה נ' – למה קשה במיוחד במהלך קונפליקט לנהל דיבור על רגשות, אך הציעה הסבר תרבותי נוסף: "זה לא מתאים לתפיסת ה'סולחה' שיושבת חזק בתרבות. הגננות מעדיפות לסגור קונפליקט מהר ב'תנשקו אחד את השני'. את זה אי-אפשר לשנות". לעומתה, מ' טען כי מסורת ה"סולחה" המקורית כוללת יותר מסתם הנחיה סמכותית להתפייס, ודווקא תואמת את תפיסת התוכנית: "ה'סולחה' זה לא רע. אבל צריך תהליך, ולא להגיע מיד לסוף. ב'סולחה' **המקורית** יש תהליך ארוך ומאוד רציני של מי שמבצע את ה'סולחה' להקשיב לשני הצדדים. בעצם כל רעיון הגישור שמשתמשים כאן בארץ לקוח בכלל מה'סולחה'... אבל בחברה שלנו [בגן, עם הילדים] עושים 'סולחה' מהירה, ולא את התהליך **האמיתי** של 'סולחה'".

תפקיד הגננת

"הן לחוצות מהחלק הדידקטי. הן אומרות: 'אם נדבר על רגשות, לא יהיה לנו זמן ללמד צבעים'".

מוקד מתח נוסף מתעורר עקב הציפייה החברתית והממסדית בחברה הערבית מהגננות לעסוק בהוראה, להקנות ידע ולהדגיש הישגים לימודיים. זאת בשעה שהתוכנית מייחסת חשיבות לתפקיד הרגשי-חברתי של הגננת. בנקודת הזמן הראשונה, ר' אמרה: "צריך להבין שבחברה שלנו יש דגש קוגניטיבי. הן רוצות לקבל פידבק מההורים שהגן עוזר לעשות ילד מוצלח, ילד הישגי. ידע קוגניטיבי זה משהו

שאפשר למדוד, ודברים רגשיים קשה למדוד". בנקודת הזמן השנייה נ' חיזק זאת, אך ביטא אופטימיות יחסית בנוגע לגננות: "בחברה שלנו יש שיח הישגי ולא ערכי-רגשי. בגנים עוד נותנים מקום לרגשות של הילד הקטן, אבל כשנכנסים לכיתות א-ב ובהמשך – כבר שכחו מזה, המוקד בבתי ספר זה רק הישגים".

בנקודת הזמן השנייה, ד' הדגימה כיצד למדה במהלך העשור שחלף לשכנע גננות בחשיבות התחום החברתי-רגשי:

אני שואלת את הגננות: "איזה ילדים אנחנו רוצים לראות? ילד שמגיש מוצץ לילד אחר, כי הוא רואה שהוא בוכה? אני זוכרת שראינו סרטון של גננת בגן יהודי שבסוף היום מחלקת פרס לילד שעשה התנהגות פרו-חברתית כלפי חבר אחר. אצלנו נותנים בסוף היום פרס למלך הערבית או מלך החשבון, הישגים זה מה שבסדר העדיפויות, הישגים אקדמיים". אני אומרת לגננות: "בסדר, אז בסוף כולם יהיו רופאים אצלנו בחברה הערבית. אבל איזה רופאה את רוצה שתקבל אותך בקופת חולים, זו שקיבלה פרס על ערבית או על איך היא מתייחסת לאחרים?"

לסיכום, תמה זו התייחסה למוקדים שעלולים לעורר מתח בין עמדות מסורתיות לעמדות מודרניות-מערביות. הממצאים מראים כי היעדר שיח רגשי בגן, גישה סמכותנית לפתרון קונפליקטים וכן תפיסת תפקיד הגננת כמקדמת הישגיות ולא כסוכנת רגשית-חברתית – הם מאפיינים שחשוב להתמודד איתם בהתאמה תרבותית של התוכנית. עם זאת, הסוגיה של בכי בגן מתגלה כמוקד שאומנם עלול לעורר קונפליקט, אך דווקא מאפשר לזהות את ההבדלים התרבותיים ולדון בהם. בכך, בכי מהווה מנוף להטמעה של ערכים ופרקטיקות הממוקדים בפרט.

על מה אסור לוותר בתוכנית – תפיסת הילד כאינדיווידואל וכסובייקט

"בחברה שלנו מתייחסים לילד כאילו הוא לא מבין".

בריאיון הקבוצתי בנקודת הזמן השנייה יש תמימות דעים בקרב כל המנחות והמנחים כי לא ניתן לוותר על הראייה של הילד והילדה כסובייקטים שצריך לדבר איתם, להקשיב להם ולהתייחס אליהם ברצינות ובכבוד. נ' אמר בכובד ראש: "בחברה הערבית, ואולי אני מתיימר להגיד משהו ברמה מכלילה, הגננות והמטפלות מסתכלות על ילדים לא בגובה העיניים, ולא כסובייקט ששווה, וטוב שאני אסביר לו בכנות. אני חושב שזה מאפיין אותנו כחברה, ואני אומר את זה עם הרבה כאב. מדברים איתי על ילדים כאילו הם פחות, מדברים מעל הראש שלהם, ואומרים על הילד דברים לידו, ואז טוענים 'אבל הוא לא מבין'".

השאיפה לראות בילד אינדיווידואל וסובייקט מתוארת כיעד לשינוי חברתי, כפי שהדגישה ח': "אנחנו רוצים שינוי בחברה, הבעיה היא שזה לא תלוי רק בנו. אנחנו רוצים חברה שתראה את הילד גם כאינדיווידואל, ואני מסכימה וזה בסדר שאנחנו חברה של שיתוף קולקטיביסטית או לפחות אנחנו אמורים להיות כאלה. בסוף גם זה לא קורה, וגם זה לא קורה". ס' הייתה מוכנה להתפשר על חלק מהציפיות הגבוהות בדרך ליעד של שינוי חברתי, אך הדגישה כי אין לוותר על ראייה של הילד כפרט:

למה בעצם אנחנו צריכים שינוי דרסטי חברתי, ואז יש לנו כל הזמן כעס על הגננות בגלל שהן לא משתנות מספיק ולא משנות את השפה. אולי נניח לשינוי הדרסטי הזה. מי אמר שהדרך שלנו [שיח רגשי, התואם תפיסה אינדיווידואליסטית] היא הנכונה? אולי בגלל זה הם לא מתחברים עד הסוף. אולי נשאיר להן ללכת בדרכן, אבל כל זמן שרואים את הילד! אז שלא ידברו שפה רגשית, שלא ידברו כמו במערב, אבל שיראו את הילד! [...] התוכנית הזאת לא תעשה את החברה שלנו אינדיווידואליסטית, אבל היא כן מחדדת תשומת לב לילד האינדיווידואלי[1].

לפיכך, בנקודת הזמן השנייה כל המשתתפות והמשתתפים בריאיון הקבוצתי הסכימו שיש להשאיר את התוכנית כפי שהיא, ללא שינוי – לא שינוי בתוכן וגם לא בתהליך ההתערבות ובדרכי ההנחיה. ס' הדגישה זאת בהקשר לתוכני התוכנית: "בעבודה שלי במעונות ראיתי כמה השטח **צריך** ללמוד לראות את הילד דרך העיניים שלו... את זה בדיוק עושה התוכנית לל"ב [ולכן צריך להשאיר אותה] כמו שהיא, עם כל הנושאים שיש בה. זה הכרחי לכל המטפלות, כי אין להן את הגישה לראות את הילד כסובייקט, אלא כאובייקט. התוכנית לל"ב זה המשקפיים שדרכם המטפלת יכולה להתחיל לראות את הילד". ואילו ה' הדגישה זאת בקשר לתהליך ההתערבות הסדנאי-חווייתי:

בחברה שלנו גננות לא רואות את הילדים, ונאמר כאן קודם שהן גם לא מכבדות את הילדים. אבל אחת החוזקות של התוכנית היא שדרך ההעברה של הסדנה אנחנו מחזירים אותן [באמצעות תרגילים] להיות כמו ילד, והן מבינות ומרגישות מה זה להיות ילד. אני למשל מבקשת מהן להיזכר בגננת שלהן, ו"איך היית רוצה שהילדים שלך בגן יספרו עלייך עוד 20 שנה". זה עוזר לגננת להסתכל על הילד ממקום אחר.

לסיכום, הממצאים מצביעים על תמימות דעים של המנחות והמנחים שיש להשאיר את התוכנית כפי שהיא, ללא שינויים. בו-זמנית, ממצאי הסעיף הקודם מדגישים נקודות מתח מרובות שבהן התוכנית מתנגשת עם ערכים מסורתיים ואינה מצליחה להטמיע את השינוי הרצוי. לפיכך, נשאלת השאלה: מהי בדיוק "התאמה רגישת תרבות", לדעת המנחות והמנחים?

משמעות המונח "התאמה רגישת תרבות"

"התאמה זה לא בהכרח לעשות את התוכנית אחרת. אני רואה את כל העבודה שלי כשינוי חברתי".

כלל הממצאים בתמה זו מגיעים מהריאיון הקבוצתי בנקודת הזמן השנייה. דומה שבנקודת הזמן הראשונה עדיין לא התגבשו תובנות ברורות באשר למשמעויות השונות שיש להתאמה התרבותית של התוכנית. תמה זו נחלקת לשתי קטגוריות: (א) התאמה רגישת תרבות פירושה הנגשת התכנים האינדיווידואליסטיים באופן התואם ערכים קולקטיביסטיים; (ב) מנחי התוכנית כסוכני שינוי – התאמה רגישת תרבות מקבלת משמעות פוליטית-חברתית.

התאמה רגישת תרבות פירושה הנגשת התכנים האינדיווידואליסטיים באופן התואם ערכים קולקטיביסטיים

"אנחנו צריכים לדבר עם הגננות במונחים שלהן".

ה' אמרה: "אני כל הזמן שואלת את עצמי, מה זה בעצם התאמה של התוכנית המערבית, והאם התאמה זה שינוי של תכנים או בעצם פשוט מנגישים את התכנים ולא כופים אותם". דבריה אלה נאמרו בקשר לבכי (ראו פרק המשנה: תגובות לבכי ולהבעה גלויה של מצוקה בגן). היא הסבירה שהתוכנית מצליחה דווקא כאשר היא מציגה בכי בגן כתופעה קולקטיבית, ולא רק כחוויה של היחיד, "וכך התוכנית עושה את האזיון". בדומה לה, ד' דיברה על "לשלב מזרח ומערב": "מה זה התאמה? אני רוצה להעביר **בדיוק** את אותם התכנים [של התוכנית המקורית], אבל השאלה היא איך להעביר את התוכנית בצורה שהיא לא תרגיש לגננות כמו זרות ולא תרגיש סוג של כפייה, משהו שלא מתחבר ולא מדבר אליהם... אם אני רוצה לעשות שינוי, זה להחזיר קול לגננת לשלב בין מערב ומזרח".

גם ס' השמיעה קול דומה, אבל היא ביקשה להדגיש עוד ערך תרבותי מסורתי נוסף שלל"ב הצליחה לשמר – סמכותה של הגננת:

אם בחברה קולקטיביסטית-ערבית מקובל שהשיח יותר היררכי, אז בהחלט כן, התוכנית לל"ב הצליחה בעיקר במקומות שבהם היא חיזקה את הסמכויות של הגננת. בהחלט יש בתוכנית עקרונות שהם מערביים, אבל הם התקבלו בקרב הגננות רק כי הם חיזקו את הסטטוס-קוו, או התפיסה המסורתית, שאומרת שהגננת היא הסמכות המשמעותית בכיתה, היא מנהלת את השיח בכיתה, והיא נמצאת שם ומובילה את הילד ומכוונת, היא הסמכות בידע. מסר כזה לא מתנגש עם המקום שלה בחברה הערבית. זה השתלב, אפילו אם זו סמכות במובן אחר. [...] אם אנחנו רוצים שהמטפלות יהיו יותר קשובות לרצון של הילדים, אנחנו צריכים לדבר איתם במושגים שלהם... כשמדברים על התאמה של תוכנית מערבית וכל ההפרדה בין מזרח-מערב, המטרה שלנו היא איך אנחנו כן יכולים לתת לתוכנית הזו [כלומר לתכנים האינדיבידואליסטיים] להיכנס ולחדור למעונות יום וגנים באופן שידבר אל האוכלוסייה.

מנחי התוכנית כסוכני שינוי – התאמה רגישה-תרבותית מקבלת משמעות פוליטית-חברתית

"אני מסתכלת מה המטרה של התוכנית, ואיך היא משרתת את החברה שלי... ההקשר הפוליטי מאוד נוכח, אי-אפשר רק לדבר כאן על הבדלי 'תרבות' ועל התאמה תרבותית".

בריאיון הקבוצתי הלך והתגבש קול שכולם היו שותפים לו, על כך שהתוכנית היא אמצעי ליצור שינוי חברתי כולל בחברה הערבית. המנחות והמנחים ראו עצמם כסוכני שינוי, ושאפו להקנות תפיסה זו גם לגננות. כבר בפרק המשנה "תגובות לבכי ולהבעה גלויה של מצוקה בגן", צוטטו דבריו של מ' בהקשר של שיח רגשי: "אם אני כפסיכולוג יודע שהבעת רגשות מילולית עוזרת לי לחיות יותר טוב, אז אני רוצה שהחברה שלי, שעוד לא למדה את זה, תשיג את זה". בדומה, ד' הסבירה:

אני מסתכלת מה המטרה של התוכנית ואיך היא משרתת את החברה שלי... אני רוצה דרך הכלים שלה לעשות שינוי חברתי... החברה הערבית היא חברה קולקטיביסטית. ואם אני מסתכלת על האלימות בחברה, וגם על אמפתיה, ואיך אנחנו כחברה יכולים להטמיע אותה, הגננות הן חלק מסוכני שינוי לדעתי. הן אלו שמטמיעות אצל הילדים שלנו...

אני אומרת לגננות: "תראו מה אנחנו הערבים עושים כחברה, ותראו מה אנחנו יכולות לעשות אחרת. אתן יכולות להשפיע! אתן רוצות להשפיע? אז בואו נעבוד..."

עם זאת, ניכר כי המנחות והמנחים נרתעו מדיבור על הערכים בתוכנית שהם מעריכים כמערביים. ד' חידדה זאת באופן בולט: "אני רואה את כל העבודה שלי כשינוי חברתי. אני עם אג'נדה. לא דווקא למשהו יותר מערבי, אלא למשהו יותר טוב. זה שיהיה יותר טוב בחברה שלי – זה מערבי או לא מערבי? מה, להגיד שאני רוצה שיהיה פחות אלימות בחברה שלי – זה מערבי?!" גם אמפתיה ליחיד איננה בהכרח ערך מערבי או אינדיבידואליסטי, לדעתה, אלא כלי קולקטיביסטי: "אנחנו חיים בחברה שחשוב לי מה יקרה בה. השכנים שלי, הקהילה שלי – הם חלק מהחברה והחיים שלי... האמפתיה שלי כלפיהם והיחסים שאני בונה איתם דרך התוכנית לל"ב זה בנייה של קולקטיביזם מבחינתי".

ה' הצביעה על המורכבות של תת-קבוצות מרובות עם אג'נדות שונות בחברה הערבית כחברה במעבר תרבותי: "אי-אפשר לדבר על החברה שלנו כתרבות קולקטיביסטית. יש [הבדלי] תרבות בכל בית... אומרים עלינו [ש] אנחנו חברה במעבר" – אז איפה כל אחד מאיתנו במעבר הזה? יש הבדלים כל כך גדולים בתוך החברה שלנו... זה ש'אינדיבידואליסטי' זה מערבי – אוקיי. השאלה מה זה אינדיבידואל, ואיזה סוג של אינדיבידואל – לפי הערכים של מי? של ההורים? של הגננות?"

קולות אלה מטעינים את מושג ההתאמה התרבותית במשמעות ייחודית, ספציפית להקשר הפוליטי-חברתי בישראל. ח' הדגישה:

אנחנו לא חברה אינדיבידואלית ולא קולקטיביסטית, כי המציאות בישראל היא מאוד מסוימת. מה שקרה לנו כחברה זה לא שינוי הדרגתי שנבנה בחברה, אלא משהו שנכפה על החברה... החברה לפני 48 הייתה אולי מתפתחת לכיוון מסוים שהוא דווקא כן אינדיבידואליזם אזרחי, משהו כזה אפילו התחיל להתפתח. אחרי הנכבה כל המלומדים יצאו, נשארו עם אוכלוסייה של פלחים ובדווים. לא שזה לא טוב, אבל שונה. ומה שהיה אמור להתפתח טבעי – לא התפתח.

בתוך הקשר כזה, למנחות ולמנחים כאליטה משכילה יש תפקיד לקדם את החברה שלהם. אלא שתוכני התוכנית, המדגשים אמפתיה ופתרון קונפליקטים תוך הקשבה לנקודות מבט מרובות, מתנגשים לדעתם במציאות הפוליטית. ד' חידדה זאת:

ההקשר הפוליטי מאוד נוכח, הקונטקסט הזה קיים ואי-אפשר רק לדבר כאן על הבדלי "תרבות" ועל התאמה "תרבותית". השפה שלי נפסלת, אי-אפשר להתעלם מזה, פוסלים אותך כאדם. ומצד שני מלמדים [בתוכנית] את הגננות להיות אמפתיות לילד. זה דיסוננס שלא מתיישב לי טוב. כאילו אני מדברת בוואקום. מצד אחד אני לא רוצה לעשות פוליטיזציה מכל דבר, מצד שני, פוליטיקה זה חלק מהקונטקסט.

מ' הוסיף: "הדיכוי הוא גם עכשיו בשיחה שלנו, אנחנו לא מדברים ערבית [בריאיון הזה], וזה דיכוי. אנחנו נאלצים לדבר בעברית, למרות שאני מביע עצמי יותר טוב בערבית". ח' סיכמה: "אני למדתי באוניברסיטה העברית, ואני אמורה לצאת לחופשה בחגים שהם לא החגים שלי. אני גרה בעיר שיש בה דגל גדול שהוא לא הדגל שלי... יש כאלה בחברה שלנו שנסגרו בגלל זה [בתפיסה שמרנית-קולקטיביסטית], יש

כאלה שהתבוללו [וקיבלו ערכים מערביים], ויש כאלה שאמרו: 'טוב נהיה באמצע', שזה קצת מי שאנחנו, אנשי המקצוע".

לסיכום, תמה זו הדגישה כי ההקשר הפוליטי-חברתי שבו שרויה החברה הערבית בישראל משפיע על דילמות של התאמה תרבותית לתוכנית התערבות. ערכים מסורתיים נשקלים מחדש אל מול ערכים הנחשבים מערביים ומעוררים שאלות על צורכי החברה הערבית העכשווית.

פרק הממצאים הציג שלוש תמות: התמה הראשונה האירה מוקדים בתוכנית שעלולים לעורר מתח בין עמדות מסורתיות לעמדות מודרניות-מערביות. התמה השנייה הדגישה שיש להשאיר בתוצר הסופי של התוכנית המותאמת לגננות הערביות תכנים "אינדיווידואליסטיים" כל זמן שהם מקדמים את תפיסת הילד כסובייקט, דווקא משום שתפיסה כזו חסרה בחברה הערבית, ואילו התמה השלישית הגבירה וחידדה את נקודת מבטם של המנחות והמנחים בנוגע להתאמה רגישת תרבות הרלוונטית ספציפית לחברה הערבית בישראל: בחברה המתלבטת בין קולקטיביזם לאינדיווידואליזם ובחברת מיעוט שחשופה לרוב היהודי ולקונפליקט איתו, חשוב להם להוות סוכני שינוי ולקדם תכנים שתורמים לחברה. אך יש להנגיש לגננות את התכנים האלה באופן התומך בערכים המסורתיים המוכרים להן, מבלי לערער עליהם או לנסות להחליפם.

דיון

מאמר זה מציג תפיסות של מומחיות ומומחים בתחום הגיל הרך מהחברה הערבית בישראל שהיו שותפים להתאמה רגישת תרבות של תוכנית ההתערבות "ללמוד לחיות ביחד". במחקר התחדדה השאלה, מהי ההתאמה הנדרשת, אם התאמה כזו כלל נדרשת, לתוכנית התערבות שנכתבה במקורה עבור קהלים מערביים, כאשר היא פונה לקהלי יעד מסורתיים. התוכנית מבקשת להקנות לגננות פרקטיקות התערבות, שחלקן, כך מתברר, אינן שגורות בחברה הערבית בישראל. בכך המחקר הנוכחי חושף ומבליט דילמות ייחודיות של מי שעוסקים בהכשרת גננות ערביות: עד כמה להדגיש היבטים רגשיים וחברתיים בתפקיד הגננת, ועד כמה דגש כזה מתאים לחברת מיעוט המכוונת את חבריה לקראת הישגים לימודיים? האם ראוי לתת מקום למצוקת היחיד בקבוצה ואף להפוך זאת להזדמנות ללמידה רגשית-חברתית? האם אפשר לנהל מצבים רגשיים וחברתיים בגן, כולל מצבי קונפליקט ותוקפנות, גם ללא דיבור רגשי? במובן זה, התוכנית מהווה מקרה בוחן לבירור הדילמות בהכשרתם של אנשי חינוך בחברה הערבית, ובפרט בנושאים רגשיים-חברתיים.

משתתפי המחקר הציגו תפיסה חד-משמעית בנוגע להתאמה תרבותית: הם רואים עצמם מגויסים כסוכני שינוי בחברה הערבית העכשווית ומציבים יעד חברתי ברור לקדם תפיסה ממוקדת בילד כסובייקט. לכן, כל זמן שהמסרים האינדיווידואליסטיים של התוכנית משרתים את היעד הזה וגורמים לגננות "לראות את הילד", חשוב להשאיר את התוכנית כמות שהיא, ללא שינויי תוכן. בנוסף, ממצאי המחקר שופכים אור על אסטרטגיה משמעותית של התאמה רגישת תרבות, שלא

תועדה עד כה במחקר הקיים. ניתן לכנות זאת "אסטרטגיה מגשרת", המחפשת אחר שילוב הרמוני בין ערכים תרבותיים מתנגשים. מנחי התוכנית מעוניינים שהגננות הערביות יפתחו לרעיונות אינדיווידואליסטיים. לצורך זה, הם מגייסים ערכים קולקטיביסטיים המוכרים לגננות ומשלבים אותם ביחד בהרמוניה, מבלי לערער עליהם או לנסות להחליפם. ההתייחסות לבכי היא דוגמה לכך.

בכי נתפס בדרך כלל כחוויה של היחיד (כך גם במערב וגם בחברות קולקטיביסטיות מסורתיות). התוכנית מזמינה את הגננות לתת מקום מרכזי בגן למצוקתו של היחיד, ובכך מצהירה לכאורה על ערכים אינדיווידואליסטיים. אך מה שמייחד אותה הוא דווקא הדגש על החוויה המשותפת שנוצרת בגן ברגעי בכי. היא ממחישה באמצעות צילומי וידאו את תופעת ה"קהל": ילדים וילדות עדים לאורך היום להבעה הרגשית של חבריהם לקבוצה וקשובים מאוד להבעות של בכי ומצוקה. המצוקה של היחיד הופכת בקבוצה בהכרח גם לחוויה קולקטיבית. בכך התוכנית מדברת אל ליבן של הגננות הערביות ומבליטה התנהגויות המוערכות בחברה קולקטיביסטית – דאגה ומחויבות לחברי הקהילה, תלות הדדית ושייכות. בדרך זו התוכנית נמנעת מהבחנה דיכוטומית בין ערכים אינדיווידואליסטיים וקולקטיביסטיים (Keller, 2013; Markus & Kitayama, 1991). בנוסף, התוכנית משמרת ערך קולקטיביסטי מוערך נוסף, של סמכות היררכית, בהדגישה את סמכות הגננת, המספקת ברגעי בכי שיעור לקהל – איך להתייחס לזולת.

השימוש החוזר של משתתפי המחקר במילים, כגון "איזון" או "שילוב בין מזרח ומערב", תואם את הלך הרוח העכשווי בחברה הערבית והשיח האסלאמי הליברלי המודרני (מסארווה-סרור, 2015א). שיח זה מעדכן את השיח המסורתי, תוך אימוץ רעיונות ופרקטיקות מערביות, כגון ראייה פסיכולוגית של הילד ושלילת ענישה פיזית והפחדה. בכך הוא מבקש לגשר על הפער בין התפיסות המערביות ובין התפיסות הפונדמנטליסטיות-אסלאמיות. ממצאי המחקר הנוכחי משקפים תפיסה דומה, המחדדת את הגישור כדרך המתאימה ביותר להתאמת תוכנית ההתערבות ל"ב לגננות בחברה במערב תרבותי".

אם כך, תרומתו הייחודית של מחקרנו היא בהצגת ה"אסטרטגיה המגשרת" ככלי יעיל להתאמה תרבותית. תרומה זו בולטת על רקע מיעוט המחקרים המתעדים את השיקולים, הדילמות והאסטרטגיות להתאמה תרבותית של תוכניות התערבות (Domenech-Rodriguez et al., 2011). יתר על כן, בכך המחקר הנוכחי מרחיב את המשמעות של "התאמה רגישת תרבות": במחקרים הצפון אמריקניים בנושא ניכרת משמעות פלורליסטית-ליברלית הרלוונטית בעיקר לחברות רב-תרבותיות המתגבשות כיום במערב – דרישה מקבוצות הגמוניות לגלות "צניעות תרבותית" כלפי פרקטיקות לא מערביות (Brown et al., 2016; Gardiner & French, 2011), ואילו המחקר הנוכחי מדגיש שרגישות תרבותית איננה נמדדת בהכרח בפלורליזם ובקבלת ערכים מסורתיים שמרניים כשווי ערך. המנחות והמנחים משתתפי המחקר מגויסים לשינוי חברתי-תרבותי ופוליטי של החברה שלהם ומבטאים קול האומר: "כאשר החברה שלי במצוקה ומחפשת את דרכה בין קולקטיביזם ואינדיווידואליזם,

מותר לנו כאליטה משכילה ומקצועית לנקוט עמדה ולהציב קו אדום לערכים המסורתיים הקולקטיביסטיים שעלולים לפגוע בילדים וילדות קטנים". לכן מותר וחיוני להשאיר בתוכניות התערבות, כגון לל"ב, את התכנים המקוריים האינדיבידואליסטיים. בד בבד, מומלץ וראוי להתאימם ברגישות במובן של גישה מגשרת, המכבדת ערכים קולקטיביסטיים ומעדכנת אותם. אין זו גישה מניפולטיבית שמטרתה להפוך את הגננות להיות מערביות, כפי שהיה בעידן הקולוניאלי (מסארווה-סרור, 2015), כי אם הכרה במורכבותה של חברה במעבר תרבותי, על גווניה המרובים. משתתפי המחקר הדגישו, בדומה לחוקרים עכשוויים מהחברה הערבית (אבו עסבה, 2015; Essawi et al., 2014), כי החברה הערבית זקוקה לשינוי חברתי-תרבותי-פוליטי, וכי הגננות יכולות להיות סוכנות השינוי בחברה כזו.

מורכבות זו תואמת את מושג הפרספקטיבה מודעת הקשר, המניחה שההתפתחות האנושית, ההתנהגות והבניית הידע על העולם מושפעים מרשת סבוכה של הקשרים, כמו: הפוליטי, ההיסטורי, הכלכלי, התרבותי והמגדרי (Shalhuh-Kevorian & Roer-Strier, 2016). מתוך כך לא ניתן לדבר על התאמה תרבותית בלבד, בנפרד מההקשר החברתי-פוליטי. משתתפי המחקר הדגישו כי התאמה רגישת תרבות של תוכנית העוסקת בסוגיות, כגון אמפתיה ופתרון קונפליקטים, אינה יכולה להתעלם ממצבם הפוליטי-חברתי של אזרחיה הערבים של מדינת ישראל. כך גם לא ניתן להתעלם מיחסי הכוחות הקיימים בינינו, החוקרות, השייכות לעולם האקדמי היהודי, לבין המנחות והמנחים הערבים (Shalhuh-Kevorian & Roer-Strier, 2016).

הניסיון לבחון את הסוגיות שעלו במחקר זה מתוך נקודת מבט מודעת הקשר מאיר השלכות ייחודיות שיש לממצאי המחקר גם בנוגע לגננות בחברה היהודית בישראל: כפי שהגננות הערביות יכולות לאמץ חלק מהערכים האינדיבידואליסטיים, כך חשוב לחדד לגננות מערביות את הערכים הקולקטיביסטיים המוצגים בתוכנית. התוכנית מדגישה כי לא ניתן לנהל את חיי הקבוצה במסגרות חינוכיות ללא הבלטה של ערכים קומונליים-שיתופיים, כגון: אכפתיות ומחויבות כלפי חברי הקבוצה, סולידריות ותלות הדדית. כך הדבר גם בגנים מערביים במהותם, ולא רק בגנים בחברות מסורתיות. יתר על כן, בגנים בחברה היהודית מועסקות גננות שגדלו בחברות מסורתיות או בחברות במעבר תרבותי והושפעו מהן, וגם הן מתלבטות בין פרקטיקות חברות שונות במהלך עבודתן.

לסיום, מחקר זה חידד את האמירה של אחת המשתתפות: "האינדיבידואל מאוד משמעותי, אבל גם הקולקטיב מאוד משמעותי, וכך התוכנית עושה את **האיזון** הזה". ההכרה באיזון זה חשובה לגננות המושפעות בחייהן ובעבודתן מערכים אינדיבידואליסטיים, כמו גם לגננות המושפעות מערכים קולקטיביסטיים.

מגבלות המחקר והצעות למחקר עתידי

קולן של הגננות נעדר ממחקר זה. לא נאספו נתונים על תהליכי ההדרכה שהן עברו, אלא רק נתונים המתייחסים לנקודת המבט של מנחי התוכנית. כמו כן לא נאספו

נתונים על דרכי ההתערבות של הגננות עם הילדים בגן בעקבות התוכנית. לכן נדרש מחקר נוסף, שיאיר את נקודת המבט של הגננות הערביות. כמו כן, למחקר זה תרומה ייחודית בהצעת ה"אסטרטגיה המגשרת" ככלי יעיל להתאמה תרבותית של תוכניות התערבות לגיל הרך. מן הראוי לבחון סוגיה זו גם באוכלוסיות נוספות ובתוכניות התערבות אחרות.

מקורות

- אבו עסבה, ח' (2015). חינוך ערבי ורב תרבותיות. בתוך חאלד עראר ועירית קינן (עורכים), **זהות נראטיב ורב תרבותיות בחינוך הערבי בישראל** (עמ' 117–137). פרדס והמרכז ללימודים אקדמאיים אור יהודה.
- בר, ת' (2007). **טיפוח קומפלטנטיות רגשית חברתית בקרב פעוטות במסגרות חינוכיות: תפקיד המחנכת**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- דיין, י' (2009). המלכודת שבבחירת תיאוריות התפתחות כבסיס לחינוך בגיל הרך. **הד הגן**, א, 19–14.
- מסארווה-סרור, א' (2015). גלגולי תפיסות של ילדות והורות בחברות אסלאמיות מימי הביניים ועד ימינו. בתוך ג' רוסו צימט, מ' זיו וא' מסארווה-סרור (עורכות), **ילדות בחברה הערבית בישראל** (עמ' 11–28). מכון מופת ומכללת אלקאסמי.
- מסארווה-סרור, א' (2015). שיח של נשים מוסלמיות על חינוך וגידול ילדים בעקבות תכנית האתג"ר. בתוך ג' רוסו צימט, מ' זיו וא' מסארווה-סרור (עורכות), **ילדות בחברה הערבית בישראל** (עמ' 261–293). מכון מופת ומכללת אלקאסמי.
- רוזנטל, מ', גת, ל' וצור, ח' (2009). **לא נולדים אלימים – החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים**. הקיבוץ המאוחד.
- AlKrenawi, A., & Graham, J. R. (2001). The cultural mediator: Bridging the gap between a non-western community and professional social work practice. *British Journal of Social Work*, 31(5), 665–685.
- Arar, K., Masry-Harzalla, A., & Haj-Yehyeh, K. (2013). Palestinian Muslim female students in Israel and Jordan: Migration and identity formation. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 51–67.
- Baumann, A. A., Powell, B. J., Kohl, P. L., Tabak, R. G., Penalba, V., Proctor, E. E., Domenech-Rodrigues, M. M., & Cabassa, L. J. (2015). Cultural adaptation and implementation of evidence-based parent-training: A systematic review and critique of guiding evidence. *Children and Youth Services Review*, 53, 113–120.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Brown, E. L., Vesely, C. K., & Dallman, L. (2016). Unpacking biases: Developing cultural humility in early childhood and elementary teacher candidates. *The Teacher Educators' Journal*, 9, 75–96.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2013). *The 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – preschool and elementary school edition*. Author.

- Castro-Olivo, S. M., & Merrell, K. W. (2012). Validating cultural adaptations of a school-based social-emotional learning programme for use with Latino immigrant adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5, 78–92.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Domenech-Rodríguez, M. M., Baumann, A. A., & Schwartz, A. L. (2011). Cultural adaptation of an evidence based intervention: From theory to practice in a Latino/a community context. *American Journal of Community Psychology*, 47, 170–186.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and psychological adjustment of Arab adolescents. *Transcultural Psychiatry*, 41(2), 233–252.
- Essawi, M., Abu-Hussain, J., & Fadila, D. (2014). Reflective education as a means of changing teacher trainers' attitudes towards universal values in the education system of the developing society. *International Journal of Higher Education*, 3(1), 39–48.
- Feldman, R., & Masalha, S. (2010). Parent-child and triadic antecedents of children's social competence: Cultural specificity, shared process. *Developmental Psychology*, 46(2), 455–467.
- Feldman, R., Masalha, S., & Derdikman-Eiron, R. (2010). Conflict resolution in the parent-child, marital, and peer contexts and children's aggression in the peer group: A process-oriented cultural perspective. *Developmental Psychology*, 46(2), 310–325.
- Fivush, R., & Wang, Q. (2005). Emotion talk in mother-child conversation of the shared past: The effects of culture, gender, and event valence. *Journal of Cognition and Development*, 6(4), 489–506.
- Gardiner, E., & French, C. (2011). The relevance of cultural sensitivity in early intervention. *Exceptional Education International*, 21(3), 33–49.
- Garner, P. W., Mahatmya, D., Brown, E. L., & Vesely, C. K. (2014). Promoting desirable outcomes among culturally and ethnically diverse children in social emotional learning programs: A multilevel heuristic mode. *Educational Psychology Review*, 26(1), 165–189.
- Gernhardt, A., Lamm, B., Keller, H., & Döge, P. (2014). Early child care teachers' socialization goals and preferred behavioral strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(2), 203–220.
- Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A., & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461–490.
- Humphries, M. L., & Keenan, K. E. (2006). Theoretical, developmental & cultural orientations of school-based prevention programs for preschoolers. *Clinical Child Family Psychology Review*, 9, 135–148.
- Jaramillo, J. M., Rendón, M. I., Muñoz, L., Weis, M., & Trommsdorff, G. (2017). Children's self-regulation in cultural contexts: The role of parental socialization theories, goals, and practices. *Frontiers in Psychology*, 8, article 923.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403–422.

- Keller, H. (2013). Culture and development: Developmental pathways to psychological autonomy and hierarchical relatedness (2). *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1052>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Pardhan, A. (2012). Pakistani teachers' perceptions of kindergarten children's learning: An exploration of understanding and practice. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 6–33.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Roosa, M. W., Dumka, L. E., Gonzales, N. A., & Knight, G. P. (2002). Cultural/ethnic issues and the prevention scientist in the 21st century. *Prevention & Treatment*, 5(1), Article 5.
- Rosenthal, M. K., & Gatt, L. (2010a). "Learning to live together": Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 373–390.
- Rosenthal, M. K., & Gatt, L. (2010b). Training early years practitioners to support young children's social relationships. In M. Kernan & E. Singer (Eds.), *Peer relationships in early childhood education and care* (pp. 113–126). Routledge
- Rosenthal, M. K., & Roer-Strier, D. (2006). "What sort of an adult would you like your child to be?": Mothers' developmental goals in different cultural communities in Israel. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 517–528.
- Shalhoub-Kevorkian, N., & Roer-Strier, D. (2016). Context-informed, counter-hegemonic qualitative research: Insights from an Israeli/ Palestinian research team studying loss. *Qualitative Social Work*, 15(4), 552–569.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of personality*, 69(6), 907–924.
- Wu, S., & Rao, N. (2011). Chinese and German teachers' conceptions of play and learning and children's play behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 469–481.
- Yilmaz, K., Altinkurt, Y., & Ozciftci, E. (2016). The relationship between teachers views about the cultural values and critical pedagogy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 191–210.
- Yin, H. (2016). Knife-like mouth and tofu-like heart: emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching. *Social Psychology of Education*, 19, 1–22.
- Zhang, J., & Pelletier, J. (2012). Cultural differences: An international perspective on early childhood education. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 1–4.
- Zhao, W. (2018). Cultural lessons learned: When a U.S.-trained Chinese professor meets home-grown Chinese pre/in-service teachers in a Hong Kong teacher education classroom. *Issues in Teacher Education*, 27(1), 28–40.

מיצוב חברתי של סטודנטיות ערביות הלומדות במרחב הומוגני מבחינה תרבותית בהקשרים של מנהיגות ושוויון זכויות מגדרי

נעמי דיקמן וח'אלה זועבי

תקציר

מאמר זה בוחן את מיצוב זהותן של סטודנטיות ערביות, מורות לעתיד, כסוכנות של שינוי ומנהיגות חברתית. הנחת היסוד של מאמר זה היא שההשכלה הגבוהה תשפיע על עיצוב המיצוב החברתי של סטודנטיות אלו. במסגרת המחקר נותחו 90 יומנים אישיים, באמצעות ניתוח תוכן מילולי וחזותי. ממצאי המחקר שהשתקפו בטקסט הכתוב ובטקסט החזותי הניבו ארבעה נושאים מרכזיים ששיקפו את האני שלהן: מגדר, דת, משפחה ולאום. הממצאים מראים שהסטודנטיות לא התייחסו לסוגיות החברתיות, הפוליטיות והכלכליות הנוגעות שמעסיקות את החברה הערבית וזו הישראלית. בנוסף, הן לא התייחסו לזהות ולחברות המקצועיים שלהן. על מנת להסביר זאת, המאמר משתמש בתיאורים התאורטיים של מישל פוקו על אודות אוטופיה והטרטופיה. אנו סבורות שהסטודנטיות הערביות יצרו לעצמן מרחב אוטופי, מרחב של מעין אשליה, התלוש יחסית מהמציאות החברתית שלהן ושל החברה הערבית, והמנותק כמעט מההיבטים המקצועיים ומתהליכי החברות שהן עוברות. ממצאים אלה מעלים מספר שאלות בנוגע לכישורי החיים שתלמידות ותלמידים ערבים מקבלים במערכת החינוך הפורמלית בישראל ובאשר לזהויות שהמערכת מקנה להם.

מילות מפתח: מיצוב, ערבים בישראל, סטודנטיות ערביות, מעמד נשים

מבוא

השאלה העומדת בלב מאמר זה היא, האם העלייה המדווחת בשנים האחרונות בנושא שיעור הנשים הערביות הלומדות באקדמיה מבטאת שינוי מבחינת העמדות והתפיסות העצמיות שלהן כלפי זכויותיהן, שוויון המגדרי ומיקומן כמנהיגות וסוכנות שינוי בחברה הערבית, שבה אין שוויון בין מעמדן של הנשים לבין זה של הגברים (Abu-Baker, 2003; Abu-Rabia-Queder, 2008; Zoabi & Savaya, 2016). במחקר הנוכחי התמקדנו באוכלוסייה ספציפית של סטודנטיות ערביות הלומדות במכללות בתוך היישובים שבהן לומדים סטודנטים ערבים בלבד. בכך רצינו לנטרל את המשתנה המתערב של חברות בקרב אוכלוסייה שאינה ערבית הקיים באוניברסיטה שהיא מחוץ ליישובים הערביים, ואשר באופן טבעי לומדת בה אוכלוסייה המורכבת מיהודים, ערבים ואחרים. באמצעות המחקר ניסינו ללמוד כיצד הסטודנטיות הערביות ממצבות את עצמן במהלך הלימודים באקדמיה, כאשר הן אינן יוצאות בשעות הלימודים מהמסגרת של החברה הערבית.

המחקר מתבסס על תאוריית המיצוב (positioning theory), אשר נכנסה לתחומי דעת מגוונים, כמו הפסיכולוגיה הדיסקורסיבית (Harré, 2012; Harré & Moghaddam, 2003a, b; Harré & van Langenhove, 1991, 1999; Hepburn & Anderson, 2009; Glazier, 2009; ;2018) והחינוך (קופרברג, 2018; Wiggins, 2007a, b). (Kayi-Aydar, 2018).

תאוריית המיצוב מציגה גישה אחת מני רבות העוסקות בהבניה הדיסקורסיבית של הזהות ושל והיחסים הבין-אישיים (Deppermann, 2013, 2015). מיצוב מוגדר כאופן שבו אנו ממקמים בשיח את האני שלנו ביחס לאחרים בעת ניהול תקשורת בין-אישית, בשיח דבור או כתוב (קופרברג וגרין, 2001). הרעיון העומד מאחורי תאוריית המיצוב הוא שאנשים ממקמים את עצמם בשיח לעומת האחרים המשמעותיים שהם מקיימים עימם תקשורת (Block, 2017; Davies & Harré, 1990). קופרברג (2018) טענה שמיצוב בשיח מהווה גישה מחקר מכוונת נתונים, בכדי להגיע לתובנות חדשות הקשורות לתופעות חברתיות ותרבותיות. לטענתה, המיצוב החליף את המונח הסטטי "תפקיד", והוא מהווה חלופה דינמית המאפשרת חקר שינוי והתפתחות. בנוסף, תהליך המיצוב מדגיש את כיוון המיצוב, דהיינו, כיצד המשתתפים בשיח ממצבים את עצמם או כיצד הם לעיתים ממוצבים על ידי כוחות שאינם בשליטתם (קופרברג, 2018; Deppermann, 2015). המיצוב הוא מטפורה הקשורה בהבניה רבת-ממדים, מורכבת ודינמית של הנפש והאחר באמצעות פרקטיקות מגוונות של שיח, כמו: שפה, דיבור, ציור, סיפור ועוד (Mcvee, 2011). בכל סביבה חברתית יש מרחב מדומה, מופשט, של הביטוי "עמדות אוטופיות", שאנשים יכולים לאמץ, לשאוף למצב את עצמם בתוכו או להתרחק ממנו, וכל זאת בצורה ניידת ודינמית מאוד (Harré & Moghaddam, 2003a). מיצוב שונה מתפקיד (role) לא רק מבחינת הדינמיות, אלא גם בכך שהוא יכול להתייחס לא רק לאנשים, אלא גם למוסדות, לקיבוץ חברתי, לארגונים ולתרבויות כאל שחקנים חברתיים. התפקיד הוא הבסיס של המיצוב (Deppermann, 2015).

מטרת מאמר זה היא לבחון את מיצוב זהותן של סטודנטיות ערביות, מורות לעתיד, בתחום מנהיגות וכסוכנות של שינוי חברתי. שאלנו, כיצד המורות לעתיד הערביות, סטודנטיות להוראה בהווה, ממקמות את עצמן בהקשר החברתי, התרבותי והפוליטי? האם השיח שלהן מבטא מנהיגות ואתגור לחברה פטריארכלית? האם הן מאתגרות את מעמד הנשים? האם הן מבטאות שאיפה לשוויון זכויות ברמות החברתית והפוליטית?

בהתחשב בעובדה שעל אף הלימודים באקדמיה, הסטודנטיות הערביות הלומדות ביישובים ערביים נשארות באותו מרחב חברתי ותרבותי שבו גדלו, הנחנו שהן תמצבנה את עצמן לפי רוחה של החברה הפטריארכלית השלטת במקומות אלה. נוסף לכך, הנחנו שהסטודנטיות תמצבנה את עצמן מחדש בעקבות ההשכלה שהן רוכשות, תוך כדי התמודדות בין מרחב הערכים האוטופי הדמיוני שלהן ובין הערכים החדשים שהאקדמיה מקנה להן. מבחינתנו, יש בהתמודדות זו בכדי להאיר את נושא המנהיגות העתידית שלהן כמחנכות וסוכנות שינוי.

באמצעות תאוריית המיצוב, תוך שימוש בכלים דיסקורסיביים, ביקשנו לחשוף ביטויי מנהיגות של סטודנטיות להוראה וללמוד באמצעות השיח שלהן, כיצד הן ממצבות את עצמן יחסית לערכי החברה והתרבות הדומיננטיים במסגרת שבה הן חיות. באמצעות השיח והמיצוב אנו מבקשות לראות את מה שנסתר בתוך השיח הפנימי של נשים אלה (Clifton & Frazier, 2012; Cooren, 2012), כפי שהוא בא לידי ביטוי ביומנים שכתבו במסגרת הלימודים שלהן במכללה. הכתיבה ביומן מהווה משאב דיסקורסיבי, שמאפשר לכותבת ליצור גרסה ספציפית של המציאות ושל המיקום שלה בתוכה וביחס לאחרים. כפי שהסביר קורין (Cooren, 2012), המיצוב בשיח מפח בן חיים חדשים ומוביל אותנו לבטא דברים מסוימים ועמדות סמויות שלנו בצורה חופשית.

מחקרנו בחן את אופן המיצוב האישי והמקצועי של סטודנטיות ערביות במכללה להוראה ביישוב ערבי. במסגרת המחקר נותחו יומנים אישיים אשר נכתבו על ידי הסטודנטיות במהלך שנת הלימודים השלישית שלהן בהכשרה להוראה בתחומים שונים: אנגלית, מתמטיקה וחינוך מיוחד. הספרות מלמדת שליומנים אישיים ולניתוח שלהם יש פוטנציאל רב להפקת ידע על אודות הסטודנטים, קשייהם והשפעת הלימודים עליהם (Cao & Henderson, 2020; Klimova, 2015; Pitkälä, 2004; & Mäntyranta, 2004). היומנים נותחו בשיטה איכותנית באמצעות ניתוח תוכן, שהעלה קטגוריות ותמות מרכזיות הנמצאות במרכז עולמן של נשים צעירות אלו. הניתוח התמקד בהבנת אופן המיצוב של סטודנטיות אלו מול קבוצות, מקומות ואנשים שונים במכללה להכשרת עובדי הוראה. חשוב לציין בשלב זה, שעל מנת להסביר את מיצובן של הסטודנטיות הערביות המשתתפות במחקר, המאמר משתמש בתיאורים התאורטיים של מישל פוקו על מרחבים אוטופיים והטרופיים (Foucault, 1986; Gazit & Perry-Hazan, 2020; Shoshana, 2014; Teresa, 2010).

המאמר נחלק לארבעה חלקים: החלק הראשון פותח בהצגת מעמדן של נשים ערביות בישראל ועוסק באופן תמציתי במבנה החברתי והשינויים שחברה זו עוברת; החלק השני מתאר את שיטת המחקר האיכותנית של ניתוח תוכן החומרים האמפיריים המילוליים והחזותיים; החלק השלישי מציג את ממצאי המחקר; החלק האחרון דן בממצאים ומציע להם פרשנות תאורטית.

מעמד הנשים הערביות

הספרות העוסקת בחברה הערבית בישראל מראה שחברה זו עוברת תהליכי שינוי חברתיים מואצים, והיא עדיין מאופיינת כקולקטיבית ופטריארכלית (אבורביעה-קווידר, 2008; זועבי ואנסון, 2017; Dwairy, 2009; Abu-Baker & Dwairy, 2003). בעוד חלק מהגישות רואות את הפרט בחברה הערבית שקוע לגמרי בתוך המבנה המשפחתי הקולקטיבי, גישות אחרות טוענות שהתרבות הערבית מעודדת אינדיווידואליזם, וכי פרטים בה חותרים לרווחים עצמאיים ואינם מחויבים למסגרות המשפחתיות הפטריארכליות (Joseph & Slyomovics, 2001). זאת ועוד, יש הסבורים שזהותם של הערבים בישראל היא צירופים שונים של קולקטיביות ואינדיווידואליות

(Dwairy et al., 2006). המחקר של זועבי וסויה (Zoabi & Savaya, 2016) מצא כי העובדים הסוציאליים הערבים בישראל מחזיקים בעמדות מסורתיות, והם שמרניים כלפי ההתנהגות המינית, בעלי מחויבות גבוהה לקבוצת השייכות וללכידות המשפחתית והחברתית ובעלי נטייה משמעותית לשימור ההיררכיה המגדרית.

בחברה הערבית קיימת היררכיה מגדרית אשר מציבה גברים מעל נשים כחלק מהמבנה הפטריארכלי הכללי של החברה (Abu-Baker, 2003; Abu-Rabia-Queder, 2017; Al-Krenawi, 2012; Haj-Yahia, 2010; Queder & Arar, 2011). אבו רביעה קוידר (Abu-Rabia-Queder, 2017) טענה שמיניותן של הנשים וגופן נמצאים בפיקוח של המבנה הפטריארכלי ומערכת קשרי הדם שלהן. קיום יחסי מין מחוץ למערכת נישואין נחשב לטאבו, ויש בו בכדי לפגוע בחייהן (Sa'ar, 2004). המרחב הפרטי של הנשים ונוכחותן במרחב הציבורי מצומצמים במידה לא מבוטלת, במטרה שלא לפגוע ב"כבוד הקולקטיבי" של המשפחה המורחבת (Shalhoub-Kevorkian & Abdo, 2006). כל אלו מצביעים על כך שבחברה הערבית קיימת חלוקת תפקידים לא שוויונית לפי מגדר (שלהוב-קיבורקיאן, 2004; Haj-Yahia, 2004; Al-Krenawi, 2012). הספרות מתארת את מעמדן של נשים ערביות בישראל כנשים הסובלות מאפליה כפולה, הן בהיותן חלק מהמיעוט הלאומי הפלסטיני בישראל והן כנשים בתוך החברה הערבית הפטריארכלית (Abu-Rabia-Queder, 2008, 2017). הנשים מופלות לרעה בתחומי הכלכלה והתעסוקה, הפוליטיקה וההשתתפות בחיים הציבוריים, הן על ידי המדינה, כמשתייכות למיעוט לאומי, והן על ידי החברה הערבית, שאינה מתייחסת אליהן כבעלות זכויות שוות (עלי וגורדוני, 2009; Abu-Rabia-Queder, 2017; Jabareen, 2015).

אבו רביעה קוידר (Abu-Rabia-Queder, 2008) טענה שמעמד הנשים הערביות משתנה בעשורים האחרונים משמעותית, בהתאם לשינויים הפוליטיים והחברתיים שהחברה עוברת. עם זאת, לדבריה, הן עדיין חוות את השוליות הכפולה על גופן. לדברי זועבי ואנסון (2017), נשים ערביות אקדמיות מתמקחות באמצעות אסטרטגיות שיצרו לעצמן עם החברה הפטריארכלית, במטרה לשפר בהתמדה את מעמדן.

החברה הערבית עוברת שינויים כלכליים וחברתיים המסייעים לעלייה ברמת ההשכלה של הנשים הערביות וליציאתן לעבודה (עלי וגורדוני, 2009; Abu-Rabia-Queder & Arar, 2011). עם זאת, בעת שחלק מהחוקרים ראו בשינויים אלה מנוף לשיפור מהותי במעמדה של האישה, אחרים טענו כי השינויים רק הגבירו את דבקותה של החברה במסורת, כמנגנון לשמירה על עצמה (כרכבי-סבאח, 2009). הם טענו עוד כי השינויים נעשו רק מתוך צורך בסיוע כלכלי למשפחה, ולא מתוך שינוי מהותי בתפיסת תפקידה של האישה בחברה (Haj-Yahia, 2003). כך או אחרת, שינוי בתפיסת תפקיד האישה ובמעמדה אינו כרוך אך ורק באפשרות הניתנת לה ללמוד ולעבוד ובמאמציה להשקיע בכיוונים אלה, אלא בשינויים מבניים וסביבתיים חברתיים מהותיים, ובעיקר בפירוק המבנה החברתי הפטריארכלי, המאופיין בהיררכיה פוליטית הפועלת לרעת הנשים (Abu-Rabia-Queder, 2017).

עם זאת, המודעות הגוברת בחברה הערבית בישראל לחשיבותה של ההשכלה ושיעור ההתמדה של נערות ערביות בלימודיהן בבית הספר התיכון חוללו מפנה. מרחב השונות בין שני המינים הולך ומצטמצם, במיוחד כאשר מדובר בציפיות לרכישת השכלה גבוהה וקריירה מקצועית. אולם לימודיה של האישה נתפסים עדיין כאמצעי לשיפור הרווחה הכלכלית וכסיוע לגבר בכלכלת הבית יותר מאשר כאמצעי להגשמה עצמית של האישה ולקריירה עצמאית שלה (Abu-Rabia-Queder, 2008). לאור האמביוולנטיות העולה מסקר הספרות בנוגע למעמד האישה הערבייה כיום – מחד גיסא העלייה בשיעור הנשים הרוכשות השכלה גבוהה ויוצאות לעבודה, ומאידך גיסא היעדר השינוי בתפיסת מעמד האישה, ניסינו להתחקות אחרי התפיסה העצמית של נשים ערביות במהלך לימודיהן האקדמיים לרכישת מקצוע ההוראה, באמצעות המיצוב המקצועי והאישי שלהן, כפי שהוא בא לידי ביטוי בשיח הפנימי שלהן ביומנים.

שיטה

המחקר נערך במתכונת חקר מקרה (Stake, 2000) אתנוגרפי (צבר-בן יהושע, 2011) של סטודנטיות ערביות במכללה ערבית, מתוך תפיסה איכותנית-נטורליסטית (Patton, 2002), המדגישה את הצורך לחקור תופעות בהתאם לפרשנות המשתתפים.

כלי המחקר: יומן אישי

כלי המחקר מבוסס על יומנים אישיים שניהלו הסטודנטיות שהשתתפו במחקר, במסגרת קורס שהתמקד בניהול יומן ככלי להתפתחות אישית ומקצועית. מדי שבוע, במהלך שנת לימודים אחת, הסטודנטיות כתבו ביומן מגוון נושאים. יומן אישי הוא כלי מקובל בהכשרה להוראה ונתפס כמקדם חשיבה רפלקטיבית, שמטרתה קידום התפתחות מקצועית (Cisero, 2006; Lee, 2008; Lindroth, 2015). ניתן לומר שהיומן האישי הוא אחד הכלים הרווחים לטיפוח חשיבה רפלקטיבית, בהיותו מאפשר ללומדים לנהל את הלמידה בקביעות ובעקביות. כמו כן, הוא מסייע לכותבים לנתח את תחושותיהם והתנסויותיהם ביחס ללמידה (Cao & Henderson, 2020; Klimova, 2015; Lindroth, 2015). הכתיבה ביומן מעודדת את הסטודנטים לתאר ולפרש את פעולותיהם, במטרה להרחיב ולהעמיק את הידע האישי (Lee, 2005; Lee, 2008). דרך היומן האישי הם מפתחים חשיבה רפלקטיבית על הלימודים ושיקולי דעת על בסיס רציונלי המתבסס על ידע. התפתחות מסוג זה היא תנאי הכרחי ונחוץ להתפתחותם המקצועית והאישית של התלמידים (דיקמן, 2005; 2002) (Maloney & Campbell-Evans, 2002), באפשרה להם ללמוד מעשייתם וגם לחקור אותה (McGuire et al., 2009).

במחקר הנוכחי בחנו את המיצוב של הסטודנטיות באמצעות שיח פנימי ביומנים, ושאלנו כיצד המספרות הציבו את עצמן אל מול דמויות אחרות בעולם הסיפור בזמן עבר או אל מול משתתפים אחרים בשיח בעת חיבור הסיפור בהווה. עקבנו אחר אמצעי המיצוב הלשוניים שבשיח, אשר באמצעותם המספרות בנו יחסים

בין-אישיים בעבר ובונות אותם בהווה. יתרה מזו, המספר משתמש באמצעי המיצוב על מנת להציג כיצד הוא תופס את עצמו (Bamberg, 1997b, 2012). לפי זאת, מבנים לשוניים המופיעים בשיח (כגון: מבנים תחביריים, חזרות, כינויי גוף, ציטוט ושפה מטפורית) הם כלים המשרתים תקשורת בין-אישית. בנוסף, הם מהווים משאבים לבניית האני (Bamberg, 1997a, 2004). שפה פיגורטיבית (כגון: מטפורות, דימויים, ביטויים נוסחתיים ואנלוגיות) היא אמצעי מיצוב לשוני חשוב, המאפשר למספר להציג ולבטא מושגים מופשטים ומעורפלים (Gibbs, 1994). חשוב לציין, שבנוסף לתפקידה ההבעתי, לשפה פיגורטיבית יש תפקיד מהותי בתמצות מידע. מחקרים הראו ששפה פיגורטיבית היא מבנה לשוני המסכם את הסיפור האישי ואמצעי המיצוב שבו, ומציג על ידי תבנית פיגורטיבית את האני המתומצת של המספר (Kupferberg et al., 2002).

בחינת המיצוב דרך שיח מאפשרת לנו לחקור את החיים המנטליים של האדם, הנבנים ומשתנים בתקשורת עם אחר. בניית האני בשיחה תלויה בהקשר התרבותי-חברתי שבו השיח מתקיים. הבנת הקשר זה מהווה חלק מהכשירות התקשורתית שאדם בוגר עושה בה שימוש (קופפרברג, 2004, 2018).

איסוף הנתונים התבסס על יומנים אישיים המשלבים טקסטים מילוליים וחזותיים, מתוך התפיסה שלכל אמצעי תקשורת סגולות ומגבלות משלו, ובכך הוא מחלץ קישורים חדשים ווריאציות חדשות על משמעות מובלעת תלוית הקשר (Fosnot, 1996) ומהווה חלק מעיצוב המשמעות של המסר (שליטא, 1998); לכתיבה יש פוטנציאל לשיקוף ההתרחשות הפנימית בעולמו האישי של הפרט, בהיותה ביטוי חיצוני לדיבור הפנימי, ובכך היא מאפשרת לתהליך פנימי לצאת החוצה (Vygotsky, 1934). בכוחו של האמצעי החזותי לשקף ערכים והשקפת עולם של יוצריו (שליטא ואחרים, 2011).

באופן כללי ניתן לומר שיומן למידה הוא כלי אישי מאוד, העשוי להכיל עדויות רבות לתהליכים רבים ושונים ואף לגילוי עצמי ולשינוי תפיסות ועמדות, המתרחשים בפרק זמן משמעותי (Lindroth, 2015). מספרות המחקר ניתן ללמוד כי היומן מהווה מקור עשיר ומגוון של נתונים (Creswell, 2007; Stake, 2000), מלא בעדויות, מלווה את תהליך הלמידה (Lindroth, 2015) ומהווה אמצעי משמעותי לפיתוח החשיבה ולקידום תהליכי הלמידה (דיקמן, 2005). באמצעות הכתיבה ביומן האישי הסטודנט מעלה נרטיב, סיפור המתאר אירועים או תהליכים הנוגעים לעצמו באופן ספציפי (Gee, 2001), והמשקף את התרבות שבה הוא חי (דיקמן, 2005). נרטיב הוא סיפור של אדם המתאר אירועים או תהליכים הנוגעים לאותו אדם, והוא מטבעו סובייקטיבי (Gee, 2001), ובאותה העת הוא מכיל גם ביטויים של ערכים תרבותיים, נורמות ומבנים חברתיים (Lee, 2005; Lee, 2008).

הסיפורים שמעלים סטודנטים ביומנים מכילים משמעויות ומסרים ומקרבים את הסטודנטים לעצמם. הדבר מתאפשר כיון שהנרטיב האישי יוצר סביבה אינטימית בין המספר לעצמו, כאשר הסביבה מאפשרת להגיע להבנה טובה של תהליכים פסיכולוגיים, חברתיים והיסטוריים, במשולב עם תפיסות ייחודיות שמצויות עמו

(Lindroth, 2015). כתיבה בסגנון נרטיבי הופכת את ניסיונו של האדם לסיפור המציג אמת מתוך הפרשנות הסובייקטיבית של המספר, אמת המשקפת את הדרך שבה האדם חווה את האירועים בחייו (דיקמן, 2005). הנרטיב נבנה דרך פעולות חוזרות של סיפור וסיפור מחדש (Lee, 2005; Lee, 2008), כשהמארגן המרכזי של הסיפור האישי הוא עקרון רצף הזמנים המלווה את הצגת ההתרחשויות. כתיבה בגישה הנרטיבית מתאפיינת בצורת ידיעה ספציפית, מקומית, אישית ותלויה הקשר (דיקמן, 2005; Fischer, 2006). בהכשרה מקצועית, הכתיבה ביומן מתמקדת בדרך כלל בסיפורים שמקורם בהתנסות מקצועית במסגרת ההכשרה (Lee, 2005; Lee, 2008). קופרברג (2004) סברה שבסיפורים נרטיביים מופיעים בשכיחות גבוהה שני מבני שיח הקשורים לחשיבתו של הפרט: סיפורים אישיים ושפה מטפורית. הסיפור האישי מאפשר הבנת נושאים גלויים וסמויים (Block, 2017), בעוד השפה המטפורית מסייעת בפרשנות המציאות והניסיון (Goh, 2019; Zoabi & Awad, 2012). העלאת עולם הידע האישי והמקצועי של הסטודנטים וניסוחו במילים היא פעולה חשובה לגיבוש הזהות המקצועית של הסטודנטים (Goh, 2019) ולשיפור הלמידה והעשייה החינוכית שלהם (McGuire et al., 2009). בעזרת הדברים הכתובים ניתן לשפוך אור על תהליך התפתחותו והשתלבותו של הסטודנט בחיים המקצועיים (Lindroth, 2015).

המשתתפות

המשתתפות היו 90 סטודנטיות ערביות שהוכשרו להוראה, בשנת הלימודים השלישית והאחרונה שלהן, אשר הסכימו מראש להשתתף במחקר. הסטודנטיות למדו בשלושה חוגים: אנגלית, מתמטיקה וחינוך מיוחד. כולן היו בשנות ה-20 לחייהן. מרבית הסטודנטיות (80%) היו נשואות. בקרב הנשואות 30% היו בהיריון ו-10% אימהות.

ניתוח הנתונים

מאחר שמדובר ב-90 יומנים אישיים הכוללים חומר רב, לאחר קריאה וניתוח ראשוני של החומרים החלטנו להתמקד בקטגוריות נושאות מרכזיות שעלו מהיומנים, ובכך לתרום להבנת התופעה באמצעות מספר מצומצם של קטגוריות. בניתוח הראשוני של החומרים האמפיריים זיהינו מספר רב של קטגוריות, שניתן היה לצמצם אותן לארבע קטגוריות נושאות. במחקר זה ניתחנו בשיטה של חקר מקרים את הכתוב בכל 90 היומנים האישיים, בהתבסס על נתונים מילוליים וחזותיים, והחומר הכתוב והאירורים ביומנים שימשו אותנו לפיתוח התובנות התאורטיות המוצגות במאמר. יש בממצאי המחקר כדי להעשיר את הבנת המציאות האישית והבין-אישית של הסטודנטיות. מסרים שאינם מילוליים יכולים להשלים מסרים מילוליים – ולהפך (Barthes, 1977). השילוב ביניהם יש בו כדי ליצור הבנה מעמיקה של המסרים, ובכך הוא מסייע במציאת קו מקשר בין התפיסות השונות, כיוון שלכל אמצעי תקשורת סגולות ומגבלות משלו (Fosnot, 1996). השילוב שבין אמצעי תקשורת שונים מרחיב

ומעמיק את פענוח המשמעות של המסרים המועברים דרכם. בהתאם, המחקר הנוכחי משלב בין השפה המילולית לשפה החזותית, במטרה לפענח מסרים שיש בהם כדי לתרום לתובנות על הרגשות המלווים סטודנטיות להוראה ערביות במהלך הכשרתן לתפקיד של מורות. לפיכך, ניתוח תוכן של החלק המילולי ביומנים (צבר בן-יהושע, 2001) ושל החלק החזותי בהם (Bell, 2001) הוביל לאיתור ארבע קטגוריות הניזונות מן הטקסטים והאמצעים המילוליים והחזותיים.

סוגיות אתיות

בראשית המחקר הסטודנטיות המשתתפות נשאלו אם הן מוכנות להשתמש ביומנים האישיים שלהן לצורכי מחקר תוך שמירת האנונימיות שלהן. כולן הסכימו ואף גילו עניין במחקר ובהתנהלותו. היומנים האישיים של המשתתפות היו מסמכים אישיים ואינטימיים, שבהם הן שיתפו את החוקרות במחשבות, בחלומות וברגשות שלהן, באמצעות טקסטים מילוליים ואיורים, ובכך חשפו את עולמן האישי. כפי שמראים כמה מחקרים, בחברה הערבית, סוגיות אינטימיות לפני נישואין יש בהן כדי לסכן את חיי הנשים ושמן הטוב (Zoabi & Savaya, 2016). לכן, המחקר התנהל במשנה זהירות, תוך הקפדה על מתן חופש לנשים לכתוב ככל העולה על רוחן ובזמנית לשמור על אנונימיות מוחלטת שלהן. במשך המחקר, היומנים נשמרו בקפדנות על ידי החוקרות, ורק להן ניתנה האפשרות להתרשם מהם. בסוף תהליך הניתוח, היומנים הושמדו. בנוסף, לא הוזכרו במחקר זה שם הקורס, שנת הלימוד ושם המכללה, וכל הפריטים שהכילו רמזים כלשהם על זהות המשתתפות טושטשו.

ממצאים

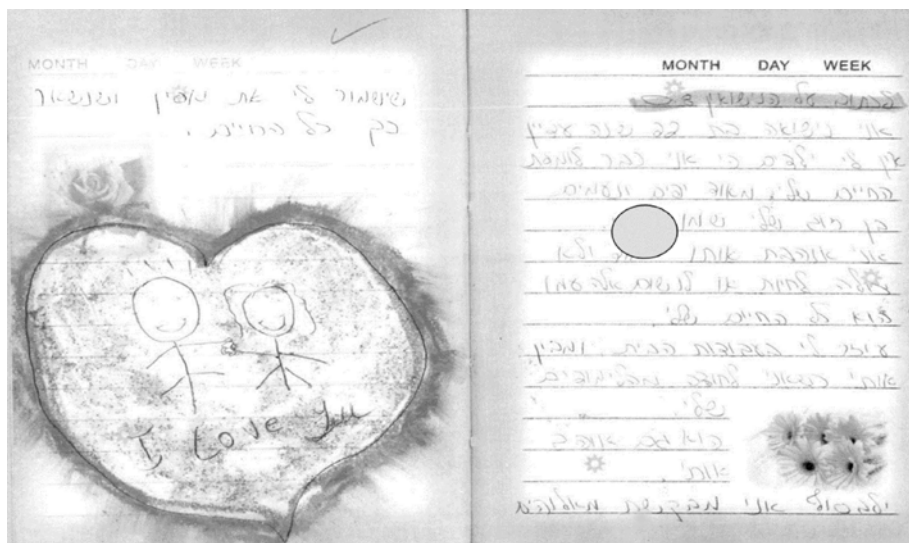
ניתוח התוכן של הנרטיבים שנכתבו ביומנים של המשתתפות הניב כאמור ארבעה נושאים מרכזיים המתארים את תפיסתן של משתתפות המחקר: המגדר, מרכזיותה של הדת, עלייתה של המשפחה הגרעינית ולאום. נושאים אלו קשורים ביניהם ומשקפים כיצד הסטודנטיות מיצבו את האני שלהן בהתאם לסיטואציה החברתית-תרבותית שבה הן נמצאו, ובהתאם לציפיות התרבות מנשים בגילן. להלן מוצגים הנושאים שעלו באמצעות ניתוח התוכן של יומני הסטודנטיות.

מגדר

נושא המגדר קיבל הדגש ניכר ביומנים האישיים של המשתתפות. החברה הערבית עדיין אווזת בתפיסה מסורתית כלפי האישה, שבה היא נתפסת כנחותה, ועליה למלא תפקיד של עקרת בית, המחויבת בעיקר לבעל, לבית ולילדים, בעוד הגבר הוא המפרנס והמעניק הגנה למשפחה (גליקמן ואחרים, 2003; שלהוב-קיבורקיאן, 2004; Abu-Rabia-Queder, 2017). במזרח התיכון, אחוז ניכר מהנשים חסרות חינוך והשכלה (Moghadam, 2003). הן מודרות משוק העבודה, מיוצגות באופן מזערי במערכת הפוליטית, ומעמדן המשפטי וזה הכלכלי נחותים. במילים אחרות, הגברים

מוערכים יותר מהנשים, ולכן לנשים מיועדים תפקידים נמוכי מעמד ונמוכי יוקרה, ולעיתים קרובות מילוי תפקידים אלו על ידיהן כרוך בהסכמת הבעל והמשפחה (Moghadam, 2004, 2007; Shalhoub-Kevorkian & Abdo, 2006).

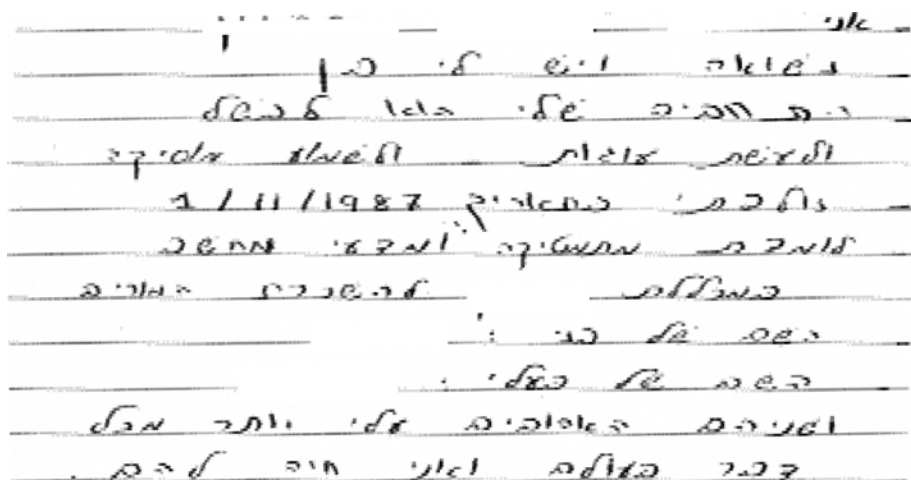
במחקר הנוכחי הסטודנטיות הציגו את עצמן בהתאם למדווח בספרות המתוארת לעיל, הן באופן המילולי והן באופן החזותי. הדבר משתקף בדבריה של מרים, שכתבה: "אני נשואה, בת 22 שנה עדיין אין לי ילדים כי אני כבר לומדת. החיים שלי מאוד יפים ונעימים, בן זוג שלי שמו ראמי אני אוהבת אותו מאוד ולא יכולה להיות או לנשום אלא עמו הוא כל החיים שלי. עוזר לי בעבודות הבית, ומבין אותי כשאני לחוצה מהלימודים שלי הוא גם אוהב אותי. ולבסוף אני מבקשת מאלוהים שישמור לי אותו ושנשאר כך כל החיים". הטקסט שכתבה מרים לווה באיור פשוט המשקף את רגשותיה ואת המיקום שבו נמצאה בתקופת הכשרתה כמורה.



איור 1: השתקפות המרכיב החברתי ביומנים של הסטודנטיות

התבוננות במלל ובחלק החזותי של מרים ביומנה מלמד על אישה שנוהגת על פי כללי החברה. היא התייחסה לכך שהיא אישה נשואה, אך עדיין ללא ילדים (דבר שנדרש ברמה החברתית מכל זוג נשוי). כדי לתת לעצמה גיטימציה לאי-העמידה שלה בציפיות החברה ממנה הסבירה שהיא סטודנטית, והדגישה שזה עניין זמני בלבד, עד סיום הלימודים. ניתן ללמוד מהיומנים שהסטודנטיות נהגו על פי ציפיות החברה ודרישות התרבות מהן.

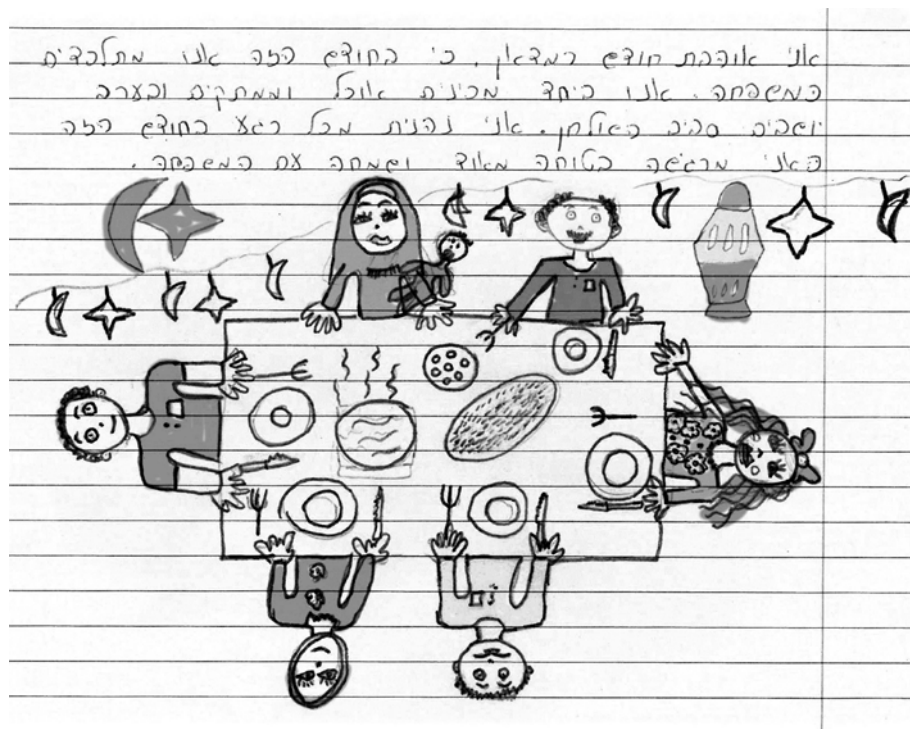
בהקשר זה, נאדיה הציגה עצמה כך: "אני נאדיה, נשואה ויש לי בן. התחביב שלי הוא לבשל ולעשות עוגות ולשמוע מוסיקה. נולדתי בתאריך 1/11/1987, לומדת מתמטיקה ומדעי מחשב במכללה להכשרת המורים. השם של בני: מוניר. השם של בעלי: באסם ושניהם האהובים עלי יותר מכל דבר בעולם ואני חיה להם".



מרכזיותה של הדת

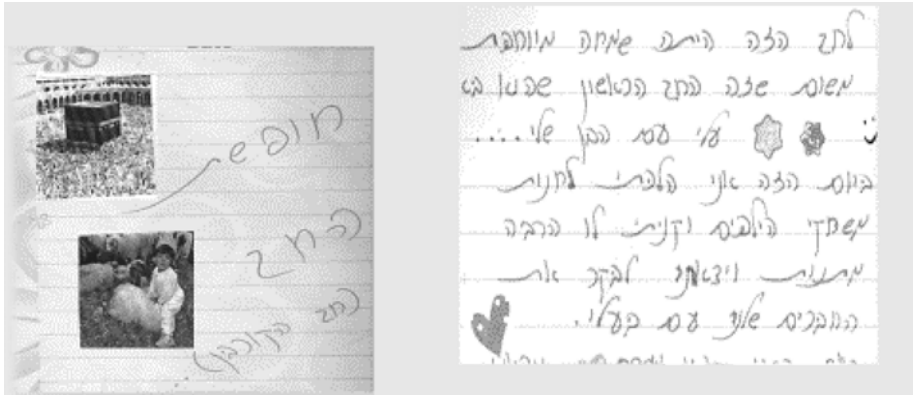
הדומיננטיות של הדת ומרכזיותה משתקפות ביומנים של הסטודנטיות שהשתתפו במחקר הנוכחי. כך, לדוגמה, ביומנה האישי של סמירה ניתן לראות כיצד היא הצביעה על חשיבות הטקסים הדתיים כמרכיב השומר על הסדר החברתי.

היא הציגה את חודש הרמדאן כחודש דתי משפחתי אשר מלכד את כל המשפחה ומגביר את תחושת ה"ביחד", המובילה לתחושות ביטחון וגם שמחה. סמירה כתבה: "אני אוהבת חודש רמדאן. כי בחודש הזה אנו מתלכדים כמשפחה. אנו ביחד מכינים אוכל וממתקים ובערב יושבים סביב השולחן. אני נהנית מכל רגע בחודש הזה כי אני מרגישה בטוחה מאוד ושמחה עם המשפחה".



איור 3: השתקפות המרכיב הדתי-מסורתי ביומנים של הסטודנטיות

לעומת סמירה, בדבריה של אימאן מוצג האני כמורכב גם מהמשפחה וגם מהדת, לצד האני כאם. היא סיפרה על התחושות שלה וליוותה את הטקסט המילולי בשתי תמונות שגזרה ואשר ראתה כמסמלות את חג הקורבן. השימוש במגוון מרכיבים להצגת האני מלמד על הזיקה החזקה וההדדית שקיימת בין מרכיבי התרבות, המשתקפים בו-זמנית בעצמי של הפרט. אימאן כתבה ביומנה: "לחג הזה הייתה שמחה מיוחדת משום שזה החג הראשון שהוא בא עלי עם הבן שלי... ביום הזה אני הלכתי לחנות משחקי הילדים וקניתי לו הרבה מתנות ויצאתי לבקר את החברים שלי עם בעלי".

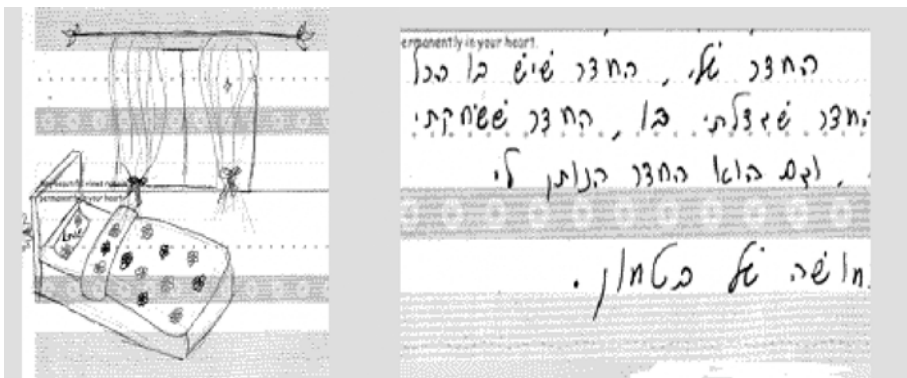


איור 4: השתקפות המרכיב הדתי ביומנים של הסטודנטיות

עליית ערכה של המשפחה הגרעינית

המשתתפות מיקמו את מושג המשפחה במרכז התייחסותן והווייתן. הן התייחסו בעיקר ליחידה החברתית הבסיסית של משפחה גרעינית. בעצם, הן התייחסו ליחידה החברתית הבסיסית של משפחה גרעינית, ולא הזכירו יחידות גדולות יותר, כמו המשפחה המורחבת והחמולה, וגם לא הדגישו את המבנה החברתי הקולקטיבי. הדבר מסמל את עלייתה של המשפחה הגרעינית כמוסד מרכזי ביותר לעומת המשפחה המורחבת והחמולה.

החשיבות המרובה שמוענקת למעמד המשפחה הגרעינית בחברה הערבית באה לידי ביטוי ביומנים האישיים של המשתתפות. הצורך בהתמזגות עם המשפחה ועם העבר עלה ביומן האישי של רים, שבו הביעה געגועים, לאחר הנישואין, לחדר שגדלה בו בבית הוריה. רים כתבה: "החדר שלי, החדר שיש בו הכל, החדר שגדלתי בו, החדר ששיחקתי בו, וגם הוא החדר הנותן לי תחושה של ביטחון".



איור 5: השתקפות המרכיב המרחב האישי ביומנים של הסטודנטיות

חלק גדול מהיומנים מדגישים את חשיבותה של קבוצת ההשתייכות הפנימית. כך למשל חשיבות זו עולה בנרטיב של יסמין, שכתבה ביומנה: "אני מעריכה את מוסד המשפחה, כי בלעדי האדם לא שווה, לכן אני מחנכת את הבן והבת שלי באופן שיעזור להם לקבל את הערכים והמוסכמות החברתיות של החברה. אני מגדלת אותם על כבוד לסבא ולסבתא שלהם גם ההורים שלי וגם ההורים של בעלי ותמיד אני אומרת להם שהם ערך יקר וחשוב לציית להם".



איור 6: השתקפות חשיבות המשפחה ביומנים של הסטודנטיות

כאמור, באופן מפתיע, הסטודנטיות לא התייחסו לממדים הקולקטיביים של חמולה, ואפילו לא הדגישו את המשפחה המורחבת; זאת בניגוד למה מצופה על פי הספרות המחקרית, אשר מלמדת שהחברה הערבית בישראל מאופיינת כחברה קולקטיבית-מסורתית ופטריארכלית (אבורביעה-קווידר, 2008; Dwairy, 2010). בחברה קולקטיבית המשפחה המורחבת נמצאת במוקד, בעוד קבוצת ההשתייכות היא היחידה הבסיסית העומדת במרכז החברה (Hofstede & McCrae, 2004). קבוצת ההשתייכות הפנימית היא הומוגנית בדעות ומדגישה ערכים של מוסר, הוגנות משפחתית, ביטחון, צייתנות וקבלת מוסכמות. קבוצה זו משפיעה בבירור על חייו של הפרט ומכוונת את התנהגותו הקונפורמית באמצעות נורמות קבועות, אשר מדגישות את ההיררכיה ואת ההרמוניה החברתית (Fischer, 2006).

המשתתפות לא התייחסו למבנה החברתי המבוסס על יחידות גדולות יותר של משפחה מורחבת וחמולה, הדומיננטיות במבנה של החברה הערבית בארץ. יש בכך כדי להציב סימני שאלה אל מול התפיסה התאורטית הגורפת הגורסת שהתמזגותו של הפרט בחברה הערבית הקולקטיבית מספקת לו הרגשת ביטחון, שייכות, זהות,

הגנה ותמיכה רגשית, ושהוא מעדיף את טובת הכלל על טובתו האישית, ולכן, גם עם התבגרותו וגם בהקימו משפחה גרעינית משלו, הוא ממשיך להיות תלוי במשפחה המורחבת (Al-Krenawi, 2012; Haj-Yahia, 2003, 2010). נראה שהיחידות הגדולות של המבנה החברתי אינן מספקות הגנה לנשים ערביות, ולכן ניתן להבין את מיקומה המרכזי ועליית חשיבותה של המשפחה הגרעינית לאחרונה, בצד החלחול לחברה הערבית של השיח האינדיבידואלי המעצים הרווח כיום.

לאום

קיימת הסכמה רחבה בקרב חוקרים ערבים כי אירועי החיים של אדם נגרמים על ידי גורמים וכוחות חיצוניים (דיאב וסנדלר-לף, 2011). הנכבה וזיכרון הנכבה מהווים גורם חשוב בהתהוות התודעה הפלסטינית (Khalidi, 1997; Litvak, 2009). החברה הערבית מחשיבה מאוד הרמוניה בין האדם לסביבתו, שמתבטאת בצורות שונות, כגון: חיבור לאדמה, שימור קשרים משפחתיים והתנהגות קולקטיבית. לעיתים גם אוריינטציות דתיות ורוחניות הן דרך לשימור הרמוניה עם הסביבה (לביא, 2016; לביא ואחרים, 2016). החיבור לאדמה עלה בדברי לנא, שדיברה על העצב והשמחה הכרוכים גם יחד בחיבור זה: "אין יותר יפה מעץ הזית. בשב[ילי] עץ הזית מסמל הדורות הקודמים, האני והדורות הבאים. כשאני רואה עץ זית אני מרגישה בנוח ובשמחה כי זה הקיום בשב[ילי] ובו זמנית אני מרגישה עצובה כי אני נזכרת בנכבה ובאסון שקרה לסבים שלנו ולדעתי אין עצוב יותר מאשר לעקור עץ זית".



איור 7: השתקפות מרכיב הלאום ביומנים של הסטודנטיות

חשוב לציין כי כחוקרות ציפינו לפגוש ביומנים האישיים של הסטודנטיות רגשות המתייחסים לתהליך התפתחותן המקצועית וכניסתן לבית הספר. להפתעתנו, לא מצאנו קישור משמעותי בין הרגשות לתהליך המקצועי, ואם היה כזה – הוא התבטא ביומנים באופן מזערי ושולי. כך לדוגמה אזכור בקצרה של רגשות בהקשר המקצועי הופיע בדבריה של מנאל: "כאשר הלכנו להתנסות אני וחברה שלי היינו פוחדות" שאולי התלמידים בכתה הם קשים ואולי לא נצליח ללמד אותם בצורה נכונה כמו שצריך ללמד". ביומנה של איאת עלתה התייחסות ראשונית בנוגע לתפיסתה את הילדים במסגרת החינוך המיוחד. היא כתבה: "בבית ספר לחינוך מיוחד תלמידים שונים כמו צבעים". התייחסויות מסוג זה כמעט שלא הופיעו ביומנים נוספים.



איור 8: השתקפות תפיסת הסטודנטיות את הילדים במסגרת החינוך המיוחד

דיון

המחקר הנוכחי עסק במיצוב של סטודנטיות ערביות סטודנטיות להוראה, כפי שהוא הופיע, הן ברמה המילולית והן ברמה החזותית, ביומני הלמידה שלהן. הספרות המקצועית מלמדת כי הבחירה של הפרט ברכיבים מילוליים וחזותיים בכדי להציג את האני שלו היא בחירה לא מקרית, והיא כוללת תהליך העדפה הקלוח מעולמו של הפרט (ספקטור מרזל, 2010; שץ-אופנהיימר ודביר, 2010). האני שהשתקף ביומני הלמידה של הסטודנטיות הערביות שלמדו בתוכנית להכשרת הוראה, הן מילולית והן חזותית, מלמד על הנוכחות החזקה שיש לתרבות ולמשמעותה בעיצוב זהותן. התרבות משפיעה על הדרך שבה אנשים חושבים ומציגים את עצמם במונחים של מגדר, לאום, אתניות, גזע ומיניות (Zoabi & Savaya, 2016).

במחקר הנוכחי נמצא כי האני שנגלה באמצעים המילוליים והחזותיים ביומנים של הסטודנטיות הערביות משתקף דרך העדשה התרבותית והרגשות הנלווים אליה. הסטודנטיות תיארו את האני שלהן כמורכב מארבעה רכיבים: מגדר, דת, משפחה גרעינית ולאום, החולשים על עולמן החברתי והתרבותי, אך להפתעתנו, תיאורן לא כלל את עולמן המקצועי.

הנושאים שעלו ביומנים האישיים משקפים את האני של הסטודנטיות בהתאם לסטיואציה החברתית-תרבותית שבה הן נמצאו ובהתאם לציפיות התרבותיות מנשים בגילן. הממצאים מציגים אישה העטופה בעולם הילדות וקוראת לחזרה לילדות – בגבולות המשפחה והחברה. האני המוצג במחקר מלמד על ביטויי רגשות, כמו: אהבה, עצב ופחד. הרגשות מוצגים כילדותיים ובשלים פחות ממה שמצופה מנשים בגילן של הכותבות.

האני של הכותבות נע בין האישי למשפחתי: התרבות מזינה את האני ומשתקפת בדמותו, ומכאן שהיא מהווה מסגרת חיצונית וגם חלק פנימי שלו. אנשים מדגישים היבטים שונים אשר מרכיבים את זהותם בהתאם לשלבים שונים בחייהם (קופפרברג, 2004; Kayi-Aydar, 2018). ביומנים הודגשו ההיבטים המשפחתיים והרגשות הנלווים אליהם, תוך כדי תנועתו של האני בין מציאות לפנטזיה: כשהסטודנטיות הפליגו בדמיון, האני שלהן כאילו נחבט בחומות התרבות וחזר כבומרנג לגבולות שלה, של החברה ושל המשפחה.

משני הערוצים גם יחד עלה אני נשי-ילדי מעוגן בזה היום-יומי הקרוב, שם שוכנים יחדיו הטוב והרע. אני זה ממוצב בתפיסת המגדר הנשי במסגרת התרבות. בהתאם, נחשפו רגשות המעידים על פחדים, שמחה ועצב בהקשרים אישיים, משפחתיים, חברתיים וקולקטיביים, דמיוניים ומציאותיים, וכל אלו משולבים זה בזה ואורגים יחד לתרבות של הכותבות. ניכר שלא ניתן להפריד בין האישי למשפחתי של הסטודנטיות, והתברר שההיבטים המקצועיים עדיין אינם מהווים אצלן מרכיב דומיננטי, שכן הן תיארו רגשות המותאמים למקובל ולמצופה בחברה ובתרבות שלהן.

במחקר זה צפינו שסטודנטיות להוראה יתייחסו גם לזהותן המקצועית ולתהליך החברות שלהן ותחשופנה את עולמן המקצועי ועתידן כמחנכות הדור הבא. איך ניתן לפרש אפוא את חוסר ההתייחסות של הנשים לסוגיות אלו וכן לסוגיות החברתיות, הפוליטיות והכלכליות הבווערות?

על מנת להסביר זאת, אנו מבקשות להשתמש בתיאורים התאורטיים של מישל פוקו, העוסקים במרחבים אוטופיים והטרטופיים (Foucault, 1986; Gazit & Perry, 2014; Hazan, 2020; Shoshana, 2014). ניתן לתאר את הרפלקציה של הסטודנטיות הערביות במונחים של אוטופיה והטרטופיה. פוקו (1986) הגדיר אוטופיה כמרחב "ללא מקום ממשי" וכ"מייצגת את החברה בצורה מושלמת", או לחלופין "הופכת את המציאות" לחלוטין. כך, "בכל מקרה האוטופיות הללו הן מרחבים לא אמיתיים ביסודם" (עמ' 24). לעומת זאת, להטרטופיות יש מקום ממשי, והן "מרחבים הנמצאים מחוץ לכל המקומות, השונים לחלוטין מכל המקומות שהם משקפים

ומדברים עליהם" (עמ' 4). מרחבים אלו יכולים להיות מרחבים מתנגדים (counter-sites), קונפלקטיים ומרחבים של אשליה (Foucault, 1986; Gazit & Perry-Hazan, 2010; Shoshana, 2014; Teresa, 2020).

הסטודנטיות הערביות יצרו לעצמן למעשה מרחב אוטופי, מרחב של מעין אשליה, תלוש יחסית מהמציאות החברתית שלהן ומנותק מההיבטים המקצועיים ותהליכי החברות שהן עברו. בנוסף, הן יצרו מרחב שכמעט התעלם מהמציאות החברתית של החברה הערבית והסוגיות המרכזיות שלה; לדוגמה, ציפיון מסטודנטיות בכלל ומאלה המשתייכות למיעוט לאומי בפרט לבטא בתוצרים שלהן את המצוקות החברתיות, התרבותיות, המרחביות והפוליטיות. לא מצאנו התייחסות של הסטודנטיות לסוגיות הבוערות של השנים האחרונות, כמו: האלימות והפשעה אשר גואים בחברה הערבית בארץ, העלייה במספר הרציחות של נשים ערביות ורמות העוני הגבוהות. היה אפשר לצפות שהמשתתפות תיצורנה מרחבים הטרופיים, המתאגרים את המבנה הפטריארכלי, את המעמד הפוליטי של הערבים בארץ ואת הסוגיות הבוערות. אך בפועל הן העדיפו להתחפר במרחב אוטופי, מנותק מהמציאות של חיי היום-יום, שהתעלם מאתגרי החברה ומהאתגרים החברתיים והמקצועיים שלהן עצמן. הן העדיפו להישאר בעולמן המשפחתי הקודם וביטאו את עולמן הפנימי, שנראה כמו המשך ישיר של הילדות האוטופית, עולם של צבעים, מילים, אהבה ומשפחה. האזכור המועט של תחום ההתפתחות המקצועית והחשיפה המזערית והשולית לרגשות של הכותבות בתחום זה מלמדים על חוסר הבשלות המקצועית של הסטודנטיות שכתבו את היוםנים, סטודנטיות שהן נשים ופרחי הוראה, המצויות עדיין בעולם הילדות. נוסף לכך, הנשים המשתתפות כנראה לא הרגישו בטוחות בחשיפה שלהן באמצעות הכתיבה והציור, לכן הן נשארו בעולמן המדומין האוטופי. ניתן להסביר זאת בהיותן נשים הנמצאות בשוליים, מעמד נחות בחברה קולקטיבית ופטריארכלית, אשר אינה מעודדת חשיפה אישית ושתהליכי האינדיווידואליזציה של הפרט בה נמצאים בעיצומם. אין ספק כי הפחד מהחשיפה לאחרים השפיע באורח ניכר על ממצאי מחקר זה.

לצד זאת, המחקר הציב בעצם שאלות כבדות משקל אל מול מערכת החינוך והתכנים והשיטות המועברים לתלמידים ערבים בארץ, ובעיקר לתלמידות; לדוגמה, האם התלמידות הערביות במערכת החינוך הפורמלית מקבלות ורוכשות כלים של התמודדות עם חיי היום-יום בתוך עולמן האתני הסגור ומחוצה לו? האם החינוך בבתי הספר הערבים, החל מגני החובה עד לבתי הספר התיכוניים, מאתגר את עולמן של התלמידות ומכין אותן לעולם המקצועי ולמציאות החברתית, הפוליטית, הכלכלית והמקצועית הגועשת? האם קיים חינוך לערכים ליברליים, זכויות ושוויון בבתי ספר אלה?

בבתי הספר הערביים הציבוריים הבנות אינן מקבלות חינוך בתחומים של זהותן הלאומית והיותן מיעוט לאומי. נתוני מערכת החינוך הערבית במבחני פיזה בשנה האחרונה (PISA – Programme for International Student Assessment) הם ללא ספק עדות ברורה לכך. מבחנים אלה בודקים כישורי חיים, יכולות ניתוח ורמת

ההתמודדות עם הסביבה של חיי היום-יום. כישלון מערכת החינוך הערבית במבחנים אלה מלמד אותנו גם על סוגיות חברתיות ותרבותיות של עידוד החשיפה העצמית, ביטחון עצמי וכישורי חיים בסיסיים שאנשים צריכים בחיי היום-יום שלהם. לממצא זה יכולות להיות השלכות ייחודיות על מערכת החינוך הערבית, החל בגני הילדים וכלה בבתי הספר התיכוניים. ברמה התאורטית, היעדר פיתוח מרחבים הטרטופיים והקיבעון במרחבים אוטופיים של פנטזיות ילדות פוגע ביכולות של הסטודנטיות להתמודד עם מאבקי החיים המגוונים ואתגריהם. דבר זה, לדעתנו, הוא בין הסיבות המרכזיות לכך שלמשתתפות המחקר היה קל יותר ליצור את המרחב האוטופי שלהן ולהתרחק מאתגרי החיים החברתיים, הפוליטיים והמקצועיים.

מרחבים הומוגניים מאפשרים ללא ספק פיתוח זהויות ותודעות אחרות מאשר מרחבים הטרטופיים (Bhabha, 1994; Shoshana, 2014; Shoshana & Samimian, 2014). לפיכך, עצם הימצאותן של הסטודנטיות משתתפות המחקר במרחב הומוגני, שבו הן כולן ערביות, והיעדרן של אפשרויות מפגש יום-יומי עם סטודנטים מתרבויות אחרות, פגע באפשרות היצירה של מרחבים הטרטופיים. המשתתפות הערביות במחקר זה השלימו את לימודי התיכון שלהן בבתי ספר הומוגניים ערבים וללא מגע כמעט עם חברות אחרות, לרבות החברה היהודית בארץ. לאחר מכן, הן המשיכו את לימודיהן האקדמיים במרחבים הומוגניים במכללה ערבית.

מגבלות המחקר

מאמר זה בחן את תפיסות המרואיינות כלומדות במרחב הומוגני ספציפי. מסקנתנו כי מאפייני מרחב משפיעים על זהויות ומערכי הסבר, כדאי לערוך מחקרים עתידיים במרחבים הומוגניים אחרים ובמרחבים הטרטופיים.

מקורות

- אבורביעה-קוידר, ס' (2008). **מודרות ואהובות: סיפוריהן של נשים בדויות משכילות**. מאגנס.
- גליקמן, א', אורן, ע' ולוין אפשטיין, נ' (2003). **מוסד הנישואין בישראל בפתחה של המאה ה-21**. אוניברסיטת תל-אביב.
- דיאב, ס' וסנדלר-לף, א' (2011). **בראות הנפש ונפגעי נפש בחברה הערבית בישראל: תמונת מצב על איזור המשולש**. אגף נכויות ושיקום וג'וינט ישראל.
- דיקמן, נ' (2005). **כתיבת יומן קורס אישי, ככלי לשיקוף ולקידום תהליכי התפתחות מקצועית של מורים במהלך הכשרתם לתפקיד של מורי-מורים למתמטיקה**. עבודת דוקטור. הטכניון.
- זועבי, ח' ואנסון, י' (2017). ההתמקחות המרובה עם הפטריארכיה: פריון הילודה בעיני נשים ערביות אקדמאיות בישראל. **סוציולוגיה ישראלית**, 19(1), 76–91.
- כרכבי-סבאח, מ' (2009). בסיס ההתארגנות של החמולה ומעמדה של האישה הערבייה. בתוך פ' עזאזה, ח' אבו-בקר, ר' הרץ-לזרוביץ' וא' גאנס (עורכים), **נשים ערביות בישראל: תמונת מצב לעתיד** (עמ' 47–70). רמות.
- לביא, א' (2016). יחסי הרוב היהודי עם המיעוט הערבי — האם יש התקדמות לקראת שילוב? בתוך ש' ברום וע' קורץ (עורכים), **הערכה אסטרטגית לישראל 2015–2016** (עמ' 123–129).
- המכון למחקרי ביטחון לאומי.

לביא, א', אלרן, מ', חלו, נ', ישיב, ע', מצא, ד' אבירם, ק' גרטנר, ת' (2016). **החברה הערבית הפלסטינית במדינת ישראל: עת לשינוי אסטרטגי בתהליך השילוב והשוויון**. אוניברסיטת תל-אביב.

לנדאו, י"מ (1993). **המיעוט הערבי בישראל 1967 – 1991: היבטים פוליטיים**. עם עובד.
 סמוחה, ס' (2008). החזון הערבי של הפיכת ישראל שבתחום הקו הירוק לדמוקרטיה דו-לאומית.
 בתוך ש' אוסצקי-לזר ומ' כבהא (עורכים), **בין חזון למציאות: מסמכי החזון של הערבים בישראל 2006 – 2007** (עמ' 126–139). הפורום להסכמה אזרחית.
 עלי, נ' וגורדוני, ג' (2009). השכלה ותעסוקה כהזדמנות לשינוי מעמדן של נשים ערביות בישראל.
 בתוך פ' עזאזיה, ח' אבו-בקר, ר' הרץ-לזרוביץ' וא' גאנם (עורכים), **נשים ערביות בישראל: תמונת מצב לעתיד** (עמ' 91–113). רמות.

קופפרברג, ע' (2004). נקודת מבט מטפורית-נרטיבית על חקר האני המקצועי בשיח דבור.
מהלכים לחינוך, לחברה ולתרבות, 5, 79–102.
 קופפרברג, ע' (2018). מיצוב בשיח. **לקסי-קיי**, 2, 5–7.
 קופפרברג, ע' וגרין, ד' (2001). חקר האני המקצועי באמצעות מיצוב פיגורטיבי: שיטת מחקר איכותנית. **סקריפט – אוריינות: חקר, עיון ומעש**, 2, 149–165.
 קופפרברג, ע' ונידלנד, ד' (2012). להיות מורה בישראל במאה העשרים ואחת. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (עמ' 411–434). מכון מופ"ת.

שלהוב-קיבורקיאן, נ' (2004). לחסום את הנידוי: התערבות רגישת הקשר לטיפול באלימות נשים. בתוך א' לשם וד' רואר-סטריאר (עורכים), **שונות תרבותית כאתגר לשרותי אנוש** (עמ' 255–274). מאגנס.

שליטא, ר' (1998). אוריינות חזותית. בתוך י' קשת, מ' אריאלי וש' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 33). רמות.

שליטא, ר', פרידמן, א' והרתאן, ר' (2011). **אוריינות חזותית בפעולה – חינוך בעידן החזותי**. מכון מופ"ת.

שץ-אופנהיימר, א' ודביר, נ' (2010). סיפור חיים מקצועי-נרטיב של קונפליקטים. בתוך ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), **מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות** (עמ' 322–348). מאגנס ומכון מופ"ת.

Abu-Baker, K. (2003). "Career women" or "Working women"? Change versus stability for young Palestinian women in Israel: Part 2. *The Journal of Israeli History*, 21 (special issue: Women's time), 85–109.

Abu-Baker, K., & Dwairy, M. (2003). Cultural norms versus state law in treating incest: A suggested model for Arab families. *Child Abuse and Neglect*, 27, 109–123.

Abu-Rabia-Queder, S. (2008). Does education necessarily mean enlightenment? The case of higher education among Palestinian-Bedouin women in Israel. *Anthropology and Education Quarterly*, 39(4), 381–400.

Abu-Rabia-Queder, S. (2017). The paradox of professional marginality among Arab-Bedouin women. *Sociology*, 51(5), 1084–1100.

Abu-Rabia-Queder, S., & Arar, K. (2011). Gender and higher education in different national spaces: Palestinian students in Israeli and Jordanian universities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(3), 353–370.

- Al-Krenawi, A. (2012). A study of psychological, family function, marital and life satisfactions of polygamous and monogamous women: The Palestinian case. *International Journal of Social Psychiatry*, 58(1), 79–86.
- Anderson, K. T. (2009). Applying positioning theory to the analysis of classroom interactions: Mediating micro-identities, macro-kinds, and ideologies of knowing. *Linguistics and Education*, 20(4), 291–310.
- Bamberg, M. (1997a). Oral versions of personal experience: Three decades of narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1–4), 38–3.
- Bamberg, M. (1997b). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1–4), 335–342.
- Bamberg, M. (2004). Talk, small stories, and adolescent identities. *Human Development*, 47, 331–353.
- Bamberg, M. (2012). Narrative practice and identity navigation. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Varieties of narrative analysis* (pp. 99–124). Sage.
- Barakat, H. (1993). *The Arab world: Society, culture and state*. University of Californian Press.
- Barakat, H. (2000). *Arab society in the twentieth century: A study of conditions and relationships*. Markiz Dirasat al-wihda al-Arabiya.
- Barthes, R. (1977). From work to text. In idem (Ed.), *Image, music, text* (pp. 155–164). Fontana Press.
- Bell, P. (2001). Content analysis of visual images, in T. van Leeuwen & C. Jewitt (Eds.), *Handbook of visual analysis* (pp. 10–34). Sage Publications.
- Bhabha, H. (1994) *The location of culture*. Routledge.
- Block, D. (2017). Positioning theory and life-story interviews: Discursive fields, gaze and resistance. In S. Bagga-Gupta, A. L. Hansen, & J. Feilberg (Eds.), *Identity revisited and reimagined: Empirical and theoretical contributions on embodied communication across time and space* (pp. 25–41). Springer
- Cao, X., & Henderson, E. F. (2020). *The interweaving of diaries and lives: Diary-keeping behaviour in a diary-interview study of international students' employability management*. Qualitative Research. <https://doi.org/10.1177/1468794120920260>
- Cisero, C. A. (2006). Does reflective journal writing improve course performance? *College Teaching*, 54(2), 231–236.
- Clifton, C., & Frazier, L. (2012). Discourse integration guided by the question under discussion. *Cognitive Psychology*, 65(2), 352–379.
- Cooren, F. (2012). Communication theory at the center: Ventriloquism and the communicative constitution of reality. *Journal of Communication*, 62(1), 1–20.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.
- Davey, R. (2013). *The professional identity of teacher educator: Career on the cusp?* Routledge.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63.

- Davies, B., & Harré, R. (1999). Positioning and personhood. In R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Positioning theory* (pp. 32–52). Wiley-Blackwell.
- Deppermann, A. (2013). Editorial: Positioning in narrative interaction. *Narrative Inquiry*, 23(1), 1–15.
- Deppermann, A. (2015). Positioning. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The Handbook of Narrative Analysis* (pp. 369–387). Wiley-Blackwell.
- Dwairy, M. (2009). Culture-analysis and metaphor therapy with Arab-Muslim clients. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 199–209.
- Dwairy, M. (2010). Parental acceptance–rejection: A fourth cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(1), 30–35.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., & Farah, A. (2006). Parenting styles, individuation, and mental health of Arab adolescents: A third cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(3), 262–272.
- Fischer, K. (2006). Towards an understanding of the spectrum of approaches to discourse particles. in K. Fischer (Ed.), *Approaches to discourse particles* (pp. 1–20). Elsevier.
- Fosnot, C. T. (Ed.) (1996). *Constructivism Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.
- Foucault, M. (1984). Of other spaces: Utopias and heterotopias. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46–49.
- Foucault, M. (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16, 22–27.
- Gazit, M., & Perry-Hazan, L. (2020). Disadvantaged youth's participation in collective decision making. *Children and Youth Services Review*, 110(C), 10459–10479.
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44, 714–725.
- Gibbs, R. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge University Press.
- Glazier, J. A. (2009). The challenges of repositioning: Teacher learning in the company of others. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 826–834.
- Goh, A. Y. S. (2019). Rethinking reflective practice in professional learning using learning metaphors. *Studies in Continuing Education*, 41(1), 1–16.
- Haj-Yahia, M. M. (2003). Beliefs about wife beating among Arab men from Israel: The influence of their patriarchal ideology. *Journal of Family Violence*, 18(4), 193–206.
- Haj-Yahia, M. M. (2010). Palestinian physicians' misconceptions about and approval of wife abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(3), 416–442.
- Harré, R. (2012). Positioning theory: Moral dimensions of social-cultural psychology. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 191–206). Oxford University.
- Harré, R., & Moghaddam, F. (2003a). Introduction: The self and others in traditional psychology and in positioning theory. In idem (Eds.), *The self and others* (pp. 1–11). Praeger.
- Harré, R., & Moghaddam, F. (Eds.) (2003b). *The self and others*. Praeger.

- Harré, R., & van Langenhove, L. (1991). Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 21(4), 393–407.
- Harré, R., & van Langenhove, L. (1999). *Positioning theory*. Blackwell.
- Hepburn, A., & Wiggins, S. (2007a). Discursive research: Themes and debates. In idem (Eds.), *Discursive research in practice: New approaches to psychology and interaction* (pp. 1–28). Cambridge University Press.
- Hepburn, A., & Wiggins, S. (Eds.) (2007b). *Discursive research in practice: New approaches to psychology and interaction*. Cambridge University Press.
- Hofstede, G., & McCrae, R. R. (2004). Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 38(1), 52–88.
- Inglehart, R., & Norris, P. (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*. Cambridge University Press.
- Jabareen, Y. (2015). Reducing poverty among Arab and Muslim women: The case of Arab women in Israel. *Journal of International Women's Studies*, 16(3), 117–136.
- Joseph, S., & Slyomovics, S. (Eds.) (2001). *Women and power in the Middle East*. University of Pennsylvania Press.
- Kayi-Aydar, H. (2018). If Carmen can analyze Shakespeare, everybody can: Positions, conflicts, and negotiations in the narratives of Latina pre-service teachers. *Journal of Language, Identity & Education*, 17(2), 118–130.
- Khalidi, R. (1997). *Palestinian identity: The construction of modern national consciousness*. Columbia University Press.
- Klimova, B. (2015). Diary writing as a tool for students' self-reflection and teacher's feedback in the course of academic writing. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 549–553.
- Kupferberg, I., Green, D. & Gilat, I. (2002). Figurative positioning in hotline stories. *Narrative Inquiry*, 11, 1–26.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699–715.
- Lee, I. (2008). Fostering preservice reflection through response journals. *Teacher Education Quarterly*, 35 (1), 117–139.
- Lindroth, J. T. (2015). Reflective journals: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(1), 66–72.
- Litvak, M. (2009). *Palestinian collective memory and national identity*. Palgrave-McMillan.
- Maloney, C., & Campbell-Evans, G. (2002). Using interactive journal writing as a strategy for professional growth. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(1), 39–50.
- McGuire, L., Lay, K., & Peters, J. (2009). Pedagogy of reflective writing in professional education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 93–107.
- McVee, M. B. (2011). Positioning theory and sociocultural perspectives: Affordances for educational researchers. In C. H. Brock, J. A. Glazier, & M. B. McVee (Eds.), *Sociocultural positioning in literacy: Exploring culture, discourse, narrative, and power in diverse educational contexts* (pp. 1–21). Hampton Press.

- Moghadam, V. M. (2003). Engendering citizenship, feminizing civil society: The case of the Middle East and North Africa. *Women & Politics*, 25(1/2), 63–87.
- Moghadam, V. M. (2004). Patriarchy in transition: Women and the changing family in the Middle East. *Journal of Comparative Family Studies*, 35(2), 137–162.
- Moghadam, V. M. (Ed.) (2007). *From patriarchy to empowerment: women's participation, movements, and rights in the Middle East, North Africa, and South Asia*. Syracuse University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Pitkälä, K. H., & Mäntyranta, T. (2004). Feelings related to first patient experiences in medical school: A qualitative study on students' personal portfolios. *Patient Education and Counseling*, 54(2), 171–177.
- Sa'ar, A. (2004). Many ways of becoming a woman: The case of unmarried Israeli-Palestinian "girls". *Ethnology*, 43(1), 1–18.
- Shalhoub-Kevorkian, N., & Abdo, N. (2006). *Women and political conflict: The case of Palestinian women in Jerusalem*. Women's Studies Center.
- Shoshana, A. (2014). Space, heterogeneity, and everyday life: Ultra-orthodox heterotopia in Israel. *Journal of Contemporary Ethnography*, 43(5), 527–555.
- Shoshana, A., & Samimian-Darash, L. (2014). Governing heterogeneous populations: "Separate and unequal" in Israel. *Sociology*, 48(6), 1139–1155.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 335–453). Sage.
- Teresa, D. (2010). Third space or heterotopias? Recreating and negotiating migrant identity using online spaces. *Sociology*, 44, 661–677.
- Vygotsky, L. (1934). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Zoabi, Kh., & Awad, Y. (2012). Exploring teaching training using metaphors among Arab students in Israel. *Creative Education*, 3(2), 1–7.
- Zoabi, Kh., & Savaya, R. (2016). Culture, identity, and intervention strategies among Arab social workers in Israel. *The British Journal of Social Work*, 47(2), 392–408.

"מיניקה ומעניקה": מפגשים בין-תרבותיים בקבוצה לשיקום תעסוקתי לנשים חרדיות

גיתית שגיב-צורי

תקציר

מאמר זה עוסק במפגשן של קבוצת נשים חרדיות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך שביקשו להשתלב או להתקדם בעולם התעסוקה באופן איכותי ומיטבי, עם ארגון מגזר שלישי המפעיל תוכניות לשיקום תעסוקתי ומתמחה בקידום ושילוב אוכלוסיות מעוטות הזדמנויות בעולם התעסוקה. גישה אתנוגרפית בקבוצה תעסוקתית חשפה מפגש בין-תרבותי בין נשים המגיעות מחברה חרדית, המייצרת ומטפחת שיח ועצמי קולקטיביסטיים, לבין ארגון אשר אחד מערכיו המרכזיים הינו ערך המימוש העצמי, והוא פועל מתוך ערכים נאו-ליברליים, המטפחים עצמי אינדיווידואלי, נפרדות ועצמאות כלכלית ורגשית. זאת ועוד, הגישה האתנוגרפית בקבוצה חשפה את אסטרטגיות ההתמודדות והפתרונות הפנומנולוגיים אשר הבנו המשתתפות על מנת ליישב את הפערים הבין-תרבותיים שעיימם נפגשו בתהליך הבניית העצמי התעסוקתי שלהן. פרק הדיון מתעכב על ההשלכות של אסטרטגיות אלה ומציע תרומות מחקריות ופרקטיות לשיקום תעסוקתי רגיש תרבות בקרב אוכלוסיות מוחלשות.

מילות מפתח: עצמי תעסוקתי, חרדים וחרדיות, אוכלוסיות מעוטות הזדמנויות, שיקום תעסוקתי, תהליכים בקבוצה, הנחיית קבוצות

מבוא

מאמר זה עוסק במפגשן של קבוצת נשים חרדיות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך שביקשו להשתלב או להתקדם בעולם התעסוקה באופן איכותי ומיטבי, עם ארגון מגזר שלישי המפעיל תוכניות לשיקום תעסוקתי ומתמחה בקידום ושילוב אוכלוסיות מעוטות הזדמנויות בעולם התעסוקה. הצגת קולן של המשתתפות (emic), בשילוב ניתוח שאציע (etic), יציירו מפגש זה כמפגש בין-תרבותי בין נשים שהגיעו מחברה חרדית, המייצרת ומטפחת שיח ועצמי קולקטיביסטיים, לבין ארגון אשר אחד מערכיו המרכזיים הינו ערך המימוש העצמי, והוא פועל מתוך ערכים נאו-ליברליים, המטפחים עצמי אינדיווידואלי, נפרדות ועצמאות כלכלית ורגשית. מאמר זה מציע מסגרת התייחסות הרואה במפגש בין-תרבותי זה תוצר הבנייתן של שתי תצורות שיח המשקפות תרבויות שונות אשר מצמיחות ומבנות מושג עצמי שונה, ואת המפגש ביניהן כאינטראקציה סימבולית (Mead, 1934); כמו כן הוא מדגים את אסטרטגיות ההתמודדות והפתרונות הפנומנולוגיים אשר המשתתפות הבנו על מנת ליישב את הפערים הבין-תרבותיים שעיימם נפגשו בתהליך הבניית העצמי התעסוקתי שלהן.

מטרת המחקר שעליו מתבסס מאמר זה הייתה בחינה אתנוגרפית של תהליך הבניית העצמי התעסוקתי בקרב נשים מעוטות הזדמנויות שהשתתפו בקבוצה לשיקום תעסוקתי במסגרת תוכנית לשיקום תעסוקתי ולקידום השתלבות בתעסוקה. ממצאי המחקר המרכזיים מלמדים כי הארגון, הקורא למשתתפיו לחתור להשגת תחושת רווחה רגשית, סיפוק והגשמה עצמית באמצעות תעסוקה משמעותית, ולא להסתפק רק במימוש צורכי פרנסה ויכולת השתכרות, מחזיק ומשמר את האתוס הנאו-ליברלי. זה האחרון אינו מתיישב עם האתוס הקולקטיביסטי, המאפיין את החברה החרדית, אשר מעודדת תעסוקה לצורכי פרנסה וקיום. מאמר זה מציע תרומות מחקריות ופרקטיות לשיקום תעסוקתי רגיש תרבות בקרב אוכלוסיות מוחלשות ומזמן להיות לא רק על מפגשים בין-תרבותיים, אלא גם על הנחיה וטיפול רגשי תרבות. לשם השגת מטרות המחקר, תוצג תחילה ספרות המחקר בתחום השיקום התעסוקתי ואוכלוסיות מוחלשות בעולם התעסוקה, בלוויית התייחסויות למאפיינים, לחסמים ולדפוסי התעסוקה של נשים חרדיות, וסקירה קצרה על טיפול רגיש תרבות ועל מושגי העצמי והעצמי התעסוקתי. בהמשך יובאו ממצאי המחקר המרכזיים והדיון בהם, ויועלו מסקנות והמלצות לפיתוח פרקטיקת שיקום תעסוקתי רגישות תרבות.

סקירת ספרות

שיקום תעסוקתי עבור אוכלוסיות מוחלשות – רקע והתפתחויות בתחום

ראשיתו של השיקום התעסוקתי בארצות הברית ובאירופה הייתה בפיתוח תוכניות חינוך והכשרה עבור חייילים שחזרו ממלחמת העולם הראשונה עם מוגבלויות פיזיות ונזקקו לסיוע בהכשרה מקצועית ומציאת מקומות עבודה. לאחר מלחמת העולם השנייה התפתח השיקום התעסוקתי מכזה הממוקד בשילוב בעבודה לשיקום פסיכו-סוציאלי, אשר הוסיף את ההקשרים החברתיים והכלכליים וכיוון לבניית תוכניות שיקום אינדיווידואליות, המותאמות לצרכיו של כל אדם (שפירא, 1982).

מקורו של השיקום הפסיכו-סוציאלי הוא בגישה הפסיכו-סוציאלית, המתמקדת בפרט ובהשפעתן של מערכות היחסים הבין-אישיות שלו ושל מערכות חברתיות על תפקודו. גישה זו לשיקום גורסת כי מיקוד בעבודה ובהשבת היחיד לתפקוד אינה יכולה להיות המטרה היחידה, ויש לחתור לגילוי ומיצוי מרבי של הפוטנציאל הטמון בו, ולשם כך יש לכלול בתוכנית ההתערבות השיקומית היבטים רבים נוספים בחייו (Turner, 1978). התערבות הוליסטית זו מאפשרת לאנשי המקצוע הסתכלות רחבה על האדם ועל המציאות החברתית שבה הוא מתקיים (Turner, 1988).

עד שנות החמישים, אוכלוסיית היעד המרכזית של השיקום התעסוקתי בישראל הייתה אנשים המתמודדים עם מוגבלויות. מאז ועד תחילת שנות השבעים, התרחבה אוכלוסיית היעד, והחלו נכללות בה אוכלוסיות מוחלשות מבחינה חברתית וכלכלית,

המאופיינות בחסמים מורכבים. השיקום התעסוקתי דאז התמקד ביצירת תוכניות ומסגרות תעסוקתיות ייעודיות ומותאמות לאוכלוסיות מוחלשות, כגון: מיזמים חברתיים-כלכליים (social enterprise), תעסוקה נתמכת ומפעלים מוגנים, במטרה לסייע להן להשתלב בשוק העבודה באופן מיטבי ומותאם לצרכיהן (מוניקנדס-גבעון ואחרים, 2016).

כיום, תחום השיקום התעסוקתי מוטמע ומאורגן במערך הרווחה של מדינת ישראל. משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים שם דגש רב בשנים האחרונות על שילוב בתעסוקה של האוכלוסייה המטופלת על ידו, הזקוקה למענה שיקומי מקצועי שכולל הכוונה לקידום תעסוקתי ומיצוי יכולות ההשתכרות; זאת על מנת שתשתלב באופן מלא ומיטבי בעולם התעסוקה ותשפר את רווחתה ותפקודי חייה.¹

קביעת מדיניות תעסוקה ממשלתית לצמצום פערי תעסוקה בין כלל קבוצות האוכלוסייה בישראל הביאה את הממשלה בשנת 2010 להציב יעדים תעסוקתיים, להקצות תקציבים ולנקוט פעולות, במטרה לסייע לשילובן של אוכלוסיות מיוחדות בתחום התעסוקה. בין אוכלוסיות אלה הוגדרה האוכלוסייה החרדית, שהיא בעלת מאפיינים חברתיים-תרבותיים ייחודיים, המשפיעים באופן ניכר על דפוסי התנהגות והשתלבות מובחנים בשוק העבודה (מלחי וליס גינסבורג, 2017). בין הפעולות שננקטו היו: החלטת ממשלה מדצמבר 2017 בנוגע לייצוג הולם של חרדים המועסקים בשירות המדינה (כ-7% מכלל העובדים הנקלטים עד סוף שנת 2020); הקצאת שלושה מיליון שקלים לטובת הקמת מיזם לשילוב האוכלוסייה החרדית בתעסוקה וקידום מסלולים לשילוב חרדים במערכת הבריאות הממשלתית; הקמת תוכנית "עסק משלך", המסייעת לנשים חרדיות בפיתוח וקידום יזמות עסקית ותורמת להעצמה נשית (אזנקוט, 2018).

הפורום הישראלי לגיוון בתעסוקה, הפועל משנת 2010, מקדם גם הוא שילוב בתעסוקה של אוכלוסיות מגוונות בסביבה העסקית בישראל. האוכלוסיות שבהן מטפל הפורום מוגדרות כקבוצות חברתיות אשר אינן מיוצגות באופן שווה בזירה התעסוקתית, כלומר באופן התואם את שיעורן בקרב האוכלוסייה הכללית. קבוצות אלה, כמו החברה החרדית, מודרות משוק העבודה או מחלקים ממנו בשל מאפיינים תרבותיים וחברתיים ייחודיים, הדורשים הכרה או התאמה תרבותית על פי הקודים המתאימים להן.²

הדרתה של האוכלוסייה החרדית מתעסוקה איכותית הופכת אותה לאחת מהאוכלוסיות המוחלשות מבחינה כלכלית וחברתית ועל פי דו"ח הביטוח הלאומי על מדדי העוני והפער החברתיים לשנת 2018, שיעור העוני המתמשך בה הולך וגדל (אנדבלד ואחרים, 2019).

1 משרד הרווחה: <https://www.gov.il/he/departments/molasa/govil-landing-page>

2 הפורום הישראלי לגיוון בתעסוקה: <https://diversityisrael.org.il/>

אוכלוסיות מוחלשות מעוטות הזדמנויות בעולם התעסוקה

אוכלוסיות מוחלשות הן קבוצות הסובלות ממוחלשות רב-ממדית, שאותה ניתן לזהות לא רק באמצעות ניתוח חברתי-כלכלי סטטי, אלא גם באמצעות ניתוח רב-ממדי ודינמי. ניתוח כזה מדגיש לא רק את משאביו של היחיד ושל משפחתו, אלא בוחן גם את משאבי הקבוצה והקהילה ומתייחס למכלול יחסי הריבוד ויחסי הכוח המשמעותיים בחברה (Graham, 1999).

לשיח הפוליטי והאקדמי בחקר אוכלוסיות מוחלשות נכנס בעשור האחרון של המאה העשרים מושג ההדרה החברתית (social exclusion), שהפך להיות מקובל בקהילייה האירופית בשנות השמונים והתשעים, בחלקו בשל רצון של כמה ממשלות באירופה להפסיק את השימוש במושג העוני. מושג העוני מתייחס למצב כלכלי-חברתי של מחסור, מוחלט או יחסי, שבו המשאבים של יחיד או משפחה לרכישת סל מוגדר של מצרכים ושירותים שונים, כגון חימום ושירותי בריאות, הנחשבים כנחוצים על מנת לאפשר קיום, הם מעטים. בהיותו ממוקד במשאבים כלכליים אישיים ומשפחתיים, מושג העוני מתייחס למצב כבעיה פרטית של הפרט או המשפחה ותולה בהם את האחריות למצבם (Berghman, 1997). התייחסות נוספת למושג מדגישה את ההיבט הרחב יותר שלו, את היותו מצב של היעדר משאבים לבניית העתיד, מצב המעצב את סיכויי החיים של יחידים וצאצאיהם ומשפיע על יכולתם לבנות חיים נורמליים – לרכוש השכלה, להקים משפחה, להשיג דיור נאות, לצבור הון כלכלי שיבטיח פרישה מכובדת מחיי העבודה – או על תוחלת החיים ועל האפשרות לחיות חיים בריאים (שטייר, 2005). לעומת זאת, מושג ההדרה החברתית הוא מושג רחב יותר מעוני, והוא כולל התייחסות דינמית לזכויות חברתיות והשתתפות אזרחים בחיי החברה (Lister, 2004). הדרה חברתית היא יחסית ופונה למעמדו של היחיד וליחסי הגומלין שהוא מקיים בחברה שבה הוא חי. מושג ההדרה החברתית מאפשר לבחון את מידת היכולת, הן של היחיד והן של הקבוצה, למצות בפועל את זכויותיהם ואת מנעד האפשרויות הפתוח בפניהם להשתתפות פעילה בעיצוב חייהם ולשליטה בתחומים חשובים שלהם במסגרת הקהילה והחברה שבה הם מצויים (Atkinson, 1998). מכאן, שהדרה חברתית מצטיירת כמאפיין של היחסים בין הפרט לבין החברה, והיא נתפסת כמתקיימת ברמות שונות, הן ברמת הפרט ומשפחתו והן ברמות השכונה, הקהילה והחברה הרחבה יותר. לפי דורון (2006), הדרה חברתית מבטאת בעיה מבנית ביסודה, אשר אינה קשורה בהכרח בהתנהגותו האינדיווידואלית של היחיד.

אחד המאפיינים של אוכלוסיות מוחלשות אשר סובלות מהדרה חברתית הוא שיעור השתתפות נמוך בעולם העבודה (אייזנשטדט וגל, 2001). דפוסי ההשתתפות בשוק העבודה משמעותיים ביותר לקביעת מעמדם של יחידים ושל קבוצות בחברה. ההשתתפות בשוק העבודה משמשת כמקור להכנסה קבועה ומקנה זכויות סוציאליות חשובות, אך היא מקנה למשתתפים גם עניין, מעמד ואינטראקציה חברתית. בספרות ניתן למצוא סקירה של הקבוצות המוגדרות כמודרות בחברה, וביניהן נכללים מובטלים, אנשים העובדים בשכר נמוך מאוד, עניים, הורים במשפחות חד-הוריות, מיעוטים ונשים (Silver, 1995).

האוכלוסייה החרדית, בהיותה קבוצת מיעוט ששיעור התעסוקה בה נמוך ואשר רווחים בה עבודה בשכר נמוך ושיעורי עוני גבוהים יחסית לחברה הישראלית, נחשבת אם כן לקבוצה המתמודדת עם הדרה חברתית; זאת, הן מתוך רצון ומניעים דתיים ואידאולוגיים להתבדל ולא להתערות בחברה הכללית והן בשל מאפייניה הייחודיים המהווים חסמים בשוק העבודה (סופר-פורמן, 2012).

נשים חרדיות וחסמיהן בעולם התעסוקה

נשים מהוות את אחת הקבוצות הפגיעות ביותר לעוני ומוזכרת בספרות כאחת הקבוצות אשר סובלת מהדרה חברתית (אלכסנדר, 1997; שטייר ולוין, 2002; Blau & Kahn, 1995; Tolbert et al., 1999). הדרתן מתבטאת ברמות שונות של קיפוח מתמשך ורב-ממדי, שוליות, ניתוק ובידוד חברתי. חקר אי-השוויון בקרב נשים הוביל להתוויית מושג הפמיניזציה של העוני (שטייר ולוין, 1999), הקושר את מצבן של הנשים להיבטים מגדריים של חלוקת התפקידים המשפחתיים וחלוקת העושר בחברה. תעסוקת נשים היא סוגיה רחבה, ובתחומים של תעסוקה ושכר עדיין קיים אי-שוויון בין גברים ונשים.

אי-השוויון בתעסוקה איננו עניין מגדרי בלבד. פערים בשיעורי ההשתתפות בשוק העבודה, בשכר ובאיכות התעסוקה ניתן למצוא גם בקרב נשים המשתייכות למגזרים שונים, ובהם נשים מהמגזר החרדי, המתמודדות עם חסמים ייחודיים בעולם העבודה. אף ששיעור ההשתתפות של נשים חרדיות בשוק העבודה הלך ועלה בעשור האחרון והגיע בסוף 2018 ל-74.2%, הוא בכל זאת נמצא נמוך יותר משיעור התעסוקה של נשים יהודיות לא חרדיות, שעמד באותה העת על 83% (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2018). בנוסף, איכות התעסוקה של נשים חרדיות, כפי שהיא נמדדת באמצעות מדדים של שכר לשעה ושיעור התעסוקה במשרה חלקית, עדיין נמוכה יותר מזו של נשים יהודיות לא חרדיות (סופר-פורמן, 2012).

מאפייניה של האישה החרדית מעוטת ההזדמנויות – השכלה בלתי מספקת, תעסוקה במשרות חלקיות, ברובן בתחומי ההוראה, הטיפול והחינוך, פריון ילודה גבוה והעדפת סביבת עבודה עם צביון חרדי, או לפחות כזו שיש בה הפרדה בין נשים וגברים – הם חסמיה של האישה החרדית בהתייצבה מול שוק העבודה. על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה משנת 2018, 28% מהנשים החרדיות בגילי העבודה היו בעלות תואר ראשון לפחות, לעומת 45% מהנשים היהודיות הלא חרדיות, פער משמעותי בשוק עבודה הדורש מיומנויות מקצועיות, קרי עובדים משכילים או בעלי הכשרה מקצועית (שטייר, 2006).

השתלבותן של נשים חרדיות רבות בתעסוקה בתחומי החינוך וההוראה הוא תוצר של החינוך במגזר החרדי, המכוון את הנשים החרדיות בצעירותן ללימודים בסמינרים ולרכישת השכלה בתחומים אלה, על מנת שיוכלו לפרנס את משפחתן ולאפשר לבעליהן להתפנות ללימוד תורה. השכלה זו אינה מסייעת להן להשתלב בשוק העבודה בתחומים אחרים ואיננה מהווה בסיס לקבלה ללימודים אקדמיים (גוטליב, 2007). על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, בשנת 2014, כ-42%

מהנשים החרדיות עסקו בתחומים אלה, שיעור הגבוה פי שניים מזה של נשים יהודיות לא חרדיות. הכוונה להשכלה ולתעסוקה נרחבת בתחומי החינוך וההוראה במגזר החרדי הביאה בשנים האחרונות לכך שהביקוש עלה על היצע המשרות, וכך נשים חרדיות רבות מצאו את עצמן מועסקות במשרות חלקיות (רגב, 2013). בשנת 2016 למשל, כ-35% מהנשים החרדיות העובדות היו מועסקות במשרות חלקיות, 15% יותר מנשים מועסקות יהודיות לא חרדיות (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016).

גם פריון ילודה, הגבוה יותר במגזר החרדי, מהווה אתגר משמעותי עבור הנשים בצאתן לעבודה, ומחקרים בנושא אכן מראים כי למספר ילדים גדול ישנה השפעה שלילית על יכולתן של נשים להשתלב בתעסוקה או להתמיד בה, בשל תפקידן ומחויבותן לטפל בהם ולגדלם (Kraus, 2002).

חסם נוסף המאפיין את התמודדותן של הנשים החרדיות עם דרישות שוק העבודה הוא העדפתן להשתלב בסביבת עבודה בעלת אופי חרדי או לחלופין, העדפה לעבודה בסביבה שיש בה הפרדה בין נשים וגברים, למול היצע נמוך של מקומות עבודה המתאימים להעדפות אלו או המאפשרים אותן (שורץ, 2008). סוג זה של חסם מקורו בהבדלים בין-תרבותיים בין הנורמות והערכים הנהוגים בחברה החרדית לבין אלה המקובלים בעולם העבודה, ובקונפליקט הקיים בתוך החברה החרדית, המצפה מהנשים לצאת לעבוד לצורך פרנסת המשפחה מבלי להתערות בחברה הכללית.

מפגשים בין-תרבותיים וטיפול רגיש תרבות

ב-70 השנים האחרונות נשים חרדיות עוברות שינויים מרחיקי לכת, עקב יציאתן ההולכת וגדלה מהספרה הפרטית, שבה הן ממוקמות באופן כמעט טבעי ובלתי מעורער (El-Or, 1997) ומטפלות בבית ובילדים, אל עבר המרחב הציבורי, החילוני, המקצועי והאקדמי, שבו הן לומדות, עובדות ומפרנסות (מילצקי, 2017). יציאתן של הנשים החרדיות אל המרחב הציבורי והשתתפותן ההולכת וגדלה בו, ובתוכם בעולם העבודה, קשורה בכינונה של החברה החרדית בישראל כ"חברת הלומדים"; תהליך זה החל בשנות החמישים והתעצם בשנות השבעים, ובו גברים חרדים החלו מתמקדים אך בלימודי תורה, והנשים היו אלה שנדרשו ליטול אחריות על פרנסת הבית; זאת תוך קבלת תמיכה ועידוד מהמנהיגות הדתית, אשר הדגישה את הערך הרב שיש לתמיכת הנשים בלמדנות הגברים (ליוש, 2015). יציאתן של הנשים לעבודה לא עמדה כערך של הישג כלכלי-חומרי, של עצמאות ומימוש עצמי של האישה, אלא כערך רוחני, אשר יאפשר לגבר להתפתח בלימודי תורה ולאישה להיות "אשת איש לתלמיד חכם" (פרידמן, 1995). כמנגנון חברות מרכזי, העיתונות החרדית מתייחסת לפרדוקס זה באופן דואלי, כך שמצד אחד היא מעודדת את הנשים לעבוד לצורך פרנסת הבית ולתמוך בן הזוג הלומד, ומצד שני היא מבהירה שהעבודה איננה מטרה כשלעצמה, כלומר איננה לשם פיתוח קריירה, אלא מהווה אמצעי לפרנסת המשפחה (נריה-בן-שחר, 2015).

מפגש זה של נשים חרדיות עם מערכות מושגים, נורמות וערכים, כמו ההכרח ללמוד, להשתלם, להתפתח ולהישאר רלוונטיות במסגרות המתקיימות מחוץ למרחב החרדי המוגן, מעמיק את הפער בין החינוך הדתי לבין אתגרי העבודה וערכים נלווים, כמו: קריירה, מימוש עצמי ומודעות אישית, ולמעשה מהווה מפגש בין-תרבותי (ליוש, 2007; פוגל-ביז'אוי, 1999; שלהב, 1997). מפגש זה מזכיר את התמודדותן של חברות דתיות שמרניות בנות זמננו עם הצורך לגשר על הפער שבין האידאולוגיה המיוצגת על ידי הדת הממסדית והמנוסחת על ידי מנהיגיה, המדגישה ומשמרת את חשיבות ועליונות התא המשפחתי והרואה בו ערך חברתי עליון, לבין חיי המעשה (בארט ובן ארי, 2014; קפלן, 2007).

סיפור השינוי בחברה החרדית אשר הוביל ליציאתן של הנשים למרחב העבודה, תוך שהוא מסומן ומוגדר עבורן בגבולותיו הלגיטימיים, המתוחזקים והמוגנים כל העת על ידי המנהיגות הדתית, הוא סיפור של חברה המאופיינת על ידי תרבות קולקטיבית. סמליה, ערכיה והנורמות המתקיימים בה מועברים ומונחלים לחברה ומוטמעים בהם, והם מצופים לאמץ, להפנימם וליישם באורחות חייהם (Cohen & Hill, 2007). האישה החרדית הנדרשת לפרנס את משפחתה יוצאת מהמרחב הביתי לעבודה במרחב הציבורי ונאלצת להתמודד עם קונפליקט משמעותי, שמקורו בפער בין ערכי התרבות והאידאולים של החברה שממנה היא מגיעה לבין המודל התרבותי שמציע עולם העבודה (חקק, 2004).

חקר המאפיינים התרבותיים בחברות רב-תרבותיות בעולם הביא לצמיחתם והתפתחותם של התערבות וטיפול רגשי תרבות, במטרה להתאים את שיטות ההתערבות והמודלים התאורטיים והפרקטיים, המבוססים על יסודות אוניברסליים ומערביים, לערכים, לנורמות ולתפיסות של אוכלוסיות היעד.

התערבות וטיפול רגשי תרבות מבוססים על כשירות תרבותית; זו מבוססת על מודעות להבדלים הבין-תרבותיים בערכים, בתפיסות ובאמונות של כל תרבות, על ידע על אודות התרבות האחרת ועל כישורים ומימוניות של התערבות מקצועית רגשי תרבות, הן של אנשי המקצוע והן של הארגון המספק את השירות (Lum, 1999).

אחד המקצועות אשר מטפח ב-30 השנים האחרונות את תחום הכשירות התרבותית הוא העבודה הסוציאלית (Fong, 2001), אשר ראשית התפתחותה בארצות המערב בתרבות חילונית וליברלית. ככזו, היא מתמודדת עם פערים ומתחים במפגשם של אנשי המקצוע עם קהילות אתניות ואוכלוסיות עם מאפייני רקע שונים של מגדר, דת וגיל (אגמון שניר ושמר, 2016; זועבי וסויה, 2015).

העבודה הקהילתית למשל, שעל בסיסה צמחה והתפתחה העבודה הסוציאלית, מתבססת על עקרון קשר אדם-סביבה ופועלת על מנת להיטיב קשר זה באמצעות עבודה מערכתית על שינוי בסביבות הפיזית, החברתית, הכלכלית, התרבותית והתעסוקתית של היחיד. מעצם מהותה, היא חייבת לפעול מתוך כשירות תרבותית על מנת להשיג את מטרותיה (אגמון שניר ושמר, 2016). גם תחום השיקום בבריאות הנפש מתהדר במודל לעבודה שיקומית כשירות תרבות המיועדת לאוכלוסייה החרדית, על רקע הצרכים הייחודיים שלה (שמואל וריצ'מן, 2019).

מושג העצמי בהקשר חברתי קבוצתי ועצמי תעסוקתי

העיסוק התאורטי והמחקרי של מדעי החברה במושג העצמי התעורר בסוף המאה התשע עשרה ובראשית המאה העשרים ומאז הפך למוקד עניינן של גישות מזרמים שונים בפסיכולוגיה, בסוציולוגיה ובפילוסופיה, אשר מנסות להסביר כיצד האדם מגדיר וחווה את עצמו, מעצב את ערכיו האישיים, רגשותיו ומחשבותיו ומגבש לעצמו דפוסי פעולה.

העצמי הוא תוצר של פעילות רפלקסיבית, והוא המושג שיש לאדם על עצמו כגוף פיזי, חברתי, מוסרי או רוחני (Gecas, 1982). ההגדרות למושג העצמי הן מרובות, ותאוריות שונות ממשיגות ומנתחות אותו באופנים שונים. מאמר זה מתייחס למושג העצמי מתוך המסגרת התאורטית שמציעה גישת האינטראקציוניזם הסימבולי. ג'ורג' מיד (Mead, 1934) הציע להתייחס למושג העצמי בתוך אינטראקציות חברתיות וסימבוליות. לעומת תאוריות אישיות פסיכודינמיות אשר התמקדו במבנים האינטרה-פסיכיים של היחיד המתפתח, גישה זו מתמקדת בקשר בין היחיד לבין העולם החברתי הסובב אותו, ומבקשת להתבונן באופן שבו אנשים תופסים את מציאות חייהם ומעצבים את חוויותיהם באמצעות קשרי גומלין ואינטראקציות חברתיות ובתוכם.

בהיותה כזאת, גישת האינטראקציוניזם הסימבולי מדגישה את אופיו החברתי של מושג העצמי, המתהווה, מתעצב ומשתנה לאורך מעגל החיים של האדם בתוך הקשרים חברתיים ואינטראקציות חברתיות שמתקיימים בהם חילופים של סמלים ויצירת משמעויות, ואשר בהם הוא משתתף (ריצר, 2006).

גישה תאורטית נוספת, אשר צמחה מאוחר יותר ומסבירה את תפקידם של קשרים חברתיים ויחסי גומלין בהבניית העצמי של היחיד, היא פסיכולוגיית העצמי שפיתח קוהוט (Kohut, 1977) אשר טען כי העצמי אינו מתפתח באופן אוטונומי ובלתי תלוי באחר וטבע את המונח "זולת עצמי" (self-object). גישתו של קוהוט, יחד עם אלו של חוקרים קודמים לו, כמו הסוציולוג צ'ארלס קולי (Cooley, 1902), אשר פיתח את תאוריית ה"אני במראה" (looking glass self) לתיאור התפתחות העצמי באמצעות הדימוי המשתקף בעיניהם של האחרים, מאפשרות כיום את החיבור בין היבטים פסיכולוגיים לסוציולוגיים בחקר הבניית העצמי.

לקבוצות תפקיד חשוב בתהליך הבניית העצמי של היחיד, מעצם היותן מרחבים חברתיים המכילים בתוכם מערכת שלמה של יחסי גומלין ואינטראקציות חברתיות אשר מתקיימות בין חברי הקבוצה. יאלום (2006) סבר שהדינמיקה בקבוצות טיפוליות היא כמיקרו-קוסמוס של חיי היום-יום, וכי התנסות בתהליכי ה"כאן ועכשיו" של היחסים הבין-אישיים בקבוצה מהווה גורם לשינוי העצמי.

בספרות הולכת ומתרחבת הכתיבה על אודות מושג הזהות המקצועית, אך מעט מאוד נכתב על מושג העצמי המקצועי. זהות מקצועית מהווה חלק נרכש מזהות העצמית של האדם ומהאופן שבו הוא תופס את עצמו ביחס לבחירה המקצועית שעשה. רוג'רס וסקוט (Rodgers & Scott, 2008) אפיינו את הזהות המקצועית כדינמית, מתגבשת, מתעצבת ומתפתחת בתוך אינטראקציות חברתיות וכתלוית

הקשרים תרבותיים. מרבית המחקרים בנושא זהות מקצועית מבקשים לבחון את השתייכותם של אנשי מקצוע או סטודנטים במהלך הכשרתם המקצועית למקצוע שבו בחרו ואת הזהותם איתו. חוקרים רבים מגדירים את המושג כאוסף אמונות, ערכים, חוויות ומוטיבציות שעל פיהם האדם מגדיר את עצמו בתוך תפקידו המקצועי, וגם כתשובה שהאדם משיב לעצמו על השאלה "מי אני או מה אני כאיש מקצוע?" (קוזמינסקי, 2008; Ibarra, 1999). מחקרים אחרים בנושא עוסקים באוריינטציית עתיד וגיבוש זהות מקצועית בקרב מתבגרים צעירים, כדוגמת מחקרה של שפילמן (1965), העוסק בקשר בין מושג העצמי לבין יכולת תכנון העתיד המקצועי בקרב תלמידי כיתות ח. עם זאת, מעט מאוד נכתב על מושג העצמי התעסוקתי, או העצמי המקצועי. אברהם (1986), למשל, אשר התמקדה במחקרה במורים ובסטודנטים להוראה, הגדירה את העצמי המקצועי כאופן שבו האדם תופס את תכונותיו, כישרונותיו, רגשותיו, ערכיו המקצועיים ואת האינטראקציה שהוא מקיים עם אחרים במסגרת עבודתו. ועם זאת, מחקרים אלה מתייחסים לאוכלוסיות בעלות מומחיות, ולא לאוכלוסיות בוגרות אשר אינן מחזיקות במקצוע או מומחיות, ובכלל זה אוכלוסיות מוחלשות ומרובות חסמים, אשר מצויות מחוץ לעולם העבודה או מועסקות בעבודות בלתי מקצועיות. סופר (Super, 1980) פיתח מודל תאורטי על בחירת קריירה והתנהגות מקצועית וטען כי היא מושפעת מתפיסתו העצמית של האדם. במרכז תאוריית התפיסה העצמית ההתפתחותית שלו (self-concept theory) עומד מושג העצמי. לפי סופר, התנהגותו המקצועית של האדם מושפעת ממערכת העצמי שלו, הכוללת את תחושת המסוגלות שלו, מידת החשיבות שהוא מייחס לעבודה, העניין שהוא מביע וערכים שבהם הוא מחזיק, וכל אלה מושפעים מהבדלים בין-תרבותיים ובאים לידי ביטוי באופן שונה במגדרים שונים ובשכבות סוציו-אקונומיות שונות.

בנוסף למושג הזהות המקצועית, ניתן למצוא בספרות מושגים קשורים נוספים מעולמות תוכן משיקים, כגון: דימוי עצמי מקצועי, דימוי פרופסיונלי ותפיסה עצמית מקצועית, אך גם הם מתייחסים לאופן שבו האדם תופס ומעריך את עצמו ביחס למקצוע או עיסוק מסוים שבו בחר. מושגים נוספים הם תחושת מסוגלות תעסוקתית (תמיר ונוימן, 2007) וחוללות עצמית (Bandura, 1986). עם זאת, הכתיבה הקיימת מחברת את כל אלה בדרך כלל למושג העצמי במובנו הרחב, וכמעט אינה מתמקדת במושג העצמי התעסוקתי. מאמר זה מבקש להרחיב את הידע בנושא הבניית עצמי תעסוקתי בקרב אוכלוסייה בוגרת באופן שאינו תלוי במקצוע או עיסוק מסוים.

שאלות המחקר

השאלות המרכזיות בבסיס המחקר היו: (א) מהו העצמי התעסוקתי אשר הוצע לנשים על ידי הארגון במהלך השתתפותן בקבוצה? (ב) איזה משא ומתן הן קיימו עימו? (ג) כיצד הנשים דיברו על עצמן וחוו את עצמן בהקשר התעסוקתי בטרם השתתפותן בקבוצה ובמהלך ההשתתפות? (ד) מהו תהליך השינוי בחוויית העצמי שהתרחש במסגרת ההשתתפות בקבוצה?

מערך מחקרי: מחקר איכותני-אתנוגרפי

לצורך המחקר בחרתי שיטה איכותנית-אתנוגרפית, אשר התבססה על עבודת שדה וצפייה ישירה, ראיונות עומק וניתוח תוכן. המחקר האיכותני מאפשר להבין מורכבויות ודקויות, להעניק תשומת לב ומקום לרמזים שמופיעים בדרך, תוך גמישות ורגישות, וללמוד את התהליך לעומקו מתוך מעורבות בו. הגישה האתנוגרפית במחקר זה אפשרה לי להתמקם כצופה מעורבת בתוך הקבוצה ולהבין לעומק את המציאות ואת התופעה הנלמדת בזמן אמת וכפי שבוטאו על ידי המשתתפות באופן ישיר ובשפתן (שקדי, 2003). עוד אפשרה גישה זו מקום לפרשנויות, מחשבות והרהורים של משתתפות הקבוצה (LeCompte & Schensul, 1999), ואלו הוצגו על ידיהן. כיוון שהמציאות היא סובייקטיבית, כפי שמודלים של מחקר איכותני מניחים (שקדי, 2003), ותהליך הבניית העצמי התעסוקתי במחקר זה היה תהליך אינדיווידואלי וסובייקטיבי, היה חיוני ללמוד את נקודות המבט האישיות של המשתתפות ולבחון באמצעותן, כיצד הן חוות את עצמן וכיצד הן מבנות את העצמי התעסוקתי שלהן תוך השתתפותן בקבוצה (צבר בן-יהושע, 1990).

שדה המחקר ואוכלוסיית המחקר

שדה המחקר הנבחר היה קבוצה לשיקום תעסוקתי שהתקיימה במסגרת תוכנית ממשלתית לשיקום תעסוקתי למשפחות, אשר יזם ומממן משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים. התוכנית מופעלת על פי מכרז ממשלתי על ידי ארגון מגזר שלישי בכ-20 יישובים ברחבי הארץ, החל משנת 2011, ופונה לנשים ולגברים שהם הורים לילדים, המתגוררים בפריפריה הגאוגרפית או החברתית בישראל ומתמודדים עם עוני, עם מיעוט הזדמנויות בעולם העבודה ועם חסמים וקשיים בתחומי חיים שונים. מטרת-העל של התוכנית היא שיקום תעסוקתי של המשתתפים, שבאמצעותו יתאפשר להם להשתלב באופן איכותי ויציב בעולם העבודה ולשפר את התנהלותם הכלכלית.

אוכלוסיית המחקר כללה 20 נשים בטווח הגילים 21 עד 53, אשר השתייכו לשכבה סוציו-אקונומית מוחלשת והתגוררו בפריפריה גאוגרפית וחברתית בישראל; כולן היו אימהות לילדים, 17 מהן נשואות, שתיים גרושות ואחת אלמנה. שלוש נשים השתייכו למגזר החילוני, ו-17 השתייכו למגזר החרדי, רובן המוחלט חוזרות בתשובה. הצעירות שבהן היו בנות להורים שחזרו בתשובה ונולדו לתוך סגנון חיים זה. שלוש מהנשים לא היו מועסקות עם כניסתן לתוכנית והיו שרירות באבטלה מתמשכת, ו-17 מהן היו מועסקות בתת-תעסוקה (underemployment), כלומר במשרות חלקיות, על אף רצונן לעבוד בהיקף משרה גדול יותר, או בהיקף משרה מלא, אך בשכר נמוך, או לחלופין, בעבודות שמצריכות כישורים ומיומנויות נמוכים יותר מאלה שלהן (Jensen & Slack, 2003).

נשים אלה עברו תהליך קבלה והתאמה לתוכנית לשיקום תעסוקתי על פי אמות מידה שקבע משרד הרווחה, תהליך המבוצע בפועל על ידי עובדת סוציאלית

תעסוקתית שמרכזת את התוכנית מטעם הארגון המפעיל. במסגרת התוכנית הן השתתפו בקבוצה לשיקום תעסוקתי בהיקף של 20 מפגשים שבועיים בשעות הערב, שלוש שעות כל אחד. את הקבוצה הנחו מנחת קבוצות מטעם הארגון המפעיל את התוכנית ולצידה העובדת הסוציאלית התעסוקתית המרכזת את התוכנית, על פי מודל אשר פותח לצורך עבודה עם אוכלוסיות מעוטות הזדמנויות בתהליך לשיקום תעסוקתי. הסדנה הקבוצתית כללה שימוש במתודות ובתרגילים, שיתוף וחשיפה, עבודה על חסמים, כוחות, מיומנויות וכישורים. מתוך אוכלוסיית מחקר זו, שמונה נשים התנדבו להשתתף בראיונות אישיים חצי מובנים אשר נערכו בטרם השתתפותן בתוכנית.

כלי המחקר

לצורך איסוף הנתונים במחקר זה נעשה שימוש במספר כלי מחקר: תצפיות בקבוצה, ראיונות חצי מובנים וניתוח תוכן.

תצפית מעורבת

במהלך התוכנית התקיימו 20 מפגשים קבוצתיים, אחת לשבוע, ומתוכם נערכו תצפיות ב-18 מפגשים. סוג זה של תצפית אפשר התבוננות מקרוב בתהליך שעברו הנשים, אך זו נעשתה תוך שמירה על מידה מסוימת של מרחק, אשר הגביל את מעורבותי והבחין אותה ממעורבותן של משתתפות הקבוצה, המנחה והעובדת הסוציאלית שליוותה את התהליך. בתצפית תועדו אמירות, שיתופים ורפלקציות אישיות של משתתפות הקבוצה, התבצע חקר חומרי כתיבה, תוצרי פעילות ותרגילים אשר בוצעו במהלך המפגשים, והייתה התייחסות לתקשורת המילולית והבלתי מילולית של המשתתפות ולמסרים הגלויים והסמויים אשר הועברו בקבוצה. הגישה האתנוגרפית דורשת מחד גיסא התבוננות מדוקדקת והבחנה בפרטי פרטים, ומאידך גיסא – ראייה רחבה והוליסטית של המתרחש. העובדה כי אני, החוקרת, עובדת סוציאלית תעסוקתית בהכשרתי, אפשרה לי להתבונן בדברים ולנתחם מתוך מודעות גבוהה ויכולת ניתוח והבנה טובות של התהליך אשר עוברות הנשים במסגרת התוכנית.

התצפיות נערכו בין החודשים ינואר ליוני 2019, לאורך חצי שנה. הן התקיימו במקום המפגש הקבוצה של הקבוצה, במבנה השייך לשירותי הרווחה הקהילתיים ביישוב שבו מתגוררות רוב המשתתפות.

המפגשים הקבוצתיים לא הוקלטו, אלא תועדו בכתיבה. כל מפגש תועד במחברת המחקר, על מהלכו, התרגילים והמתודות אשר הועברו בו, תגובות המשתתפות, אמירות, הדינמיקה הקבוצתית, מחוות קבוצתיות ובין-אישיות, שפת גוף בלתי מילולית וכל דבר אשר נמצא רלוונטי לנושא המחקר ושאלותיו. לפני כל תחילת מפגש הייתה התכנסות של המשתתפות לקפה וכיבוד קל. ככל שהתקדמו המפגשים, מעורבותי בחלק זה הלכה וגדלה, שכן המשתתפות החלו פונות אליי ומשוחחות איתי, בתחילה על נושא המחקר ובהמשך שיחות חולין. שלב זה של ההתכנסות לא תועד, שכן בחרתי להיות מעורבת בשיח בחופשיות, ליצירת קרבה ותחושת נוחות ביני ובין משתתפות הקבוצה.

ריאיון אתנוגרפי

ראיונות פתוחים וחצי מובנים נערכו עם שמונה מתוך 20 משתתפות הקבוצה, במהלך דצמבר 2018, בטרם כניסתן לתוכנית. יצרתי קשר עם העובדת הסוציאלית התעסוקתית המרכזת את התוכנית והמלווה את המשתתפות, הצגתי בפניה את המחקר וביקשתי ממנה להציגו למשתתפות ולבקש את הסכמתן להתראיין. הראיונות היו פתוחים והתנהלו באופן ובכיוון שהמשתתפות בחרו לנהל אותו (שקדי, 2003). ריאיון מסוג זה אפשר למשתתפות לבטא עצמן באופן חופשי בתוך שיח בלתי פורמלי ולהציג את חוויית העצמי שלהן באותנטיות. הריאיון התייחס למספר סוגיות: היכרות עם מטרת המחקר, היכרות עם סיפור חייה של המשתתפת כפי שהיא בוחרת להציגו, מושג העצמי והאופן שבו המשתתפת מגדירה את עצמה, העצמי התעסוקתי והאופן שבו היא מדברת על עצמה במובנים תעסוקתיים וכן מחשבות וציפיות של המשתתפת מתהליך השתתפותה בקבוצה. הראיונות הוקלטו באמצעות רשומקול נייד בהסכמת המשתתפות ולאחר מכן תומללו, תוך ציון התנהגויות בלתי מילוליות, כגון: שתיקות, שפת גוף והבעות פנים, או אירועים מיוחדים שהתרחשו במהלך הריאיון.

ניתוח תוכן (מסמכים)

על מנת לקבל תמונה כוללת של תהליך השינוי והבניית העצמי התעסוקתי אשר עברו המשתתפות בתוכנית, בין שאלות המחקר נשאלה שאלה אשר התייחסה לעצמי התעסוקתי אשר מוצע לנשים על ידי הארגון במהלך השתתפותן בקבוצה, ואיזה משא ומתן הן מקיימות עימו. שאלה זו דורשת התבוננות וניתוח התכנים הארגוניים, המבוססים על מערכת ערכים, עקרונות ותפיסות ארגוניים. התבצע ניתוח של התכנים שהוצגו למשתתפות הקבוצה במהלך הסדנה התעסוקתית, כגון תרגילים והנחיות לפעילות מתודית, ושל התכנים אשר לא הוצגו להן, כגון: הסילבוס של הסדנה התעסוקתית, המודל הלוגי, חומרי הנחיה וחוברת ההפעלה של התוכנית.

אופן ניתוח הראיונות והמסמכים

התאוריה המעוגנת בשדה (grounded theory) שימשה במחקר זה כלי לניתוח וקידוד הראיונות האתנוגרפיים, התצפיות בקבוצה והמסמכים הארגוניים. גם במהלך עבודת התצפית בקבוצה המשיכו איסוף הנתונים וניתוח התוכן דרך ניתוח התרגילים ומתודות ההנחיה שהוצעו למשתתפות. כפי שמורה תאוריה זו, ניתוח הראיונות כלל איתור תמות וקטגוריות משותפות אשר חזרו על עצמן וניתנו לאפיון ושיוך, ולאחר מכן נעשה קידוד וניתוח מקיף ומעמיק של הראיונות. אל שלב הניתוח הגעתי ללא השערות מוקדמות ובמטרה להבין, כיצד המשתתפות תופסות את התופעה הנלמדת. נעשתה הצלבת מידע ממקורות שונים – טריאנגולציה של תמלולי הראיונות והתצפיות – על ידי חוקר נוסף מהתחום ועל ידי. כל אחד מאיתנו הציע פרשנות עצמאית לחומרים, ולאחר דיון משותף בממצאים, הוחלט על התמות המרכזיות במחקר זה. למהימנות בין השופטים השלכות לתוקף הממצאים האיותוניים. הצגת חוויותיהן של משתתפות הקבוצה ושל האופן שבו הן תפסו את עצמן (emic),

בשילוב ניתוח התוכן וההדגשה של הממצאים המרכזיים והפרשנויות שלי (etic), אפשרו קבלתה של תמונה שלמה. בפרק הממצאים יובאו ציטוטים ודוגמאות הלקוחים הן מראיונות העומק שנערכו עם משתתפות הקבוצה והן מהתצפיות בקבוצה.³

ממצאים

מניתוח הראיונות, התצפיות והתוכן הארגוני עלו מספר ממצאים מרכזיים המשקפים את הקול הדומיננטי בקבוצה, קולן של הנשים החרדיות שגם היו את הרוב המספרי בין משתתפות הקבוצה (17 מתוך 20). ממצאים אלה מצביעים, לדעתי, על מפגש בין-תרבותי משמעותי ביניהן לבין הארגון המפעיל את התוכנית במסגרת מדיניות ממשלתית לשילוב אוכלוסיות מודרות בתעסוקה. התייחסות לקולן של שלוש הנשים החילוניות תובא בסוף פרק הממצאים, ויתואר בקצרה האופן שבו הן חוו את המפגש עם הארגון ודרך פועלו.

ממצאי המחקר המרכזיים מציירים אם כן מפגש בין עולמות שונים של ערכים, נורמות, תפיסות עצמי ותפיסות חברתיות, מפגש בין שתי תרבויות שכל אחת מהן מצמיחה, מטפחת ומשמרת עצמי אחר דרך תצורות שונות של שיח. במרכזו של מפגש זה ניצבו אותן נשים שביקשו למצוא את הדרך להבנות בקרבן עצמי תעסוקתי שיכיל את שני העולמות – זה שממנו הן הגיעו ואשר הכתיב עד השתתפותן בתוכנית במידה רבה את דרכן ובחירותיהן, וזה שהוצע להן להשתלב ולהתקדם בו תעסוקתית.

בין האינדיווידואל לקולקטיב

קבוצת הנשים המשתייכות למגזר החרדי מגיעות מתרבות מסורתית (נריה בן-שחר, 2008), מחזיקות בתפיסות עצמי ובתפיסות חברתיות הנהוגות, מקובלות ומשתמרות בתרבות שאליה הן משתייכות, ואשר מעצבות במידה רבה את ערכיהן, רצונותיהן, צרכיהן, שאיפותיהן ואורחות חייהן. בתהליך השיקום התעסוקתי הקבוצתי שבו הן משתתפות במשך חצי שנה, הן פוגשות תפיסות וערכים שונים. הן מוזמנות לעבור שם תהליך עומק, מסע של שינוי פנימי אל עבר העצמי שלהן, במטרה להכיר את רצונותיהן וצרכיהן הפרטיים, האינדיווידואליים, להתחבר אליהם ולטפח את שאיפותיהן למימוש עצמי באמצעות תעסוקה.

התפיסה הארגונית שבלטה ביותר בניתוח החומר הארגוני הייתה כי תהליך של שינוי תעסוקתי מתחיל בשינוי פנימי ומתבסס עליו. על כן, התהליך הקבוצתי בבסיסו מושתת על עבודה פנימית, שבה המשתתפות מתבוננות באמונותיהן המעכבות והמקדמות כלפי תעסוקה וכלפי עצמן, ביכולות ובמשאבים שלהן, ברצונותיהן ובצרכיהן. עוד מזמין אותן התהליך הקבוצתי להתמקד בעצמן, לבחון את הנרטיב

3 כל השמות במאמר הם בדויים. על מנת לטשטש ביעילות את זהות המשתתפות, נעשה שימוש בשמות שונים, גם כאשר הציטוטים הם של אותה משתתפת.

התעסוקתי שלהן ואת ההצלחות בחייהן, אלה שאינן נוגעות לילדים ולהקמת משפחה, ולטפח חלום תעסוקתי.

עצם הזמנתן של הנשים המגיעות מתרבות שבה העצמי אינו ניצב במרכז, והעיסוק בו נתפס כאגוצנטרי וכלא לגיטימי, לתהליך, מייצר מפגש קונפליקטואלי עם ערכים מרכזיים הנהוגים בתרבותן, כמו: חשיבות ועליונות התא המשפחתי, עיסוק בקהילה, בחברה ובטיפוח חיי רוח, דת ואמונה (ליוש, 2015). קונפליקט זה מעורר אצלן את הצורך לנהל משא ומתן על התפיסות והערכים המוצעים להן.

מוריה, אחת המשתתפות בקבוצה, הגיבה להזמנה הגלויה למשתתפות לעסוק בעצמן כבר בראשית התהליך הקבוצתי: "אני אגיד לך מה [פונה למנחה], אצלנו, אצל אנשים דתיים שתורה ומצוות זה חלק... זה החיים, האני לא במרכז. זאת אומרת האני הוא במרכז כי בשבילי נברא העולם, אבל לא במובן הגשמי, החיצוני, התעסוקתי, החלומות שלי. זה לא המרכז. המרכז הוא מה התכלית שלשמה נבראתי". בריאיון אישי עימה, כשנשאלה, כיצד היא יודעת להבחין בין רצונותיה שלה לבין רצון הכלל, ביטאה מוריה באופן ישיר קול קבוצתי אשר נשמע מאוחר יותר בקבוצה והיה אמביוולנטי יותר:

אם תשאלו אותי היום, מה אני רוצה [היא הדגישה את המילה "אני"], נגיד אם לא היה... נגיד אם הקדוש ברוך הוא היה בורא את העולם והיה אומר "לבינתי, יאללה תעשי מה שאת רוצה, אין לך ילדים?" אני? [צוחקת] כפרה, הייתי מטיילת ממקום למקום, הולכת לקברי צדיקים, הולכת עם תיק על הגב, פעם רוקדת פה, מבינה? לא הייתי חיה את החיים שאני חיה היום. לא הייתי מחפשת עבודה מסודרת, לא הייתי חיה בכלל... הייתי פרפר. אבל אני אומרת רגע, זו לא התכלית. הטבע שלי זה ואו, עופי... אבל זה לא הסיבה שהשם הביא אותי לעולם. יש את זה ואת זה, נכון את פרפר? תמצאי לעצמך את הפרח הזה בתוך העיגול, ושם תעשי את הפרפר שלך.

הדיאלוג עם מוריה מספר את הסיפור על אודות העצמי החבוי בתוכה, אשר משווע לחופש ולשחרור מנורמות וציפיות המתקיימות בתוך ההקשרים החברתיים והתרבותיים שבהם היא חיה, כזה אשר טומן בחובו אימוץ של תפיסות ואמונות בנוגע לעצמה ובנוגע לסביבה ולחברה.

עוד מלמדים דבריה של מוריה באופן ברור על הקונפליקט הפנימי שהתעורר למול ההזמנה של הארגון לשיח על רצונות וצרכים אינדיווידואליים והבהיר כי הנשים החרדיות עסוקות בחייהן בוויסות הרצונות הפנימיים שלהן, כך שיתיישבו עם אורח החיים והאמונה שבהם בחרו. במפגש עם הארגון, שהציע להן עצמי הממוקד פנימה וחותר לחיבור לרצונותיהן הפרטיים האינדיווידואליים והבחנתם מהקול הקולקטיבי, הן חוו פער ומרחק ערכי-תרבותי משמעותי.

גם כאשר המשתתפות התנסו בקבוצה בתרגיל הרצונות, שלפיו הן התבקשו להעלות על הכתב כמה דברים שהן רוצות לעצמן בלבד, ומנחת הקבוצה הדגישה שמדובר בדברים שאינם קשורים ונוגעים למשפחתן, לילדיהן ולאחרים, הן ניהלו עימה משא ומתן בניסיון להבין, מדוע עליהן להפריד בין רצונות האחרים לבין רצונותיהן. כשהן נענו כי ישנה חשיבות להבנת הרצונות האישיים והפרטיים שלהן

ולהעמדתם במרכז, הן הוסיפו שהרצונות של בני משפחתן, של ילדיהן, הם בהכרח גם רצונותיהן. בתחילה, הן העלו רצונות שנגעו בעקיפין גם לאחרים: "אני רוצה אוטו חדש עם שבעה מקומות", "מטבח גדול וחדש", "בית גדול ויפה", "חיים ללא חובות". עם זאת, הנשים התחילו להשמיע רצונות פרטיים, אשר נבעו מתוכן ונגעו רק אליהן: "לחזור להיות רזה", "לקבל ולאהוב את עצמי", "להתמיד בתזונה בריאה", "להיות שמחה תמיד", "להצליח בעבודה", "לטוס עם חברות לחו"ל". נראה כי מתוך המשא ומתן שהן קיימו עם העצמי האינדיווידואלי שהוצע להן על ידי הארגון, הן לא ויתרו על ביטוי עולמן, תפיסותיהן והצרכים והרצונות הקולקטיביים המקובלים אצלן, אך בה בעת הצליחו בזיהור לבטא גם את צרכיהן האינדיווידואליים, שהתגלו אט אט בתוך התהליך הקבוצתי.

מימוש (לא רק) באמצעות תעסוקה

עיסוק מרכזי ומתמשך בתהליך הקבוצתי שהוביל הארגון היה בנושא המימוש העצמי והשגתו באמצעות תעסוקה. ניתוח התוכן הארגוני, ובתוכו המודל המקצועי, סילבוס הקבוצה, מתודות ותרגילים שונים, חומרי הנחיה וחומרי הכשרה, גילה מערכת ערכים, עקרונות ותפיסות ארגוניות שהובילו את הארגון בפעילותו עם משתתפות התוכנית, ולימד על העצמי התעסוקתי שאותו הוא הציע להן. אחד הערכים הבולטים של הארגון הוא ערך המימוש העצמי, והנחת היסוד המושתתת עליו היא ש"על מנת לחיות בתחושת רווחה רגשית, לא ניתן להסתפק רק במימוש צורכי פרנסה ויכולת השתכרות. על מנת שאדם ישיג תחושה של איכות חיים, עליו גם להתוודע לשאיפותיו וכישוריו ולגלות היכן הם וערכיו האישיים יכולים לבוא לידי ביטוי בתעסוקה שתהא משמעותית עבורו ותהווה מקור לסיפוק והגשמה עצמית". תפיסה ארגונית זו, המציעה לנשים חרדיות לממש את עצמן באמצעות תעסוקה משמעותית, עומדת בסתירה לתפיסה המקובלת בעולמן התרבותי, המדגיש משמעויות אחרות, כמו עבודת השם וקיום תורה ומצוות. גם על עצמי זה התעורר משא ומתן מורכב, אשר התבטא בדינמיקה קבוצתית שהתרחשה במסגרת תרגיל שמטרתו הייתה לבחון את משמעות העבודה בעיני המשתתפות. התרגיל הציע להן לבחור בין עבודה או התנדבות לבין קבלת סכום כסף קבוע השווה לשכר הממוצע במשק במשך כל חייהן, מבלי שיוכלו לעבוד ולהתנדב. דינמיקה זו העלתה קולות שונים, חלקם של התנגדות לתפיסה שמימוש עצמי ניתן וראוי להשיג באמצעות תעסוקה משמעותית והבעת עמדה של רצון לקבל את הכסף ולזכות בביטחון: "אני לוקחת. ביטחון זה לכל החיים", אמרה אחת המשתתפות וויתרה על רעיון העבודה. אליה הצטרפה משתתפת נוספת, אשר אמרה: "אם אין לך מקצוע מאוד מאוד טוב, אתה לא מגיע לסכומים האלה". אל קולות אלה, שדיברו על הצורך בפרנסה וביטחון, התלוו קולות אשר ביקשו לספק צידוקים: "לא חייבים להוציא את המיוחד והמימוש העצמי שלנו רק דרך עבודה"; "הייתי הולכת ללמוד דברים, לא בשביל לעבוד, בשביל עצמי. זה לא חייב לבוא לידי ביטוי בעבודה. אני יכולה למצוא סיפוק

לא רק בעבודה". במשא ומתן על נושא הנתינה וההתנדבות, אשר התנהל במסגרת התרגיל והעסקה שהוצעה לכאורה למשתתפות, נתקלו הנשים בדבר מרכזי בחייהן, שהוא העיסוק בעשיית חסד, גם אם לא במסגרת מאורגנת של התנדבות. כשזו לא התאפשרה במסגרת העסקה, היא הקשתה על הנשים עוד יותר להיענות לה: "את אומרת לנו קחו ת'כסף ותיחנקו? בלי להתנדב אפילו? מה אני יעשה עם עצמי כל היום?" "גם בתקופות שלא עבדתי, אף פעם לא ישבתי בבית. אני לא יכולה לשבת בבית. תמיד יצאתי ועזרתי לאחרות". היו גם אלה שהתנגדו לעסקה: "גם אם תוסיפי פה עוד אפסים [לסכום החודשי], אני לא לוקחת. תחושת המחנק שאני לא מפתחת את עצמי לא שווה לי. לא רוצה לעצור את עצמי. כולנו פה כי אנחנו רוצות למצות את עצמנו".

כמעט מחצית ממשתתפות הקבוצה טענו שוב ושוב שהן יכולות לקבל סיפוק ולממש את עצמן גם בעשייה שאיננה עבודה, והזכירו מעשי חסד, עזרה ונתינה כעשייה המספקת להן את אותה תחושת משמעות ומימוש עצמי. נראה היה כי בכך הן עשו שימוש בפתרון פנומנולוגי, שבאמצעותו הציעו הגדרת עצמי אחרת מזו שהציע להן הארגון.

אף כי התפיסה הארגונית גורסת כי לא ניתן להסתפק רק במימוש צורכי פרנסה, הנשים הרבו לדבר על מה שכינו "ההכרח לקיום" ולעסוק במציאות חייהן, באפשרויות ובקשיים. כך, למול ההזמנה לגבש חלום תעסוקתי, הן העמידו תפיסה מעשית אשר הכתיבה במידה רבה גם את הכיוונים התעסוקתיים שהתאימו להן, על פי יכולתם לספק את צורכי הפרנסה. כך תיארה רלי: "אין לי חלומות, אבל אם כבר יש לי חלום, זה שתיכנס לי כל חודש משכורת שהיא תנהל לי את החיים. שאני יודעת שאני יכולה לשלם בזמן שכירות, שוטף, שאני לא צריכה ולא רוצה שאף אחד ייתן לי עזרה, לא רוצה עזרה, רוצה בעצמי. הינה, לי יש חלום שאני רוצה להגשים כדי שיהיה לי את ההכרח, לחם וחלב".

דבריה של רלי מדגישים את המרחק העצום בין ההתמודדות היום-יומית של המשתתפות עם מציאות של מחסור לבין העיסוק בתחושות משמעות והגשמה עצמית שהציע להן הארגון. בקשתה של רלי להגשים חלום בשביל "לחם וחלב", בכדי לממש בזכות עצמה את הצרכים הבסיסיים של הקיום שלה ושל בני משפחתה, מלמדת גם היא על המרחק התרבותי בין המשתתפות לבין הארגון, שהצליח לעורר אותן לקיים משא ומתן ולהתריס בכאב על מה שהוא הציע להן.

"אני רוצה שינוי קטן"

עדות נוספת לקיומו של מפגש בין-תרבותי עלתה בעיסוק ובשיח הקבוצתי על אודות תהליך השינוי. כאמור, מטרת התוכנית היא לקדם שינוי תעסוקתי באמצעות שינוי בתפיסות העצמי, באמונות המעכבות ובחוויה הפנימית של המשתתפות, על מנת לפתח תחושת מסוגלות, להכיר את צרכיהן הפרטיים ושיאיופיותיהן ולהתחבר אליהם. השיח על תהליך השינוי התנהל כבר מהמפגש הראשון ולאורך התהליך הקבוצתי ועורר לא פעם אי-נוחות ואף התנגדות בקרב הנשים. יותר ממחציתן הגיעו לקבוצה

לאחר תהליך ממושך של חזרה בתשובה, שבתוכו כבר עברו שינוי משמעותי לא רק במציאות חייהן ואורחותיהם, אלא גם בתפיסות העצמיות שלהן ובתפיסותיהן באשר לזהותן ותפקידן בעולם. כעת, הן פגשו ארגון שהזמין אותן למסע של חקר עצמי, התמקדות בעצמן וזיהוי צרכיהן והבחנתן מצורכי המשפחה, הילדים וציפיות הסביבה; הוא הזמין להתבוננות פנימית נוספת, לשינוי נוסף, והדבר עורר בהן פחדים וחששות. אותן נשים תהו, כיצד יתיישב שינוי נוסף כזה בתוך תהליך השינוי שהן מצויות בו כבר שנים? איזה מקום יקבל השינוי בתוך חיי הדת והאמונה שבהם בחרו? ומדוע עליהן להפריד ולהבחין בין הצרכים הפרטיים שלהן לבין אלה של משפחתן, שעומדים בראש מעייניהן והן מחשיבות אותם כשלהן?

המפגש הבין-תרבותי בין העצמי של משתתפות הקבוצה לבין העצמי התעסוקתי שהוצע להן, שהוא בעל יכולת שינוי, והציפייה שהעביר לשינוי בחוויתן הפנימית, בחויית העצמי שלהן, עורר קונפליקט כאשר הן ביצעו את אחד התרגילים המשמעותיים ביותר בתהליך הקבוצתי. הן קיבלו דף עם ציור והיו צריכות לשתף באופן השלכתי, עם איזו דמות בציור הן מזדהות, כלומר איזו דמות משקפת את מצבן התעסוקתי כפי שהוא כיום, ואיזו דמות מייצגת את המקום שבו הן שואפות להיות מבחינה תעסוקתית. הדמויות בציור היו ממוספרות מ-1, אשר ייצגו מקום חלש מאוד, באמצעות דמות ששוכבת על בטנה על הרצפה ותנועות ידיה מבטאות ייאוש ובכי, עד 20, אשר ייצגו את המקום הגבוה ביותר, באמצעות דמות שמבטאת כוח, שביעות רצון ותחושות חיוביות. בתרגיל זה רבות מהן הציגו את המקום שבו נמצאות כיום כמקום טוב ומספק ודיברו על הצורך "רק בשינוי קטן". הרוב המוחלט של המשתתפות דיברו על צורך ב"התקדמות קטנה", ועל כך שבסך הכול הן שבעות רצון מהמקום שבו הן נמצאות. תמר ביטאה זאת בדבריה: "בסך הכול אני מרגישה שטוב לי, אני רוצה קצת יותר, להתקדם קצת, אני רוצה ללמוד יותר, להצליח, רוצה להתקדמות קטנה". גם מוריה דיברה על דרך שכבר עברה ועל כך שהיא נמצאת במקום טוב: "אני מרגישה בעלייה, עברתי די מהר דברים והתקדמתי, יש לי עבודה ואני מצליחה בה, אבל עדיין משהו תקוע אצלי, אין לי תעודות או לימודים, אז יש לי לאן להתקדם. אני רוצה להגיע למקום שבו אגיד 'ואו, שיחקתי אותה'". הן תמר והן מוריה ביטאו קול שנשמע בקבוצה באופן ברור ודומיננטי, וניכר היה שהוא מבקש שינוי חיצוני, אשר יתבטא בלימודים, בהשגת תעודות ובהתקדמות בתעסוקה. נראה שהוא ביטוי לכך שהמשתתפות שמעו והרגישו את ההזמנה להתבוננות פנימית, לחוויה של שינוי עמוק ומהותי יותר, אך נמנעו מלהיענות לה והעדיפו לדבר על שינויים חיצוניים. את הפחד משינוי פנימי וממפגש עם מקומות כואבים היטיבה לתאר רותם: "אני לא צריכה להיפגש עם עצמי ולגלות בעצמי דברים כואבים. זה [השינוי] מפגיש אותנו עם מקומות פנימיים בנו". תהילה התחילה לומר: "אני מרגישה שיש לי ציפייה שהפחדים שקברתי..." ולא הצליחה להשלים את המשפט.

מדברי המשתתפות עולים כמה הסברים שהן עצמן סיפקו לרצונן "רק בשינוי קטן", ולמעשה מבהירים את מפגשן עם הארגון ועם עולם התעסוקה כמפגש בין-תרבותי. ההסבר הראשון ניכר בקול שעלה בקבוצה וביקש להבהיר כי הן מודות

לבורא עולם, ושמחות במקום שבו הן נמצאות: "אני מודה לשם שהביא אותי לכאן", אמרה רות. המשתתפת ביטאה קול קבוצתי שחזר על עצמו ואשר דיבר על המקום המרכזי של הדת והרוח בחיי המשתתפות ועל ההבנה כי הן נמצאות במקום שבו הן אמורות להיות: "תביני [המשתתפת פנתה למנחה], בנות מדברות כאן מהמקום שטוב לנו כי כך השם רצה בשבילנו, להיות כאן וזה לטובתנו, אז יש השלמה. מכאן נובעים הדברים שאנחנו אומרות". משתתפת נוספת ביקשה גם היא להסביר השקפה זו: "למה בנות בחרו כאן דמויות שבסך הכול טוב להן ושהן מרוצות? זו השקפה אמונית-רוחנית".

ההסבר השני להתנגדות לשינוי נראה כקשור בחשש של המשתתפות שמא המקום החדש שאליו שואפים להגיע בתהליך השינוי, לא יעמוד בהלימה עם תהליך השינוי שכבר עברו נשים רבות בקבוצה, אשר חזרו בתשובה. נראה כי ההקשר התרבותי השפיע השפעה ניכרת על הצגת הצרכים והרצונות של המשתתפות וכן על חששותיהן, אשר התבטאו בבחירה בשינוי קטן, כזה אשר לא יאיים או יערער על המקום החדש שאליו הצליחו להגיע. המשאלה שעלתה כאן, באופן גלוי יחסית, היא להצליח לשלב את שני ההיבטים הללו – המעשיים, הקשורים לעבודה, והרוחניים, הנוגעים בעולם הדת. רות הבהירה זאת: "התכלית שלי בחיים זה עבודת השם. אני רוצה עבודה שתכבד אותי ושתהיה צנועה, ובעיקר שתסתדר עם עבודת הקודש שלי". בקבוצה נשמעו למעשה שלושה קולות, הן בגלוי, כתגובה לאמירותיה של רות, אך גם באופן סמוי וכחלק מהמשא ומתן שקיימו חברות הקבוצה עם העצמי שהוצע להן, עצמי פתוח המוכן לשינוי פנימי מהותי. ייתכן שהקול אשר ביטא הסכמה עם דבריה ביקש לשמור ולהגן על מקומו וסירב להתמסר להזמנה לשינוי מהותי. זהו גם קול שנשמע בו מסר ברור בנוגע לצורך ברגישות תרבותית במפגש בין העולם הנאו-ליברלי החיצוני, שיוצג על ידי הארגון, אשר הזמין "לצאת החוצה", לתעסוקה ולהשתלבות בחיי החברה, לבין עולמן של משתתפות הקבוצה, אשר השתייכו לקבוצה סגורה, שמרנית, ברובה דתית ואדוקה, שמבקשת להגן על עצמה. הקול השני ביטא אמביוולנטיות, ניהל משא ומתן פנימי בין התפיסות וטרם גיבש לעצמו עמדה פנימית ברורה. הקול השלישי, אשר התעמת מול רות וביטא מחשבה כי היא מונעת מתוך פחד, גם הוא ככל הנראה ביטא מחשבות עמוקות יותר ונסתרות של משתתפות נוספות, ואולי תהה בקול, עד כמה נעשית כאן בחירה חופשית ומודעת, ועד כמה הבחירה היא צורת התמודדות עם פחדים עמוקים יותר; כלומר עד כמה המשתתפות חוששות שמא יאבדו את זהותן ואת הקרקע הבטוחה בחייהן, אם יאמצו את ההזמנה לשינוי, ועד כמה יצליחו להכיל את שני העולמות גם יחד.

על אימהות וחיפוש העצמי: שיח תרבותי, מגדרי ואמוני בתהליך הבניית עצמי חדש

אחת הסוגיות שבהן עסקה קבוצת הנשים, אשר רובן הגיעו מחברה חרדית ומתרבות מסורתית, המקדשות את ערכי המשפחה והמחויבות לבית ולילדים, הייתה נושא האימהות ומרכזיותה בהגדרת העצמי שלהן. כך תיארה יפית: "אני יודעת שבאתי

לעולם לא בשביל לעבוד, באתי בשביל לגדל ילדים, זה תפקידה של אישה, לגדל ילדים. תעסוקה, עבודה, זה עוד נדבך, אבל לא המטרה, כך אני מאמינה. חשוב לי בחיים לעשות את מה שבאתי לעולם לעשות, לתקן את המידות שלי, לגדל את הילדים, בעזרת השם להתחתן עוד פעם ולהיות אישה לבעלי, שזה חלק מאוד נכבד מהתפקיד שלנו בעולם".

דבריה של יפית שיקפו תפיסות אשר רווחו מאוד בקבוצה והדגישו שיח על אימהות, שיח שבא לידי ביטוי כבר במפגש הראשון, כאשר נתבקשו להציג את עצמן מבחינה תעסוקתית באמצעות דימוי של חיה: "אני אתון", שיתפה שולמית, "אני אימא לשמונה ילדים, אני לא עובדת. אני רוצה להיות קוף על העץ שאוכל כל היום בננות. אי-אפשר לעבוד עם שמונה ילדים". ביטויי אמביוולנטיות וחוויה של קונפליקט פנימי בין התפקיד הנשי והאימהי, שנמצא בסדר עדיפות גבוה בקרב אותן נשים, לבין צרכים של מימוש עצמי בעולמות תוכן אחרים, הצורך לקבל מקום, לזהות את קולן הפרטי, את רצונותיהן וצרכיהן ולהגדרתן, "למצוא את עצמן", הפכו רווחים יותר ויותר בקבוצה. הראשונה שהעזה ובחרה להשמיע קול שלא ביטא רק תחושות חיוביות כלפי המחויבות האימהית הייתה דנית, ששיתפה בספונטניות בדימוי חיות העבודה שבחרה: "אני עיזה, כי תמיד חולבים אותי. אני מיניקה ומעניקה". דבריה עוררו אי-נוחות בקבוצה. בעקבותיהם התפתחה צורת שיח שכללה קול קבוצתי דומיננטי וממסטר אשר ביקש לשמור ולהגן על אותו התפקיד המגדרי-חברתי המוכר, ומולו קול חלש יותר, אבל כזה שדרש להפגין נוכחות בתוך הקבוצה; קול זה הציע פתח לאמת פנימית חדשה, כזאת שתרה אחר המימוש העצמי והצורך לקבל מקום מרכזי יותר, וסירבה להמשיך להידחק לתחתית סדר העדיפויות בשל רעיונות הקובעים מיהי אם טובה. רעות הדגימה בדבריה את אותה אמביוולנטיות ואת הקונפליקט בין תפקידה האימהי לבין רצונותיה העמוקים גם לראות את עצמה ולקבל מקום:

אני מאוד אוהבת לעבוד, מאוד אוהבת לקחת את החלק הזה של הפרנסה, מאוד מאוד. ומצד שני, אני מאוד אוהבת את הבית. להיות אימא, ועקרת בית כזאת, וכן לנקות, ושתמיד יהיה אוכל. זה מאוד נוגד את זה, אבל אני רואה שאני, ברוך השם, מצליחה לעמוד במה שאני רוצה. עכשיו מה שקורה, זה שפשוט אין לי מקצוע כרגע. אני עובדת, אבל זו לא עבודה שמרגישה שמצית את עצמך מספיק, זה לא מספיק ממצה אותי, זו לא עבודה שאני מרגישה ש"וואו".

קרן דיברה על ההשפעה החברתית ועל האופן שבו היא חשה שהסביבה רואה ותופסת אותה ואת יכולותיה: "הסביבה לא מאמינה בי ובזה שאני יכולה להיות עוד דברים חוץ מעקרת בית, אימא ואישה. כל פעם כשאני קצת מטפסת, אני מקבלת על הראש, ויש שיפוטיות מבפנים ומבחוץ". בדבריה, קרן הביעה כמיהה סמויה ומשאלה שאולי יצליחו לראות בה משהו אחר, שיכירו ביכולותיה ובחלקים נוספים בעצמי שלה שאינם בהכרח קשורים לבית, משפחה וילדים, וסיפרה למעשה לא רק על השיפוטיות שמגיעה מהסביבה, אלא גם על הביקורת העצמית אשר נלווית לה. נראה כי הייתה הפנמה של שיפוטיות הסביבה לתוך העצמי הפנימי שלה, וגם היא

עצמה נמצאה בקונפליקט, כאשר מצד אחד היא רצתה "לטפס", ומצד שני התקשתה להתמודד עם המחיר המאיים שהיא עלולה לשלם על כך.

גם כאשר נדרשו המשתתפות באחד התרגילים להציג את תכונותיהן ויכולותיהן התעסוקתיות, בלט מאוד המאפיין המגדרי של התכונות המיוחסות. התכונות הבולטות אשר חזרו על עצמן פעמים רבות היו: סבלנית, אכפתית, קשובה, דייקנית, מסורה, חרוצה, טובה, שמחה, בעלת יכולת נתינה, מסודרת ונקייה, יודעת ליעץ טוב, טובה באפייה, חמה, ותרנית, מתגמשת, מכבדת, רגישה, אוהבת לתת ויודעת להסתדר בכל תנאי.

נושא הקושי והחסמים העסיק משתתפות רבות בהקשר של מחויבות לתפקיד האימהי, המרכזי בחייהן, האופן שבו הוא מעמיד בפניהן אילוצים מבחינה תעסוקתית וחוסר הלגיטימציה להתמקד בעצמן. ככל שהתהליך הקבוצתי התקדם, והמשתתפות הופגשו עם תכנים אשר ביקשו מהן התמקדות בעצמן, בפנימיותן, ברצונותיהן ובמשאלות ליבן, האמביוולנטיות הלכה והתמעטה. היא לא נעלמה כליל, אך היה ניתן לשמוע בקבוצה יותר ויותר קולות מעודדים, תומכים ומפרגנים, כאשר משתתפות החלו לבטא את הצרכים שלהן, לדבר על משאלות ללמוד ועל כך שזה הזמן שלהן.

נקודת שיא, שהדגישה מאוד את הכיוון החדש שאליו התחילה לנוע הקבוצה, באה לידי ביטוי בדבריה של אחת המשתתפות הדומיננטיות. אותה אישה, אשר ייצגה את הקול השמרני יותר, שצידד בבית ובמשפחה בסדר עדיפות ראשון, לפני כל עבודה או צורך אישי, אמרה לפתע, כתגובה לקולות שביטאו חשש מהאילוצים וממגבלות הבית והילדים וספקות באשר ליכולת לעבור שינוי ו"לצאת ולעשות" באמת: "תעזבו אתכן, זה קורי עכביש. תירוצים. תמיד אפשר להגיד על הבית והילדים שיש מגבלות. זה רק תירוצ". היה זה רגע בתהליך הקבוצתי שבו המשתתפות כאילו קיבלו רשות להתחיל לעסוק באופן פתוח, ישיר ומתנצל פחות בצורך שלהן למצוא את עצמן.

ממצאים אלה מדגימים את השיח אשר קיימו המשתתפות החרדיות על אודות עצמן ועולמן בטרם כניסותן לתוכנית ובמהלכה. שיח זה משקף חוויית עצמי שבמרכזה עומדת האימהות כרכיב מהותי בתפיסת הזהות העצמית שלהן. הוא מגלם בתוכו אף הפנמה של תכתיבים חברתיים, תפקידים מגדריים וציפיות הסביבה מהאם לאימהות מסורה, מעניקה, כזו המעמידה את הבית והמשפחה בראש סדר העדיפויות, גם על חשבון מימושה העצמי. אסטרטגיה זו של שימוש באימהות כמרכזית לזהותן, מה שהספרות מכנה "סטטוס ראשי" ("מסטר סטטוס" (Levy et al., 2002), ומה שכונה על ידי אחת המשתתפות "מיניקה ומעניקה", מסייעת בידיהן ליצור גשר בין המרחב הביתי למרחב הציבורי. הנשים עושות שימוש באימהות, בחשיבותן ובמרכזיותן בתרבות שממנה הן מגיעות, תרבות המטפחת את חשיבות גידול הילדים והחזקת הבית כתפקיד וכמשימת חיים. הן מתוגמלות ומקבלות חיזוקים עליה בספרה הפרטית, ועל כן ממקמות אותן כמרכזית וחשובה גם במרחב הציבורי ובזהותן התעסוקתית. באמצעות השימוש בה ובמרכיבים נוספים מזהותן

הדתית והתרבותית, המשתתפות הצליחו לגשר בין דרישות התרבות הקולקטיבית לדרישותיה של התרבות האינדיווידואלית שהוצעה להן, בין המחויבות לערכי המשפחה לערך המשמעות שבעבודה, שגם אותו הן ביקשו לממש.

ראוי לציין כי בקרב שלוש הנשים החילוניות אשר השתתפו בקבוצה לא השתקפה חוויית עצמי שבמרכזה עומדת האימהות ומעצבת את השיח התעסוקתי. נשים אלה לא ניהלו משא ומתן עם התפיסות והערכים המוצעים להן על ידי הארגון, והיה נראה כי העיסוק בעצמן, בצרכיהן וברצונותיהן האישיים נתפס בעיניהן כלגיטימי ומקובל. שיח על ילדים ומשפחה התנהל בקרבן בהקשר של הצרכים התעסוקתיים, כמו שעות עבודה נוחות וקרבה לבית, אך הוא נשאר כשיח על צורכי מסגרת, ולא כשיח על צורכי מהות. מאחר שהקולות הרווחים היו אלה שהשמיעו המשתתפות החרדיות, הם שהולידו את ממצאי המחקר המרכזיים.

דיון

המחקר שעליו מתבסס המאמר עסק בתהליך הבניית העצמי התעסוקתי של נשים מעוטות הזדמנויות בקבוצה לשיקום תעסוקתי, שהתקיימה במסגרת תוכנית שנתית לשילוב בתעסוקה. המחקר ביקש ללוות את משתתפות הקבוצה וללמוד על התהליך שאותו עברו; זאת דרך ראיונות עומק ותצפיות, אשר נערכו במהלך המפגשים הקבוצתיים שהתקיימו לאורך חצי שנה.

ממצאי המחקר נובעים מהמפגש הבין-תרבותי בין נשים שהגיעו מתרבות חרדית ומסורתית, המעצבת, מטפחת ומשמרת עצמי קולקטיבי, אשר מדגיש את תפקידן החשוב במרחב הביתי ואת חשיבות זהותן כאימהות, לבין ארגון המציע עצמי אינדיווידואלי. ככזה, הארגון מאמין בעיסוק ובמיקוד בצורכי העצמי הפרטי, במימוש עצמי באמצעות תעסוקה ובהזמנת הנשים לצאת מהמרחב הביתי ולהשתלב באופן משמעותי במרחב הציבורי, בעולם התעסוקה.

הדיון יעסוק בניתוח מפגש בין-תרבותי זה באמצעות מסגרת התייחסות שרואה בו תוצר הבנייתן של שתי תצורות שיח המשקפות תרבויות שונות אשר מצמיחות ומבנות מושג עצמי שונה. עוד יוצגו אסטרטגיות ההתמודדות של משתתפות הקבוצה, שבהן נקטו על מנת לגשר על פערים בין-תרבותיים אלה. חשיבות רבה ישנה לדיון במפגש בין-תרבותי כבעל משמעות פנומנולוגית ורגשית וכן להשלכותיו על תהליך הבניית העצמי התעסוקתי שחוו המשתתפות, ועל כן הבנתו מעלה ומחזקת את הצורך בפיתוח מודלים של כשירות תרבותית בעבודה קבוצתית.

בין השיח המוסדי לשיח הפרטי

מפגשן של נשים אשר מגיעות מתרבות קולקטיבית המתמקדת במימוש צורכי חברה המדגישה את מרכזיות הקהילה ואת הקשר בין החברים בה ומצפה מהפרט שיכפיף עצמו אליהם (Cohen & Hill, 2007), עם ארגון המייצג בערכיו הנאו-ליברליים את התרבות האינדיווידואלית המתמקדת בפיתוח האוטונומיה של הפרט ובמימוש צרכיו ורצונותיו (Hofstede, 1990), הוא מפגש בעל מורכבות כפולה. ראשית, זהו

מפגש בין-תרבותי, שכשלעצמו דורש הבנה והעמקה בכל תרבות, סממניה, ערכיה וכן העצמי שהיא מבנה בתוכה. שנית, זהו מפגש בין קהילה מסורתית ומתבדלת השומרת על טריטוריאליזם שהיא הרבה מעבר לגאוגרפית-יישובית לבין העולם שמחוצה לה (כהנר, 2009; שלהב, 1989). מפגש זה מאתגר את גבולותיה המאותגרים ממילא, העוברים תהליך של הגדרה מחדש, ויש לתת את הדעת על האופן שבו קהילות אלה מעצבות גם את גבולות העצמי החדש שהן מבנות במפגשן עם תרבות אחרת. ניתן לתאר זאת כמצב שבו הנשים מבקשות לשמור על תרבותן ועל הנורמות והסממנים התרבותיים המאפיינים אותן, אך בו בזמן הן מבקשות גם לאמץ מהנורמות והערכים של התרבות האחרת, מבלי שאלה יאימו על זהותן התרבותית.

מפגש זה נראה ונחוה כמו מפגש בין שני עולמות, הפנימי והחיצוני, האישי והציבורי, וכל אחד מהם מבנה ומאפשר שיח מסוג אחר. דור חיים (2015) תיאר את מפגשו של האדם במהלך חייו עם מוסדות שונים כמפגש עם שיח מוסדי, המתאפיין בחשיבה רציונלית, יעילה, מובנית ומסודרת, שיח אשר עשוי להתאפיין בניכור רגשי. המבנה החברתי והמוסדי של העולם המודרני הוא הגורם המרכזי לניכור בין בני אדם, והוא נובע מאופיים של הארגונים והמוסדות אשר קמו לאחר המהפכה התעשייתית (Neal & Collas, 2000). זוהי מסגרת התייחסות המבקשת לבחון את המפגש של האדם הפרטי עם הממסד ואת החוויה שמייצר מפגש מעין זה, בתוך מרחב שמחד גיסא מייצג את השיח המוסדי, אך בה בעת מאמץ תצורה של שיח רגשי, בבקשו מהמשתתפות לעבור שינוי פנימי. השיח המוסדי מובא על ידי הארגון המייצג את המרחב הציבורי החילוני ואת התרבות הנאו-ליברלית, אשר מקדשת את האינדיווידואל. השיח הפרטי מכיל בתוכו ערכים משפחתיים וקהילתיים, המונחלים, מוטמעים ומתוחזקים על ידי התרבות הקולקטיבית-דתית שממנה מגיעות המשתתפות, תרבות המצמיחה ומשמרת עצמי קולקטיבי ואת תפקידן ומשמעותן כנשים וכאימהות בספרה הפרטית ובמרחב הביתי.

המפגש הבין-תרבותי בין הנשים לבין הארגון הסתמן כמפגש בין שתי תצורות שיח, המוסדי והפרטי, שביניהן התקיים דיאלוג שכלל חילופים של סמלים ויצירת משמעויות. ניתן לנתח מפגש זה באמצעות גישת האינטראקציוניזם הסימבולי (Mead, 1934), ולראות כיצד הנשים פעלו בתהליך השינוי כסוכנות, המקיימות משא ומתן על משמעותן של התפיסות ושל העצמי המוצעים להן. הן עשו זאת למול יחידת ההנחיה, המייצגת את הארגון, הפועלת גם היא כסוכן שינוי, ובתוך חילופים חברתיים אלו התפתח והתעצב העצמי של המשתתפות. הרברט בלומו (Blumer, 1969) סבר כי סוכנים אנושיים מנהלים משא ומתן על משמעויות שונות והדגיש את תפקידו של הפרט בהבנייתן של נורמות ובשותפות הפעילה שלו בעיצוב משמעותן, הן עבורו והן עבור הזולת שעימו הוא מקיים את המשא ומתן. מכאן, ניכר כי ישנה השפעה של תצורות השיח השונות האחת על השנייה. בתוך מארג הקשרים שנוצר בין השיחים השונים, התעצב ונבנה בקרב הנשים עצמי תעסוקתי שביקש לשמור על זהותו ועל שורשיו התרבותיים, ובה בעת להצליח להכיל בתוכו את מרכיביה של התרבות שעימה הוא נפגש, שהציעה לו נורמות ותפיסות חדשות ורכיבי עצמי אינדיווידואליים שביקשו גם הם לקבל מקום. מצד שני, ניכרה גם השפעתן

של הנשים על הארגון ועל התהליך שניסה לכוון בקרבן, כאשר במפגש עם נושאים מהותיים של שינוי, אימהות, רצונות וצרכים ומשפחה מול הפרט, התקיים שיח פתוח שאפשר לנשים לנהל משא ומתן, להשמיע את קולן ולעיתים להתנגד לתפיסות השונות אשר הוצעו להן. מבחינת הארגון, לא היה ניסיון לכפות על הנשים את תצורת השיח המוסדי ולכוון רק לחשיבה רציונלית על חשיבות התעסוקה בחייהן, וגם לא התקיים שיח מוסדי "טהור" שאופיין בניכור; היה זה שיח מורכב יותר, אשר ביקש להכיל בתוכו גם רכיבים מהשיח הפרטי, שהזמין להבעה ולשיתוף ברגשות, בחשיפה אישית ובחיבור לחלומן של הנשים.

מיניקה ומעניקה – השימוש באימהות כסטטוס ראשי כאסטרטגיית התמודדות

במפגשן של הנשים עם הארגון, שייצג את התרבות הנאו-ליברלית והביא את תצורת השיח המוסדית שקראה להן לאמץ את חשיבות התעסוקה בחייהן, הן נפגשו בעצם עם חיי המעשה, עם העולם שמחוץ לספרה הפרטית ולמרחב הביתי, אשר שם הווייתן ותפקידיהן משמעותיים. מפגש זה ייצר מתח תרבותי-ערכי, ועל מנת להצליח ליישבו ואף להצדיק את רצונן לאמץ מהערכים והנורמות שמציעה התרבות האינדיווידואלית ומהעצמי העצמאי שמתלווה אליה, מבלי לוותר על חלקים מהעצמי שלהן ועל נאמנותן לערכי התרבות הקולקטיבית שממנה הגיעו, הן עשו שימוש באימהות כסטטוס ראשי (מסטר סטטוס), מה שכונה על ידן "מיניקה ומעניקה". רכיב זה נמצא כמרכזי ומכריע בזהותן העצמית של הנשים, כגשר בין המרחב הביתי למרחב הציבורי. אותה תפיסת אימהות המקובלת והמקבלת תגמול על ביטוייה בספרה הפרטית, במרחב הביתי של המשתתפות, מוקמה על ידן כמרכזית וחשובה גם במרחב הציבורי ובזהותן התעסוקתית. היא התבטאה למשל בתכונות נשיות-מגדריות שבאמצעותן הן הגדירו את עצמן מבחינה תעסוקתית (אכפתית, מסורה, אוהבת להעניק). כך למעשה יישבו המשתתפות את הפער ומצאו דרך לחוש זהות אחת אחידה, מחוברת, מוכרת, להימנע מפיצול ולקבל צידוק לעיסוקן בעצמן ובמימושן התעסוקתי. באמצעות תחזוקה של זהותן המרכזית – האימהות – כסטטוס ראשי (מסטר סטטוס) והשימוש בה ובמרכיבים נוספים מזהותן הדתית והתרבותית, המשתתפות הצליחו לגשר בין דרישות התרבות הקולקטיבית לדרישותיה של התרבות האינדיווידואלית שהוצעה להן, בין המחויבות לערכי המשפחה לערך המשמעות שבעבודה, שגם אותו ביקשו לממש.

הבניית אינטימיות להתמודדות עם מתחים בין סוגי שיח שונים

היותן של הנשים סוכנות המקיימות באופן פעיל משא ומתן על התפיסות והעצמי המוצעים להן על ידי הארגון, התבטא גם באופן שבו הן בחרו לייצר ולהבנות משאב מרכזי בתוך הדינמיקה הקבוצתית. משאב זה מצטייר ככזה אשר אפשר להן להתמודד עם מפגש תרבותי מורכב שייצר מתחים ופערים פנימיים והכיל בתוכו סוגי שיח שונים – המוסדי והפרטי.

ממצאי המחקר לימדו על קיומו של שיח שהבנו המשתתפות, אשר התאפיין בביטוי רגשי כן ובשיתוף עמוק של חסמים פנימיים, שיח על פחדים שנקברו, על רצונות שלא מומשו. שיח רגשי זה כלל גם מחוות פיזיות של הבעת קרבה, תמיכה, שימוש בהומור משותף כאמצעי להתגבר על מבוכה, כאב ואי-נוחות ובחירה בקבוצה כמקום להביע בו מכאובים ולפגוש קרקע מקבלת ומכילה עבורם. ניכר היה כי כל אלה העניקו תחושה של מרחב שמתקיימת בו מידה רבה של קרבה, וכי בין משתתפות הקבוצה התקיימו כל העת אינטראקציות אינטימיות, שבתוכן הן בחרו ביוזמתן בחשיפה רגשית. ניכר כי יותר משבחרו להיענות להזמנה לשתף ולהיחשף, המשתתפות ייצרו מתוכן ובעצמן אינטראקציות אינטימיות, אשר לא בהכרח היו קשורות לתוכן או להנחיה, אלא נבעו בספונטניות מתוכן. כך למשל, אחת המשתתפות בחרה לפתוח מפגש בבקשה להקריא שיר שכתבה על המצב הנואש והכואב שבו הגיעה לקבוצה ועל האופן שבו הקבוצה מחזקת אותה והיא מרגישה שהיא שבה לחיים. המשתתפת הזילה דמעות וריגשה את שאר משתתפות הקבוצה, ואלו נענו לה מיד, תמכו בה והיו איתה בתוך החוויה הרגשית שלה.

מושג האינטימיות בספרות מביא עימו את ההבחנה בין יחסים אינטימיים המתקיימים לאורך זמן לבין אינטראקציות אינטימיות המתרחשות בזמן מוגבל ובמקום מסוים (Prager, 1995). היווצרותן של אינטראקציות אינטימיות מתאפשרת על ידי התנהגות אינטימית, כגון הסרת הגנות וחשיפה עצמית, מילולית ובלתי מילולית, ושיתוף של תכנים אישיים שאינם נחשפים מול אנשים אחרים, כמו רגשות של פגיעות, כאב, בושה ומבוכה; כמו כן אינטראקציות כאלו מאפשרות גם היענות של הזולת לחשיפה כזו באופן מכוון ורגיש לצורכי החושף ובדרך של הבנת החוויה הרגשית שלו, באמצעות מבטים ישירים, מגע ומעורבות רגשית והדדית גבוהה. אלו יוצרים חוויה של ביטחון, אמון, קרבה, אכפתיות וחיבה (Prager & Robert, 2004). החשיפה העצמית הרגשית וההיענות המותאמת של האחר נמצאו במחקרים רבים שני המרכיבים הרווחים והחשובים להגדרת קיומה של אינטימיות (Laurenceau et al., 2004).

מעניין לדון בכך שמשותפות הקבוצה ייצרו והבנו אינטראקציות אינטימיות, אשר סייעו להן כמכל פנימי בתוך מרחב קבוצתי שהמנדט לקיומו ומטרתו המוצהרת היו השיקום התעסוקתי שלהן. כלומר, המשתתפות חוו ארגון שהפגיש אותן לא רק עם המציאות התעסוקתית המורכבת ועם הצורך לבחור בתוכה באופן רציונלי וריאלי, אלא גם עם החלום התעסוקתי שלהן ועם חקר עולמן הפנימי. הארגון עשה זאת במסגרת מרחב קבוצתי ששאף להוות מיקרו-קוסמוס של עולם העבודה, להחיל מערך קבוצתי מובנה ומאורגן עם כללים וחוקים ברורים, להנגיש ולתרגל בו את הנורמות המקובלות בעולם העבודה, לכוון את המשתתפות להגדרת מטרה תעסוקתית ולבסוף להביאן להשתלבות מיטבית בתעסוקה. ייתכן שהמשתתפות עשו שימוש באינטימיות ובאינטראקציות האינטימיות, כלומר הבנו שיח רגשי-אינטימי, כי הוא אפשר להן להתמודד עם מפגש מורכב זה, שייצר מתחים ופערים פנימיים. כך, הן הצליחו לשמור על עצמן בתוך מעין מכל פנימי שיצרו, ואשר הגן עליהן מפני

העולם החיצוני הקר והמנוכר, הדורש מהן לעבוד ולעמוד בדרישות המציאות. בתוך מכל זה התקיים מארג שלם של תחושות והתאפשרה חוויית עצמי ייחודית, שסייעה להן להבנות עצמי תעסוקתי חדש.

לנושא האינטימיות ולתובנות שהעלה מחקר זה באשר לחשיבותה כמשאב ליישוב מתחים, סתירות והתנגשות בין סוגים שונים של שיח וליצירת דינמיקה קבוצתית המאפשרת חוויית עצמי ייחודית, ישנן שתי תרומות. האחת היא תרומה תאורטית לספרות, לשימוש בהמשגה נוספת באינטימיות כאסטרטגיה. ניתן לראות בה גם משאב או דרך פעולה שאותה נוקטות המשתתפות על מנת להשיג מרחב מכיל אשר יאפשר את התפתחותן הרגשית ואת תהליך השינוי שהן מבקשות לעבור. התרומה השנייה היא מעשית ויישומית, תרומה למרחבי העבודה הקבוצתית ודרכי הבניית אינטימיות מכוונת בקבוצה.

הפנומנולוגיה של העצמי

למפגש זה בין שתי תצורות של שיח שהתקיימה ביניהן השפעה הדדית ישנה משמעות פנומנולוגית על האופן שבו הנשים חוו את עצמן בתוך התהליך שהן עברו עם הארגון ומולו. נשים אלו, שהחוזק שלהן אינו טמון במקומן ומיצובן בעולם התעסוקה, אלא דווקא בספרה הפרטית, במרחב הביתי, החבוי והמוגן, הצליחו להתמקם למול ארגון שהזירה התעסוקתית היא סביבתו הטבעית, ושם מקור כוחו והשפעתו. מולו ולמול השיח המוסדי שהוא מייצג, הן הצליחו לנהל משא ומתן, להשפיע, לנתב ולחוש מועצמות. ניכר כי הדבר אשר אפשר להן את חוויית ההתעצמות הזאת היא פרקטיקת הנחיה שנתנה מקום למשא ומתן; גם כאשר היא דרשה מהנשים, למשל, להפריד ולהבחין בין רצונות קולקטיבים לבין רצונותיהן האינדיבידואליים, היא השאירה להן מקום להביא מעולמן, להציג את ה"גם וגם". היא לא דרשה מהן דיכוטומיה נוקשה, ובכך אפשרה להן ביטוי של חוויית שינוי מורכבת, של תקופת מעבר, של גישוש ובדיקה של הדברים שהן יכלו וביקשו לאמץ לקרבן ושל אלה שהן מצאו שלא יוכלו לקבל מקום. כשאחת המשתתפות סיפרה בקבוצה ששיתפה את הרב שלה בחלום התעסוקתי שאותו הביאה בפני הקבוצה וכמו ביקשה את אישורו לצאת לדרך, אך הוא לא אישר את בחירתה, המנחה קיבלה את דבריה, ולא ניסתה לעמת אותה או לשקף לה את המחיר שהיא עלולה לשלם.

פרקטיקת הנחיה רגישת תרבות היא דבר נחוץ והכרחי לתהליך מעין זה של שינוי, של הבניית עצמי בתוך הקשר חברתי רחב יותר ומפגש בין-תרבותי מורכב. אף כי לא נמצאו במסמכי הארגון פרקטיקות מוגדרות לעבודה רגישת תרבות, נראה כי מעצם המפגש עם משתתפים המשתייכים לאוכלוסיות מגוונות עם מאפיינים תרבותיים שונים, נוצרו ונבנו דרכי הנחיה גמישות, שאפשרו ליחידות ההנחיה להתאים לכל קבוצה תכנים, מתודות ושפה שונים. נראה כי המודל המקצועי הוא מודל סדור, הנשען על עקרונות ותפיסות מקצועיות, אך אופן ההנחיה היה גמיש ורגיש והותאם לצורכי המשתתפות, למאפייניהן ולעולמן התרבותי.

מסקנות והמלצות לפיתוח פרקטיקת שיקום תעסוקתי רגישת תרבות

ממצאי מחקר זה מלמדים כי על הארגון המפעיל את התוכנית, שהוא מוסד חברתי המייצג כוחות והשפעות חברתיים ופוליטיים ואף מהווה גורם מתווך ביניהם, לקחת בחשבון את הכוחות האלה והשפעותיהם בזירות שבהן הוא פועל במטרה לחולל שינויים תעסוקתיים. הפרקטיקה של הארגון שלפיה התהליך הוא פנימי, וחלק גדול מהעבודה נעשה על עולמן הפנימי של המשתתפות, צריכה להתרחב לפרקטיקה הלוקחת בחשבון חסמים מוסדיים, השפעות סביבתיות והקשרים חברתיים, תרבותיים, היסטוריים ופוליטיים, המעצבים לא פחות את תהליך השינוי של המשתתפות בתוכנית.

זאת ועוד, ממצאי מחקר זה מדגישים את חשיבות גיבושן של פרקטיקות רגישות תרבות לשיקום תעסוקתי, אשר יביאו בחשבון את המתח שישנו בין השיח המוסדי לבין משתתפיהן.

מחקר זה יכול להציע תרומה פרקטית להבניית דרכי הנחיה רגישות תרבות ולהעמדת מסגרת התייחסות תרבותית למודל המקצועי שעליו מושתתים התהליכים הקבוצתיים אשר הארגון מוביל. דרך אחת היא לבחון את המתודות והתרגילים המועברים למשתתפות דרך מסגרת תרבותית מותאמת, שתאפשר מקום לשיח רחב, שיעסוק בעצם המפגש של ערכים ונורמות שונים של תרבות מסורתית ושמרנית עם אלו של תרבות נאו-ליברלית ואינדיווידואלית.

דרך נוספת אשר ניתן להציע להבניית הנחיה רגישת תרבות היא לייחד מקום שבו יוכלו המשתתפות להביא את עולמן התרבותי ולהציג את צרכיהן המיוחדים ואת האתגרים שהן פוגשות בתוך תהליך השינוי, ולא רק בצורת ניהול משא ומתן המתרחש תוך כדי התהליך. באופן זה הן יחוו את התהליך ככזה שהותאם עבורן מראש, הביא בחשבון את המשתנה התרבותי, זיהה את הצרכים סביבו ומבקש להיענות להם באופן יזום, ולא רק תגובתי.

לבסוף, מתבקשת הבנה של הארגון שתהליך השיקום התעסוקתי, ובתוכו תהליך השינוי שעוברות המשתתפות, הוא תהליך עמוק, שהשפעותיו והשלכותיו הן רבות מעל ומעבר לאלה המתבטאות בעולם התעסוקה. הן נוגעות בזהותן של המשתתפות, בעולמן הפנימי, בעצמי שלהן ובהבנייתן. בה בעת מתקיים תהליך חברתי המשפיע על אוכלוסיות שונות ברמה התודעתית וברמה התרבותית ומפגיש אותן עם חסמים מבניים, ולא רק עם חסמים פנימיים וחיצוניים הנוגעים בתעסוקה, ועל כן נדרש גם עיסוק בתכנים המביאים בחשבון הקשרים רחבים אלה.

מקורות

- אברהם, ע' (1986). המורה במראות העצמי הקבוצתי. בתוך א' בר-טל (עורך), **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך: שנתון תשמ"ו** (עמ' 139–170). אוצר המורה.
- אגמון שניר, ח' ושמר, א' (2016). **כשירות תרבותית בעבודה קהילתית**. משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

- אזנקוט, מ' (2018). **תעסוקת החרדים: תיאור יעדי הממשלה והתפתחות הנתונים בשנים האחרונות**. הכנסת.
- אייזנשטדט, מ' וגל, ג' (2001). **מגדר במדינת הרווחה בישראל: התפתחויות וסוגיות**. המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- אלכסנדר, א' (1997). דמותה של אפליה – נשים בעבודה. בתוך ע' מאור (עורכת), **נשים הכוח העולה: קידום הנשים בעבודה – ניפוח תקרת הזכוכית** (עמ' 37–44). ספרית הפועלים.
- אנדבלד, מ', גוטליב, ד', הלר, א' וכראדי, ל' (2019). **ממדי העוני והפער החברתיים – דו"ח שנתי**. המוסד לביטוח לאומי.
- בארט, ע' ובן ארי, ע' (2014). אחרי שמזבח מוריד דמעות: התמודדות אישית וחברתית עם גירושין בחברה החרדית. **כתב עת לחקר החברה החרדית**, 1, 100–126.
- גוטליב, ד' (2007). **העוני וההתנהגות בשוק העבודה בחברה החרדית**. מכון ון ליר.
- דור חיים, פ' (2015). הקבוצה הדינמית כמרחב להתמודדות עם ניכור וזרות. **מקבץ: כתב העת הישראלי להנחיה ולטיפול קבוצתי**, 19(2), 9–23.
- דורון, א' (2006). **בין הדרה חברתית למדיניות חברתית**. האוניברסיטה העברית בירושלים ומשרד הרווחה.
- זועבי, ח' וסויה, ר' (2015). זהות תרבותית ואסטרטגיות התערבות של עובדים סוציאליים ערבים בישראל. **חברה ורווחה**, 3(3), 397–421.
- חקק, י' (2004). **בין קודש לתכל'ס: גברים חרדיים לומדים מקצוע**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- יאלום, א' (2006). **טיפול קבוצתי: תאוריה ומעשה**. כנרת.
- כהנר, ל' (2009). **התפתחות המבנה המרחבי וההיררכי של האוכלוסייה החרדית בישראל**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- ליוש, ב' (2007). פעילויות הפנאי של נערות חרדיות מן החינוך העצמאי. בתוך מ' שמידע וש' רומי (עורכים), **החינוך הבלתי פורמאלי במציאות משתנה** (עמ' 279–294). מאגנס.
- ליוש, ב' (2015). דרכי התמודדות של נשים חרדיות עם שינויים המתחוללים בחברתן בתחומי ההשכלה, התעסוקה והפנאי. **חקר החברה החרדית**, 3, 26–55.
- מוניקנדס-גבעון, י', אבו, ע' וגדרון, ב' (2016). **מסגרות ארגוניות המספקות תעסוקה לאוכלוסיות מוחלשות והשפעתן על שילובן בחברה: תרומתם הייחודית של עסקים חברתיים**. המסלול האקדמי המכללה למנהל.
- מילצקי, י' (2017). **מפרנסות על החומה – נשים חרדיות בסביבת עבודה הטרוגנית**. המכון החרדי למחקרי מדיניות.
- מלחי, א' וליס גינסבורג, ג' (2017). **ייצוג וגיוון תעסוקתי במגזר העסקי בישראל**. העסקת עובדים מהאוכלוסייה הערבית והחרדית במגזר העסקי. משרד הכלכלה.
- נריה בן-שחר, ר' (2008). **הנשים החרדיות ותקשורת ההמונים בישראל, דפוסי חשיפה ואופני קריאה**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- נריה בן-שחר, ר' (2015). "להיות אישה של תלמיד חכם": כיצד נתפסת המציאות החברתית-כלכלית של "חברת הלומדים" בעיני נשים חרדיות. **חקר החברה החרדית**, 2, 169–192.
- סופר-פורמן, ח' (2012). **שילוב קבוצת מיעוט בשוק העבודה: המקרה של החרדים בישראל**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת תל-אביב.
- פוגל-ביז'אווי, ס' (1999). משפחות בישראל: בין משפחתיות לפוסט-מודרניות. בתוך ד' יזרעאלי, א' פרידמן, ה' דהאן-קלב, ח' הרצוג, מ' חסן, ח' נוה וס' פוגל-ביז'אווי (עורכות), **מין, מגדר ופוליטיקה** (עמ' 107–166). קו אדום, הקיבוץ המאוחד.

- פרידמן, מ' (1995). האִישה החרדית. בתוך י' עצמון (עורכת), **אשנב לחיי נשים בחברות יהודיות** (עמ' 273–290). מרכז זלמן שזר.
- צבר-בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. מסדה.
- קוזמינסקי, ל' (2008). זהות מקצועית בהוראה. **שבילי מחקר**, 15, 13–18.
- קפלן, ק' (2007). **בסוד השיח החרדי**. מרכז זלמן שזר.
- רגב (2013). **דפוסי השתלבות החרדים בשוק העבודה: ניתוח פנים-חרדי והשוואה רב-מגזרית**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- ריצר, ג' (2006). **תיאוריות סוציולוגיות מודרניות**. האוניברסיטה הפתוחה.
- שורק, א' (2008). **עידוד התעסוקה של נשים חרדיות**. הכנסת.
- שטייר, ח' (2005). עוני בין דיסציפלינות: תרומתה של הסוציולוגיה לחקר העוני. **סוציולוגיה ישראלית**, 22–9.
- שטייר, ח' (2006). שוק העבודה. בתוך א' רם ונ' ברקוביץ (עורכים), **אי/שוויון** (עמ' 385–392). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- שטייר, ח' ולוין, ע' (1999). **נשים עניות בישראל**. שדולת הנשים בישראל.
- שטייר, ח' ולוין, ע' (2002). השפעתה של תעסוקת נשים על עוני בישראל. **ביטחון סוציאלי**, 62, 48–28.
- שלהב, י' (1989). השפעה דתית על מרחב תרבותי: החרדיות בירושלים. **עיר ואזור**, 19–20, 57–86.
- שלהב, י' (1997). **מנהל וממשל בעיר חרדית**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- שמואל, ר' וריצ'מן, צ' (2019). עבודה סוציאלית כשירת תרבות – מודל לעבודה שיקומית בחברה החרדית. **מידעו"ס**, 89, 32–40.
- שפילמן, מ' (1965). ההערכה העצמית ויכולת תכנון העתיד המקצועי אצל תלמידי כיתות ח'. **מגמות**, יג(3/4), 359–350.
- שפירא, ל' (1982). שיקום מקצועי והערכת תכניות שיקום לאור הספרות המקצועית. **ביטחון סוציאלי**, 23, 62–74.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותי תיאורי ויישום**. רמות.
- תמיר, י' ונוימן, ז' (2007). **מסוגלות תעסוקתית ועידוד תעסוקה: השלכות למציאות הישראלית**. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- Atkinson, A. B. (1998). Social exclusion, poverty and unemployment. In A. B. Atkinson & J. Hills (Eds.), *Exclusion, employment and opportunity* (pp. 9–24). London School of Economics.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Berghman, J. (1997). The resurgence of poverty and the struggle against exclusion: A new challenge for social security in Europe? *International Social Security Review*, 50(1), 3–21.
- Blau, F. D., & Kahn, L. M. (1995). The gender earnings gap: Some international evidence. In R. B. Freeman & L. F. Katz (Eds.), *Differences and changes in wage structures* (pp. 105–143). University of Chicago Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Prentice-Hall.

- Cohen, A. B., & Hill, P. C. (2007). Religion as culture: Religious individualism and collectivism among American Catholics, Jews, and Protestants. *Journal of Personality*, 75(4), 709–742.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. Scribner's.
- El-Or, T. (1997). Visibility and possibilities: Ultra-Orthodox Jewish women between the domestic and public spheres. *Women's Studies International Forum*, 20(5), 149–169.
- Fong, R. (2001). Culturally competent social work practice: Past and present. In R. Fong & S. Furuto (Eds.), *Culturally competent practice: Skills, interventions and evaluations* (pp. 1–9). Allyn & Bacon.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8(1), 1–33.
- Graham, G. (1999). *The Internet: A philosophical inquiry*. Routledge.
- Hofstede, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286–316.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764–791.
- Jensen, L., & Slack, T. (2003). Underemployment in America: Measurement and evidence. *American Journal of Community Psychology*, 32(1–2), 21–31.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. International Universities Press.
- Kraus, V. (2002). *Secondary breadwinners: Israeli women in the labor force*. Praeger.
- Laurenceau, J., Rivera, L. M., Schaffer, A. R., & Pietromonaco, P. R. (2004). Intimacy as an interpersonal process: Current status and future directions. In D. J. Mashek & A. Aron (Eds.), *Handbook of intimacy* (pp. 61–78). Lawrence Erlbaum Associates.
- Levy, R., Widmer, E., & Kellerhals, J. (2002). Modern families or modernized family traditionalism? Master status and the gender order in Switzerland. *Electronic Journal of Sociology*, 6(4), 1–42.
- Lister, R. (2004). *Poverty*. Polity Press.
- Lum, D. (1999). *Culturally competent practice*. Brooks/Cole.
- Mead, G. H. (1934). *Mind self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago press.
- Neal, A. G., & Collas, S. F. (2000). *Intimacy and alienation*. Garland.
- Prager, K. J. (1995). *The psychology of intimacy*. Guilford.
- Prager, K. J., & Robert, L. J. (2004). Deep intimate connection: Self and intimacy in couple relationships. In D. J. Mashek & A. Aron (Eds.), *Handbook of intimacy* (pp. 27–42). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732–755). Routledge.
- Silver, H. (1995). Reconceptualizing social disadvantage: Three paradigms of social exclusion. In G. Rodgers, C. Gore, & J. B. Figueiredo (Eds.), *Social exclusion: Rhetoric, reality, responses* (pp 57–81). International Institute for Labour Studies.

- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298.
- Tolbert, P. S., Graham, M. E., & Andrews, A. O. (1999). Group gender composition and work group relations: Theories, evidence, and issues. In G. N. Powell (Ed.), *Handbook of gender and work* (pp. 179–202). Sage.
- Turner, F. J. (1978). *Psychosocial therapy*. Free Press.
- Turner, F. J. (1988). Psychosocial therapy. In R. A. Dorfman (Ed.), *Paradigms of clinical social work* (pp. 106–122). Brunner/Mazel.

מאחורי ה"גדר": אקדמיה רגישת תרבות

אסנת רובין ונועה טייב

תקציר

המחקר הנוכחי עוסק בסיפור נשירתם של סטודנטים חרדים ומתמקד במפגש החינוכי-תרבותי בין חברת המקור של הסטודנטים החרדים לבין תרבות מוסד ההשכלה הגבוהה המארח. בדומה למהגרים, סטודנטים אלו, המהווים דור ראשון להשכלה גבוהה, נחשפים לא רק לידע חדש, כי אם גם לרעיונות ודפוסי חשיבה זרים. 65 ראיונות עומק חשפו את החסמים האידאולוגיים, התרבותיים והחברתיים הכרוכים בהסתגלותם של הסטודנטים החרדים. הניתוח האיכותני העלה שכיחות גבוהה של שימוש בשיח קולקטיבי, אתגרים במאמצי ההשתלבות במוסדות האקדמיים וניסיונות של הסטודנטים לשימור זהותם. הממצאים מלמדים על חוויה של ניכור, כשהמוסדות לא התאימו את עצמם להכלת צרכיהם של הסטודנטים מבחינה תרבותית. מהמחקר עולה שנדרשים תנאים מסוימים לפיתוח אקדמיה רגישת תרבות, ובהם הכנה והיערכות מוקדמות שיסייעו בהפחתת הלם תרבות אקדמי, גילוי רגישות לרקע התרבותי של הסטודנט והעמקת תחושת השייכות למוסד האקדמי, תוך שמירה על זהות הסטודנט.

מילות מפתח: סטודנטים חרדים, נשירה, אקדמיה רגישת תרבות, זהות חברתית.

מבוא

מאמר זה מתאר מערכת יחסים רגישת ומורכבת מנקודת מבטם של סטודנטים חרדים, ה"מהגרים" ל"מטרופולין" האקדמיה ונדרשים לאמץ דפוסי חשיבה וערכים שנמצאים בקונפליקט עם חברת המקור שלהם. סטודנט חרדי, הבוחר לצאת לאקדמיה מתוך צורך לפרוץ את מעל העוני ולשפר את איכות החיים או שאיפה לממש ולפתח כישורים במסגרת לימודי השכלה גבוהה (ליוש, 2014), עלול למצוא עצמו ניצב מול מתח פנימי, מצוקות נפשיות, ולעיתים – הרחקה מהקהילה והמשפחה (מרציאנו וקאופמן, 2012). מטרתו של המחקר הנוכחי להציע מסגרת מושגית להבנת המפגש החינוכי-תרבותי שחווים אותם צעירים, ה"מהגרים" מהתרבות החרדית לזו האקדמית ונעים בין התרבויות, ולהבין את האתגרים הניצבים בפניהם מתוך סיפוריהם של אלו שעבורם המסע היה כבד מנשוא.

במהלך העשורים האחרונים חלו תמורות משמעותיות בחברה החרדית בישראל, ובהם פתיחות מסוימת לתכנים, כגון: מוזיקה ושימוש בטכנולוגיות, מעורבות פוליטית ואזרחית, השתלבות גוברת בשוק העבודה ובהכשרה מקצועית ונכונות

של הציבור להסתייע באנשי מקצוע שאינם בעלי רקע חרדי (קפלן ושתדלר, 2012). אחת מהתמורות הבולטות והמעניינות בחברה זו היא האקדמיזציה (רובין ונוביס-דויטש, 2018). מספר החרדים הלומדים לתואר אקדמי עלה בין השנים 2003–2012 ב-630%, ובין השנים 2010–2018 עלה שיעורם ב-250% (כהנר ומלאך, 2019). אולם בד בבד עם הגידול המרשים במספרי הסטודנטים החרדים באקדמיה, רכישת השכלה אקדמית בחברה החרדית היא מעשה שמבחינה ערכית טרם ניתנה לו הסכמה פומבית גורפת, ומבחינה מעשית נראה כי התהליך רצוף בקשיים משמעותיים (קלעג'י ובראון, 2017). הביטוי הבולט ביותר לכך הוא הנתונים המצטברים על היקפי נשירה גדולים בקרב אוכלוסייה זו. שיעור החרדים הנושרים מהאקדמיה הוא למעלה מכפול מזה של הסטודנטים הנושרים בקרב יהודים לא חרדים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017).

בכניסה לעולם האקדמי כל סטודנט עשוי להתמודד עם קשיי הסתגלות נורמטיביים, וכל שכן כשמדובר בדור ראשון להשכלה הגבוהה. סטודנטים בתחילת דרכם האקדמית ניצבים במקרים רבים מול אתגרים לימודיים, חברתיים ורגשיים. סטודנטים שהם דור ראשון להשכלה גבוהה מתמודדים עם אתגרים באקדמיה ביתר שאת (Ives & Castillo-Montoya, 2020), כשברקע רמת מוכנות נמוכה, היעדר היכרות עם הפרקטיקות והנורמות המוסדיות והיעדר רשת קשרים רלוונטית העשויה לסייע. אתגרי הסתגלות אלו של דור ראשון להשכלה גדלים משמעותית כשהסטודנטים משתייכים גם לקבוצת מיעוט, כגון מיעוט אתני או מיעוט דתי. חוויותיהם של סטודנטים אלו מתאפיינות בלחץ מתמשך, תחושת חוסר שייכות ואף תחושת בגידה והתחזות, ובפרט כשהם מגיעים מתרבויות המאופיינות בהשקפת חיים שונה ואף מנוגדת לתרבות שעימה הם נפגשים באקדמיה (ראו והשוו Beer & Lawson, 2017, 2018; Bowman & Smedley, 2013; Kerby, 2015). במעבר מתרבות בעלת מאפיינים ייחודיים וברורים אל תרבות שונה המייצגת את חברת הרוב, לעיתים מדובר בפגישה ראשונה בתרבות שמאחורי "הגדר" ובניסיון השתלבות ראשון כ"מהגר" בתוך תרבות זרה (טיקוצ'נסקי, 2016).

המחקר המתואר במאמר זה מהווה חלק ממחקר רחב היקף על סטודנטים חרדים באקדמיה.¹ במחקר הנוכחי ביקשנו ללמוד מתוך סיפורי סטודנטים חרדים שנשרו מן האקדמיה על אתגרי ההתמודדות הייחודיים שחוו כסטודנטים חרדים, ולבחון את השיח ואת הדינמיקות הפסיכולוגיות והחברתיות בחוויותיהם, כבסיס לטיפול חינוך רגיש תרבות עבור צעירים ה"מהגרים" ללימודים המתקיימים במוסדות של תרבות הרוב. כרקע למחקר הנוכחי נסקרו ספרות על החברה החרדית ויחסה לאקדמיה, ספרות מחקר על הסתגלות ונשירה של סטודנטים וכן תאוריות העוסקות בזהות חברתית-תרבותית ובהגירה.

1 המחקר נערך בתמיכת קרן אדמונד דה רוטשילד. אנו מבקשות להודות לד"ר לטם פרי-חזן על תרומתה למחקר זה.

רקע תאורטי

החברה החרדית והאקדמיה

החברה החרדית מתוארת בספרות כ"תרבות מובלעת", בעלת מאפיינים ייחודיים המבדילים אותה מתרבות הכלל. בין הבולטים שבמאפייני החברה החרדית ניתן למנות שמירה קפדנית על המסורת ההלכתית, קשרי קהילה הדוקים ואזורי מגורים מרוכזים, משפחות ברוכות ילדים, מערכת בקרה ותמיכה חברתית עוצמתית, הכוללת מסגרת חינוך נפרדת, נורמות וקודים ברורים של תרבות והתנהגות, היבדלות מהחברה הכללית ורגישות לשינויים (בן יאיר ורנאל, 2014; הורוביץ, 2013; יוגב, 2013; כהנר ומלאך, 2019; קפלן, 2007). כמיעוט דתי אולטרה-שמרני, מגעה של חברה זו עם החברה הישראלית הלא חרדית כרוך במתח מתמשך (קפלן, 2007). בד בבד עם שינויים שחלו בחברה החרדית בעשורים האחרונים, כדוגמת התחזקות תרבות הצריכה והפנאי, היציאה לשוק העבודה ומגמות של שינויים במרחב הקהילתי-גאוגרפי (בראון, 2017; קלעג' ובראון, 2017), רגישותה העיקרית היא ביחס לשמירה על גבולותיה וחשש מפני התרבות המודרנית, הנתפסת בחברה החרדית כמאיימת על הדת, דוחקת את רגליה ומקטינה את כוחה.

אחד ממוסדות החברות של התרבות המודרנית היא האקדמיה. מן ההיבט הערכי, הערכים אשר נתפסים בהערכה באקדמיה עשויים להיתפס כשונים מערכי הדת ואף כסותרים אותם. כך למשל האקדמיה תומכת בערכים של דמוקרטיה, שוויון מגדרי, אינדיבידואליזם, הומניזם ואוטונומיה (Taylor, 2007); זאת לעומת האידיאלים הדתיים השמרניים, הנוטים להתאפיין בכניעה לסמכות, קולקטיביזם והפרדה מגדרית (Novis-Deutsch & Lifshitz, 2016). גם בדפוסי החשיבה וסדרי העדיפויות הערכיים קיים פער, שכן החברה המערבית נוטה לליברליזם, חשיבה ביקורתית והתקדמות מדעית, ואלו מצויים בקונפליקט עם תפיסת סמכות הידע בחברות מסורתיות (Myrry et al., 2013).

השכלה ועבודה במשמעותן החילונית הן אחד מהנושאים הרגישים שבהם מתגלה הפער בין תרבויות אלו (זיכרמן וכהנר, 2012; מרציאנו וקאופמן, 2012). העבודה נתפסת בחברה החרדית כאחד המאפיינים של החברה ה"חיצונית" אשר מייצגים את ערכי המודרניות (קלעג' ובראון, 2017) – עידוד להנאות, רווחה ושפע כלכלי; אלו מעמידים את רצונותיו וצרכיו של הפרט במרכז ונתפסים כניצבים בניגוד למרכזיות הדת, הקהילה והמשפחה (Tadmor et al., 2009). השכלה ועבודה נתפסות בחברה החרדית כנחותות בהשוואה לעבודה הרוחנית של האדם, דבר אשר בא לידי ביטוי בהתמסרות ללימוד התורה והתייחסות לעבודה כאל אמצעי בלבד, ולא כאל ערך בפני עצמו.

ההתייחסות ללימודים אקדמיים שונה במידה מסוימת בין הפלגים בחברה החרדית ועשויה לנוע בין סתגלנות ברמות שונות לבין התנגדות חלקית או מוחלטת (Novis-Deutsch & Rubin, 2018). מחקרים קודמים עסקו בהשכלה ובתעסוקה

בעיקר דרך ההשתקפות שלהן בצירי החלוקה המגדריים והתת-קהילתיים האתניים בחברה החרדית – בחלוקה לספרדים, ליטאים וחסידים. מחקרים אחרונים בתחום מצביעים על מגמה חדשה, של ניתוח עמדות והתנהגויות חרדיות שלא לפי פילוח לזרמים אלו, בשאיפה לאפשר הבנה של אוכלוסיות ואינדיווידואלים לא רק על בסיס המגזר שהם משתייכים אליו. כהנר (2020) הסבירה כי בתחומים מסוימים המכנה המשותף בין ספרדי, ליטאי וחסיד מודרניים יהיה גדול יותר מהמכנה המשותף בין ליטאי אולטרה-שמרן לליטאי מודרני.²

ככלל, העמדה השלטת הרווחת ברוב החוגים החרדיים בישראל מבחינה בין המישור העקרוני, המפריד (רעיונות וערכים הנתפסים כפסולים), לבין המישור הפרגמטי, המאפשר השתתפות בתחומים ניטריים, שהם נטולי משמעות דתית (קפלן וסטדלר, 2012). משמעות עמדה זו היא כי הגם שאנו עדים למגמת השתלבות של החברה החרדית בחברה הישראלית, אין היא מעידה בהכרח על תהליך של חילון או על רצון להיטמעות ואיבוד הזהות החרדית (יוגב, 2013), והסובלנות כלפי הלימודים באקדמיה מותנית בהיעדר קונפליקט ערכי. עמדה זו נושאת משמעות סבוכה עבור סטודנט המגיע להתחנך באקדמיה, שבה הידע המונחל מגיע מדמויות סמכות שאינן חרדיות, השיח שבבסיס ההשכלה הגבוהה מאיים על ערכי הליבה החרדיים, והפערים והמתח הנלווים אליהם עומדים בעיניהם (נוביס-דויטש ורובין, 2017).

אתגרי הסתגלות של סטודנטים מקבוצות מיעוט

הספרות דנה במשתנים שונים המשפיעים על הסתגלותם של סטודנטים לאקדמיה. חלקם מתייחסים לאיכויות פסיכולוגיות הקיימות בסטודנט, כגון: יציבות רגשית, חוסן, שימוש בעידוד עצמי, אופטימיות וכן יכולת יצירת רשת תמיכה חברתית (Rioli et al., 2012). אחרים מתמקדים בהיבטים סוציו-דמוגרפיים ומסבירים כי סטודנטים בעלי רמות שונות של השכלה, המגיעים מרקעים תרבותיים וסוציאליים שונים, מציגים פוטנציאל לא אחיד וכן צרכים וחוויות עבר שונות; אלו עשויים להשפיע על הסתגלותם למסגרת האקדמית ועל עמידתם באתגרים שהיא מציבה ולפגוע בחוויה המצמיחה של לימודיהם (Luthans et al., 2007).

מחקרים פסיכולוגיים בקרב סטודנטים מראים כי בעקבות החוויה האקדמית נוטים להתרחש אצלם שינויי זהות (Schwartz et al., 2005). הלימודים האקדמיים בשלבי הבגרות הצעירה מאתגרים על ידי ערכי האקדמיה, אשר מניעים לשאלת שאלות זהות ומעוררים אצל הסטודנטים תהליך של בירור זהות. במצב זה קיימת תחושת איום אצל סטודנטים מקבוצות מיעוט המגיעים למסגרת המייצגת את תרבות הרוב, ואצל סטודנטים מחברות מסורתיות ייתכן מצב של קונפליקט פנימי

2 על הציר שבין שמרנות למודרנה, ראו כהנר, 2020; על מנעד הזרמים החרדיים, ראו קלעגי ובראון, 2017; על טיפולוגיה של סטודנטיות חרדיות וצירים חוצי-פלגים, ראו רובין ונוביס-דויטש, 2018.

עקב כך שמסגרת חברתית אחת מניעה תהליכי שינוי, ואילו האחרת חוסמת אותם (נוביס-דויטש ורובין, 2017).

סטודנטים החווים קשיים בהסתגלות למאפייני המסגרת האקדמית ולדרישותיה סובלים מתחושות של חוסר סיפוק, לחץ וחרדה. הסתגלותם של הסטודנטים אינה משקפת רק את הפוטנציאל הלימודי שלהם, כי אם גם את מידת המוטיבציה שהם חשים, את מטרותיהם האקדמיות ואת האופן שבו הם חותרים להשיגן וכן את שביעות רצונם מהסביבה האקדמית (Stallman, 2010). קשיי הסתגלות ותפקוד של הסטודנט עלולים להוביל במקרי קצה לנשירתו מהמסגרת האקדמית.

תופעת הנשירה (dropout), או הניתוק (disengagement), ממערכת הלימודים הפורמלית מוצגת בספרות בעולם ובארץ כתופעה מדאיגה המייצגת משבר חברתי. הנשירה מהאקדמיה כוללת מצב של נשירה מלאה וכן נשירה חלקית, כתוצאה ממעבר בין תוכניות או מוסדות או עיכוב במשך הזמן שבו הסטודנט מסיים את לימודיו (סולומון, 2014; פניגר ואחרים, 2017). מודלים מוקדמים להבנת נשירה אקדמית התמקדו בהסבר הנשירה על רקע גורם מרכזי אחד, כגון אי-התאמה בין היכולות ותחומי העניין של הסטודנט ובין הדרישות במסגרת הלימודים (Tinto, 1993). הסבר כזה ניתן לנשירה של סטודנטים חרדים, שיוחסה עד כה בעיקר לפערי ידע (רגב, 2016). כיום מקובלת ההבנה כי נשירה מהשכלה גבוהה יכולה להיות מוסברת באמצעות שילוב של מספר גורמים, ובכללם יחסי הגומלין בין אקלים מדיני, מאפיינים מוסדיים וגורמי הסתגלות (Kerby, 2015).

בחינה רב-ממדית זו חיונית במיוחד בהתייחס לקבוצות מהפריפריה החברתית, העלולות לסבול משיעורים גבוהים יותר של נשירה, עקב מכלול של פערים בהון החברתי-תרבותי הנדרש באקדמיה (פניגר ואחרים, 2017). הסטודנט החרדי מתמודד עם לימודיו באקדמיה פעמים רבות כדור ראשון להשכלה גבוהה, כשברקע שלו מוכנות אקדמית נמוכה (רגב, 2016) וכן משק בית פגיע, בין היתר בשל גיל נישואין מוקדם ומספר ילדים רב יחסית (הורוביץ, 2013). נוסף על אלו, הוא חשוף למצבי קונפליקט עם הקהילה וללחץ ממנה על רקע התנגשויות ערכיות, אשר לפי זטקובסקי וגל (2015) עשויים להיות רלוונטיים ביותר בהסבר קשיי ההשתלבות של סטודנטים חרדים במוסדות לימוד אקדמיים. עקב כל אלו הסטודנט החרדי המגיע להתחנך במוסד אקדמי עלול לחוות קונפליקטים והתנגדויות (קלעג' ובראון, 2017) וכן לשאת תפקיד הנע בין "שמירת סף" ל"סוכנות שינוי" (ליוש, 2014). לחלופין, הוא עשוי לאמץ גישת למידה "חסכונית", שמשמעה השקעת מאמץ מסוים לסיום התואר, במטרה לפתוח אפשרויות פרנסה, אך עם רמת מחויבות נמוכה ללימודים (הורוביץ, 2013).

אי-לכך, במחקר הנוכחי נבחנה התמודדותו של הסטודנט החרדי בשלושה מעגלים: הסתגלותו כסטודנט לעולם האקדמי, חוויותיו כסטודנט "מהגר" בשל שייכותו לתרבות אחרת ואתגריו בשל השתייכותו לחברה שהיא בעלת השקפת עולם השונה מזו של תרבות הרוב ואף סותרת אותה.

מעבר בין תרבויות כהגירה

במאמר זה נבקש להציע מסגרת מושגית של הגירה, לשם הבנת התופעה של סטודנטים חרדים הנושרים מן האקדמיה. מעבר בין תרבויות נכלל במצבים המוגדרים כהגירה, באשר זו מייצגת לא רק שינוי מקום מגורים גאוגרפי אלא גם מעבר בין-תרבותי, המאופיין בשינויים דרסטיים שנדרשים כדי לתפקד במקום החדש (מרקוביצקי, 2010), לרבות נורמות התנהגות ודרכי חשיבה (אשל ואחרים, 2007), המשפיעים על תפיסת הזהות (חיים, 2013). ההשפעה של הפער הנחוה במעבר הבין-תרבותי נחקרה בעבר באוריינטציה קלינית של "הלם תרבות" (Zhou et al., 2008). החל משנות השמונים התגבשה גישה פסיכו-חינוכית, והונח המעבר מ"הלם תרבות" ל"סיגול תרבות" (אקולטורציה). גישה זו מבקשת לראות בתופעת המעבר בין תרבויות חוויית למידה הדדית דינמית, שנדרשים לה הכנה מוקדמת וכישורים (Tadmor et al., 2009; Zhou et al., 2008).

במעבר זה עשוי ה"מהגר" לחוות "תרבותיות כפולה". אומנם ניתן להחזיק בו-זמנית בשתי אוריינטציות תרבות (Tadmor et al., 2009), אך מחקרים מצביעים על חוויות של קונפליקט תרבותי, שבהן הפרט חש כלכוד בין שתי אוריינטציות תרבותיות אלה, ויש לכך השלכות התנהגותיות וריאקציה רגשית. הגבולות המתוחים שבין התרבויות עשויים להקשות על הפרט להיפתח לערכים ולחיים תרבותיים חדשים ולהביאו לעמדה שלפיה שתי התרבויות וסגנונות הזהות השונים אינם יכולים להתכנס יחד, ועליהם להישאר נפרדים (Ott & Michailova, 2018), ואף לגרום לו להפחית מערכה של החברה הקולטת וחבריה, בניסיון לשמר את תרבות חברת המקור. מתחי ההתאמה התרבותית עשויים לבוא לידי ביטוי בירידה ברווחה האישית של הפרט, בנטייה שלו לתלות בתמיכה רגשית וחברתית מצד קבוצת המקור ובתחושת נסיגה בתמיכת קבוצתו (מרקוביצקי, 2010). במצבים אלו, פעמים רבות הקהילתיות והשיוך הקבוצתי הופכים להיות בעלי משמעות מיוחדת (Benet-Martínez & Haritatos, 2005).

תאוריית התרבות של ברי (Berry, 1997), תאוריה מרכזית בתחום, הציבה שתי שאלות בקשר לתהליכי השינוי בזהות החברתית-תרבותית שנרקמת עם הגעת ה"מהגרים" לתרבות החדשה: האחת, האם הפרט המשתלב בתרבות רוצה לשמר את זהותו התרבותית המקורית ומאפייניה? והשנייה, האם הפרט רוצה ליצור יחסים עם הקבוצה הקולטת ולאמץ גם את ערכיה? צירופן של שתי שאלות אלו יצר ארבע אסטרטגיות של תרבות, ואלו הן: השתלבות (שמירה על ערכים קודמים בד בבד עם ניסיון לאמץ את ערכי החברה החדשה), היטמעות (ויתור על ערכי המקור), נפרדות (שמירה על ערכי חברת המקור ואי-הפנמה של החדשה) ושוליות (ויתור על ערכי חברת המקור ואי-קבלת ערכי החברה החדשה). בניסיון לאתר משתנים אשר עשויים להסביר ולנבא הסתגלות טובה יותר של ה"מהגרים", זוהו משתנים דמוגרפיים וכן משתני אישיות, כגון תפיסת מסוגלות וייחוס סיבתיות פנימית להצלחה (אשל

ואחרים, 2007). בעשורים האחרונים הבשילה ההבנה שתהליך ההסתגלות במעבר בין תרבויות הוא דואלי, וכי שותפים בו גם הפרט וגם החברה המארכת (Ott & Michailova, 2018), וכן שניתן לזהות גם יתרונות של המפגש בצומת שבין שתי תרבויות והשפעות חיוביות על התפקוד והרווחה הפסיכולוגית של האדם (Tadmor et al., 2009).

לאור כל זאת, מטרתו של המחקר הנוכחי להציע מסגרת להבנת האתגרים של סטודנטים חרדים באקדמיה מנקודת מבט חברתית-תרבותית, כסטודנטים מקבוצות מיעוט המגיעים מתרבות שונה מזו של המוסד המארח ואף נמצאת בקונפליקט עימו. לצורך כך נבחנו ההיבטים החברתיים-תרבותיים הייחודיים בסיפוריהם של סטודנטים חרדים שנשרו מהאקדמיה. במחקר ביקשנו ללמוד על מניעי הבחירה שלהם ללמוד באקדמיה ועל האתגרים שזימנה להם חוויית המפגש בין העולמות – חברת המקור החרדית והחברה המארכת באקדמיה.

מערך המחקר

המחקר הנוכחי נערך במתודולוגיה האיכותנית, בגישת התאוריה המעוגנת בשדה. מבין מסורות הגישה, המחקר הנוכחי נקט את זו הקונסטרוקטיביסטית, המבוססת על כתיבתם של שטראוס וקורבין, ובהמשך – של שרמז (לסקירה, צבר בן-יהושע, 2016), אשר נסמכת לא רק על השוואה מתמדת בין הנתונים, אלא גם על אינטראקציה מתמדת בין החוקר לנתוניו, בין היתר באמצעות רגישות גבוהה לשפת המשתתפים.

הליך המחקר

הליך בחירת המשתתפים היה מכוון משיבים, במטרה להגיע לגיוון במדגם. ההליך כלל שימוש במטריצה של שונות מקסימלית וכן גיוס מראיינים שהשתייכו לתת-אוכלוסיות בחברה החרדית ברחבי הארץ. אלו איתרו מראיינים שהסכימו להשתתף במחקר, כדי לאפשר נקודות כניסה מרובות. הראיונות נערכו על ידי סטודנטים חרדים לתואר שני שהוכשרו לכך, במקום שקט ובהתאם להליך המחקר שאושר על ידי ועדת האתיקה. משתתפי המחקר לא היו סטודנטים של עורכות המחקר, למשתתפים הובטחו סודיות ואנונימיות, ונאמר להם שהם יכולים לעזוב את המחקר בכל עת.

המשתתפים במחקר

בשלב ראשון נערך מחקר מקדמי, שבמסגרתו רואיינו שמונה סטודנטים חרדים (ארבעה גברים וארבע נשים) שנשרו מלימודים אקדמיים. תוצאות שלב זה שימשו לבניית מתווי הראיון ולא שולבו בניתוח הנתונים. בשלב השני נערכו ראיונות עם 65 חרדים שנשרו מהלימודים באקדמיה בטווח של שלוש השנים האחרונות (מאפייניהם מופיעים בלוח 1).

לוח 1: מאפייני המשתתפים במחקר

גיל	ממוצע 28.5 שנים
מגדר	73% נשים
	27% גברים
מצב משפחתי	67.69% נשואים, מתוכם:
	55.38% הורים
	ל-27.2% ארבעה ילדים לפחות
השתייכות קהילתית	12.28% חסידים
	22.8% חרדים מודרניים
	29.82% ליטאים
	35.09% חרדים ספרדים
	הצהרת רמת דתיות: 92.86% במידה רבה או רבה מאוד
מצב נשירה	74% נשירה מלאה (הפסקת הלימודים ללא כוונה לחזור אליהם בטווח הקרוב)
	26% נשירה חלקית (מעבר בין תוכניות ועיכוב תואר)
מוסדות לימוד	40% מוסדות חרדים
	14% מסלול חרדי במוסד כללי
	41% מוסד כללי
	24% מכינות אקדמיות
	מגוון מוסדות הלימוד כלל 6 אוניברסיטאות ו-16 מכללות.
רמת התואר ותחום הלימודים	88% נשרו מלימודי תואר ראשון והשאר מלימודי תואר שני.
	52% חינוך וטיפול
	28% תחומים מדעיים-טכנולוגיים
	15% משפטים ועסקים
	5% מדעי הרוח והחברה

כל השמות והפרטים המזהים של המרואיינים המצוטטים במאמר שונו על מנת לשמור על חשאיותם. מאפייניהם הדמוגרפיים של המרואיינים המצוטטים במאמר מופיעים בלוח 2.

לוח 2: מאפייני המרואיינים המצוטטים במאמר

שם (בדוי)	מגדר	גיל	נשוי/ נשואה	זרם	רמת דתיות בהגדרה עצמית בסולם ליקרט מ-1 עד 7 (7 – רמת דתיות גבוהה ביותר)
איילת	נ	27	כן	ליטאי	7
אלישבע	נ	21	לא	חסידי	6
אמונה	נ	30	כן	ספרדי	6
אסף	ז	23	לא	ליטאי	6
אסתר	נ	20	כן	חרדי מודרני	7
בנימין	ז	27	כן	ליטאי	7
הינדי	נ	25	לא	חרדי מודרני	6
חדווה	נ	27	כן	ליטאי	7
חנן	ז	44	כן	ספרדי	6
יאיר	ז	26	לא	ליטאי	6
יוחאי	ז	35	כן	חרדי מודרני	7
יפה	נ	24	כן	ספרדי	6
ישראל	ז	35	כן	חסידי	6
לאה	נ	לא סומן	כן	ספרדי	6
ליאת	נ	21	לא	ליטאי	5
משה	ז	35	כן	ליטאי	7
מתן	ז	24	לא	ספרדי	3
נעמה	נ	21	לא	ליטאי	5
נעמי	נ	21	לא	ספרדי	7
רחל	נ	38	כן	ספרדי	6
ריקי	נ	26	כן	ליטאי	6
שני	נ	21	לא	חרדי מודרני	7
שפרה	נ	27	כן	ספרדי	7
תהילה	נ	43	כן	חסידי	7
תקווה	נ	47	כן	ספרדי	6

כלי המחקר

כלי המחקר היה ריאיון עומק. בריאיון נבחנה חוויית המפגש בין העולמות והייתה העמקה בבחינת החוויה הסובייקטיבית מנקודת המבט החברתית-תרבותית, לרבות זיהוי אתגרים, צרכים וחסמים. השאלה המרכזית שהוצגה בראשית הריאיון הייתה: "ספר לי את סיפור הלימודים שלך ב... (שם המוסד) ועל התהליך של הפסקת הלימודים שם". שאלה זו נועדה לאפשר שיח פתוח על מכלול החוויות של המרואיינים בקשר ללימודיהם במוסד האקדמי. שאלות-משנה ספציפיות (אם לא עלו באופן ספונטני) התייחסו לבחירה ללמוד ("ספר על הבחירה לפנות ללימודי תואר. איך בחרת? מה הניע אותך ללמוד?"), לציוני הדרך ולנקודות המפנה בסיפור, לקשיים והתמודדויות ("מה היה לך הכי קשה? איך התמודדת?"), להשתלבות ומעורבות לימודיות וחברתיות, למפגש עם התרבות המארחת (איך הלימודים השתלבו בסיפור המשפחתי? ברקע האישי? מה במפגש חיזק או החליש אותך?), לדילמות (איך הרגשת עם תכנים ומסרים שם?), להשלכות הנשירה ולהמלצות. בנוסף, בסיום הריאיון נאספו מכל המרואיינים נתונים דמוגרפיים.

ניתוח הנתונים

הניתוחים האיכותניים החלו בקריאת עומק חוזרת ונשנית של כל הראיונות, במגמה לזהות תמות מרכזיות ומבני עומק משותפים. בהמשך, בוצע ניתוח מסוג line-by-line coding בעזרת תוכנת Atlas-TI[®]. הקידוד שילב מאפייני top-down של ייצור מערך קודים ראשוני, בהתבסס על ממצאי הראיונות, ומאפייני bottom-up, שכלל את סריקת הראיונות וייצור קוד חדש בכל פעם שעלה נושא או מאפיין שטרם זוהה. הניתוחים כללו ניתוחי מופעים וניתוחי שכיחויות. במסע האינדוקטיבי והאבדוקטיבי בתוך גופי הנתונים חולצו קטגוריות המשמעות מתוך הנתונים, תוך חיפוש של קווי דמיון ושוני בין ההמשגות שעלו מניתוחם, לקראת בניית הסיפור של התופעה.

הממצאים

ממצאי המחקר אשר יוצגו להלן עלו באמצעות ניתוח משווה וכן קיבלו ביסוס באמצעות קידוד קטגוריאלי של 65 משתתפי הראיונות. התמות יומחשו בעזרת ציטוטים נבחרים מדברי הנושרים.³ הנושרים חשפו סיפורים אישיים שנשזרו בסיפורים אשר היוו חלק מקולקטיב. להלן תתואר דרכם משלב הבחירה ללמוד באקדמיה, דרך האתגרים והחוויית במהלך הלימודים ומערכת היחסים עם המוסד האקדמי ועד לתוצאות עזיבתם את הלימודים.

3 כל השמות הם בדויים, על מנת לשמור על חסיון המרואיינים.

הבחירה לצאת ללימודים באקדמיה

ראשיתו של הסיפור בבחירה ללמוד באקדמיה. הממצאים מלמדים כי הבחירה נבעה ממניעים אישיים וחברתיים גם יחד. כבר בתיאור המניעים ליציאה ללימודים באקדמיה ניתן ללמוד על ההתמודדות של הסטודנטים החרדים כ"מהגרים" – "לא פה ולא שם", כלשון אחת המרואיינות. תיאוריהם מאופיינים בהיברידיות, מניעים המעוגנים בערכים האינדיווידואליסטיים-מערביים, כמו מניעי מימוש עצמי, מוסגרו בשיח המייצג את התפיסה החברתית-תרבותית של החברה החרדית:

אלישבע: לא בקטע של הקריירה, אני לא מאמינה שאישה צריכה לפתח קריירה... בקטע שאני אעשה משהו שאני אוהבת לעשות, אז אני אלך לעשות את זה...

בתיאור המניעים הכלכליים צוינו בשיח שני נימוקים הניזונים מערכים מרכזיים בחברה החרדית – לימוד תורה ומשפחה:

אמונה: תמיד רציתי בעל אברך, והיה חשוב לי שאני אהיה זאת שאוכל לפרנס. בשביל כזה דבר הבנתי שיהיה מאוד חשוב שאני אמשיך ללמוד, כדי בעצם להשיג מקצוע בעל מעמד מספיק לפרנסת משפחה, כשאני הגורם המפרנס כמעט היחיד.

חנן: למה אתה עושה תואר? למה אתה עובד? הרי למה אתה עושה תואר? בשביל שתוכל לגדל ילדים. הכול זה בשביל שתוכל לשרת את המטרה.

בזיקה להשתייכות לחברת מיעוט, המרואיינים הביעו שאיפה לשליחות למען הקהילה ולשינוי אישי המעוגן בשינוי חברתי:

חנן: החלום שלי זה ללמוד טיפול ואפילו לפתוח איזה שהוא מקום טיפולי למגזר החרדי, עם צוות דתי, מקצועי... אז באמת אני ארגיש שאני ממצה את מי שאני, תחושה של שליחות ועבודת קודש.

שני: אני חושבת שזה התפקיד שלי כחרדית להציג באור טוב את הקהילה שלי ואם צריך לחולל שינויים [...] וגם יכבדו אותי כי אני חרדית וכי אני עשיתי את התואר הזה, ונגיד מי שעשתה את הדוקטורט, אי-אפשר להסתכל עליה מלמעלה יותר.

הסתגלות לתרבות החברה המארכת

המרואיינים ציינו תחושה של זרות וריחוק במפגש עם החברה המארכת. הם תיארו תחושה של הגעה לעולם שונה, זר, בעל כללים והתנהלות שונה מכפי שהכירו עד כה. העיסוק המתמשך בהשוואה בין העולמות העלה פערים רבים. התחושה תוארה כמהגר או אף תייר, העומד מופתע מול המפגש, יציאה מ"חממה" ל"עולם גדול", המאופיין בשיח זר:

תקווה: הגעתי ל[שם המוסד] והרגשתי שאני כמו... כמו קוביית לגו בלב מעצמה! מטרופולין... לא יודעת איך לקרוא לזה, בלב ניו יורק. ככה הרגשתי, כאילו אני נמצאת במנהטן... זה גם משהו שהיה לי קשה מאוד [...] גם זה שהרגשתי נורא אנונימית.

מתן: זה כמו שיגידו לך: "אין את המשפחה שלך יותר, לקחו אותם לאמריקה", ושימו אותך בתל אביב במשפחה חילונית. זה החיים שלך, ושם את צריכה לחיות, זהו.

ייקח לך ארבע שנים בכלל עד שתביני, שתרגישי שייכת, שתוכלי לעמוד ולדבר, שתוכלי להתנהל.

אסף, שבחר לפנות ללימודים אקדמיים באוניברסיטה לאחר שנים ארוכות בישיבה, סיפר על תחושת ההלם שחווה, בניגוד לתחושה בקבוצת השייכות בחברת המקור:

קודם כול יש את ההלם הראשון. את זה הרגשתי שבאתי לרישום וכל זה. אתה נכנס למקום, ואתה פיזית מקבל שוק מאיך שזה נראה – יש שם כמויות אדירות של אנשים ומכל הסגנונות והמינים, משהו הזוי. אתה יכול לראות ערבי ולידו חרדי ופתאום איזה תאילנדי... מבוגרים, צעירים... וזה גם הכמויות של האנשים... משהו אדיר. מי שלא רגיל מקבל סחרחורת רק מזה. וזה, אני חושב גם עשה לי קצת זרות ומין תחושה של לא שייך, כי שוב, זה היה כל כך אחר מהמראה של הישיבה היחסית קטנה והפנים המוכרות וזה. כי תבני, בישיבה יש איזה הווי כזה, משהו... לא יודע, חם, חזק, מין מלכד כזה... ואתה בא פתאום למקום ומרגיש מה זה מוזר. זה כאילו באת מגוש אחד ואתה הופך ליחיד, בודד.

שני, סטודנטית לסיעוד שגדלה בקהילה חרדית, תלתה את מוקד הקושי בפער שבמאפיין הקהילתיות:

אני חושבת שחילונים, בהשוואה לחרדים, לא מגיעים מקהילות. אני רגילה שאני מכירה איפה שאני גרה, ואיפה שלמדתי כולם מכירים את כולם. פתאום להגיע למקום חדש שכולן חדשות, זה מאוד מאוד מפחיד.

הדינמיקות החברתיות והרגשיות חברו לשיח שונה, שהוביל לחוסר הבנה והעמיק את תחושת אי-השייכות. המרואיינים תיארו פערים בשפה, בנושאי השיח ובסגנון הדיבור, שהובילו לתחושה של "לא רלוונטי" בחברה החדשה. מרואיינים תיארו עולם מושגים שונה שהוביל לתחושות אי-נוחות כלפי החברה המארחת וחוסר מסוגלות יחסית אליה. להלן כמה דוגמאות:

משה: זה גם תרבות חדשה, אז זה קשה [...]. בישיבה פגשתי קשת מאוד מצומצמת, איכותית, אבל... לא הייתי צריך לפגוש מגוון של אנשים. זה משהו שנותן לך ביטחון, שאתה מכיר את הקודים החברתיים, את נושאי השיחה... אתה חלק מהעניין, אתה רלוונטי מבחינה חברתית. שמה... הייתי די בצד.

ליאת: תארי לך אחרי סמינר – למצוא את עצמך בדבר כזה. המעבר היה ממש חד. אני יושבת בכיתה עם כל מיני בנות, לבושות בכל מיני סגנונות, כמעט כולן עם סמרטפונים, אינטרנט, מדברות על כל מיני נושאים, כמו פוליטיקה או תארים או כל מיני דברים ברומו של עולם. הרגשתי קטנה. פשוט קטנה לידן, כאילו הן היודעות והמבינות, שראו משהו בחיים, ואני מולן כמו איזה בוסר, שעוד לא פגשה את החיים.

מתן: הסלנגים של בחור ישיבה לא מתאימים לסלנגים בחוץ. אתה אומר לבן אדם: "אני אוחז", [ו]הוא לא מבין מה זה "אוחז" [...]. יש לך סלנג שלם שאתה צריך לנתק אותו ממך, כי הוא שייך לציבור מסוים. אין מה לעשות. עד היום אני יושב עם חבר'ה, [ו]הם אומרים לי: "יש לך דברים שרק בגלל שהיית בחור ישיבה, רק בגלל זה אתה מדבר ככה". אלף ואחת דברים, ואז אתה צריך למצוא את עצמך.

מהממצאים עולה כי ניסיון ההשתלבות במסגרת חדשה, שונה וזרה, היווה אתגר עבור רבים מהמרואיינים. חלקם סיפרו על תחושה של ניכור או ריחוק מצד הסטודנטים האחרים ועל תחושת בדידות מעיקה או קושי להתחבר, או כלשונה של

חדווה: "הרגשתי נטע זר שם בכיתה, כאילו 'מה אני עושה פה בכלל? אני לא קשורה למקום הזה'". חלק מהפערים התייחסו לטכנולוגיה:

מתן: ואז אתה לא מוצא את עצמך, ואתה אומר: "מה עשיתי? לאן הלכתי? מה אני עושה פה?" [...] אני עד לפני שנתיים לא ידעתי להשתמש באימייל, לא ידעתי איך לקרוא, איך להגיב לזה. ואתה לומד, לומד מושגים, בעולם הרגיל המושגים האלה הם אלף-בית.

נעמה: זה כמו לטוס לחו"ל... אתה לא יודע כלום. אני הרגשתי שיצאתי משדה כזה של חממה לפתאום... לעולם אחר.

לעיתים תוארו קשרים חברתיים רופפים כחוויה של פער בין העולמות, כפי שתיאר **אסף:**

התרגלתי לסוג חברים אחר, משהו יותר מהלב יותר קרוב, כמו אח, לא כמו שכן, שמבקש מחברת ושואל שאלות טכניות, ומחר בבוקר לא יכיר אותך כי אתה לא בקורס שלו יותר. אבל כן היו כמה חברים שהכרתי שנוצר קשר קצת יותר קרוב. נראה לי שזה קשור לעולמות ולמכנה המשותף. תכל'ס פגשתי אנשים סבבה, ואפילו הופתעתי מאנשים שנראים רחוקים, כאילו מבחינה רוחנית, והם דווקא מכבדים ואפילו שומרים כמה דברים. אבל עדיין, אם אתה עוצר רגע וחושב על כל החברים שלך, אתה כן מרגיש צביטה בלב.

היבט נוסף בפערים בעולם המושגים נוגע לערכים שונים. "כל אחד עושה מה שבראש שלו", השתומם אסף, ותיאר הבדלים בתפיסה החינוכית-תרבותית ופער מהותי הן בקשר למטרה הלימודית והן בקשר ליחסים בין הלומדים; היו אלו הבדלים בין תרבות קולקטיביסטית לתרבות אינדיווידואליסטית, מאפייני תרבות שלא היו מוכרים לו ושנחו בעיניו כחוסר אכפתיות מצד החברה המארחת:

זה אפילו לא מתחיל. בישיבה זה לא "לומדים". זה לא שכל אחד עובד על התעודה שלו. זה כאילו מטרה אחת משותפת. כולם מרגישים יחידה מובחרת שכל אחד תורם לה, וגם יש את הצוות והרבנים וכל האווירה מסביב, שאתה מרגיש נטוע, אתה שייך. ובלימודים באוניברסיטה פתאום הרגשתי מה זה להיות תלוש. אתה יחיד ופועל בשביל עצמך בלבד, בשביל התעודה שלך, בשביל הכסף של עצמך. אתה יכול פתאום להרגיש אפילו תחרות עם השני ומן ריצה ליעד, שנראה מי יגיע יותר גבוה. זה משהו אחר. זה כאילו האוניברסיטה מביאה את עצמה עם התרבות שלה ועם האירועים בסגנון שלה, תוכניות, מסלולים... ומי שרוצה – שיתאים את עצמו, ומי שלא – לא. אין איזה לחץ או משהו לקחת חלק. תכל'ס אפשר לבוא פשוט ללמוד וללכת הביתה. אף אחד לא מכתוב, ואף אחד לא בוחן. אתה לבד עם ההחלטות שלך, ותעשה מה שאתה רוצה. בכלל, הקטע הזה שכל אחד עושה מה שבראש שלו, זה גם קטע תרבותי. לא אגיד לך שחרדים כאלו ממושמצים... אבל יש איזו הסכמה שיש כללים, ויש הנהגות, יש כיוון. זה לא משנה אם אתה נשמע או לא, אבל הכיוון הוא ברור. יש איזו אמת. וכאן – כאילו "תעשה מה שאתה רוצה", וזה גם לא אכפת לאף אחד. אתה לא נושא, ואתה לא מעניין אף אחד. תמשיך לעבוד על הקריירה שלך, תסיים ותפנה מקום לאחרים.

הסטודנט החרדי מול הקהילה החרדית

מעבר להתמודדות של הסטודנט החרדי מול החברה החדשה שאליה הוא נחשף במסגרת האקדמית, קיימת חזית נוספת של מערכת יחסים, והיא מול חברת המקור

שלו, המשפחה והקהילה. כרבע מהמרוויינים כללו בסיפוריהם תחושת זרות מוגברת בחברה החרדית, חברת המקור שלהם, בהיותם סטודנטים באקדמיה:

ליאת: אני לא ממש יודעת להסביר מה זה עושה לך, לעולם שלך הישן והטוב והמוכר, כי באותו זמן לא הרגשתי כל כך רע. ההתלהבות כאילו משכה אותי, אבל, בעיקר כשהייתי חוזרת הביתה ועוד יותר כשהייתי פוגשת חברות או שכנות, הבנתי שמהו קורה לי ואני משתנה, וזה הפחיד אותי.

הגברים החרדים העידו על קונפליקט בבחירה בצעד שעדיין נתפס בקהילה כסטייה מהאידיאל. מצד חברת המקור, הפונים ללימודים אקדמיים נתפסים כשוליים, בעוד האליטה על פי תפיסת הקהילה היא המתמידים וחברת הלומדים במסגרות הישיבתיות:

משה: לגדול בתורה, להעביר את המסורת של התורה, אין דבר דגול מזה, ולדעת שזה העיקר בחיים. ללמוד את התורה כדי לקיים אותה ולהאמין בזה עד הסוף. כל מה שנראה נוצץ מבחוץ, הוא נוצץ רק מבחוץ, הוא לא... הוא לא יכול להיות יותר נוצץ ממה שבן ישיבה יכול להגיע אליו.

משמעות הפערים באה לידי ביטוי בהרחקה ובהתרחקות:

יאיר: עם הזמן הלימודים די השתלטו לי על הסדר יום והלימוד בישיבה נדחק, את יודעת איך זה – מלא נסיעות ומבחנים וחוזר עייף. ככה שהחברות שלי הבינו את הכיוון ו... עזבו אותי.

בנימין: החוויה החברתית שלילית, כי הייתי עסוק בלהסתיר את העובדה שאני לומד. אני חושב שלא רציתי להתמודד – לא עם המבטים, לא עם השאלות, לא עם הוויכוחים. מכל הסיבות האלה החוויה החברתית שלי נפגעה, למרות שבאופן אישי הייתי שלם. אני לא משתף אף אחד, כי אני מתפתח בחברה שלא יכולה להבין ולהכיל את זה, אני מתפתח בחברה שתופסת את העניין הזה כמשהו חריג ולא מקובל, חברה סגורה במובן מסוים. לכן אני חושב שאין צורך לשתף, שלא יצא מזה שום דבר.

יוחאי, שניסה לשלב לימודים אקדמיים עם לימודיו בישיבה ולא עמד בכך, ציין: "אם אסכם את דבריי, בעצם נוצרה מציאות שאני לא מהחברה של [שם המוסד] ולא מהחברה של הישיבה. אני לא פה ואני לא שם".

ההתמסרות לדרישות הלימודיות נתפסת כנמצאת בקונפליקט עם ערכי קבוצת המקור, בפרט בנוגע למקומה של האשה במשפחה:

יפה: אישה חרדית רואה את עצמה שונה באוניברסיטה מכל [אחת], כי הלימודים נמצאים בכלל אי-שם, הם ממש לא הראשונים, וגם לא במקום שלישי...

בניתוח הראיונות עלו אילוצים משפחתיים שהקשו על המרוויינים את העמידה בדרישות התואר. מבין המרוויינים שצינו אתגרים על רקע ריבוי המטלות, רובם המכריע היו נשים. נראה כי במהלך תקופת הלימודים חווה הסטודנט החרדי ריבוי אתגרים. מן הצד האחד, הוא נפגש בהלם תרבות אקדמי – עולם לא מוכר ולא מובן, הן בהיבט הלימודי והן בהיבטים התרבותיים והחברתיים. מן הצד השני, הוא חווה אתגרים מבית, ובכלל זאת דרישות ואילוצים של המשפחה ולחץ כתוצאה מפערים מול חברת המקור.

"ערכיהם" מול "ערכינו"

כמעט בכל אחת מן התמות שזוהו עלו סתירות ערכיות בין העולמות. תחושות חוסר רגישות לערכים היקרים להם העמידו את המשתתפים בחוויות קונפליקט בין הנאמנות לעולם החרדי וערכיו ובין ההשתלבות האקדמית. יש שצינו סגנון ביטוי של מרצים כִּמה שהעמיד אותם, כסטודנטים חרדים, במבוכה או בכעס, כמו למשל שימוש בשפה גסה, ויש שסיפרו על תכנים שנחו קונפליקטואליים לזהותם החרדית. אלישבע הייתה סטודנטית למדעים, עד שהחלה לחוש בסתירה בין הלימודים האקדמיים לבין זהותה החרדית:

אני פשוט לא יכולתי... אין, לא הייתי מסוגלת. היו שיעורים שהייתי יוצאת... אין, לא הייתי מסוגלת לשבת שמה. זה מנותק, זה מנותק. זה מנותק מהחיים שלך, ממה שאתה מאמין בו. אז כנראה שבנוסף להכול... איפה זה קשור אליך כל המדע הזה? אני חיפשת את זה... הרגשתי כלא אמונה. כ-ל-א. שמו אותי בכלא. התפילות שלי בחיים לא היו כאלה טובות. כל היום הייתי בוכה. כי לא ידעתי מה לעשות.

עליונותה של התורה על פני כל תחום ידע אחר, עליונות שאינה ניתנת לערעור, היא מרכז אמונתו של החרדי. מסיפורי הסטודנטים עלה כאב על מקרים שבהם הושוותה התורה לענפי מדע שונים, אמיתותה הונמכה או הייתה התייחסות מזלזלת כלפי גדולי תורה או דמויות מן המקרא. במקרים כאלה הסטודנטים חשו תחושות רגשיות קשות, כגון עלבון וכעס, אשר רק לעיתים בוטאו בקול רם. לאה, שתיארה את עצמה כטיפוס מוחצן שאינו חושש להביע את דעתו, סיפרה על אחד האירועים שבהם בחרה למחות בגלוי כאשר דבריו של המרצה פגעו לתפיסתה בערכי התורה. משפטי הסיום שלה לתיאור אירוע זה משקפים עת עוצמת החוויה ועומק הרגישות סביב עולם הערכים:

יכלו להעיף אותי, אבל זה לא עניין אותי. זה ממש לא עניין אותי. אתה לא תדבר ככה על התורה הקדושה, אתה לא תדבר ככה על גדולי ישראל.

אסתר ביקשה בריאיון להבהיר את מקומם המהותי של הערכים בעולמו של הסטודנט החרדי:

תראי, אני חושבת שמי שיש לה עולם ערכים כמו שלנו, החרדים, לא יכולה לכופף אותם ופתאום לוותר על כל מיני דברים, כי זה לא... זה לא תחביב. את מבינה? לפעמים כשמגיעים למקום, כן מתגמשים ועושים דברים אחרת כדי להשתלב, אבל לא כשיש מולך תורה שמגדירה גדר ברורה, ואין כזה דבר לעקוף ולעבור.

מן הראיונות עלתה חוויה של מצוקה, בעקבות חשיפה לתוכני לימוד ומסרים שאינם עולים בקנה אחד עם עולם הערכים של הציבור החרדי. חשיפה זו העצימה את תחושת חוסר ההתאמה והקונפליקט:

איילת: וגם מבחינת התוכן הלימודי, היו שיעורים ממש שדיברו נגד חרדים, הראו סרטים שלא התאימו בשום אופן! התכנים היו מתחת לכל ביקורת מבחינתי, זה סחט ממני הרבה כוח רגשי להמשיך. כל הזמן הייתי במלחמה עם עצמי, למרות ששאלנו רב, והוא אמר שזה בסדר, ואני יכולה להמשיך. אבל אני ידעתי מההרגשה הפנימית שלי שזה פשוט לא מתאים לי, ועם ההרגשה הזאת הלכתי.

חנן: היו קורסים שעוררו ויכוחים באמונה. לדוגמה, אני זוכר שדיברנו [על] משהו בתחום הפסיכולוגיה, על תהליכי בחירה בחיים, וגם בפילוסופיה – על פרדיגמות וכל מיני כאלו... והמרצה לא חסך את עמדתו גם בסוגיה כמו מציאות הבורא בעולם ותכל'ס דיבר שם דיבורי כפירה... אני זוכר שחשתי חוסר נוחות, ושאלתי את עצמי למה אני צריך את זה? כרבע מהמרואיינים דיווחו כי הניסיון שלהם להשתלב ולהתאים לאורח החיים במוסד המארח היה כרוך במה שהוגדר על ידיהם כירידה רוחנית בזמן הלימודים:

לאה: מי שהולך לאקדמיה צריך לדעת שזה ירידה! וזו ירידה קצת תלולה, ואני הרגשתי את זה. פתאום אני מרשה לעצמי קצת לצחקק... דיבור קצת זול, שאני לא רגילה אליו, והכול בשם האקדמיה.

אסף: משהו בך מתחיל לקבל סגנון אחר, כי המסרים שאתה מקבל – תדאג לעצמך, תגיד מה שאתה רוצה, תעשה מה שאתה רוצה, אל תעשה חשבון... זה... קצת סותר דברים שמחנכים אותנו.

ליאת: לאט לאט, בלי שממש שמתי לב לתהליך, התחלתי להוריד מעליי כל מיני דברים שהתרגלתי ולאמץ דברים חדשים, שמראש היו פחות הסגנון שלי [...] ואם את לא שם, את כאילו בחוץ... ואני רציתי מאוד להיות בפנים...

נעמי: אני יושבת שם ומרגישה נורא. איך זה מסתדר עם הרב שאתמול שמעתי שיעור שלו? ואיפה הרעיונות של צניעות?

תהילה סיכמה את הזיקה בין הניכור לנשירה: "אני לא אמכור את הנשמה שלי בשביל תואר. גם כן עזבתי".

כמה סטודנטים קישרו פגיעה בהישגים לימודיים לעמידתם על עקרונות רוחניים. למשל, **ריקי** סיפרה על מרצה שלא קיבל את ההקפדה שלה ושל חברתה על הלכה של "ייחוד" (איסור הלכתי שלפיו אסור לגבר ואישה לא נשואים לשהות לבדם בחדר) ועל הציון שנפגע לדעתה בעקבות כך:

הבניין היה חשוך ועזוב. היא אמרה לו שהיא יושבת מחוץ לכיתה וזה עצבן אותו [את המרצה] כל פעם. אני גם ישבתי איתה שהיא לא תהיה לבד, ובסוף הוא העביר את שתינו ב-60. והוא התעצבן עלינו – "מה זה כל החרדיות האלה?" ו"מה זה כל השטויות האלה?" והוא העביר את שתינו איך שהוא ב-60.

במקרה אחר, **לאה** סיפרה על סירובה לעמוד ולהרצות בפני גברים במסגרת אחת המטלות שקיבלה:

כשאני הגעתי למרצה הזאת ואמרתי לה שאני לא עומדת מול גברים – קצת רגישות תרבותית, למה את צריכה להוריד לי נקודות על העבודה? אז היא הורידה לי כי "את צריכה לעמוד מול גברים ולהרצות". אמרתי לה: "אני 'ייהרג ובל יעבור' כנראה את לא מבינה, אני לא עומדת..." אז היא הורידה לי נקודות, וזה פגע לי בתואר הראשון. מישהו מבין אותך שאת חרדית??!!

סוגיית השילוב המגדרי התבטאה הן בסיפורי הגברים והן בסיפורי הנשים:

אסף: קודם, אתה חשוף למראות שלא היית רגיל, ואתה לא רוצה להיות רגיל. נשים שמסתובבות, מראות לא צנועים, כל מיני דברים שאין לך שליטה עליהם, והם בטח משפיעים עליך.

רחל: אני אישה חרדית לגמרי, שנראית חרדית, ולא מתאים לי שגבר ישב לצדי או שאני אביע את דעתי באופן חופשי בישיבה מעורבת, לא במעגל ולא סביב שולחנות.

בחלק מסיפורי הסטודנטים נשמעו תיאורים על זלזול, יחס מפלה לרעה, הנמכה ותחושה של רצון "לנרמל" את החברה החרדית, בפרט מצד מרצים, חוויות של דעות קדומות או ניכור כלפיהם כחרדים. דברי המשתתפים ביטאו תחושה של קבוצת מיעוט בתוך קבוצת הרוב:

שפרה: היא [המרצה] נתנה עצות ייעול איך עוזרים להתמכרויות, ו[ב]חלק מהמאמר היה כתוב לתת עזרה לאוכלוסיות נחשלות, כמו אתיופים, כמו ערבים, כמו חרדים... ואנחנו, כשקראנו את זה התעצבנו. איך את מביאה לנו דבר כזה?

תחושה זו של חוסר הכלה התאפיינה פעמים רבות בשיח קולקטיבי ובלשון רבים – "הם" מול "אנחנו":

חנן: הדרישות היו מאוד גבוהות, גם הניסיונות שלנו לבקש שיתחשבו בנו, כבעלי משפחות, וגם כחרדים שנחשפים לראשונה לשיטת למידה מהסוג הזה כמו שקיים באוניברסיטאות ובכלל, לא מאוד הזינו ושינו דברים. הם תמיד חזרו ואמרו שמצופה מאיתנו כמו שמצופה מאחרים בסניפים האחרים שלהם הלא חרדים, והרמה היא גבוהה, ומי שלא מתאים לו שיעשה את החשבונות שלו בעניין. אז בתקופה הזו הרגשתי שכל יום זה מבחן מבחינתי אם אני נשאר או לא.

חנן נשר מלימודי תואר שני בעבודה סוציאלית בעקבות חוסר הצלחתו לעמוד בדרישות הלימודים על רקע ריבוי מטלות החיים. בדבריו ניתן לחוש בכעס ובכאב על חוסר ההכלה, התנהגות "צבועה" מבחינתו ביחס לערכים המוצהרים ולהבטחות של החברה המארכת:

חבורה של צבועים. מלמדים אותך על אמפתיה, הכלה, מושגים כאלו גבוהים של עזרה ותמיכה בחלש... ורגע אחר פשוט אטומים לשמוע... "אתה כנראה לא מבין מספיק את דרישות המקצוע" [טון מזלזל]... כאילו תחושה של ניצול כזה... סוג של ציד שעשו לנו על מנת שנסכים להיכנס למערכת הזו תחת הבטחות על גמישות מרבית... וכאילו הסתכמו להם במין גישה צבאית חסרת פשרות לקושי בלתי הגיוני... האם זה היה אמור להפוך אותי לעובד סוציאלי טוב יותר...?

השלכות הלימודים והנשירה

מן הממצאים עלו השלכות פסיכולוגיות לתהליך שחוו הסטודנטים החרדים שנשרו מהלימודים האקדמיים. הרוב המכריע של המרואיינים דיווחו על קושי נפשי, כולל דכדוך ודיכאון, חרדה, תשישות ותסכול. תוארו פגיעות בהערכה העצמית או בתחושת השליטה. עם זאת, ניתן היה למצוא בדיווח הרטרופקטיבי של המרואיינים גם עדויות להשלכות חיוביות לתהליך. חלק מהסטודנטים ציינו כי היחשפות לגוונים שונים בחברת הרוב סייעה להם והיותה חוויה מצמיחה, כפי שסיפרה **הינדי**:

להכיר אנשים חדשים, דעות שונות, גם להתחבר לאנשים שבחיים לא חשבת שתתחברי אליהם, זה משהו שעשה לי טוב, ואני בקשר עם הבנות האלה עד עכשיו [...] זו הייתה

חוויה מאוד טובה, מאוד בריאה בשבילי. אני מרגישה שהיא פתחה אותי, כי הייתי ביישנית כזאתי ושקטה ולא מדברת, ובאמת בשנים האלה באמת אני מרגישה שצמחתי למעלה.

היו שצינו השתלבות חברתית חיובית במידה מסוימת במסגרת האקדמית. רובם תלו את הסתגלותם ברקע "פתוח" יותר שממנו הגיעו או באישיותם:

ישראל: תראי, אני מסתדר עם כל סוג של האוכלוסייה, מחרדים יותר ממני ועד ערבים וצ'רקים. אני יכול לזרום עם כולם ולהתממשק עם כולם, והכול בסדר. ואוקיי, היחסים שלנו בסופו של דבר הם חברות לספסל הלימודים, אז לא באמת בעייתי מבחינתי. אין ספק שאף אחד מהם לא מהווה בעיניי מודל וסמל.

אמונה: אני טיפוס, ככה אני רואה את עצמי, טיפוס מאוד... טיפוס מאוד פלורליסטי. אני לא מסתכלת על כל אחד, לא אם הוא שונה בדעות ממני או בהשקפה. עדיין ראיתי את זה כמשהו מאוד טבעי, ומאוד בסדר, זה בסדר שזה ככה, זה לגיטימי לגמרי.

בנימין, שגדל בקהילה בחו"ל, סיפר כי יציאה ללימודי תואר תאמה את הרקע החברתי-תרבותי שלו:

אני מרגיש טוב עם עצמי שאני לומד תואר, כי זה חלק מהתרבות שלי זה מה שקיבלתי בחינוך המערבי [...]. גדלתי באירופה, זה לא דברים שהפריעו לי.

תנאי זה זיכה גם בהתחשבות מיוחדת מצד הישיבה לפנות ללימודים אקדמיים:

יוחאי: פניתי לרב נ', ראש הישיבה, וסיפרתי לו שאני רוצה לעזוב את הישיבה לטובת לימודים אקדמיים. הרב מאוד הבין אותי, ובעיקר מהרקע ה"חוצניק" ממנו אני בא. בישראל הכרטיס של "חוצניק" בחברה החרדית פותח את כל המחסומים.

בין תגובות הסטודנטים, מעניינת תגובתה של **אסתר**, שסיפרה כי החשיפה לתרבות הכלל חיזקה את זהותה האישית והתרבותית:

זה נשמע מוזר מה שאני אומרת, אבל ההיחלשות הזאת בערכים שלי והפתיחות הכפויה לכל מיני דברים שהעניינים שלי ראו, באופן עקיף, אפשר להגיד שחיקו את הזהות שלי כחרדית. כי... בעצם הנקיפות מצפון האלו הציפו אותי במחשבות שקודם לא היו במודעות שלי, ומצאתי את עצמי שואלת שאלות, כמו: "מי אני?" "מה הגבולות שלי?" "מה מתאים לי, ומה לא?" "איך אני נתפסת בעיני אנשים?" "מה מאיים עליי?" ועוד כל מיני שאלות כאלו. במילים אחרות – אני חושבת שעברתי טלטלה מסוימת, וזה גרם לי לרצות לחזק את היסודות שלי, כך שמצד אחד בעצם הלכתי אחורה במושגים שלנו, נפתחתי יותר לעולם, אולי עשיתי דברים פחות מקובלים... אבל מצד שני, אני חושבת שמהו בזהות שלי התחזק, אולי מין גאווה יהודית כזו... לא יודעת. לפעמים זה היה מעניין לפגוש את מה שיש "מאחורי הגדר" ולהחליט שזה לא בשבילי.

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי ביקש להעמיק את ההבנה של אתגרי ההסתגלות וההשתלבות של סטודנטים חרדים מנקודת המבט החברתית-תרבותית. סיפוריהם של סטודנטים חרדים שנשרו מן האקדמיה הציפו חסמים אידאולוגיים, תרבותיים וחברתיים אשר השפיעו על הסתגלותם והעמידו אותם במקרים רבים בקונפליקט בין שימור

זהותם להשתלבותם בחברה המארכת, פערים אשר הובילו את חלקם לבסוף לנסיגה ממסגרת הלימודים.

סקירת הספרות הדהדה בממצאי המחקר, אשר מעניקים משמעות וקול לפערים התרבותיים בין חברת המקור של הסטודנטים החרדים לתרבות המוסד המארח. פערים אלו נחו כמעמידים את זהותו של הסטודנט החרדי במבחן ומעמתים אותו מול ערכי תרבות זרה לו. תפיסת השונות והפער בין מאפייני התרבות הקולקטיביסטית שממנה מגיע הסטודנט החרדי לבין התרבות האינדיווידואליסטית במוסדות האקדמיים המארחים באה לידי ביטוי במגוון תמות. שונות זו נמצאת, לפי המשתתפים, במאפיינים היסודיים של המסגרת הלימודית. במסגרת הלימוד האקדמית פועל היחיד כאינדיווידואל מוכוון הישגיות, החותר להתפתחותו האישית ולרכישת תעודה, ערכים שנראה כי אינם תואמים את ערכי חברת המקור, שתוארו בהנגדה במונחים קולקטיביסטיים.

ספרות המחקר מתארת מצב שלפיו ערכים אשר נתפסים בהערכה בחברה המערבית ובאים לידי ביטוי במוסדות ההשכלה הגבוהה עשויים להיות שונים מאידיאלים דתיים שמרניים ואף לסתור אותם (Myry et al., 2013; Novis-Deutsch, 2016; Lifshitz, 2016). מממצאי המחקר הנוכחי אכן עולה תפיסה המעידה על פערים בין התרבויות ועל הסתייגות מהקרבה של אידיאלים דתיים שמרניים לטובת הלימוד באקדמיה. גם כשצוינו ערכים מערביים-מודרניים, כמו למשל מימוש עצמי או שגשוג חומרי, כמניעים לפנייה ללימודים אקדמיים, הובהרה גישה שהבדילה את תפיסת הסטודנטים מהתפיסה המערבית, ולפיה לא צריך לשאוף לפיתוח קריירה. לחלופין עלו מן הסיפורים תיאורים היברידיים של מניעים אוניברסליים, אך עם זאת בעלי גוון ייחודי הנגזר מערכי התרבות החרדית, או מניעים ייחודיים עם זיקה לחברה החרדית, כגון שאיפה לשינוי חברתי על רקע תמורות בחברה החרדית או רצון של נשים לפרנס בית של תורה.

עוד עלה מן הראיונות כי ערכי החברה המערבית הפוסט-מודרנית והליברלית נתפסו כאיום על ערכי המסורת, כמו בסוגיה הרגישה של איום על עליונותה של התורה. קבוצת הרוב הפגישה את הסטודנטים החרדים עם ערכים שונים ודרכי התנהגות אחרות, המבוססים במידה רבה על חקירה עצמאית וחשיבה ביקורתית, שאליהן לא הורגלו, ואשר אילצו אותם למעשה להסתגל אליה (אשל ואחרים, 2007; Myry et al., 2013). אותה "עצמאות" תוארה על ידי המשתתפים בהשתוממות כתפיסה חברתית זרה ביחסים בין היחיד לקולקטיב, מאפיין תרבות שאינו מוכר לסטודנט החרדי, ושאינו נחוץ כחוסר אכפתיות מצד החברה המארכת.

ממצאי המחקר העלו שימוש בשיח קולקטיבי, אשר בא לידי ביטוי בביטויים שכיחים של "אנחנו" מול "הם", הזדהות עם ערכי חברת המקור, ייצוג מרצון של הקהילה ותחושת סולידריות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם תאוריית הזהות החברתית (Tajfel, 1986; Turner, 1986), שלפיה קבוצת מיעוט שנמצאת בקונפליקט עם קבוצת הרוב תיטה לראות במגעים עם קבוצת הרוב יחסים בין-קבוצתיים, ולא יחסים בין-אישיים (אשל ואחרים, 2007; Lefdahl-Davis & Perrone-McGovern, 2015). נראה כי במקרים

כמו המקרה דנן, שבהם היחסים שבין תרבות הרוב לתרבות המיעוט מאופיינים בהתנגדות (זיכרון וכהנר, 2012; מרציאנו וקאופמן, 2012), השייך הקבוצתי בולט יותר בזהותו של הסטודנט. ייתכן שהגבולות המתוחים שבין התרבויות מקשים על הסטודנט החרדי להיפתח לערכים זרים ולתרבות שונה. מספרות המחקר עולה כי תחושה זו עשויה להוביל את הסטודנט לעמדה שלפיה שתי התרבויות וסגנונות הזהות השונים אינם יכולים "להתכנס" יחד, ועליהם להישאר נפרדים (Tadmor et al., 2009), ובכך מועצם הקונפליקט שאותו הוא חווה, ויכולת ההסתגלות פוחתת בהתאמה.

המסגרת המושגית בבסיסו של מחקרנו מתייחסת לסטודנט החרדי כאל מהגר העובר בין תרבויות. אולם נראה כי כאשר תהליך השילוב נוגע לסטודנט מהחברה החרדית, אין מדובר ב"הגירה" ניטרלית, אלא ב"הגירה" מתרבות של קבוצת מיעוט לתרבות רוב, שתי תרבויות המצויות בעמדות קונפליקטואליות זו לזו. ממצאינו מהדהדים בספרות המחקר העוסקת במוטיבציה של סטודנטים מקבוצות מיעוט להשתלב באקדמיה. במחקר שבחן את השתלבותם של סטודנטים ערבים מול סטודנטים אתיופים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (אשל ואחרים, 2007), נמצאו פערים בין הקבוצות. בשונה מהאתיופים, שכקבוצת מהגרים שאפו להתקבל על ידי הרוב ולהשתלב בתוכו, הסטודנטים הערבים שאפו לשמר את זהותם הלשונית, התרבותית והלאומית. המסקנה שעלתה ממחקר זה הייתה שההשתלבות של סטודנטים מקבוצות מיעוט נעוצה במוטיבציית ההשתלבות ובשאיפות הזהות שלהם. מסקנה זו מחוזקת בממצאינו, המעידים על מרכזיות שאיפות הזהות בתהליך ההשתלבות של הסטודנטים החרדים במסגרת האקדמיה.

חויית השונות של הסטודנטים החרדים מתעצמת על רקע תפיסת שיוכם התרבותי כגורר יחס מפלה לרעה, הנמכה ותחושה של רצון "לנרמל" את חברתם, שנתפסת כ"חשוכה" ו"פרימיטיבית". על רקע זה, עולה מן הממצאים כי סתירות בין העולמות ותחושת חוסר רגישות לערכים היקרים להם העמידו את המשתתפים בחוויות קונפליקט בין הנאמנות לעולם החרדי וערכיו ובין ההשתלבות האקדמית. החוויה אופיינה בתחושה שהמרצה פונה אליהם כאל נציגי החברה החרדית, ולא כיחידים העומדים בפני עצמם. ספרות המחקר מלמדת כי אתגרים על רקע מאבק בדעות קדומות פוגעים בתחושת שימור הזהות של הסטודנט ומעמיקים את קשיי הסתגלותו (Zhou et al., 2008), וכי לסגל האקדמי במוסדות להשכלה גבוהה תפקיד חשוב בשילובם של מיעוטים בעלי מעמד נמוך (Beuckelaer et al., 2012). אחת המסקנות היישומיות העולות מספרות המחקר היא שפיתוח זהות קבוצתית של סטודנטים, לצד שימור זהותם המקורית, עשוי להגביר את הזדהותם וסיפוקם של הסטודנטים החרדים ולשפר את הסתגלותם למוסד הלימודים (אשל ואחרים, 2007). ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי הנשירה של סטודנטים חרדים מתרחשת במצב רגיש תרבותי, שבו בולט המתח בין שינוי לשימור חברתי-תרבותי, לצד אתגרים מרובים, שחלקם אופייניים לסטודנטים ככלל וחלקם ייחודיים. במצב זה יש לבחון את התנאים שיאפשרו פיתוח זהות של סטודנט, לצד שימור רכיבי זהות חברתיים-תרבותיים של

חברת המקור. ממצאי המחקר הנוכחי נראה כי שלושה תנאים עיקריים נדרשים כדי שסטודנטים המגיעים מתרבות שונה מאד מזו של המוסד המארח יפתחו, לצד חלקי זהותם האחרים, גם זהות של סטודנטים, מבלי שהדבר ילווה בקונפליקטים: ראשית, מניעה של "הלם תרבות". גישות חדשות מרחיבות את המושג "הלם תרבות" וכוללות בתוכן גם את ההסתגלות הפדגוגית של סטודנטים השוהים במסגרת תרבותית לא מוכרת (Riolfi et al., 2012; Zhou et al., 2008). אי-לכך, נחוצה הכנה ראויה להתמודדות עם אתגרי ההסתגלות במפגש החינוכי-תרבותי.

התנאי השני הוא רגישות תרבותית מכילה. הספרות מלמדת כי ככל שרמת המחויבות הדתית של סטודנטים הייתה גבוהה, הם נמצאו בסיכון גבוה יותר לחוש ניכור וחוסר שביעות רצון במוסד הלימודי (Mayhew et al., 2014 ; Novis-Deutsch, 2016). ההמלצות למדיניות של מוסדות אקדמיים במקרה של שילוב מיעוט דתי מתחדדות נוכח תיאורי תחושות חוסר האמון של המרואיינים כלפי מי שלא פעלו להתאים עבורם את תוכנית הלימודים ולחדד את רגישותם התרבותית של חברי הסגל האקדמי בעניינם, תחושות שהובילו לבחינה מחודשת של בחירתם בלימודים באקדמיה.

התנאי השלישי הוא ערנות לסוגיות של שייכות חברתית, אשר בלטו במרכזיות בממצאים. גם בספרות המחקר נמצא כי לתחושת השייכות ישנה השפעה רבה על תהליך ההסתגלות של בני קבוצות מיעוט לקבוצת הרוב ולדרכי ההנהגות שלה (אשל ואחרים, 2007), ונמצא כי לתחושה זו יש השפעה חיובית מובהקת על מצבם הרגשי, על הערכתם העצמית ועל הישגיהם של סטודנטים מקבוצות תרבותיות שונות (קריבוס, 2020). המחיר החברתי שמשלם הסטודנט החרדי על רקע שייכותו לחברה שאינה יכולה להבין ולהכיל את הבחירה בלימודים אקדמיים, מה שכרוך לעיתים אף בזלזול או הרחקה מצד הקהילה או המשפחה, עלול להיחוו כדיסוננס בין זהות הסטודנט לבין רכיבי הזהות הנוספים. הקונפליקטים בזירות מקבילות – מול החברה המארחת ומול חברת המקור – עלולים להוביל את הסטודנט לחוות אי-שייכות חברתית. לפיכך, הגברת תחושת השייכות מצד המוסד האקדמי עשויה להיות בעלת חשיבות להסתגלות המיטבית.

לסיכום, ממצאי המחקר מעלים כי הסטודנט החרדי נאבק על שימור זהותו יחד עם השתלבות בחברה המארחת וחווה פעמים רבות קונפליקט בין הנאמנות לעולם החרדי וערכיו ובין ההשתלבות האקדמית. משום כך, בנוסף לדגמים מוקדמים של "כור היתוך" המתמקדים בשאיפה להיטמעות, מוצע לפתח במפגש החינוכי-תרבותי באקדמיה הזדמנויות לפיתוח זהות של סטודנט, כך שתתאפשר חוויית למידה דינמית והיכרות מצמיחה.

לבסוף, נציע מספר הצעות למחקרי המשך בתחום. המחקר הנוכחי הוא מחקר רטרוספקטיבי, שבחן את סיפוריהם של סטודנטים חרדים נושרים אשר הביעו נכונות לשתף פעולה ולחשוף את סיפורם. ייתכן שישנן קבוצות אשר לא נכללו במחקר, כגון חרדים המשתייכים לקהילות סגורות יותר, שלא נחשפו לקיומו של המחקר, וסיפוריהם לא נכללו בו. מוצע להמשיך במחקר אורך שילווה סטודנטים

חרדים במהלך לימודיהם לתואר ויבחן גורמים שעשויים להשפיע על חוויותיהם בזמן התרחשותן. מחקר רחב היקף במתודולוגיה כמותית יאפשר לזהות הבדלים בין קבוצות לפי משתנים, כגון: מגדר, גיל, תחום לימודים ומוסד לימודים, וכן יוכל גם לבחון את היקפן של תופעות שנמצאו במחקר הנוכחי, כגון חוויות של הלם תרבות או קונפליקטים זהותיים בקרב סטודנטים חרדים וכן בקרב קבוצות מיעוט נוספות באקדמיה. לבסוף, מחקר המשך יוכל להתמקד בקבוצות משלימות שהן ה"שותרות לזירה" במוסדות האקדמיים, כגון: קובעי המדיניות, חברי סגל וכן סטודנטים שאינם משתייכים לחברה החרדית. ממצאים הקשורים לעמדותיהן של קבוצות אלו עשויים לסייע לבחון היבטים נוספים, להעמיק במשמעות הממצאים ולהרחיב את ההמלצות שעלו במסגרת המחקר הנוכחי.

מקורות

- אשל, י', קורמן, ג', זהבי, נ' וסבית, ח' (2007). ממדים של הסתגלות לאוניברסיטה בקרב קבוצות מיעוט: אסטרטגיות של התאמה תרבותית ותפיסת עמדות הרוב בעיני סטודנטים ערבים ויוצאי אתיופיה. **מגמות, מה**, 53–74.
- בן יאיר, י' ורונאל, נ' (2014). מהגרים בארצם: נוער חרדי במצבי סיכון ונתק חברתי. **חברה ורווחה, לד**, 51–71.
- בראון, ב' (2017). **מדריך לחברה החרדית**. עם עובד והמכון הישראלי לדמוקרטיה.
- הורוביץ, נ' (2013). **סטודנטים חרדים: ישיבה, עבודה ומערכת השכלה גבוהה המונית**. משרד הכלכלה.
- זטקובסקי, א' וגל, ר' (2015). **בין מח"ר להיום: מערכת אקדמית לחרדים על פרשת דרכים**. הטכניון, מוסד שמואל נאמן.
- זיכרמן, ח' וכהנר, ל' (2012). **חרדיות מודרנית – מעמד ביניים חרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- חיים, א' (2013). עולים, מהגרים ופליטים במבט חדש. **הד האולפן החדש**, 100, 171–175.
- טיקוצ'ינסקי, ש' (2016). **למדנות, מוסר ואלטיזם: ישיבת סלבודקה מליטא לארץ ישראל**. מרכז זלמן שזר לחקר תולדות העם היהודי.
- יוגב, י' (2013). הקשר בין הפרופיל האישי, המשפחתי והקהילתי של נוער חרדי מנותק. **מניתוק לשילוב**, 17, 97–121.
- כהנר, ל' (2020). **החברה החרדית על הציר שבין שמרנות למודרניות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- כהנר, ל' ומלאך, ג' (2019). **שנתון החברה החרדית**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- ליוש, ב' (2014). **נשות הסף: נשים חרדיות מול השינוי המודרני**. רסלינג.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). **השכלה גבוהה תשע"ז**. המחבר.
- מרציאנו, ר' וקאופמן, ד' (2012). **השתלבות אקדמאים חרדים בעבודה**. משרד התמ"ת.
- מרקוביצקי, ג' (2010). הסתגלות נפשית של עולים לישראל: תרומת הערכות השוואתיות לתהליך הקליטה. **מגמות, מו**, 525–551.
- נוביס-דויטש, נ' ורובין, א' (2017). "אני לומדת למבחן ולא לחיים" – האמנם? ממידור לחיבור בהתמודדותן של סטודנטיות חרדיות עם שניות תרבותיות. **תרבות דמוקרטית**, 17, 203–240.
- סולומון, נ' (2014). **תכניות למניעת נשירה ממערכת ההשכלה הגבוהה בישראל**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.

- פניגר, י', מקדוסי ע' ואילון ח' (2017). אי-שוויון בהשלמת התואר הראשון: רקע חברתי, הישגים לימודיים קודמים ומאפיינים מוסדיים. **סוציולוגיה ישראלית**, יח, 82–104.
- צבר בן-יהושע, נ' (2016). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני – תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים**. מכון מופ"ת.
- קלעג' ת' ובראון א' (2017). **השתלבות מובדלת – חרדים אקדמיים במשק הישראלי**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- קפלן, ק' (2007). **בסוד השיח החרדי**. מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.
- קפלן, ק' ושתדלר, נ' (2012). **מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית בישראל ובחברה**. מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.
- קריבוס, ל' (2020). תחושת שייכות למוסד אקדמי בקרב סטודנטים מקבוצות תרבויות שונות. **סוגיות חברתיות בישראל**, 29, 85–124.
- רגב, א' (2016). אתגרים בהשתלבות חרדים בלימודים אקדמיים. **דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- רובין, א' ונוביס דויטש, נ' (2018). נשים חרדיות באקדמיה: מסורת, מודרנה וחששות מווסתים. **מגמות, נב**, 109–140.
- Beer, C., & Lawson, C. (2017). The problem of student attrition in higher education: An alternative perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 41(6), 773–784.
- Beer, C., & Lawson, C. (2018). Framing attrition in higher education: A complex problem. *Journal of Further and Higher Education*, 42, 497–508.
- Benet-Martínez, V., & Haritatos, J. (2005) Bicultural Identity Integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality*, 73, 1015–1050.
- Berry, J. (1997). Immigration acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5–68.
- Beuckelaer, A., Lievens, F., & Buckner, J. (2012). The role of faculty members' cross-cultural competencies in their perceived teaching quality: Evidence from culturally-diverse classes in four European countries. *The Journal of Higher Education*, 83, 217–248.
- Bowman, N. A., & Smedley, C. (2013). The forgotten minority: Examining religious affiliation and university satisfaction. *Higher Education: The International Higher Education and Educational Planning*, 65, 745–760.
- Ives, J., & Castillo-Montoya, M. (2020). First-generation college students as academic learners: A systematic review. *Review of Educational Research*, 90, 139–178.
- Kerby, M. B. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education: An application of classical sociological theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17, 138–161.
- Lefdahl-Davis, E. M., & Perrone-McGovern, K. M. (2015). The cultural adjustment of Saudi women international students: A qualitative examination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46, 406.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Mayhew, M. J., Bowman, N. A., & Rockenbach, A. B. (2014). Silencing whom? Linking campus climates for religious, spiritual, and worldview diversity to student worldviews. *The Journal of Higher Education*, 85, 219–245.

- Myrsky, L., Juurvi, S., & Pessa, K. (2013). Change in values and moral reasoning during higher education. *European Journal of Developmental Psychology*, 10, 269–284.
- Novis-Deutsch, N., & Lifshitz, C. (2016). When Bible and science interact: Teachers' pedagogic and value challenges in teaching religious minority students in higher education settings. *Teaching in Higher Education*, 21, 487–500.
- Novis-Deutsch, N., & Rubin, O. (2018). Value and worldview management among ultra-Orthodox women pursuing higher education. *Studies in Higher Education*, 44, 1–20.
- Ott, D. L., & Michailova, S. (2018). Cultural intelligence: A review and new research avenues. *International Journal of Management Reviews*, 20, 99–119.
- Rioli, L., Savicki, V., & Richards, J. (2012). Psychological capital as a buffer to student stress. *Psychology*, 3, 1202–1207.
- Schwartz, S., Côté, J., & Arnett, J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth and Society*, 37, 201–229.
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45, 249–257.
- Tadmor, C. T., Tetlock, P. E., & Peng, K. (2009). Acculturation strategies and integrative complexity: The cognitive implications of biculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 105–139.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of group relations* (2nd ed., pp. 7–24). Nelson-Hall.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Harvard University Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33, 63–75.

"אנחנו" ו"הם": תפיסות של אנשי מערכת החינוך ביחס ליוצאי אתיופיה

שלי אינגדאו ומורן ישראל

תקציר

מאמר זה מבוסס על מחקר איכותני שהתבצע בגישה מודעת הקשר ובחן תפיסות של אנשי מערכת החינוך ביחס לסיכון של ילדים יוצאי אתיופיה בישראל. המחקר התבסס על 15 ראיונות עומק עם אנשי מקצוע שונים בתחום החינוך. ממצאי המחקר העלו כי תפיסות המרואיינים התמקדו בהורים כגורם סיכון מרכזי לילדיהם, בהתייחס להקשרים השונים, כמו: מערכת היחסים של ההורה עם ילדיו, הקשר עם המורים, המוסד החינוכי והחברה הכללית. גורם סיכון נוסף יוחס לתרבות. המרואיינים התייחסו לתרבות יוצאי אתיופיה כתרבות דלה ומסכנת, וטענו כי ההורים מייחסים משקל יתר לגזנות כלפיהם, וכי ישנם חוסר רצון ויכולת מצידם להיטמע בחברה. לתפיסת מרבית המרואיינים, אין להורים יכולת לעבודה משותפת עם המערכת, ולכן אנשי החינוך מתמקדים בילד. נמצאה אמביוולנטיות בנוגע לשימוש במתווכים ומגשרים. דוגמאות נגדיות עלו מדבריה של מגשרת יוצאת אתיופיה, שראתה בתרבות, באמונה ובשורשים חוסן, תפיסה המעודדת השקעת משאבים בהורים. המשתתפים הביעו צורך בהכשרה לכשירות תרבותית. המאמר דן בהשלכות לפרקטיקה ובהמלצות להכשרה ולמחקרי המשך.

מילות מפתח: אנשי חינוך, סטראוטיפים, יוצאי אתיופיה, סיכון, חוסן

מבוא

בחברה הישראלית קיים מארג של קבוצות אוכלוסייה שונות, אשר לכל אחת מהן תפיסות ייחודיות בנוגע להגדרות של סיכון ומוגנות של ילדים. תופעות הנתפסות כמסכנות בתרבות אחת נחשבות לרצויות ומגינות בתרבות אחרת. עם זאת, הגופים העוסקים בחינוך, רווחה והגנת הילד נסמכים ברובם על גופי ידע וניסיון קליני אשר התפתחו במדיניות מערביות, והם בעלי תפיסת סיכון אוניברסלית. המחקר שעליו התבסס מאמר זה הוא חלק ממחקר בין-לאומי רחב היקף, המתקיים גם בקרב קבוצות אוכלוסייה שונות בישראל, והוא בחן את תפיסות הסיכון והמוגנות בקרב 15 אנשי חינוך העובדים עם אוכלוסיית יוצאי אתיופיה. קליטת עולים היא תהליך חברתי מורכב. מאז שנות השבעים הבינה החברה הקולטת בישראל שיש לפתח גישה פלורליסטית ורב-תרבותית, בשונה מהגישה של "כור היתוך" ואינטגרציה, שקדמה לה. גישה זו מחייבת את החברה הקולטת להעמיק את הבנתה בנוגע

* המאמר נכתב בהדרכת פרופ' דורית רואר-סטריאר.

להקשר התרבותי של העולים ולאפשר להם לבצע את תהליך המעבר הבין-תרבותי בצורה מושכלת ואמפתית, תוך התייחסות מכבדת לעברם ולתרבות שהביאו עימם (שמר, 2005).

למערכת החינוך תפקיד מרכזי בקליטת ילדים עולים. היא המסגרת העיקרית ללימוד השפה ולרכישת השכלה ובעלת השפעה רבה על היכולת להגיע להישגים סוציו-כלכליים. המערכת הבית ספרית היא מסגרת מרכזית להקניית ערכים, גיבוש זהות ותחושת שייכות – אבני היסוד להתפתחות והשתלבות חברתית של קבוצת מיעוט.

מחקר שבחן את תפיסותיהם של הורים יוצאי אתיופיה המטופלים במחלקה לשירותים חברתיים מצא כי ההורים רואים את מערכת החינוך כגורם סיכון עבור ילדיהם. זאת בשל היעדר תחושת שייכות של הילדים לבית הספר ותחושות של ההורים כי המערכת הבית ספרית מפגינה חוסר רגישות לצורכי הילדים, וכי ישנה הפניית יתר לגורמי הרווחה (קרני, 2016). מחקרנו בחן את תפיסותיהם של אנשי החינוך כלפי אוכלוסייה זו. להבנת תפיסותיהם של אנשי מקצוע אלו בנוגע לילדים בסיכון יש חשיבות רבה, שכן הממצאים העדכניים יכולים להסביר את הסיבות להסללה של ילדים ממשפחות יוצאות אתיופיה להשכלה מקצועית, לחינוך מיוחד ולהשמות חוץ-ביתיות (לף ואחרים, 2015). ממצאי מחקר זה, אשר הצביעו על כך שאנשי החינוך תופסים את הורות יוצאי אתיופיה ותרבותם כגורם העיקרי לסיכון לילדיהם, מצביעים על כך שיש לכלול בשיח הסיכון ביחס ליוצאי אתיופיה גם את החוסן של ילדים ומשפחות.

סקירת ספרות

"ילדים בסיכון" הוא מושג מרכזי בשיח זכויות הילד, שכן הוא אמור להבטיח כי ילדים המתאימים להגדרה זו יזכו להגנת הרשויות ולהתערבותן כאשר קיים חשש לאי-מיצוי זכויותיהם על פי הקבוע בחוק. גופים שונים אמונים על הגנה על ילדים בסיכון, ביניהם משרד הרווחה והשירותים החברתיים, משרד החינוך ומשרדי הבריאות, קליטת העלייה, ביטחון הפנים והתמ"ת. במסגרות אלו יש הכרה בחשיבותה של הכשרת אנשי המקצוע האמונים על הגנה על ילדים, הן לזיהוי ילדים בסיכון והן למציאת מענים מתאימים עבורם. נושא העבודה עם אוכלוסיות מיעוט, ובכללן מהגרים ופליטים, והצורך בכשירות תרבותית הם נושאים הנדונים במסגרת ההכשרות. עם זאת, רוב התוכניות לכשירות תרבותית בתחום הילדים בסיכון נעשות ביוזמת הנהלות הארגונים, ואילו אנשי המקצוע בשטח (כמו גם הורים וילדים) משתתפים בשיח זה לעיתים רחוקות בלבד.

שיח הסיכון בישראל

אמנת זכויות הילד, שאומצה על ידי מדינת ישראל ב-1990, היא המסמך הבין-לאומי הראשון מסוגו המוקדש כולו לילדים ומנסח באופן ברור את זכויותיהם. ועדת שמיד גזרה מתוך אמנה זו התייחסות רחבה לחובת ההגנה על ילדים ובני נוער בסיכון

ובמצוקה. ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה הם אלה החיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, וכתוצאה מהם נפגעת יכולתם לממש את זכויותיהם בתחומים הבאים: קיום פיזי, בריאותי והתפתחותי, השתייכות למשפחה, למידה ורכישת מיומנויות, רווחה ובריאות רגשית, השתייכות והשתתפות חברתית והגנה מפני אחרים ומפני התנהגויות מסכנות שלהם עצמם. ועדת שמיד הגדירה את מצבם של ילדים ונוער בסיכון בישראל כרבת-פנים ומדאיגה. שייכות לקבוצת מיעוט והגירה צוינו כשניים מגורמי הסיכון הפוטנציאליים. כתוצאה מהמלצות הוועדה הוקמה "התוכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון", אשר נועדה לחולל שינוי מקיף בהתמודדות של החברה הישראלית עם ילדים ונוער בסיכון ומשפחותיהם. שישה משרדי ממשלה חברו יחד על מנת ליישם את המלצות ועדת זו: משרד הרווחה והשירותים החברתיים מוביל ומתכלל את התוכנית, משרד החינוך שותף להפעלת התוכנית במחוזות, וגם משרדי הבריאות, העלייה והקליטה, ביטחון הפנים והתמ"ת לוקחים חלק פעיל בתוכנית וביישומה. בנוסף שותפים בתוכנית מרכז השלטון המקומי וג'וינט ישראל (בנבנישתי ושמיד, 2010).

מושג הסיכון בראייה מודעת הקשר

ספרות רחבה מזהירה מפני התייחסות מערבית ואוניברסלית למושג הסיכון ולהתעלמות מהקשרים שונים, ביניהם הקשרים תרבותיים. לפי קורבין, ההקשר החברתי-תרבותי נמצא כמשפיע על תפיסות סיכון ומוגנות, ובשל כך הגדרתן משתנה ממקום למקום (Korbin, 2002). מה שמוגדר כסיכון לילדים בחברה מסוימת, יכול להיחשב כגורם מגן בחברה אחרת; למשל, במחקרה של קסינג (2015), נמצא כי בחברה החרדית, ענישה גופנית מדודה לא נחשבת כמקור סיכון לילדים אלא כאמצעי חינוכי מגן עבורם. נטען כי התייחסות להקשר ותרבות באשר להגדרות סיכון עשויה לתרום לפיתוח פתרונות הולמים ברמות שונות, כמו: הגנה, טיפול ומניעה (רואר-סטריאר, 2007), ואילו אבחון והתערבות לפי קריטריונים ומודלים אוניברסליים שאינם רגישי הקשר ותרבות עלולים להיות בעייתיים. כך למשל, ייתכן שיימנע טיפול הולם מילדים שסימני הסיכון והמוגנות בהקשרם התרבותי אינו בולט לאנשי המקצוע במערכת (Nadan et al., 2018), בעוד שילדים אשר הוגדרו בסיכון על ידי אנשי מקצוע לא ייחשבו בסיכון על פי תרבותם ותפיסת הוריהם (Otto, 2008). על כן, הבדלים תרבותיים אלו מהווים מקור לאי-הבנה, למתחים ולחוסר הסכמה בין הורים לבין הסוכנים המקצועיים של התרבות (Rosenthal & Roer, 2006). למרות החשיבות הרבה של התייחסות למאפיינים תרבותיים וזהירות מאי-הבנות המתרחשות במפגש הבין-תרבותי, חוקרים השייכים לזרם הביקורתי מזהירים מפני תפיסות כוללניות ובינאריות של תרבויות. לדעתם התייחסות כזאת עלולה ליצור או לחזק סטראוטיפים במקום להילחם בהם. השונות בתוך קבוצות גדולה מאוד ומצריכה זהירות. קהילת יוצאי אתיופיה היא מגוונת ביותר הן מבחינת ותק בארץ (דור ראשון, דור וחצי, דור שני), מקומות מוצא באתיופיה, ההיסטוריה של המסע לארץ, מקום ההתיישבות בארץ, רמת השכלה, מגדר, מאפיינים אישיים,

דת, היברידיות ועוד. לכן פותחה התפיסה ההקשרית (רואר-סטריאר, 2017), שנותנת ביטוי להצטלבויות מיקומים הייחודיות לקבוצות או יחידים בהקשרים ההיסטוריים, הכלכליים, הפוליטי והמגדרי, תוך התייחסות להדרה ויחסי כוח. ההבדל בין הגישה התרבותית וההקשרית מודגם להלן. חוקרי התרבות טוענים כי אצל יוצאי אתיופיה ישנם מאפיינים ייחודיים, הבאים לידי ביטוי בין היתר במבנה המשפחה הפטריארכלי, המבוסס על היררכייה ברורה של סמכות אמונות וערכים מסורתיים קולקטיביסטיים (בן-עזר, 1992; שבתאי, 1999). לעומת זאת, בראייה הקשרית ניתן לראות את ההיברידיות, כמו למשל במקרה של אימהות משכילות בנות דור אחד וחצי, שנולדו באתיופיה והתחנכו בארץ, אשר תיארו אמונות ופרקטיקות אימהיות מערביות ואינדיבידואליסטיות תוך שימור מנהגים מסורתיים שמקורם בתרבות האתיופית (גטניו-קאלוש, 2016). כאשר חוקרים ילדים בסיכון, ההסתכלות ההוליסטית בגישה הקשרית באה לידי ביטוי גם בבחינה מעמיקה של גורמי חוסן. גורמי חוסן אלו מסייעים לקבל תמונה מורכבת יותר ואף כיוונים חשובים לאבחון והתערבות במצבי סיכון.

הכשרת אנשי מקצוע להתערבות מודעת הקשר ותרבות

בעשורים האחרונים ישנה ספרות רבה בנושא הכשרה של אנשי מקצוע ליישום עקרון הרב-תרבותיות. הוצע מגוון רחב של מונחים לציון היכולות והכישורים הנדרשים מאנשי המקצוע על מנת לטפל באוכלוסיות מגוונות מבחינה תרבותית. בין המונחים ישנם "רגישות אתנית", "רגישות בין-תרבותית", "מודעות חברתית" ו"כשירות תרבותית" (Nadan, 2017). לפי האגודה האמריקנית לעבודה סוציאלית, "כשירות תרבותית" הוגדרה כ"מערך של התנהגויות, מיומנויות פרקטיות, עמדות ומדיניות, אשר משתלבות במערכת, בסוכנות או בקרב אנשי מקצוע, לעבודה אפקטיבית בסיטואציות חוצות תרבות" (National Association of Social Workers, 2015, p. 13). מונח זה דן ברמות ההתערבויות השונות בפרקטיקה של עבודה סוציאלית בהיבט הרב-תרבותי.

לפי בנקס (Banks, 2013), מטרתו של חינוך רב-תרבותי היא להבנות מחדש ארגונים חינוכיים כך שכל התלמידים ירכשו את הידע, המיומנויות והגישות הנדרשים על מנת לתפקד באופן אפקטיבי בחברה רבת-תרבויות ומגוונת אתנית. על התכנים הנלמדים לכלול התייחסות לתרבויות השונות שמיוצגות על ידי התלמידים. על מנת לטפל באוכלוסיות מגוונות ומאתגרות, על איש המקצוע לפתח כישורים אישיותיים הנדרשים לעבודה עם כשירות תרבותית, להגברת המודעות ולרכישת ידע וכן לרכישת מיומנויות שונות, כגון: הקשבה, התבוננות, פרשנות וניתוח הערכה (Deardorff, 2006). רואר-סטריאר (2017) הציעה לצאת מעבר לתרבות שבמונח "כשירות תרבותית" אל מערכת הקשרים רחבה יותר, הכוללת ראייה של קונפליקט פוליטי וגישה ביקורתית המתייחסת ליחסי כוח, אפיונים ייחודיים של משפחות והרחבת הטיפול לשילוב של מיקרו ומקרו; במילים אחרות, היא תמכה במעבר ממסגרת של התערבות עם יחיד להתערבות עם משפחה ומערכות תמיכה,

לשינויים ארגוניים ולשינוי מדיניות. ההקשר הפוליטי נעדר בדרך כלל מהשיח בקרב אנשי המקצוע (Nadan & Ben-Ari, 2015). דוגמה ליחסי כוח בקשר שבין אנשי חינוך, ילדים והורים ניתן למצא במחקרה של סבר (2013), במפגש הבין-תרבותי בקרב קלינאי תקשורת. הממצאים מצביעים על קיומם של אתגרים הקשורים בעצם המפגש בין שתי תרבויות שונות, גם כאשר בין הקלינאי והמטופל אין מחסום של שפה. כמו כן, נמצא כי שיבוץ המטפל נעשה באופן אקראי, ללא מאמץ להתאים למטופל מטפל הדובר את שפתו.

הן הכשרה לכשירות תרבותית והן התערבות מודעת הקשר ותרבות דוגלות בשילוב שיתוף ושותפות הורים כמומחים לתרבותם וילדיהם (שמר, 2019). תפיסה זו נסמכת גם על ההכרה שמעורבות הורית במערכת החינוך נועדה לחזק את הקשר בין בית הספר והקהילות השונות. ישנן כמה שיטות לחיזוק הקשר בין בית הספר לאוכלוסיות מיעוט, והן כוללות גמישות בלוח הזמנים, גמישות במיקום הפגישות, שיתוף מתורגמנים, מתאמים ומורים מקבוצות מיעוט, שיתוף ארגונים קהילתיים כמתווכים והפעלת תוכניות לתיאום ציפיות וגישור בין התרבות המשפחתית לבית הספר (שכטמן ובושריאן, 2015). שיטה מרכזית נוספת היא גישור. עבודת המגשר הבין-תרבותי היא לתווך בין שתי תרבויות המייצגות דרכים ותפיסות שונות לשם השגת המטרה. המטרה המרכזית המשותפת להם במקרה זה היא קידום הרווחה האישית והחברתית בקהילה (שמר ובר גיא, 2001).

ילדים בסיכון למשפחות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך

הנתונים על יוצאי אתיופיה במערכת החינוך מצביעים על פערים ביניהם לבין כלל התלמידים. שיעור הניגשים לבחינות הבגרות מבין תלמידי כיתות יב יוצאי אתיופיה הגיע ב-2017 ל-91.3%, בהשוואה ל-94.5% בקרב כלל תלמידי החינוך העברי. מספר הסטודנטים יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה נמצא במגמת עלייה בשנים האחרונות, אך גם הוא נמוך יחסית לכלל הסטודנטים היהודים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017).

מנתוני השירות לילד ולנוער במשרד הרווחה על ילדים בפנימיות בשנת תשע"ד עולה כי 7% מהחניכים בפנימיות היו יוצאי אתיופיה, ובפנימיות השיקומיות-טיפוליות שיעורם הגיע לכדי 12% (חסין ואחרים, 2014). אל מול שיעור זה, נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2015) הראו כי באותה השנה שיעור התלמידים ממוצא אתיופי מכלל התלמידים בחינוך העברי היה 2.9%. נתונים אלה מעידים על ייצוג יתר דרמטי של ילדים ממוצא אתיופי בפנימיות. המחקר המשווה בתחום מראה כי קבוצות מיעוט מוחלשות בכלל עלולות להתאפיין בייצוג יתר במערכת הגנת הילד, מעל ומעבר לשיעורן באוכלוסייה הכללית (Dettlaff, 2014). הסיבות לכך מגוונות ונעות בין השפעתן של דעות קדומות בשלבי הדיווח, החקירה, האימות והטיפול לבין רמות גבוהות יותר של מצוקה – בפרט זו המקושרת לעוני – בקרב אוכלוסיות מיעוט (Fluke et al., 2011). בהקשר של יוצאי אתיופיה בישראל, לא ניתן להבין את תופעת ייצוג היתר ללא התייחסות להקשרים שונים ומורכבים, כמו גזענות והיבטים

בולטים של מדיניות ברמות שונות, הכוללת הפרדה של תלמידים, הפניה לפנימיות, הסללה בחינוך ועוד (בלס ואחרים, 2014; וייסבלאי, 2010). נראה כי ייצוג יתר של ילדים יוצאי אתיופיה בחינוך המיוחד מגביר את חוסר האמון של הורים במערכת החינוך ואת התנגדותם לשיתוף פעולה עם אנשי המקצוע. ההתייחסות לגורמי חוסן אישיים, משפחתיים וקהילתיים חסרה לחלוטין בשיח הציבורי והמקצועי המתייחס לעולי אתיופיה (אינגדאו-ונדה, 2019).

גזענות והדרה במערכת החינוך

בעבר נמצא כי מורים במערכת החינוך הישראלית חסרים ידע והבנה בנוגע לתרבות של יהודי אתיופיה, וכמה מהם אף הביעו התנגדות לקליטת עולים בכיתותיהם ודרשו להפריד בין העולים מאתיופיה לתלמידים הישראלים, בטענה שהעולים מעמידים בפניהם קשיים (ילמה, 1995). גם במחקרם העכשווי של וורקו-מנגסטו והורנצ'ק (Worku-Mangistu & Horenczyk, 2018) נמצא כי צעירים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך חשים יחס של אפליה מצד המורים והמערכת כלפיהם ברמות האישית והקבוצתית. כמו כן, ממצאי מחקרה של וורקו-מנגיסטו (2014) מצביעים על אחוז גבוה של נשירה, גלויה וסמויה, מהלימודים של תלמידים ממוצא אתיופי. נשירתם קושרה לאפליה מצד המורים על רקע מוצאם ולחוסר היכולת של המשפחה לתמוך בהם רגשית. עוד נמצא כי העולים מאתיופיה עדיין נתקלים בחוסר נכונות ומוכנות לקבלם במערכת החינוך, ומוסדות המדינה אינם קשובים לצרכיהם. במחקר נוסף, צעירים יוצאי אתיופיה דיווחו על אמביוולנטיות ביחס לערכי תרבות המקור שלהם, שמאופיינת בהערכה מחד גיסא, ובתחושה שתרבות המקור אינה יעילה בהתמודדות החברתית בישראל מאידך גיסא (כורם והורנצ'ק, 2013). נוסף על כל אלה, לב ארי ולרון (Lev Ari & Laron, 2014) דיווחו במחקרם על גזענות של הורים שאינם ממוצא אתיופי. כך למשל, הורים אלה סיפרו שהם הוציאו את ילדיהם מבית ספר משום שלמדו בו תלמידים ממוצא אתיופי. במחקרים שנעשו בקרב הורים ממוצא אתיופי נמצא כי הם תפסו את המסגרת החינוכית כמערכת שאינה מבינה אותם, אינה מתאמצת ללמוד את נורמות התרבות שלהם ואינה עוזרת להם. הם לא הגיעו למפגשים אישיים עם המחנכים, כדי להימנע ממפגש המלווה בתחושות של כעס, ניכור וחוסר שיתוף פעולה (אונגר וסבר, 2012; כצנלסון, 2014). ההורים הגיבו למסר הסמוי של משרד החינוך, שהמעיט בערכה של התרבות האתיופית, וכתוצאה מכך התלמידים נפגעו, וההורים נמנעו מיצירת קשר עם מערכת החינוך (Gatenio-Kalush et al., 2020).

במחקרם של ברנר ואבישר (2017) נמצא כי קיים תת-ייצוג של מורים וגננות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. עלו אתגרים רבים בשילובם של מורים וגננות יוצאי אתיופיה ובקליטתם במערכת החינוך, הן בשל אפליה של המערכת והן בשל התנגדותם של הורים שאינם יוצאי אתיופיה. הדרה זו גורמת להחמצת ההזדמנות ליצירת מארג חברתי רב-תרבותי, שוויוני, מכבד ומעניק ערך שווה לכל אחת מהקבוצות המרכיבות את החברה.

למרות הנתונים המדאיגים על קשייהם של ילדים ממוצא אתיופי, יש חוסר במחקרים איכותניים הבודקים הן את עמדותיהם של אנשי מערכות החינוך, כגון: מורים, יועצים, מנהלי בתי ספר ומגשרים, כלפי גורמי סיכון של ילדים אלו, והן דרכים מודעות הקשר לטפל בקשיים הנדונים. המחקר הנוכחי הוא מחקר גישוש, המתייחס לפער זה בידע המקצועי הקיים.

שאלות המחקר

- א. מה הן התפיסות של אנשי החינוך בנוגע לסיכון ומוגנות של ילדים ממשפחות יוצאות אתיופיה?
- ב. מהי גישת אנשי מערכת החינוך משתתפי המחקר להתערבות במצבי סיכון?

שיטת המחקר

המחקר הוא חלק ממחקר בין-לאומי רחב היקף אשר עוסק בתפיסות של סיכון ומוגנות בקרב אנשי מקצוע והורים שמשתייכים לאוכלוסיות מגוונות, ומהווה מקור להשוואה בין-תרבותית. מחקר זה מתבסס על פרדיגמת המחקר האיכותני, ומטרתו היא להשמיע את קולן של אוכלוסיות שקולן אינו נשמע. מטרה זו תושג על ידי הבנה מעמיקה ומפורטת, הכוללת שימוש בנתונים רבים המתקבלים מתיאור רחב של התופעה הנחקרת ומראיונות מעמיקים עם המרואיינים (Silverman, 2000). הפרדיגמה האיכותנית שמה דגש על החוקר ככלי לאיסוף המידע ומניחה כי הדרך הטובה ביותר להבין אנשים היא על ידי התבוננות בהם, דיבור עימם, הקשבה להם ושהייה במחיצתם בסביבתם הטבעית. על החוקר לקבל את המורכבות של התופעה כשלמות אחת, מבלי לנסות להתערב או להגביל אותה (שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר

מחקר זה כלל ראיונות עם 15 אנשי חינוך אשר עובדים במסגרות שונות שירות לכלל האוכלוסייה, ובפרט לאוכלוסייה ממוצא אתיופי. אנשי המקצוע אשר רואיינו שימשו בתפקידים מגוונים בתוך מערכת החינוך, תפקידים אשר להם השפעה רבה על הטיפול בילדים ונוער במצבי סיכון והערכתם (Gilbert et al., 2009). אנשי המקצוע שרואיינו (גילים 26–54) היו ממגוון הזרמים והעדות בחברה הישראלית, בעלי ותק וניסיון של שנה עד 30 שנה בעבודה עם יוצאי אתיופיה. במחקר התראיינו שלוש מורות, שלוש פסיכולוגיות, ארבע קצינות ביקור סדיר, שני מנהלים, שתי יועצות חינוכיות ומגשרת אחת (המגשרת הייתה ממוצא אתיופי). עשרה מבין כלל המרואיינים היו בעלי תואר ראשון בחינוך, והשאר בעלי תואר ראשון בתחומים נוספים, כגון: פסיכולוגיה, מדעי ההתנהגות וראיית חשבון. תשעה מתוך המשתתפים היו בעלי תואר שני במגוון תחומים: חינוך, ניהול ויישוב סכסוכים, ייעוץ חינוכי, פסיכולוגיה חינוכית ועוד. מתוכם יש שהוכשרו בקורסים נוספים, כגון קורסי מנהלים וקורסי הדרכת הורים.

שיטת הדגימה

במחקר זה המדגם הוא מדגם מכון על פי קריטריונים, והמרוויינים הנבחרים הם שהיו אמורים להוסיף לנו ידע על התופעה הנחקרת (ג'וסלסון, 2015). הקריטריונים בבחירת משתתפי המחקר היו אנשי חינוך בעלי ניסיון של שנה לפחות בעבודה במערכת החינוך ובעבודה ישירה עם יוצאי אתיופיה. הדגימה החלה כדגימת נוחות בעזרת קשרים חברתיים של המראיינת, יחד עם דגימת כדור שלג, והמרוויינים עזרו להגיע למשתתפים נוספים (שקדי, 2003).

החוקרות

במחקר זה חברו שתי חוקרות, ומתוכן, החוקרת הראשית היא ממוצא אתיופי. אי-לכך עמדת החוקרות הייתה חיצונית ופנימית לאוכלוסיית המחקר – חוקרת אחת הייתה "insider", אשר נמצאת בתוך האוכלוסייה הנחקרת ומכירה אותה היטב, וחוקרת שנייה – "outsider", אשר איננה מהווה חלק מהתרבות (Breen, 2007). שילוב זה היה יתרון גדול למחקר. הראיונות נערכו על ידי החוקרת השנייה, שאינה ממוצא אתיופי, מה שאפשר לרוב אנשי החינוך להביע את עמדתם בחופשיות. אף שהיה חשש שהמגשרת, שהיא ממוצא אתיופי, תתקשה לבטא את עמדותיה, כדי שלא לפגוע במראיינת (שלא הייתה שייכת לאוכלוסייה שעליה נשאלים המרוויינים במחקר), תוכני הראיון מעידים על אמינותה.

איסוף הנתונים

במחקר זה נעשה שימוש בריאיון עומק, כלי אשר נפוץ במחקרים איכותניים. נוסף על מסגרת כללית המנחה את כיוון הראיון, הוא מאפשר למראיין לתאר בגמישות רבה את תפיסותיו, התנסויותיו וחוויותיו בנושא התופעה הנחקרת וכך גם להביע את המשמעות שהוא מעניק לה (שקדי, 2011; Mason, 2004). המחקר נערך במסגרת סדרת מחקרים הבודקים תפיסות סיכון ומוגנות בקבוצות אוכלוסייה שונות, בחממת נבט למחקר מודע הקשר, בבית הספר לעבודה סוציאלית ורווחה חברתית באוניברסיטה העברית בירושלים. מדריך הראיון פותח על ידי פרופ' דורית רואר-סטריאר וד"ר יוחאי נדן וכלל שאלות כלליות ושאלות על תפיסות לגבי ילדים ונוער בסיכון, על הכשרה מודעת הקשר ותרבות ועל אתגרים ודילמות בנושא התערבות במצבי סיכון ומוגנות. השאלון הותאם על ידי החוקרות ספציפית לתחום החינוך בהקשר של האוכלוסייה האתיופית. המשתתפים נשאלו כיצד הם מגדירים סיכון באופן כללי, ולאחר מכן נשאלו באופן ספציפי, לאילו מצבי סיכון של ילדים הם נחשפים בעבודתם עם האוכלוסייה האתיופית, מהם לדעתם מקרי סיכון ספציפיים לאוכלוסייה זו, ומהם גורמי מוגנות, וכן מהן דרכי ההערכה של האוכלוסייה האתיופית, דרכי ההתערבות עימם ודרכי הטיפול בהם אשר מוכרות או זמינות להם, משתתפי המחקר.

ניתוח הנתונים

הראיונות תומללו בסמוך לניתוח הנתונים. הניתוח התבסס על הגישה התמטית של בראון וקלארק (Braun & Clarke, 2006). בשלבי הניתוח השונים נעשה שימוש בתוכנת Dedoose לניתוח נתוני מחקר איכותני ומחקר משולב (mixed methods).

ממצאים

משתתפי המחקר נשאלו על גורמי סיכון וחוסן, אך למרות זאת, מלבד דברי המגשרת (שיובאו בהמשך), לא הייתה כל התייחסות לגורמי חוסן בקרב המשתתפים. ניכר כי ההורים והקשר עימם תופסים מקום מרכזי בדיווח של המשתתפים על תחום הסיכון, הגדרתו והטיפול בו. מאמר זה מתמקד בשלוש תמות מרכזיות שעלו מניתוח הראיונות עם אנשי החינוך. התמה הראשונה היא הממשק שבין תפיסות סיכון לילדים והורות. התמה השנייה היא הממשק בין הורים יוצאי אתיופיה, מערכת החינוך, החברה והתרבות, והתמה השלישית היא התערבות במצבי סיכון: תיווך, תרגום וכשירות תרבותית.

הממשק בין הורות וסיכון

הורות כגורם סיכון: "נכנעים מבורות"

במרבית הראיונות, אנשי החינוך תפסו את ההורים יוצאי אתיופיה כמקור סיכון לילדים. הם תיארו אותם כאנשים חלשים, ללא יכולות הוריות, חסרי ידע וכלים להתמודד עם ילדיהם במציאות הישראלית. מבחינתם, חוסר ידע זה מוביל לפגיעה בדימוי העצמי של הילדים ובחוסן שלהם, ולפיכך מהווה סיכון להשתלבותם. גל, קב"סית בעלת 28 שנות ותק בתחום ההוראה, תיארה זאת כך:

אני מנסה להיכנס לראש של הורה, שהוא לא יודע לשים את הגבולות. שההורה לא יודע לשים את הגבולות, שהוא נכנע, הוא נכנע מבורות, הוא לא יודע. את יודעת, יש את הקטע הזה שהילדים אומרים: "אבל כולם הולכים, כולם הולכים", וזה לא נכון, אנחנו יודעים הרי שזה לא נכון, זה מהמקום של הילד, ככה הוא חש, כולם הולכים ורק הוא לא. הם לא יבדקו את זה, והם יתעלמו.

גל הניחה מראש כי להורים יוצאי אתיופיה אין ידע והבנה בנוגע להתנהלות הבית ספרית. יתרה מזו, לתפיסתה אין להם גם היכולת והכוחות להשתמש בכלים חינוכיים בבית, כגון הצבת גבולות. למרות הרצון של ההורים להשתלב בחברה, לאפשר לילדיהם להרגיש שווים ולפעול לפי הנדרש מהם על ידי בית הספר, כמו להגיע ליום הורים, מבחינתה, אין להם יכולת להבין ולבצע זאת. אנשי חינוך רבים מייחסים להורים יוצאי אתיופיה מחסור במיומנויות הוריות ומתארים חוסר ידע בסיסי מאוד. שירן הקב"סית תיארה: "מה שאני רואה זה חוסר מודעות לחוקים, לחובות, להתנהלות, אם זה כספית, כלכלית, הם מאוד תמימים. אני גם מאוד תמימה, אבל נראה כי אין להם את ה'קומון סנס' הזה. אה... יש את התמימות, את

חוסר האחריות בהתנהלות כספית. עד שזה לא... כאילו קטסטרופה הם יהיו באיזה 'שנטי' באיזה עולם".

מבחינת שירן, הורים יוצאי אתיופיה הם חסרי ידע בסיסי בהתנהלות כלכלית נכונה ומתנהלים בחוסר אחריות מתמשך. מרואיינים נוספים סברו באופן דומה שההורים אינם מודעים לדרכי התנהלות בסיסיות כלפי הסכנות האפשריות הקיימות בחברה, בין אם אלו חובות כלכליים, סכנות של סמים ואלכוהול וסיכוני רשתות חברתית ובין אם שוטטות. מבחינת המרואיינים, כאשר אין מודעות בסיסית, אין להורים יכולות להגן מפני סכנות. יתרה מזו, הם סברו כי גם אם ההורים מודעים לסכנות, בעקבות פנייה יזומה של בית ספר אליהם עקב בעיות משמעת והתנהגות, אין להם יכולות להתמודד עימן. תמי, יועצת חינוכית אמרה: "'אני אטפל בזה' זו אחת התשובות הנפוצות. עכשיו את לא יכולה לשאול: 'איך תטפל בזה?' בכל זאת זה בבית, וזה... לא נראה שהטיפול הוא לטווח ארוך. זה יכול להיות היום, לא יודעת... 'לא תראה טלוויזיה' או משהו". תמי הניחה מראש כי להורים אין יכולת לטפל בקשיים של ילדיהם בצורה מעמיקה ולטווח ארוך, גם אם הם מעוניינים בכך. זו הייתה תפיסה שרווחה בקרב אנשי החינוך שרואיינו. יתרה מזו, היו אנשי חינוך שסברו שההורים כלל אינם מעוניינים לטפל בילדים. שושנה, קב"סית, התייחסה לכך:

ברגע שאתה רוצה לתת להם טיפול פרקטי, הם פשוט לא משתפים פעולה. וזה מדהים שזה גם זוגות. יש לי שכנים צמודים, השכנים הצמודים שלי. שהם שניהם משכילים... גם למרות שהם מאוד מאוד, כאילו היית אומרת, נולדו בארץ, מאוד משולבים וזה, זה כאילו משהו שמוטבע בהם. כאילו את אומרת להם: "אז רגע, אז אם הוא כל כך לא מרוכז, תשקלו טיפול תרופתי". לא... זה לא בארסנל, לא יודעת להסביר למה.

מבחינתה של שושנה, הורים יוצאי אתיופיה אינם מעוניינים כלל להעניק טיפול לילדיהם. המקור לכך, לדבריה, הוא תפיסה שאינה מאמינה בטיפול ומוטבעת ביוצאי אתיופיה, ללא אפשרות לשינוי, גם כשההורים כבר משולבים חברתית בארץ. תפיסה זו, אשר מניחה מראש חוסר רצון וחוסר יכולת של ההורים לטפל בילדיהם, חזרה בכל הראיונות של משתתפי המחקר. עמדה זו הובילה את מרבית אנשי החינוך לקושי בראיית אופק חיובי לילדים אלו, כפי שתיאר זאת אהרון, מנהל בית ספר: "הם נמצאים בתוך מעגל. ילד, בשביל לצאת מתוך מעגל כזה, בתוך בית דל, שלא נותן לו הרבה, שלא דוחף אותו, שלא מחזק את הדימוי העצמי שלו, שלא, לא מקדם אותו... הוא נמצא שם, אין לו, אין לו כוחות להתמודד או להגיע למקום אחר. ולכן אני חושב, מעט מאוד ילדים שנמצאים במצבים האלה מצליחים לצאת ממנו".

מבחינתו של אהרון, הבית שבו גדלים ילדים ממוצא אתיופי הוא פוגעני בכך שאינו מקדם את הילד ואינו מאפשר לו לצאת ממעגל הקושי. לדעתו, כל עוד הילד גדל בבית להורים יוצאי אתיופיה, סיכויי ההצלחה שלו אפסיים. אהרון שיקף עמדה מרכזית ופסימית לגבי סיכויי ההצלחה וההשתלבות של ילדים להורים ממוצא אתיופי, עמדה שלה היו שותפים מרבית המרואיינים.

תמונה שונה התקבלה מתיאורי ציפי, המגשרת. לדבריה, הסיכונים בארץ ובאתיופיה שונים, וההורים בני הדור הראשון להגירה לא היו מודעים לחלק

מהסיכונים בישראל, לא בגלל שלא היה להם אכפת, אלא משום שבאו ממקום שונה: "באתיופיה אין חוגים או משהו, ילד – את יכולה לשחרר אותו, וילך לגדה הזאת, או לגדה הזאת, או... עם הפרות, עם החיות... הם גדלו בחוץ. ופה צריכים לסגור אותם בארבע קירות, זה קשה להם. אז הם הרבה בחוץ הילדים, הנוער, הרבה בחוץ, או הרבה במחשב, אם יש להם מחשב או טלוויזיה, בקיצור זה שונה".

בניגוד לדעת מרואיינים אחרים, ציפי טענה שההורים מודעים לסיכונים ומודאגים, אבל הסיכונים גם קשורים למדינה וספציפיים להתנגשויות עם המשטרה: "אני אשים לך על השולחן, הנושא של המשטרה, הנושא של האלימות, הנושאים שלפעמים באלכוהול. כל זה מדאיג והולך ומתפתח, ומאוד קשה. וההורים לא שקטים. הם יודעים כמה היינו דואגים מבעיות, שיהיו מכות ביניהם, או ריב בין בני נוער, אנחנו עכשיו דואגים גם ממשטרה".

הממשק בין הורים יוצאי אתיופיה, מערכת החינוך, החברה והתרבות

ההורה ואיש החינוך: "כמה אנרגיות!!! ואין אפילו שמיניות של צעדים"

תפיסה נוספת בנוגע להורים התייחסה לקשר שלהם עם מערכת החינוך. בחלק ניכר מהראיונות אנשי החינוך תיארו את עמדתם כלפי הורים יוצאי אתיופיה כעמדה שיוונית, מקבלת ואכפתית. בד בבד, המשתתפים הביעו עמדות מתייגות וביקורתיות. ניתן לראות זאת בצורה בולטת בדבריה של תמי, יועצת חינוכית בעלת 23 שנות ותק:

עכשיו, אפילו אני כבן אדם שלא שופטת ולא מבקרת ומנסה להרים כלפי מעלה, נראה ש... אהה... כמה אנרגיות, כמה אנרגיות!!! ואין אפילו שמיניות של צעדים... זה לא צעד שלם. זה לאט לאט... אם בכלל. וסיגל דווקא סיפרה לי שהייתה ב... הייתה לה איזה קבוצה של אתיופיות שהן דרשו כל כך הרבה אנרגיות, שזה לא... לפחות ככה סיגל אמרה לי, נגיד מישהי מספרת לך את הקשיים שלה, אז לפחות משתחרר אצלה משהו, אז אצלם לא! הן נשארות עם הקשיים, ואת לוקחת את הקשיים... כאילו הן כל הזמן נמשכות כלפי מטה ושואבות מושכות גם את הצוות הטיפולי למטה.

תמי תפסה את עצמה כאשת מקצוע סובלנית, אשר מתייחסת באופן שווה לאוכלוסיות שונות ומנסה לקדם אוכלוסיות שבטיפולן ולסייע להן. היא העידה על עצמה כי למרות התפיסה החיובית הזו כלפי עצמה, היא מתקשה מאוד לבצע תהליך של שינוי והתקדמות עם אוכלוסיית יוצאי אתיופיה. על מנת לחדד זאת, היא הביאה דוגמה אשר שמעה מאשת מקצוע אחרת.

ההורה ומסגרות חינוך: "בעיות של תקשורת"

במהלך הראיונות, אנשי החינוך התייחסו לקשיים בתקשורת בין ההורה ובין המסגרות החינוכיות. רוב המשתתפים ציינו קשיים רבים וחוסר הבנה. מור, פסיכולוגית חינוכית בעלת ארבע שנות ותק, תיארה קשר של אם יוצאת אתיופיה עם בית הספר כך:

אבל יש כעסים בינה לבין הצוות בבית הספר, כי יש בעיות של תקשורת. למשל שולחים לה הודעה בוואטסאפ, [ו] היא לא יודעת לקרוא אותה, אה... כל הדברים הטכניים האלה שמקשים עליה. אבל היא לא מוותרת, היא דעתנית, היא יודעת מה טוב לילד שלה. עם כל זה שהיא לא יודעת לקרוא וכתוב, זה לא מונע ממנה לחוות את הדעה שלה בביטחון ועם גב מול המערכת כלפי הילד שלה. לפעמים זה קיצוני, את רואה שהיא לא מבינה את הדברים, כי היא לא באה מהרקע של הישראלים, אבל זה בגדול.

מור תיארה בעיות תקשורת של הורים יוצאי אתיופיה עם מערכת החינוך עקב שימוש באמצעים טכנולוגים מתקדמים שאינם נגישים להורים. בראיונות נוספים הוצגו קשיים רבים, כמו הפקת אירוע שהילדים יוצאי אתיופיה מופיעים בו בשעות הבוקר, כשההורים עובדים, ואין באפשרותם להגיע לאירוע, עד שילוב בכיתה לא מתאימה. מור תיארה בעצם אם בעלת כוחות ויכולות להתמודד ולהגן על הבן שלה מול המערכת, אך היא סברה שהאם אינה מבינה מספיק, ובכך מונעת מבנה לקבל את הטיפול הראוי. מור שיקפה תפיסה רווחת בקרב אנשי החינוך, אשר מתעלמת מנזקי חוסר ההתאמה התרבותית של המערכת ומטילה על ההורים את האחריות לאי-מניעת סיכון, תוך האשמתם בהתנגדות למערכת. מול דעות אלו, רק משתתפים מעטים ראו את ההשלכות והפגיעה של חוסר התקשורת, אשר מיצבה את ההורים כחלשים, מה שהוביל לנזקים ואף לשימוש לרעה בחולשתם. אסתר, קב"סית בעלת 12 שנות ותק, דיווחה באומץ על מקרה שמבחינתה נוצלה בו חולשתם של ההורים:

האימא חסרת אונים, או שהיא לא יודעת לתקשר איתם מבחינה שפתית, הן [המורה והאימא] לא מבינות אחת את השנייה עד הסוף, מבחינה מנטלית. והילד יש לו ביטויים של קשיים בבית הספר... ואז עלתה השאלה, לאיזה כיתה מחזירים אותו. אני חושבת שהצעתי כיתה אתגר, שיעשה את הבגרויות בקצב שלו... ואני זוכרת שמתקשים איתי שלא. והכי טוב יהיה לו בכיתה קטנה יותר, שהיא כיתה שיושבים בה הרבה ילדים מחינוך מיוחד... בסוף הוא היה בכיתה הזאת, הוא סיים ככה יב. אבל תמיד בשיחות אמר לי שלא טוב לו. שלא טוב לו. והיום אני מבינה, שלא היה להם שום זכות לשים אותו בכיתה הזאת. לא היה להם שום זכות לשים אותו בכיתה הזאת.

אסתר תיארה כיצד ילד יוצא אתיופיה הוסלל לכיתה חינוך מיוחד, אף שהוא לא התאים לכיתה זו, ולא היה לו טוב בה. היא שיתפה בתסכול, בחוסר האונים ובקושי שלה כקב"סית באותה הסיטואציה ובחוויה חזקה של ניצול חולשת ההורים ופגיעה בילדם כתוצאה מכך. מבחינתה, בעיות התקשורת, אשר מעמידים את ההורים במקום חלש יותר, גורמים לפגיעות משמעותיות בילדיהם. ציפי, המגשרת, פתחה חלון שונה לאפשרויות תקשורת עם ההורים, הילדים והצוות:

לא היה להם שום תקשורת... שמים את הילדים והולכים... אבל מאז שאני בבית ספר, הם באים יותר, לאט לאט הם באים יותר. בהתחלה, יש הורים שישיר נותנים אמון, בי אני מתכוונת... יש הורים שהם בסימן שאלה, אני צריכה להשקיע המון. יש הורים שהתקלקל האמון שלהם הרבה, ואני צריכה לשקם אותו מחדש. והילדים, זה עושה להם כיף... אור בעיניים, החיבוק, והנשיקות... הדמות האתיופית שמסתובבת עושה להם טוב, וזה נותן ביטחון לכולם. אני חושבת גם למערכת, שזה עושה להם טוב, שאני באה... אני חלק מהצוות, אני רואה את הדרכים, אני עובדת עם המורים אחד על אחד... כמובן אם קורה משהו, אני הראשונה שקוראים לי.

ההורה והחברה: "מחפשים איפה דופקים אותם"

ברוב הראיונות המשתתפים סברו כי ההורים, ובעקבותיהם גם ילדיהם, מונעים מתחושה שהם קורבן לגזענות, ושישנו יחס מפלה כלפיהם. החוויה הזו של ההורים, לתפיסתם של המראיינים, היא חסרת בסיס ואיננה נכונה ומשמשת כתירוץ וכבסיס לחוסר אמון. אורית, קב"סית בעלת 15 שנות ותק, תיארה זאת כך:

אם אני מנסה לראות בעיניים שלי את צורת העבודה ולעבוד מול האנשים האלה דרך העיניים שלי, אי-אפשר, כי זו לא אותה דרך ראייה, זאת אומרת, בבסיס שלהם הם עדיין חשים גזענות, הם עדיין חשים אממ... שמנסים לדפוק אותם, הם עדיין מרגישים שרואים אותם כאנשים תמימים, ואפילו לא כבני אדם. אני לא יודעת מה, אני יכולה להבין מאיפה המקום הזה מגיע, אבל בתחושה שלי זה פשוט מעוות, ולא נכון מציאותית.

אורית תיארה את הקושי שלה לעבוד מול הורים יוצאי אתיופיה, שנובעת, לדבריה, מחוסר אמון כללי שלהם ומתחושתם כי החברה נוהגת כלפיהם בגזענות. היא חשה כי תחושתם אינה מבוססת, ואף מוגזמת. תפיסה זו כלפי הורים שבה ועלתה בראיונות. מרבית המראיינים סברו כי התחושה של יוצאי אתיופיה בדבר אפליה וקיפוח איננה נכונה, והיא רק תחושה סובייקטיבית שלהם. יתרה מזו, הם סברו כי נקודת מוצא זו פוגעת בהורים ובילדים, ועדיף שלא יאחזו בה. מעטים מאוד ראו את הקושי החברתי הממשי אשר אוכלוסיית יוצאי אתיופיה מתמודדת איתו. אורי מנהל בית ספר בעל 19 שנות ותק, שיתף:

אני לא יכול לשים את האצבע ולהגיד מי ואיפה ולמה. אבל אתה שומע איך האוכלוסייה מרגישה, ראינו את ההפגנות שלהם. שהן כואבות. לי הן נורא כאבו לראות את ההפגנות הללו. כאב לי, כי אני מבין שהממסד, ככה הממסד, שוגה שוב ושוב בקליטת עלייה. שוב ושוב, זה אותם שגיאות שעשו בשנות הארבעים והחמישים והשישים. וכל פעם שמגיעה עלייה, אנחנו עושים את השגיאה הזאת. אבל אני יודע מצד שני, שעושים מאמץ. הייתי שותף במאמץ, עבדתי במרכז קליטה, אני מכיר, ידעתי, ראיתי מקרוב מה עושים בשביל לתת להם. אבל אני חושב שהרבה פעמים הממסד בא ורוצה לתת את מה שהוא חושב שצריך לתת, ולא את מה שאנשים צריכים לקבל.

אורי התייחס לקושי החברתי שקיים בנוגע לקליטת עלייה בישראל באופן כללי, ובייחוד כלפי אוכלוסיית יוצאי אתיופיה, והביע צער על מציאות חברתית זו. לדבריו, מאמצי החברה ומוסדות המדינה לקלוט אותם אינם בכיוון הנכון.

גם תהילה, מורה בבית ספר יסודי, הביעה עמדה שונה מתוך ניסיונה האישי. היא הצליחה לעבוד עם ילדים שהביעו תחושות של גזענות והבינה שתחושות אלו כפי הנראה מבוססות. עם זאת, היא בדקה כל מקרה לגופו, כדי לראות אם מדובר בסיפור של גזענות או לא. לדבריה, היא הצליחה לעשות זאת, משום שהיא גדלה בבית גזעני מאוד והחליטה שהיא תתנהג אחרת:

אני גדלתי בבית מאוד גזעני, אני מודה. כן מאוד, אמא שלי כבת לניצולי שואה דאגה להיות מאוד גזענית בבית ו... בגלל זה אני מאמינה שהלכתי לצד השני, ואז בגלל זה אני פחות... תראי, ילדים יכלו לבוא ולהגיד שבגלל שאני אתיופי אז כך וכך, בגלל שאני ערבי אז כך וכך, לצורך העניין. וזה תמיד זה נגמר ללא כלום. זה לא שהתעלמתי ולא בדקתי בשבילם, או לא הלכתי לשאול את המורה. אבל זה תמיד, בוא תראה מה לא עשית ברמה הפרטנית.

גם סיגל, פסיכולוגית חינוכית, הבינה את תחושות ההורים כקושי חברתי ממשי אשר אוכלוסיית יוצאי אתיופיה מתמודדת עימו. לדבריה, "אם יש מריבות, אז הגזענות מופיעה מהר מאוד, בין הילדים. אבל לא רק עם אתיופים, גם עם רוסים, גם עם שמנים, גם עם דתיים, לא משנה, ערבים, וכולי. לא במיוחד עם אתיופים. זה התמודדות של כולנו כחברה, אני חושבת".

מדבריה של סיגל עולה שצריך לראות את הפרט, ולא את הקהילה. בנוסף, היא ראתה את בעיית הגזענות כגורם שלא מופנה ספציפית לילדים ממוצא אתיופי, אלא כבעיה של כלל החברה.

עמדתם של אורי, תהילה וסיגל, המכירה במצוקה של ההדרה והאפליה שיוצאי אתיופיה חווים בחברה הישראלית, הייתה דעת מיעוט בקרב המרואיינים. כאמור, מרביתם של משתתפי המחקר סברו כי תחושתם של יוצאי אתיופיה בנוגע לקיפוח, אפליה וגזענות כלפיהם היא מוגזמת ולא מציאותית.

ציפי, המגשרת, הוסיפה לשיח את נקודת המבט שלה כאשת מקצוע וכאם. כמי שגדלה באתיופיה, ארץ שבה הצבע לא היה מחסום, כיום, בדומה להורים ממוצא אתיופי, היא חוששת שבנה עלול להיתקל בסביבה כזו שתפגע בביטחונו העצמי. בדבריה היא חיצקה את התפיסה שהורים מודעים לגזענות וחוששים ממנה. לדעתה, הגזענות היא מציאותית, סמויה ואורבת בכל מקום.

זה החלום, החזון שלי, להוריד, לא לראות צבע. אנחנו לא גדלנו על לראות צבע. אנחנו גדלנו על צבע אחיד, לא ידענו מה זה לבן, מה זה לא שחור, מה זה צהוב, אדום. אנחנו הכרנו בבני אדם שווים לכל דבר... אף פעם לא התביישנו בצבע, אף פעם לא ידענו מה זה, אין הבדל. עכשיו אנחנו במצב קשה, וזה צבע מסגיר... אני לא רוצה שהילדים יגדלו במציאות שהצבע שלהם מסגיר אותם. אני רוצה שהם יהיו גאים ויתקבלו עם כל מה שיש להם, בכל מקום... הבן שלי גדל בין ה"פראנג'ים", אף פעם לא פגש אתיופי, מגן עד עכשיו, אבל לך תדעי שילך לאיזה מועדון, הוא חייל בגולני, מפקד בגולני, הולך עם חברים שלו למועדון, ולא יכניסו אותו... אני חיה עם התחושה הזאת... הפחד שלי שהם לא מספיק מוכנים לזה. זה יכול להיות... בעבודה שהם יקבלו, למרות שגדלו, למרות שגדל כל החיים, תלמיד מצטיין. לך תדעי מה יכול לחסום אותו. זה לא נעים להיות בתחושה הזאת, זה לא נעים, ולא נותן שייכות. זה לא נותן ביטחון עצמי, זה לא נותן לך פריצת דרך... וזה סמוי. המון דברים סמויים, זה הכי מפחיד. אבל אני מאמינה, התפילות, התפילות, המשאלות, זה מה שמחזיק.

ההורה והתרבות: "תרבות של לצמוח עקום"

תרבות יוצאי אתיופיה נחווה מצד משתתפי המחקר כתרבות שונה, בעלת ראייה אחרת של המציאות הקיימת, לרוב בפן השלילי שלה. אהרון, מנהל תיכון בעל 22 שנות ותק, תיאר זאת כך:

לעומת האתיופים שהגיעו, ואמרנו – הם הגיעו מהעצים, הם הגיעו, הם הגיעו מעולם פרימיטיבי. אולי אפשר, אם את שמה את זה על סקלה של פרימיטיבי כן או לא. אם את אדם שרוצה לראות את זה לינארי. אדם שמבין שאין פה לינארי, יש לו תרבויות. ותרבויות גם לצמוח עקום זאת צמיחה, כי זו התרבות של לצמוח עקום... קשה מאוד פתאום להיות עורך דין מצליח, אחרי שאתה עושה מה שאתה גדל איתו. אז אני חושב שהם מבינים

שהם בסיכון. אבל אין להם כוחות, ואין להם ברירות, וזה מה שנמצא מסביב. ואם אתה רוצה להיות חלק, אז אתה צריך לאמץ לך התנהגויות מסוימות.

אהרון התייחס לתרבות יוצאי אתיופיה כתרבות שבסיסה הוא פרימיטיבי, ודרך הצמיחה של יוצאי אתיופיה, מבחינתו, אינה בכיוון ובדרך הנכונים המתאימים למציאות בישראל, אך הוא סבר שצריך להכיר בה. לדעתו קשה להצליח כשאתה מגיע מתרבות כזו, והיא מהווה גורם סיכון. עם זאת, לדבריו, קשה מאוד לצאת ממנה, והדרך היחידה היא לאמץ התנהגויות אחרות, שונות. תפיסה סטראוטיפית זו של תרבות יוצאי אתיופיה רווחה בקרב המרואיינים. רובם ראו בתרבות יוצאי אתיופיה תרבות נמוכה, בעלת מאפיינים פרימיטיביים, שאינם תואמים את המציאות הישראלית. תרבות יוצאי אתיופיה מבחינתם מהווה סביבה שאינה מאפשרת, אינה מקדמת ואף פוגענית ומסכנת. בנוסף לכך, כמה מאנשי החינוך חיזקו את תפיסתם זו על ידי ציטוט דבריהם של יוצאי אתיופיה שיצאו נגד התרבות שלהם. אורית, קב"סית, שיתפה:

מני, אח של חנה, שיתף אותי במה שהוא חווה בחיים שלו. הוא די יצא מהתרבות האתיופית. הוא אמר לי: "אני בהפגנתיות יצאתי משם, והתחברתי והסתובבתי עם בני נוער ישראלים 'לבנים', מה שנקרא". הוא למד מהם המון. הוא נכנס לבתים, הוא השתתף בכל מיני ארוחות שהם לא שייכות לאוכלוסייה האתיופית וראה כי טוב. מה האוכלוסייה האתיופית? כאילו, מה זה הדבר הזה? הוא מצא את זה מאוד חשוך, מקום פרימיטיבי.

כמו מספר מרואיינים נוספים, אורית נתנה דוגמה בריאיון שלה לבחור יוצאי אתיופיה אשר מאס בתרבות שלו, כיוון שחשב שהיא חשוכה ופרימיטיבית. לדבריה, הוא עשה ככל יכולתו על מנת להתערות בחברה הישראלית ה"לבנה" ולזנוח את תרבות המוצא שלו. ציפי, המגשרת, הציגה דעה מנוגדת. לדעתה, מקור הסיכון הוא לאבד את התרבות, אובדן שמוביל לבעיות זהות. היא ראתה את החוזק של הקהילה ששרדה באתיופיה ושמרה על יהדותה וזהותה. הבית, השורשים, התרבות והאמונה, על פי תפיסתה של ציפי, הם מקורות חוסן שחשוב לחזקם:

החוסן, החוסן זה הבית. זה התרבות. חוסן זה לעבוד על הביטחון העצמי של הילדים וגם ההורים. וחזרה לשורשים. והאמונה... זה מה שהביא אותנו גם לארץ, וכאוכלוסייה אנחנו פה, וזאת האמונה שהייתה לנו. אנחנו שרדנו שם, שמרנו על היהדות, שמרנו על הזהות שלנו. ופה קצת מתפספס לנו, ונחזיר את זה, ונחזק את זה. הממסד הדתי... טלטלה שעברנו איתו. כן הממסד תורם לזה, ולזה, ולזה. ועכשיו צריך לעשות חשבון נפש, אני אומרת, המדינה, וכל המוסדות, לעשות חשבון נפש אמיתי ולהחזיר את [החוסן] לקהילה הזאת.

התערבות במצבי סיכון: תיווך, תרגום וכשירות תרבותית

כל משתתפי המחקר חוו קשיים רבים ומורכבים במפגש עם יוצאי אתיופיה בתוך מערכת החינוך, בתחום התערבות בקרב ילדים בסיכון וטיפול בהם. מניתוח הראיונות עולות שלוש תפיסות שונות שקשורות להימנעות משיתוף הורים בתהליך: התפיסה הראשונה מנחה הימנעות מעבודה עם הורים, השנייה מציגה אמביוולנטיות כלפי תיווך וגישור, והשלישית מתייחסת לחוסר בהכשרה רב-תרבותית.

הימנעות מהתמודדות עם הורים: "זה הכול עבודה מול התלמיד"

עמדתם של מרבית אנשי החינוך הייתה כי ההורים הם נעדרים יכולות הוריות ואינם יכולים להוות שותפים לעבודה חינוכית עם ילדיהם או למניעת סיכון. על כן דרך עבודתם עם ילדים יוצאי אתיופיה התמקדה בילד, ללא שיתוף ההורים. אהרון, מנהל בית ספר, הסביר זאת: "עם ילד אתיופי אתה לא, כמעט ולא תראה עבודה עם ההורים, כמעט ולא. זה בדרך כלל עבודה של אמון יחד עם הילד, יד ביד, וזה מתחיל מ-ט עד יב, אבל ככה זה עובד. כאילו אין פה... אין להם מקום. מבינה, כאילו? את רואה אותם פחות משתפי פעולה, פחות... פחות... שוב, אני כמעט ולא פונה להורים. זה הכול עבודה מול התלמיד". אהרון הניח מראש כי לא יהיה שיתוף פעולה, ועל כן לא ניסה לערב את ההורים. הימנעות מראש מהתמודדות עם הורי יוצאי אתיופיה ואי-פנייה אליהם הייתה דרך התמודדות מרכזית שמצאו החוקרות אצל רוב משתתפי המחקר, שעבדו ישירות עם ילדים.

ציפי, המגשרת, טענה לעומתם כי חיזוק ההורים הוא המפתח. אבחון הסיכון אינו מותאם תרבותית, וההורים אינם מבינים במה מדובר. לדעתה, יש להשקיע מאמצים בהסברה להורים, להתגבר על קשיי אמון ולא לוותר:

ההורים לא מכירים את המושג הזה [אבחון], והילדים רחוקים מזה. מערכת החינוך נותנת אבחונים, [ו]הכלים לא מתאים לילדים. הבעיות שלהם זה משהו אחר. הכול לא מתאים כאילו. צריך לעבוד קודם כול עם ההורים. המון מדלגים ומגיעים לאבחון. ההורים לא שם, לא מכירים, ולא הילדים. אז יש המון סיבוך, והמון עבודה... זה תהליך שמצריך המון השקעה... חשוב שישקיעו... שלא יתייאשו, שלא ישאירו את התיק סגור מתחת לשולחן. זה תהליך שמצריך המון עבודה והמון משאבים. במקומות שיש להם מגשרים, אנחנו מתחילים לקטוף פירות. במקומות שאין, לא. או שנעשה עוול, או שנעשה, או שלא נעשה בכלל. או שבין לבין.

אמביוולנטיות בנוגע לתיווך וגישור:

"עזבי, היה עדיף שהיה בכלל הכול פיקוח יהודי"

משתתפי המחקר הביעו דעות מנוגדות בנוגע לגישור ותרגום כאסטרטגיה לעבודה עם ההורים. כיון שרובם לא היו מעוניינים לעבוד עם הורים יוצאי אתיופיה, חלקם גם לא ראו צורך בכלים לתיווך ולגישור בעבודה עם הורים. בריאיון עם תמי, יועצת חינוכית בעלת ותק של 24 שנים בארץ, היא נשאלה, אם יש באפשרותה להשתמש בשירותי מתרגמת או מתווכת. תמי השיבה: "הם מדברים. אני לא נתקלתי בקושי רציני שההורה לא ידע לדבר עברית, ממש לא. אני גם חייבת להגיד שהרבה פעמים ההורים יודעים להילחם על הצרכים של הילדים שלהם. כן, הקושי מדובר. לא יודעת אם עובר, אבל מדובר".

שירן, קב"סית בעלת חמש שנות ותק, סברה שתיווך עלול אפילו להזיק לתהליך העבודה מול ההורים. היא הביאה כהוכחה מה שאמרה לה עמיתה ילידת אתיופיה: "היא גם תמיד אומרת שכאילו לאתיופים יש איזה שהוא כבוד 'לפרנג'ים'. כאילו, עדיף שתשאירי, כאילו עדיף שתשאירי את זה ברמת את מולם, למשל, מאשר שתביאי אותי כאילו. גם בקשר לערבים, החברה שלי דווקא טוענת: 'עזבי, היה עדיף שהיה בכלל, הכול, פיקוח יהודי, קב"סים יהודים', כי הם ישתפו איתם פעולה, כאילו הם יפחדו מהם יותר, מבינה?"

לדעת שירן, שימוש בכלי גישור איננו יעיל כאשר רוצים שיקרה תהליך של טיפול, כיוון שיש להשתמש בסמכות, ומבחינתה, מי שלא שייך לקהילה הוא סמכותי יותר. לעומתה, אסתר, שגם היא קב"סית, ראתה את המורכבות של המפגש, את אתגריו ואת הנזקים שנגרמים עקב מחסור בתיווך הולם:

לא תמיד יש הבנה של התרבות, לא תמיד. לי חסר בשיח כזה בן אדם שהוא סוג של מגשר בשיח. עכשיו, מי שהורה שלא דובר את השפה אנחנו בכלל בבעיה, הם אמורים להביא מישהו שיתרגם, עד כמה שידוע לי. המורה שמדבר את השפה במקרה הטוב, אם יש אז סבבה, ואם אין, בעייתי. ואז ילד יושב ומתרגם. עכשיו, שמו אותו במקום מאוד מאוד לא ברור את הילד, אני מוקד השיח פה, אבל אני גם המתורגמן פה. עכשיו, תארי לך שהוא צריך לשקף ולתרגם להורים שלו את מה לא טוב הוא עושה בבית ספר ולהגיד את זה בקול רם בשפתם. זה סיטואציה מאוד לא פשוטה ולא נכונה. לנו נראית – שטויות, העיקר מדבר אמהרית, אז הוא יתרגם. אבל זאת סיטואציה כל כך לא נכונה. באמת מעמידה את הילד וגם את האבא במקום לא בריא, מאוד לא טוב.

אסתר חשה במחסור בכלים של גישור ותיווך בעבודה החינוכית בבית הספר. במקרים מסוימים, עקב מחסור זה משתמשים אנשי החינוך בילד לצורך שירותי תרגום. השימוש בילדים כמתורגמנים מציב את ההורים, ובמיוחד את הילדים, במקום בעייתי ופגיע. עמדה זו של אנשי החינוך בראיונות נגד שימוש בילדים כמתורגמנים הייתה נחרצת.

כלי הגישור והתיווך נתפסו בקרב מרבית המשתתפים כחסרי חשיבות, לא רלוונטיים וחסרי יכולת לסייע לאנשי החינוך במניעת סיכון. יתרה מזו, אצל חלקם הם נתפסו כבעלי פוטנציאל לפגיעה בתהליך החינוכי עם ההורים. לעומת זאת, ציפי, המגשרת, שראתה בגישור פוטנציאל סיוע גדול, טענה כי במקומות שבהם יש מגשרים, הצוות לומד להיעזר בהם, וכמובן ההורים והילדים. אולם היא תיארה בכאב את החסמים המערכתיים למגשרים:

המגשרים עוברים כל הזמן טלטלות... אנחנו לא שייכים למערכת לימודים... אנחנו לא עובדי משרד החינוך, אלא חצר אחורית. התנאים שלנו מאוד גרועים, מאוד. את יודעת, אם לא היה מחזיק אותנו כאילו הצורך לעזור לקהילה... ותלמידים שלי שואלים: "את עם תואר שני, מה את עובדת בגישור?" [ב]איזה תנאים את עובדת? אין לי תשובות לפעמים. הם נוגעים, הם נוגעים בנקודה נכונה.

חוסר בהכשרה רב-תרבותית: "כל אחד ממציא את הגלגל לעצמו"

כל אנשי החינוך שהשתתפו במחקר, החל ממורים וכלה במנהלים, ללא קשר לשנות הוותק שלהם, התייחסו לאי-קיומה של הכשרה רב-תרבותית. המרואיינים טענו שהם חסרי כלים וידע רב-תרבותי שיוכלו לעשות בהם שימוש בעבודה עם תרבויות שונות, ובפרט עם יוצאי אתיופיה. רובם סברו כי הם זקוקים לכך מאוד. גל, קב"סית בעלת 28 שנות ותק, נשאלה על ידי המראיינת, איך היא מתמודדת עם אוכלוסיית יוצאי אתיופיה, ואם יש לה מישהו להיעזר בו ולקבל ממנו הנחיות או ידע. גל השיבה:

אין לנו הנחיות ברורות; כל אחד ממציא את הגלגל לעצמו. לא, לא היה משהו מיוחד. גם על הרוסים לא היה לי באותה מידה. למשל אני מאוד הופתעתי, לא זוכרת באיזה

סיטואציה זה היה, להבדיל, אצל הרוסים, [כ]שאת אומרת להם "עובד סוציאלי", זה יכול להיות מבחינתם אסון הכי גדול שנפל עליהם, אם צריך להפנות אותם לעובדים סוציאליים, כי מבחינתם עובדים סוציאליים רוצים לקחת להם את הילדים מהבית. זה בשבילם הדבר הכי קשה. לא ידעתי שככה הם רואים את זה. אה... ובאחת ההרצאות שמעתי את זה, לא זוכרת איפה. לא זכור לי. מקווה שאני לא טועה.

גל הסבירה כי אין לה ידע רב-תרבותי וכי ידע זה יכול לסייע לה. היא הוסיפה וציינה שהיא צריכה להתמודד בכוחות עצמה עם מקרים שונים של משפחות המגיעות מתרבויות שונות, מבלי שמצוי בידיה ארגז הכלים המתאים. יתרה מזו, לדבריה היא נדרשת בלית ברירה להסתמך על ידע שהוא לא ממוסד ששמעה מאחרים. הימנעות מעבודה עם הורים, אמביוולנטיות בנוגע לתרגום, גישור ותיווך וכן מחסור בהכשרה רב-תרבותית עלו כמרכיבים מרכזיים באופן ההתמודדות של אנשי החינוך שלקחו חלק במחקר זה.

דין

ממצאי המחקר העלו כי אנשי החינוך שרואיינו תפסו את ההורים כגורם סיכון מרכזי לילדיהם בהקשרים השונים, כמו מערכת היחסים שלהם עם הילדים והקשרים שלהם עם המורים, המוסד החינוכי, החברה הכללית והתרבות. לתפיסת רוב המרואיינים, להורים לא הייתה יכולת לעבודה משותפת עם המערכת, ולכן הראשונים התמקדו בילד. גם התרבות עלתה כגורם סיכון. המרואיינים התייחסו לתרבות יוצאי אתיופיה כתרבות דלה ומסכנת וטענו כי טענתם לגזענות כלפיהם מוגזמת. עמדת רוב משתתפי המחקר ביחס לרב-תרבותיות הייתה כי הדרך הטובה ביותר לסייע לעולים ומהגרים מתרבויות שונות היא לכוונם להיטמע בתוך החברה הכללית. בניגוד לדעה זו, המגשרת שרואיינה, בהתאם לצפוי מתפקידה, ראתה בתרבות, באמונה, בשורשים ובזהות התרבותית מקורות חוסן. היא תמכה בהשקעת משאבים בהורים ובחיזוק הקהילה בכלל. יחד עם כמה מרואיינים נוספים היא ביקשה לחזק את כלי הגישור והתיווך הקיימים במערכת. רוב המשתתפים לא קיבלו הכשרה מודעת הקשר או מודעת תרבות וציינו כי הכשרות כאלו חשובות לדעתם. אף שבעשורים האחרונים התרבו התובנות בנוגע לכשירות תרבותית, ממצאי מחקר זה דומים לממצאים של מחקרים קודמים על תפיסות של אנשי חינוך ביחס לעולים. במחקרה של סבר (1997), אשר בחן את דפוס ההתמודדות של בית הספר עם ריבוי התרבויות בתוכו במקרה של קליטת עלייה, נמצא שהסגל החינוכי אפיין את ההורים העולים, באשר הם, כבלתי מעורבים בחינוך ילדיהם וכמי שאינם מקדישים להם זמן.

במוסדות חינוך שבהם המגמה המוצהרת הייתה עידוד מעורבות ההורים העולים, הניסיונות ליצירת מגעים איתם נעשו לעיתים קרובות מנקודת מוצא של תפיסות העולם והקודים התרבותיים של הקולטים (טטר ואחרים, 1993). כמו כן, גם בהקשר של הגישור, סבר (2007) מצאה כי מערכת החינוך השתמשה עם עולים בכלל ועולים ממוצא אתיופי בפרט, כמו גם עם מגשרים חינוכיים יוצאי אתיופיה, בשיטה הבוללת ולא בשיטה השוזרת, כך שעבודת המגשרים נתפסה כבלתי יעילה ואף מיותרת, כפי שממצאי מחקרנו זה מראים.

התאוריות הביקורתיות גורסות כי לבית הספר יש תפקיד מרכזי הן בשינוי והן בשימור של אי-השוויון החברתי התרבותי במעבר הדורות. לפי התאוריה של בורדייה (2005), תרבות הקבוצה הדומיננטית מגשימה ומנציחה את עצמה בבתי ספר, והדבר פועל כאסטרטגיה של שעתוק עבור הקבוצה הדומיננטית, ובכך משמר את יחסי הכוח בין הקבוצות. המוסדות החינוכיים מיטיבים עם התלמידים בעלי ההון התרבותי הדומיננטי באמצעות מכלול הנטיות ודפוסי ההתנהגות המאפיינים את הקבוצה הדומיננטית – ההביטוס. בתי ספר מתייחסים להביטוס של הקבוצה הדומיננטית כאילו היה טבעי ונוהגים כלפי כל הילדים כאילו יש להם גישה שווה אליו. באופן כזה, עבור מי שאינו שייך לחוגים הדומיננטיים, תנאי הכרחי להצלחה הוא רכישת הון תרבותי ושינוי ההביטוס בהתאם (Harker et al, 1990). נראה שרוב משתתפי המחקר אכן הניחו שההביטוס של הקבוצה הדומיננטית הוא הטבעי והנכון. הסתכלות מזווית הראייה של תרבות הרוב ואי-הבנת ההקשרים הגבירו על פי הגישות הביקורתיות את עמדתם הפטרונית ותפיסותיהם השליליות והמתייגות של חלק מהמשתתפים כלפי משפחות יוצאות אתיופיה ואת המרחק הפיזי והתרבותי ביניהם לבין ההורים. רוב אנשי החינוך אינם תופסים את עצמם כגזענים, מאחר שהטמיעו את הגישות הקלסיות של החינוך, שלפיהן תרבות המיעוט צריכה להתאים את עצמה לתרבות הרוב (דורקהיים, 1956). בהתאם לגישות "כור היתוך" ואמונה בהטמעה והיטמעות, רוב המשתתפים ציפו מהורים יוצאי אתיופיה וילדיהם לזנוח את תרבותם ולהיטמע בחברה הישראלית. כאשר הדבר לא קרה, ההורים ותרבותם הואשמו בגרימת סיכון לילדיהם. הפחתת הסיכון תורגמה לעיתים קרובות להצדקה של הרחקת הילד מהוריו, מביתו ומתרבותו, בכדי שיוכל לאמץ את תרבות הרוב. ילדים, שעקב מה שמכונה "דיכוי מופנם" בחרו לנטוש את תרבותם ה"פרימיטיבית", צוטטו על ידי המשתתפים לשם חיזוק תפיסותיהם המדירות. ציר מרכזי לאורך הממצאים הוא חלוקה ל"אנחנו" ו"הם": "אנחנו" – אנשי החינוך, המערכת החינוכית, החברה הישראלית, ו"הם" – האחרים, ההורים יוצאי אתיופיה מהגרים מארצות נוספות וקבוצות מיעוט אחרות. הקושי של מרבית אנשי החינוך שרואינו לראות ולהכיל את נקודת מבטו ואת תפיסתו של ההורה יוצא אתיופיה, התבטא בקושי לענות על השאלה, מהו סיכון בעיני ההורה, וכן בחוסר יכולת לראות את ההורה כבעל יכולות הוריות. כתוצאה מכך, תרבות יוצאי אתיופיה נתפסה על ידיהם כתרבות פרימיטיבית ומסכנת שיש לזנוח, ודרך העבודה המרכזית שלהם דגלה בעבודה עם הילד, ללא מעורבות ההורים, ולרוב גם ללא שימוש בכלים של תיווך וגישור, אשר נועדו לחזק מעורבות הורים המגיעים מתרבויות שונות. עם זאת, בודדים אכן ראו צורך בכלים של גישור ותיווך ונתנו מקום לקושי של ההורים בתוך מערכת לא מותאמת תרבותית. עמדות אלו משקפות את המתח בין הגישות החינוכיות לאורך השנים (יוגב, 2001).

ניכר כי מרבית אנשי החינוך שרואינו סברו כי גם יוצאי אתיופיה חווים את מקומם בחברה כ"אנחנו" מול "הם". מבחינתם, יוצאי אתיופיה חשים כל הזמן שהחברה ואנשי החינוך מנסים לפגוע בהם, ושמפלים אותם לרעה בשל צבע עורם.

הם חשו כי בקרב יוצאי אתיופיה יש חשדנות ותחושת גזענות לא מוצדקות, המחלחלות גם אל ילדיהם. מעניין לראות כי במחקר מקביל, שבו רואינו הורים יוצאי אתיופיה על תפיסות סיכון, מצאה קרני (2016) כי ההורים סברו שמערכת החינוך היא אחד מגורמי הסיכון המרכזיים לילדיהם. זאת בעקבות היעדר תחושת שייכות של ילדיהם לבית הספר, ציפיות נמוכות מהם להישגים וחוסר רגישות של המערכת הבית ספרית. בנוסף נמצא כי נתוני ההסללה של תלמידים רבים מבין יוצאי אתיופיה לחינוך מיוחד אכן עוררו בקרב ההורים חשש מאבחונים וחשדנות כלפי בית הספר והצוותים החינוכיים (לף ואחרים, 2015). במחקר נוסף ביחס להגדרות סיכון, שנערך בקרב עובדים סוציאליים (Engdau-Vanda, 2020), אלו טענו כי הם מתמודדים עם דיווחים רבים לא נחוצים ובלתי מוצדקים על סיכון או הזנחה של ילדים יוצאי אתיופיה, המתקבלים ממערכת החינוך. העובדים הסוציאליים שהשתתפו במחקר ציינו שהדיווחים על סיכון דווחו ללא בדיקה מוקדמת של המדווחים עם ההורים וללא מעורבות ההורים. לדעתם, מעורבות זו הייתה עשויה למנוע אי-הבנות וטעויות וכן הסללה ודרכי עבודה שאינם מיטיבים עם ילדים יוצאי אתיופיה ואף מסכנים אותם. ממצאים אלה קוראים גם לעובדים הסוציאליים לבחון לעומק את הדיווחים המתקבלים ממערכת החינוך, להתייבב לצד הפונים ולבנות מערכת של אמון (קרומר-נבו, 2015). שילוב הנתונים לעיל מאתגר את טענת המרואיינים כי תחושת הגזענות והאפליה של ההורים בתוך המסגרת החינוכית נובעת רק מתחושה סובייקטיבית של ההורים. כפי שהעידה המגשרת, יש מקום רב להניח שתחושתם נובעת מחוויות ממשיות, ובין השאר מהדרתם על ידי מערכת החינוך. הספרות מגדירה גזענות תרבותית כ"ביטוי לעליונות מורשת תרבותית של גזע אחד על פניו של האחר" (Jones, 1997, p. 6). גזענות מבוצעת, מועברת ומתחזקת ברמה האינדיווידואלית, המוסדית, והתרבותית (Clark et al., 1999; Reilly et al., 2003). בהקשר של מחקר זה, גילוי גזענות מוסדית באים לידי ביטוי בפרקטיקות של דיכוי ואפליה בעלות אופי גזעני המובנות בתוך הפרקטיקות של מוסדות ציבוריים או התנהגות של יחידים (Karlse & Nazroo, 2002). גזענות זו פועלת מטעם המדינה או בחסותה, ולרוב היא מוכחשת באופן רשמי על ידי הרשויות (Jackson, 1987). ממצאי המחקר תומכים הן בתחושות העליונות והן בהדרת ההורים מהמערכת. הם מצביעים על סכנת קיבעון בתפיסת הורים יוצאי אתיופיה לדורותיהם כפרימיטיבים, שלא ניתן לעבוד איתם ושאינם יכולים להשתנות, ובכך גם על סכנה לתיוג אוכלוסיית הילדים להורים אלו כאוכלוסייה בסיכון. הממצאים מעידים כי אנשי החינוך שהשתתפו במחקר לא ידעו הרבה על הקהילה האתיופית ועל תרבותה. מאידך גיסא, ישנה סכנה ממשית בהנחה שהם ידעו מספיק, בעוד שבעצם מדובר בידע שגוי.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי התמקד ב-15 אנשי חינוך במגוון תפקידים בעלי השפעה במערכת החינוכית, וכמו בכל מחקר איכותני הוא לא התיימר להכללה סטטיסטית. אנשי החינוך שרואינו לא שיקפו את עמדותיהם של כלל אנשי החינוך בישראל, ויש צורך

במחקר כמותני שיבחין בין עמדות אנשי מקצוע שונים במערכת החינוך באופן מייצג יותר. במחקר זה לא רואיינו אנשי חינוך יוצאי אתיופיה, למעט מגשרת אחת. בשנים האחרונות נראה כי נעשים מאמצים לשלב אנשי מקצוע ונשות מקצוע רבים מהקהילה האתיופית במערכות החינוך, הרווחה והבריאות, האמונות על הגנת ילדים בסיכון וטיפול בהם. קולותיהם חשובים, והכותבות ממליצות על המשך תיעוד קולם במקרים נוספים. בנוסף, מומלץ גם לחקור למידה מהצלחות של מערכות חינוך שהצליחו לחבור לקהילות יוצאי אתיופיה וליצור שיח משתף עם הורים וילדים.

השלכות לתחום חינוך מודע הקשר ותרבות

לאורך השנים, חוקרים רבים מתחום החינוך הדגישו את חשיבות גישת החינוך הפלורליסטית לרב-תרבותיות וגיוון ואת הצורך לזנוח תפיסות ישנות של "כור ההיתוך" ומיזוג גלויות. בנוסף המליצו לפעול לשם כך ברמת הכשרת המורים (גור-זאב, 1999; יוגב, 2001; קלדרון, 2000). ונציה (2011) ציינה שבעוד שברמת ההצהרה נשמעות אמירות המטפחות פלורליזם ורב-תרבותיות, סובלנות וקבלת השונה, בפועל מתגלה כי הסטראוטיפים רק מתחזקים ומתקבעים; כמו כן עובדה זו באה לידי ביטוי בתוך מערכת החינוך, האחראית על חינוכם של האזרחים לעתיד ומופקדת במידה רבה על הטמעת השינוי בתפיסה חברתית מ"כור היתוך" לגישה רב-תרבותית. ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בתיאור זה.

עם זאת, על אף המרחק והעוינות המתוארים במחקר זה, ממצאיו עשויים גם לתמוך בניסיונות הקיימים בשטח להפוך את מערכת החינוך למקום מקבל, שיפוטי פחות ומכיל יותר. ממצאי מחקר זה מעניקים הזדמנות להתבונן בתפיסות שכל הנראה אינן מדוברות בקול רם, להנכיח אותן ולהתעמת איתן. נושאי גזענות, סטראוטיפים, הדרה ויחסי כוח הם נושאים מרכזיים בהכשרה למודעות תרבותית והקשרית. דיון פתוח בתפיסות הקשורות למושגים אלו עשוי להוביל לרפלקטיביות ושינוי עמדות אצל אנשי המקצוע.

ישנה חשיבות רבה למגוון והטרוגניות של אנשי חינוך בעבודתם בקרב אוכלוסיות ממוצאים שונים, ובעיקר של אלו העובדים עם אוכלוסיות עולים ומיעוטים, מכיוון שאנשי חינוך מקבוצות מיעוט, מתרגמים ומגשרים מהווים גשר בין מערכות חינוך ובין ילדים מקבוצות מיעוט והוריהם (שביט ושפירא, 1996; שמר ובר גיא, 2001). נמצא כי לאנשי חינוך מקבוצות מיעוט יש השפעה על המודעות של מערכת החינוך לדברים הנחוצים כדי לתת מענה לצרכים החינוכיים של ילדים מקבוצות אלה. בין היתר נמצא שדרכי האינטראקציה בין מורים ותלמידים מאתו רקע לשוני ותרבותי מקדמות רמות גבוהות יותר של מעורבות. ישנן עדויות מחקריות גם לקיומו של פער בידע ועמדות בין מורים מרקע של הגירה ובין כאלה שאינם מרקע כזה. למשל, מורים מדור ראשון ודור שני להגירה מראים אמפתיה רבה יותר לילדים מתרבויות שונות ונכונות רבה יותר ללמדם מאשר מורים שאינם מהגרים (מיכאל ואחרים, 2004).

בבסיס הכשרה ברוח של מודעות להקשר ולתרבות נמצאת ההתייחסות להורה כאל "מומחה" בהקשרים שונים. לפיכך, ההמלצה העיקרית המבוססת על מחקר זה

הוא פתיחת שיח משותף עם ההורים והילדים בנושא סיכון, שיח המבוסס על זכויות הילד ומכבד את ההורים ותרבותם. שיח זה עשוי למנוע אי-הבנות ואבחון יתר של סיכון. וורקו מנגיסטו (2014) טענה שעל מנת ליצור שינוי ביחס של המערכת כלפי ילדים יוצאי אתיופיה, יש להבין שקהילת יוצאי אתיופיה נמצאת בהתמודדות והישרדות קיומיות. לפיכך יש צורך להימנע מעמדה המאשימה את ההורים על חוסר מעורבות ולקייח אחריות או להתייחס אליהם כאל "דור המדבר". ההמלצות הן לגייס את ההורים ולשתפם בכל התהליכים ולהבין שניתן ללמוד מהם, וכך השתלבותם של בני הנוער בחברה תהיה טובה יותר. כך למשל, מנגיסטו הציעה לשתף את ההורים בוועדות בית ספריות, בתחומי מוזיקה, אומנות או ספורט, שבהם הם יכולים לתרום מהידע שלהם, ובכך להעצים את דימויים העצמי של בני הנוער ולהגביר את המוטיבציה לשילובם.

כותבות מאמר זה מצטרפות להמלצות מחקרה של מנגיסטו ומחקרים נוספים הקוראים לכלול במפגש עם יוצאי אתיופיה התייחסות לחוסן של ההורים והילדים בשיח הסיכון (אינגדאו-ונדה, 2019) ולאמץ את גישת הכוחות (כהן, 2000). גישה זו רואה את הכוחות, היכולות, הכישרונות, הערכים, התקוות והמשאבים של הילד, המשפחה והקהילה, כבסיס לבניית תוכנית התערבות ומניעת סיכון (Saleebey, 1996). גישה זו תוכל לקרב בין אנשי החינוך להורים יוצאי אתיופיה. כפי שדיווחו משתתפי המחקר, נושא האמון מרכזי ביצירת הקשר בין מערכות החינוך וההורים. אולם על מנת להגביר את האמון של ההורים במערכת, יש ליצור קשר ולתקשר עימם ברציפות במהלך השנה, ובעיקר בהקשרים חיוביים. כמו כן מומלץ לעבוד עם הורים בשקיפות מלאה. מומלץ לכלול בהכשרות של מודעות להקשר תרבותי ולרגישות תרבותית של אנשי חינוך בנושא ילדים בסיכון גם התייחסות לבניית אמון, לנושא הרגיש של אבחונים ולצורך בדיון מעמיק לפני ההפניה לאבחון וכן למצבים המחייבים דיווח לרווחה.

מחקרים שונים מראים כי ישנה חשיבות רבה להתאמתם של כלים מודעי הקשר ורגישי תרבות לעבודה עם הורים מאוכלוסיות מיעוט, על מנת לעודד מעורבות ושותפות במסגרות חינוכיות וטיפוליות, ושמגשרים הם מרכזיים בתהליך זה (שכטמן ובושריאן, 2015; Larean & Weininger, 2003). מממצאי המחקר הנוכחי עלה כי מרבית אנשי החינוך שרואיינו לא ראו כלל צורך בכלים של גישור ותיווך. ייתכן שללא שינוי הנחות היסוד של אנשי חינוך ביחס לחשיבות העבודה עם הורים וההנחות הסטראוטיפיות כלפי יוצאי אתיופיה ותרבותה וכן אימוץ גישה שוזרת במערכת החינוך כלפיהם (סבר, 2007), גישור לבד אינו יכול להיות יעיל ליצירת קשר וקרבה בין המשפחות למערכת החינוך. דוגמה זו מחדדת את חשיבותה של התבוננות רחבה, מודעת הקשר ומורכבת בבואנו לדון בקשר שבין תרבות לבין סיכון, שכן התמקדות בתרבות בלבד תוביל להסברים חלקיים ומוטים, אשר עלולים להעצים את התווית השלילית של קבוצה שלמה (Nadan et al., 2015).

אם רוצים לפתח גישה מודעת הקשר ותרבות להתערבות במצבי סיכון, נדרשת הכשרה עמוקה ובסיסית הרבה יותר לשינוי פרדיגמה של התייחסות לסיכון, אשר

תתחיל בשינוי ההתייחסות הבסיסית ל"אנחנו" ו"הם". התייחסות כזו משקפת שני קטבים מנוגדים וחוזרת בהיבטים שונים של הממצאים. היא עלולה לגרום להתבצרות בעמדות ה"אנחנו" ואף לבניית חומה מול ה"הם". גבולות גמישים ופתוחים ויחסים ממשיים עם האחר יאפשרו עבודה ויכולת לעבוד יחד, זה לצד זה, לא אחד נגד השני. הפתרון האפשרי נעוץ בגמישותה של ראייה רב-תרבותית ובעזרתם הרבה של כלי הגישור והתיווך.

גישה מודעת הקשר ותרבות משקפת שילוב בין מיקרו ומקרו ומעבר ממסגרת של התערבות עם יחיד להתערבות בקרב משפחה ומערכות תמיכה שונות, תוך תמיכה בשינויים ארגוניים ובשינוי מדיניות (רואר-סטריאר, 2017). הכשרת אנשי חינוך וטיפול בלבד אינה מספיקה למיגור גזענות מוסדית, ויש לעבוד ברמות הארגוניות, ברמת המדיניות ובשיתוף פעולה של כל הגופים העוסקים בסיכון לילדים. לסיכום, אף שעברו 40 שנה מאז גל העלייה הראשון, המהגרים מאתיופיה עדיין ממוקמים בתחתית בכל הנוגע להשתתפות פעילה בעבודה, יוקרה תעסוקתית, שכר ושילוב באקדמיה (דוברמלסין, 2015). ההכרה בחשיבותה הרבה ובחיוניותה של מערכת החינוך כמפלסת דרך להשתלבות חברתית מחייבת מודעות והתגייסות לשינוי פרדיגמת הקליטה המתייגת וגישה כזו כלפי ההורים, הקיימות עדיין בקרב חלק מאנשי החינוך.

מקורות

- אונגר, ל' וסבר, ר' (2012). אני מחנכת אותם! אימהות עולות מאתיופיה וגן הילדים הישראלי. **סוגיות חברתיות בישראל**, 14, 118–147.
- אינגדא-ונדה, ש' (2019). **חוסן בהגירה: הסיפור של יהודי אתיופיה בישראל**. רסלינג.
- בורדייה, פ' (2005). **שאלות בסוציולוגיה** (תרגום א' להב ונ' בן-ארי). רסלינג.
- בלס, נ', זוסמן, נ' וצור, ש' (2014). **סגרגציה של תלמידים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים**. בנק ישראל.
- בן-עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד**. ראובן מס.
- בבנישתי, ר' ושמיד, ה' (2010). **סקר עמדות הציבור כלפי פגיעה בילדים והדיווח לרשויות**. מכון חרוב. http://www.haruv.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/articlesemail.pdf
- ברנר, ר' ואבישר, נ' (2017). מורים וגננות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך: סיפורו של תת-ייצוג מתמשך. **גילוי דעת**, 12, 63–93.
- ג'וסלסון, ר' (2015). **כיצד לראיין למחקר איכותני: גישה התייחסותית** (תרגום ע' ליבליך). מופ"ת.
- גור-זאב, א' (1999). **מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך**. רמות.
- גטניו-קאלוש, מ' (2016). **ילדות באתיופיה, אימהות בישראל – סוציאליזציה, זהות, התקשרות, ותפיסות סיכון בראיה בין-תרבותית: הקהילה האתיופית**. עבודת דוקטור שלא פורסמה. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- דוברומיסלין, ר' (2015). השתלבות מהגרים בישראל: מבט השוואתי על גלי ההגירה האחרונים. **האולפן החדש**, 103, 6–22.
- דורקהיים, א' (1956). פדגוגיה וסוציולוגיה. בתוך ר' פסטרנק, **פרקים בסוציולוגיה של החינוך** (כרך א, עמ' 61–67). האוניברסיטה הפתוחה.
- וורק-מנגיסטו, ר' (2014). **אתניות ואפליה נתפסת ובין נשירה ממערכת החינוך והתנהגויות סיכון** (עבודת דוקטור שלא פורסמה). האוניברסיטה העברית בירושלים.

וויסבלאי, א' (2010). **השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך**. הכנסת. ונציה, נ' (2011). הרבה יותר קל לפרק אטום מאשר דעה קדומה – על חינוך לרב תרבותיות בישראל. **מאמרים: רשת הפצת מאמרים מקצועיים**. <https://www.articles.co.il/article/111597> חסין, ט', בראנץ, ב"צ, צמח-מרום, ת', דורי, י' ווקנין, י' (2014). **השירות לילד ולנוער: נתונים על ילדים בפנימיות בשנת תשע"ד (2013–2014)**. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. טטר, מ', כפיר, ד', סבר, ר', אדלר, ח' ורגב, ח' (1993). **מחקר חלוצי לבדיקת סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידים עולים בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים** (פרסום 135). המכון לחקר הטיפוח בחינוך.

יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 355–379). משרד החינוך והתרבות. ילמה, ש' (1995). **הדרך לירושלים**. רשפים.

כהן, ב' (2000). גישת הכוחות בעבודה סוציאלית. **חברה ורווחה**, כ(3), 291–300. כורם, ע' והורנצ'ק, ג' (2013). תפיסות של צעירים יוצאי אתיופיה את הסתגלותם הסוציו-תרבותית בישראל. **הגירה**, 2, 33–44.

כצנלסון, ע' (2014). אבחון בין-תרבותי: טעויות שעלולים לעשות פסיכולוגים באבחון ילדים אתיופים. **פסיכואקטואליה, מאי**, 44–51.

לף, י', ריבקין, ד' ומילשטיין, א' (2015). "כמו חתלתולים עיוורים" – משפחות עולים חדשים ושירותים המיועדים לילדיהן עם הצרכים המיוחדים. **ביטחון סוציאלי**, 96, 113–141.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2015). **ילדים ובני נוער בסיכון בפנימיות של משרד הרווחה**. https://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_587/b8521933-9cdf-418e-abf2-0aa0bcb5e7d8/N212-risk.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). **האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל – לקט נתונים לכבוד חג הסיגוד**. [חינוך בחברה רבת תרבויות \(עמ' 67–104\). כרמל. סבר, ר' \(2013\). מדברת אל הקיר – קלינאי תקשורת באבחון וטיפול בין-תרבותי. **הד האולפן החדש**, 101, 83–98. קיסניג, ר' \(2015\). **תפיסות אודות סיכון בילדים אצל אימהות בחברה החרדית** \(עבודת מוסמך שלא פורסמה\). האוניברסיטה העברית בירושלים. קלדרון, נ' \(2000\). **פלורליסטים בעל כורחם**. זמורה ביתן. קרומר-נבו, מ' \(2015\). עבודה סוציאלית מודעת-עוני: פרדיגמה חדשה לפרקטיקה עם אנשים בעוני. **חברה ורווחה, לה**, \(3\), 301–321. קרני, ב' \(2016\). **תפיסותיהם של הורים מהגרים מאתיופיה ביחס למצבי מוגנות וסיכון של ילדיהם** \(עבודת מוסמך שלא פורסמה\). האוניברסיטה העברית בירושלים. רואר-סטריאר, ד' \(2007\). הפחתת הסיכון לילדים בהקשרים תרבותיים משתנים – המלצות להתערבות והכשרה. בתוך ר' כהן וד' הופשטר \(עורכות\), **משפחה ודעת: המעשה בהנחיית הורים** \(כרך ג, עמ' 15–30\). משרד החינוך.](https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/Pages/2017/1מיכאל, א', סבר, ר' ותמיר, פ' (2004). המיצוב המקצועי של מורים עולים מברה)

- רואר-סטריאר, ד' (2017). הכשרה אקדמית לעבודה סוציאלית מותאמת הקשר עם משפחות: תובנות ואתגרים. **חברה ורווחה**, לו(3-4), 462-439.
- שביט, ר' ושפירא, ר' (1996). עקרונות ותמורות באינטגרציה בחינוך בישראל – לקראת גישה מערכתית. **ביטחון סוציאלי**, 48, 91-66.
- שבתאי, מ' (1999). **"הכי אחי": מסע הזהות של חיילים עולים מאתיופיה**. צ'ריקובר.
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים) (2015). מעורבות הורים ההיבט החברתי-תרבותי. הנ"ל, בתוך **בין הורים למורים בחינוך העל יסודי: תמונת מצב והמלצות** (עמ' 87-101). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- שמר, א' (2005). **תהליך תכנית "במעלה" בארגון לומד ומלמד: תכנית לקידום ילדים בסיכון מהקהילה האתיופית קרית-משה, רחובות**. ג'וינט ישראל.
- שמר, א' (2019). הזמנה לשיתופיות מקיפ"ה. **נקודת מפגש**, 16, 13-9.
- שמר, א' ובר גיא, א' (2001). גישור בין-תרבותי בקהילה: שנינו ביחד נבנה הגשר על נחל סוחף. **מפגש**, 14, 175-161.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. רמות.
- שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה**. רמות.
- Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962-2012. *Theory into Practice*, 52(1), 73-82.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Breen, J. (2007). The researcher "in the middle": Negotiating the insider/outsider dichotomy. *The Australian Community Psychologist*, 19(1), 163-174.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Dettlaff, A. J. (2014). The evolving understanding of disproportionality and disparities in child welfare. In J. E. Korbin & R. D. Krugman (Eds.), *Handbook of child maltreatment* (pp. 149-168). Springer.
- Engdau-Vanda, S. (2020). The circular construction of "risk" for children of oppressed groups: Israeli social workers' perspectives on children of Ethiopian origin. *Child and Family Social Work*, 25(3), 602-610.
- Fluke, J., Harden, B. J., Jenkins, M., & Ruehrdanz, A. (2011). *Research synthesis on child welfare: Disproportionality and disparities*. The Center for the Study of Social Policy and The Annie E. Casey Foundation on behalf of The Alliance for Racial Equity in Child Welfare.
- Gatenio-Kalush, M., Engdau-Vanda, S., & Shmuel, N. (2020). Risk complexity: Culture and identity in migration. In D. Roer-Strier & Y. Nadan (Eds.), *Context-informed perspectives of child risk and protection in Israel* (pp. 41-59) (Child Maltreatment). Springer.
- Gilbert, R., Kemp, A., Thoburn, J., Sidebotham, P., Radford, L., Glaser, D., & MacMillan, H. L. (2009). Recognising and responding to child maltreatment. *The lancet*, 373(9658), 167-180.
- Harker, R., Mahar, C., & Wilkes, C. (Eds.). (1990). *An introduction to the work of Pierre Bourdieu*. Palgrave MacMillan.
- Jackson, P. (Ed.) (1987). *Race and racism: Essays in social geography*. Allen & Unwin.

- Jones, J. M. (1997). *Prejudice and racism* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Karlsen, S., & Nazroo, J. Y. (2002). Relation between racial discrimination, social class, and health among ethnic minority groups. *American Journal of Public Health*, 92(4), 624–631.
- Korbin, J. E. (2002). Culture and child maltreatment: Cultural competence and beyond. *Child Abuse & Neglect*, 26(6–7), 637–644.
- Lev Ari, L., & Laron, D. (2014). Intercultural learning in graduate studies at an Israeli college of education: Attitudes toward multiculturalism among Jewish and Arab students. *Higher Education*, 68(2), 243–262. <http://doi.org/10.1007/s10734-013-9706-9>
- Larean, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5–6), 567–606.
- Mason, J. (2004). Semistructured interview. In M. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. Liao (Eds.), *Encyclopedia of social science research methods* (pp. 1021–1022). Sage.
- Nadan, Y. (2017). Rethinking “cultural competence” in international social work. *International social work*, 60(1), 74–83.
- Nadan, Y., & Ben-Ari, A. (2015). Social work education in the context of armed political conflict: An Israeli perspective. *British Journal of Social Work*, 45(6), 1734–1749.
- Nadan, Y., Roer-Strier, D., Gemara, N., Engdaw-Vanda, S., & Tener, D. (2018). In the eyes of the beholder: Parental and professional value mismatch in child risk and protection in two communities in Israel. *International Journal of Psychology*, 53(S2), 23–33. <https://doi.org/10.1002/ijop.12513>
- Nadan, Y., Spilsbury, J. C., & Korbin, J. E. (2015). Culture and context in understanding child maltreatment: Contributions of intersectionality and neighborhood-based research. *Child Abuse & Neglect*, 41, 40–48.
- National Association of Social Workers (NASW) (2015). *Standards and indicators for cultural competence in social work practice*. NASW Press.
- Otto, H. (2008). *Culture-specific attachment strategies in the Cameroonian Nso: Cultural solutions to a universal developmental task* (Unpublished doctoral dissertation). University of Osnabrueck.
- Reilly, K., Kaufman, S., & Bodino, A. (Eds.). (2003). *Racism – a global reader*. M. S. Sharpe.
- Rosenthal, M. K., & Roer-Strier, D. (2006). “What sort of an adult would you like your child to be?”: Mothers’ developmental goals in different cultural communities in Israel. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 517–528.
- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: Extensions and cautions. *Social Work*, 41(3), 296–305.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Sage.
- Tsang, A. K. T., Bogo, M., & Lee, E. (2011). Engagement in cross-cultural clinical practice: Narrative analysis of first sessions. *Clinical Social Work Journal*, 39(1), 79–90.
- Worku-Mangistu, W., & Horenczyk, G. (2018). Hidden Dropout from the education system among Ethiopian adolescents in Israel. *HAGIRA – Israel Journal of Migration*, 8, 46–63.

על הקושי לשכון: טיפול פסיכודינמי רגיש תרבות בדרי רחוב

תמר אהרונסון

מִזֵּי-רָעַב בְּלִי בְּגָד בְּאֶשֶׁר
אֲתָם, סוּפָּגִי קִילּוֹת שֶׁל סֶעֱרָה
שְׁאִין בָּהֶם חֲמִים, אֵיךְ יִשְׁמְרוּ
אֲתָכֶם אֲשֶׁכֶם-בְּלִי-גֵג, גּוּפְכֶם-בְּלִי-אֶכֶל
חֲלוֹנוֹת הַבָּגֶד הַקְרוּעַ
מִפְּנֵי עוֹנוֹת פְּאֻלָּה?
הוּ, פְּחוֹת מְדֵי נִתְתִּי דַעְתִּי עַל זֶה.
שְׂרָרָה, הִנֵּה תְרוּפָה: חֲשׂוֹפִי
עֲצָמֶךָ לְחוּשׁ מָה שֶׁחֲשִׂים בְּזוּזִים,
זֶרְקִי לָהֶם אֶת כָּל הַמּוֹתָרוֹת
שְׁלֶךְ, שֶׁהַשָּׁמַיִם יִרְאוּ
צוֹדֵקִים יוֹתֵר.

(ויליאם שייקספיר, המלך ליר, מערכה 3, תמונה 4, שורות 27–36).

תקציר

דרי רחוב וחסרי בית הם אוכלוסייה פגיעה ורגישה, פיזית ונפשית, המתמודדת עם מציאות קשה, מסוכנת ותובענית ברבדים שונים. לחיים מתמשכים ברחוב ישנן השלכות בריאותיות, פסיכיאטריות, פסיכולוגיות, משפחתיות, חברתיות וכלכליות. רבים מנעדרי הבית חווים חיים רצופי טראומות, הדרה, ניכור וייאוש וכן סובלים לעיתים קרובות ממחלות נפש, הפרעות אישיות והתמכרות לחומרים. רוב דרי הרחוב אינם זוכים לטיפול סוציאלי הולם, וחלקם אינו מקבל כל טיפול רפואי או פסיכיאטרי. טיפול פסיכותרפי בכלל וטיפול פסיכודינמי בפרט נדירים בקרב אוכלוסייה זו.

במאמר זה אנסה להביא חלק ממאפייני הטיפול הפסיכודינמי באוריינטציה אנליטית בדרי רחוב וחסרי בית, תוך דגש על רגישות תרבותית. המאמר משרטט את חשיבותו, אפיוניו ואתגריו של טיפול זה, תוך עמידה על חלק מהדינמיקות הנפשיות המאפיינות נעדרי בית, כפי שהן עולות בטיפול הנפשי הפסיכודינמי רגיש התרבות במרפאה הציבורית. הוא מבהיר מהו טיפול רגיש תרבות ומשרטט את ייחודו בקרב אוכלוסיית דרי הרחוב. במאמר מוצע המונח "הקושי לשכון", ואפיוניו מפורטים באמצעות שני תיאורי מקרה של דרי רחוב אשר באו לטיפול נפשי פסיכודינמי ארוך טווח במרפאה הציבורית. המאמר מתאר היבטים ייחודיים של הכלה והחזקה בקרב אוכלוסייה זו. הוא משרטט את יצר המוות והכמיהה להתמוטטות בקרב נעדרי בית, את נפש המטפל כמשכן תרפויטי חלופי וכן מטרות והליכים ייחודיים בטיפולים באוכלוסיית דרי הרחוב, שהם בד בבד תמיכתיים ובעלי אוריינטציית עומק אנליטית.

מילות מפתח: טיפול רגיש תרבות, טיפול פסיכודינמי, דרי רחוב, הומלס, הקושי לשכון, יצר המוות, פחד מהתמוטטות

מבוא: דרי רחוב וחסי בית בישראל

על פי הערכת הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, חיים בישראל של תחילת 2020 בין 3000 ל-4000 אנשים ללא קורת גג קבועה, רובם בערים הגדולות. משרד הרווחה מגדיר דרי רחוב כ"אדם מעל גיל 18 הגר ברחוב, בבתים נטושים, גנים ושטחים ציבוריים ואתרי בנייה. דרי הרחוב שרוי בדרך כלל בהזנחה גופנית או נפשית ונמצא לרוב בנייתוק או ניכור ממשפחה תומכת"¹. לעומת זאת, חסר בית מוגדר כאדם שבאופן זמני אין לו מקום מגורים קבוע משלו, אולם פניו מועדות למציאת דיור קבע (שיינטוך, 2008). על פי הנ"ל, חלק מחסרי הבית ייכשלו במציאת דיור ויהפכו ברבות הימים לדרי רחוב. אף שמשרד הרווחה פועל למציאת פתרונות דיור לדרי הרחוב, עבור קבוצה גדולה מקרבם מאמץ זה אינו צלח (גיא, 2017). כאשר המאמר יתייחס לדרי הרחוב ולחסי הבית גם יחד, הם יכוננו "נעדרי בית".

נעדרי הבית הם אוכלוסייה פגיעה ורגישה, פיזית ונפשית, המתמודדת עם מציאות קשה, מסוכנת ותובענית ברבדים שונים. לחיים ממושכים ברחוב ישנן השלכות בריאותיות, פסיכיאטריות, פסיכולוגיות, משפחתיות, חברתיות, כלכליות ופוליטיות. רוב נעדרי הבית אינם זוכים לטיפול רפואי ונפשי הולם, וחלקם אינו מקבל טיפול רפואי או פסיכיאטרי כלל (Fazel et al., 2014; Youn et al., 2019).

לעיתים קרובות מנסים צוותים של עובדים סוציאליים ועובדי רווחה לסייע לדרי הרחוב וחסי הבית למצוא מחסה או דיור מוגן (Ra et al., 2020). מן המחקר עולה כי דרי רחוב שנמצא להם מענה דיורי הולם משתפרים במדדים רפואיים ונפשיים רבים (Gabrielian et al., 2019), אולם הנשירה ממערכות הדיור המוגן מגיעה לכ-85%–95% מכלל הדיירים (Holzhauer et al., 2019). אף על פי כן, רוב ניסיונות הדיור הללו אינם מלווים בטיפול נפשי מוסדר וקבוע, טיפול שמטרתו לסייע לדיירים להצליח להסתגל ולהישאר במקומות הדיור המוסדרים ולחתור לשיקום בקהילה (שיינטוך, 2008; Hyun et al., 2020).

פסיכותרפיה או טיפול רגשי בכלל (Hyun et al., 2020) וטיפול רגשי ארוך טווח בפרט נדירים מאוד בקרב אוכלוסיית דרי הרחוב (Youn et al., 2019). על פי רוב מקבלים נעדרי הבית טיפול פסיכיאטרי חד-פעמי או קצר טווח בעת משבר פסיכוטי אקוטי (Sauer-Zavala et al., 2019). טיפולים רגשיים קצרי טווח שנוסו בקרב דרי רחוב היו בעלי אופי תמיכתי, ועל פי רוב נקטעו בשל אי-היענותם לטיפול או אי-התמדה בו (Gutman & Raphael-Greenfield, 2017). טיפולים אלו התקיימו באופן כמעט מוחלט רק בקרב אותם דרי רחוב שהסכימו להישאר בפתרונות הדיור המוגן והמקלטים, ונקטעו באחת כשהדיירים שבו לחיות ברחוב (Klint, 2016). טיפול פסיכולוגי באוריינטציה אנליטית נדיר מאוד בקרב נעדרי בית, וכמעט שאינו מתקיים כלל עבור דרי הרחוב המסרבים להשתכן בפתרונות הדיור (Daly, 2015, p. 23).

1 אתר משרד הרווחה: <https://www.molsa.gov.il/Populations/Distress/Homeless/Pages/Homeless.aspx>

במאמר זה אנסה להביא חלק ממאפייני הטיפול הפסיכודינמי באוריינטציה אנליטית בנעדרי בית החיים ברחוב ומסרבים לפתרונות דיור קבועים.

טיפול רגיש תרבות הוא טיפול שבו המטופל מגיע מרקע תרבותי שונה מזה של המטפל (Steinka-Fry et al., 2017). טיפול כזה דורש מהמטפל להתוודע לתרבות שממנה מגיע המטופל, על רבדיה האתניים, החברתיים, הנפשיים, השפתיים ולעיתים אף ההגותיים והפילוסופיים. אף כי נעדרי הבית מגיעים, כאמור, מתרבויות אתניות שונות ומגוונות, שאליהן המטפל צריך להתוודע, בשנות העבודה עימם נחשפה מעין תרבות נוספת ייחודית שלהם, המאפיינת לעיתים רק תת-קבוצות מתוכם, והנושאת קודים חברתיים ואתיים ייחודיים. ביסוד המגורים ברחוב עומדות לעיתים גם תפיסות עולם שונות מאוד מאלו של המטפל, ועל המטפל לרדת לעומקו, ועל פי רוב – לקבלן ולכבדן. אשר על כן, טיפול רגיש תרבות מחייב הן היכרות עם התרבות הייחודית שממנה מגיע כל מטופל במקור והן היכרות עמוקה עם התרבות שבה הוא חי בהווה, על רבדיה וצביונה הייחודיים, גם כשאלו שונות מאוד זו מזו ואף מכילות רכיבים סותרים. היכרות עמוקה זו עם כפל התרבויות חיונית למסע הטיפול, והיא הליך רב-שלבי ורב-רובדי המתרחש בהדרגה במקביל לטיפול הנפשי. רגישות זו היא בעלת חשיבות רבה עבור נעדרי הבית, שכן היא דורשת התוודעות מורכבת של המטפל לפערים האפשריים בין תרבות המקור של המטופל לתרבות חייו העכשווית כדר רחוב או כחסר בית. פערים אלו עשויים להיות עמוקים ורחבי יריעה וליצור לעיתים בנפש המטופל מצוקה, אי-הלימות רגשית וקונפליקטים אינטרה-פסיכיים כמו גם בין-אישיים, שעל המטפל לרדת לעומקם.

אוכלוסיית חסרי הבית ודרי הרחוב מגוונת לא פחות מאוכלוסיית האנשים הדרים בבתייהם, וכל אדם בה הוא עולם סגולי, שלם, אינדיווידואלי, עשיר רגשית ורוחנית, ובעל דינמיקה פסיכולוגית ייחודית חד-פעמית משלו. קשה על כן להתייחס לאוכלוסייה זו כאל מכלול, מכל בחינה שהיא. עם זאת, בעבודתי כפסיכולוגית קלינית במרפאה פסיכיאטרית ציבורית, המטפלת בין השאר גם בנעדרי בית, נגלו לי עם השנים מספר מאפיינים הנשנים אצל רבים מדרי הרחוב וחסרי הבית, ואשר מבחינים את הטיפול בהם מטיפול במטופלים החיים תחת קורת גג.

בית והיעדרו

עבור רובנו בית הוא יותר מאשר ארבעה קירות ותחושת ביטחון פיזי, מקום המהווה הגנה מפני העולם החיצון ואיתני הטבע. בית מייצג זהות, שייכות וקשר (מטרי, 2005, עמ' 42). הוא מכיל חפצים שבהם בחרנו, ולעיתים חפצים שירשנו מהורינו וסבינו, אלבומי תמונות, המשקפים את ההיסטוריה שלנו ושל משפחתנו, ספרים ובגדים, המבטאים את זהותנו החיצונית וטעמנו האישי, ריחות, טעמים ורגעים המתאגדים לאסופות זיכרונות. אנו מרהטים ומקשטים את ביתנו כך שייצג את סגנונו האישי וכדי שיהווה עבורנו מפלט בטוח במרחב שנעים לנו לשכון בו. בית כורך בחובו ייצוג של מי שאנו ושל האופן שבו אנו חושבים ונושאים את עצמנו, את מהלך חיינו, את ההיסטוריה שלנו, שורשינו ואת ייחודנו בעולם.

לעיתים קרובות הוא מרחב מוגן וחמים שבו אנו חיים עם בני משפחתנו – אנשים משמעותיים היקרים לנו, המעניקים לרבים מאיתנו תחושת שייכות, אהבה, אכפתיות, הערכה ותמיכה, הגם שלעיתים הקשרים עימם קונפליקטואליים ומורכבים יותר. לפרקים בית משקף גם את מעמדנו החברתי והמקצועי ואת ההישגים המצטברים בחוויית העצמי שלנו בעולם, ויש אשר הוא אף החלל הבטוח למנעד היצירתיות והאותנטיות הייחודיות שלנו.

אם בית הוא כל אלו, מה מייצג היעדרו? בפתיה, בעת כאבו, מבין המלך ליר באחת את חווייתם של נעדרי הבית ומזדהה עם אובדניהם, שאין להם שיעור וחקר. הוא חווה את תהום בדידותם ויאושם, נוכח העוול והביזיון שהם מנת חלקם (שייקספיר, 2004). רוב נעדרי הבית מגיעים לרחוב מקץ חיים רצופי משברים, טראומות, אובדנים, עוני, הדרה חברתית ויאוש. אצל רבים היעדר הבית כרוך בפגיעה מתמשכת בתחושת הזהות והשייכות, פגיעה בדימוי העצמי ואובדן תחושת ההמשכיות. אצל חלקם קיימת תחושה דיפוזית של ארעיות, היעדר, חסך וחסר. רובם מדווח על תחושת הדרה ונשכחות. כמעט כל נעדרי הבית עסוקים במאבק קיומי להישרדות, וחלקם סובל מחרדות, דיכאון, פוסט-טראומה וטראומה נמשכת. יש ביניהם החשים אובדן אמון במין האנושי, ייצוגיו ומוסדותיו.

על הקושי לשכון

הסיבות הגלויות לחוסר בית מגוונות ושלובות זו בזו: מחלות נפש והפרעות אישיות קשות, התמכרות לחומרים (Moulin et al., 2018), אבטלה וחוסר יכולת להתמיד בעבודה, קשיים בין-אישיים עמוקים, בידוד ובדידות, קושי לקיים זוגיות ומסגרת משפחתית, היעדר רשת תמיכה משפחתית-חברתית, הגירה וקשיי שפה, קושי לעמוד בתקנות ובחוקים בכלל, ובפרט באלו המוצבים על ידי בתים מוגנים ופתרונות דיור, חוסר הבנה באשר לאפשרויות הסיוע הסוציאלי, נפילה בסבך הביורוקרטיה והיעדר זכאות לתנאים סוציאליים בשל מעמד לא חוקי (Lee et al., 2010). אולם בטיפול פסיכודינמי בנעדרי הבית במרפאה שנמשך על פני שני עשורים, נחשפה בפניי בהדרגה תמה עמוקה יותר, הנוגעת לקושי נפשי יסודי של רבים מהם לעמוד בתפיסה הגשמית, הרגשית והרוחנית של משכן ארעי או קבוע. קושי זה בא לידי ביטוי בכשל להתאקלם ולהסתגל לפתרונות דיור ובחזרה עקבית לחיי הרחוב, חרף ניסיונות סיוע מצד הגורמים הסוציאליים. דומה כי הוא משורג בנפשם של חלק מדרי הרחוב ומהווה תשתית שקופה, אך עיקשת, לאותם ממדים נסיבתיים של היעדר ארבעה קירות וגג בחיי המטופל. קושי זה יכולה במאמר "הקושי לשכון".

הקושי לשכון אינו רק קושי עמוק לשאת בית במובן הגשמי, ועל כן אין הוא ייחודי לנעדרי בית, אף כי הוא מאפיין רבים מהם. זהו לעיתים גם קושי לשהות בתוך מעטפת קשר קרוב, ואף כשל של הפרט להיות קרוב אצל עצמו. יש אשר זהו הקושי לשאת את מעטפת החיים הכרוכה בחברות ומחויבויות חברתיות, בין-אישיות, תעסוקתיות וכלכליות.

ניכר כי אצל חלק מהחיים ברחוב קיימת כמיהה לקשר ראשוני מכיל, אוהב ומחזיק, אך בה בעת קיימים גם אמביוולנטיות גדולה וחשש עמוק מהתקשרות, תלות

או קרבה. אצל אחרים נראה לעיתים התייחסות חשדנית או עוינת כלפי בני אדם, המלווה באימת כיליון ואיון נוכח הזולת.

לקושי העמוק לשכון השלכות רב-רובדיות על הטיפול הנפשי בנעדרי הבית. חלק מהמטופלים מתקשה לשאת קשר, לתת אמון או לעמוד במערכת יחסים הכוללת אכפתיות, חמימות וקרבה. חלקם מתקשה לעמוד במחויבות הכרוכה בטיפול נפשי ובסטינג הטיפולי, כמו הגעה רציפה לפגישות או היענות לטיפול התרופתי. אחדים מתקשים להתרגל ללוח זמנים קבוע. טיפול נפשי דורש מהם להתרגל בו-זמנית לשכון בלב המטפל, לשכון בנפשם שלהם וכן להסכין להיבטים הביתיים והקבועים של הסטינג הטיפולי. לקושי לשכון השלכות מרחיקות לכת גם על הליכי העברה בטיפול.

בשנת 1919 התפרסם מאמרו של זיגמונד פרויד (2012) "האלבית", שתורגם בעבר גם כ"המאויס" ("Das Unheimliche" בגרמנית). בהישענו על מונח שטבע ארנסט ינטש (Jentsch, 2014) במאמר משנת 1906, הגדיר פרויד את האלביתי כמשהו שהיה במקור מוכר וביתי והופך בו-זמנית או בהמשך לזר ומאיים: לאל-ביתי, כלומר ללא ביתי. פרויד התייחס במונח זה לחרדה שמקורה באיום המצמית המתגלה בתוך המוכר והביתי.

בחיבורו "ישות וזמן" (Sein und Zeit), שנכתב בשנת 1927, עסק מרטין היידגר (Heidegger, 2008) במושג האלביתי של פרויד והדגיש את החרדה, הניכור ותחושת הביתיות האבודה בתוך הבית עצמו (עמ' 63). החרדה (Angst), כתב היידגר, היא אימת העמידה החופשית מול העולם, חרדת ההיות בעולם. הוא הסביר כי בחרדה חש האדם תחושת "Unheimliche" (בלשונו: "In der Angst ist einem Unheimlich"). זוהי מועקה של אימה, אי-התאמה וזרות, שהיידגר ביאר אותה במילים "שום דבר ושום מקום" (עמ' 63).

על אימה זו כתב גדעון עפרת (2008): "האם מהדהדת השפה העברית את חרדת המועקה הנדונה [של היידגר] בזיקה הצלילית בין המילים 'מגורים' (בית), 'מגור' (פחד) והפועל מ.ג.ר. (להכחיד)?" (עמ' 188). בהקשר של דרי הרחוב ניתן להוסיף להדהוד זה גם את המילה "גֵר" במובן זר, שאינו שייך או שאינו חי עוד בביתו ובמולדתו. עפרת התחקה אחר המילה "גֵר" ומצא כי מקורה במילה הארמית "גֵר", שפירושה גל אבנים. "האם נאמר אפוא שבשורש המגורים מקננת החורבה, ואפילו גל-העד, מצבת הקבר?" (עמ' 191). כך פרויד והיידגר גרסו כי מושגי הבית והמגורים מקפלים בחובם עבור חלקנו מושגים אל-ביתיים, מאיימים ומפחידים, ואלו קשורים לפי עפרת גם ב"מגור" ו"גֵר", קרי הכחדה, מורא, מוות וקבר.

ניתן להבין את הדינמיקה של הקושי לשכון כקשורה, בין השאר, בגורם אל-ביתי עמוק בחווייתם של נעדרי הבית. רבים מביניהם חשים חרדה, פחד ואי-נוחות עקביים מבית, ממקום מגורים קבוע, מגבולות מתוחמים או ממחויבות. מושג הבית מכיל עבורם גורם אל-ביתי חריף. חלקם כורך בין ניסיון החיים המפחיד, הטראומטי והמאיים בתוך בית ילדותם או בגרותם לבין ניסיון טראומטי ולא נעים מול המין האנושי בכללו או מול ייצוגים ספציפיים של החברה ומוסדותיה. בטיפול, חוזר ונשנה

אצל חלק מהמטופלים מוטיב הבית על דריו וייצוגיו, שהיה ישות מיטיבה אי-שם בשחר החיים, והפך לישות זרה ומסוכנת, המאיימת לדרוס, לרדוף, לשלול חירות, לפגוע, לאיין ואף להמית. אנשים אלו מפתחים עם הזמן קושי לשכון, קושי עמוק לשאת כל נגזרת של מגורים או משכן ואפילו כל סוג של קביעות או קשר.

הקושי לשכון כרוך לעיתים גם בקושי עמוק וראשוני בלהיות בכלל, ובקושי ספציפי בלהיות עם. זהו הקושי לשאת את השהייה עם הזולת ולפרקים אף קושי הפרט לשאת את עצמו – קושי בוויסות עצמי, בהכלה עצמית, בהחזקה עצמית. קושי זה הוא לעיתים קרובות תולדה של פגיעה בהפנמת דמות מיטיבה בעצמי, קושי שנולד מאובדנים, טראומות וחסכים בין-אישיים קשים, לעיתים אף מאכזבה עמוקה מהמין האנושי וייצוגיו באופן כללי.

ולאד

ולאד הגיע למרפאה הציבורית לבריאות הנפש בעקבות פסיכזה סוערת שאובחנה כמניה.² הוא היה איש נאה וחסון בסוף שנות החמישים, הנע בין הקפדה על מראה נקי ומסודר לבין תקופות חולפות של הזנחה. בהמשך, בעקבות טיפול תרופתי, שככה הפסיכזה, וולאד ניהא להמשיך לבוא לפגישות פסיכותרפיה במרפאה. הטיפול הפסיכותרפי נערך באנגלית ובגרמנית. מדי פעם גלש ולאד לרוסית. הוא הגיע מרוסיה לישראל כעובד זר לתקופה קצובה והחליט להישאר בארץ. כשלוש שנים טרם תחילת הטיפול היה חסר בית לסירוגין, לתקופות קצרות שהלכו ונתארכו.

ולאד היה אדם משכיל ובעל ידע נרחב בתחומים רבים, לרבות ספרות יפה, שירה, פילוסופיה ומסות הגות ברוסית ובאנגלית. בשעת פסיכזה העיד על עצמו כי הוא למעשה זאב פרא אכזר וחזק החי לבדו בערבות סיביר. את להקתו עזב זה מכבר, ואין לו כוונה למוצאה עוד. טוב לו כך. כשהמטפלת שאלה, מדוע טוב לו בהיעדר הלהקה, השיב כי היא מעיקה עליו ומאטה את התקדמותו בערבה, וכי אין לו רצון להתחלק בשלל הציד.

גם כשולאד התייצב נפשית והפסיכזה שכחה חזר הדימוי שלו כזאב בודד הנודד בעקבות מזונו, בהתאם לעונות השנה, בין ערבות הקרח והשלג של מנצ'וריה לבין הטייגה – יערות העד של עצי המחט – בסיביר: "I am self sufficient", אמר באנגלית, ביטוי שחזר כחוט השני לאורך הטיפול, כלומר עצמאי, שאינו תלוי באיש למילוי צרכיו והמזין עצמו מכל בחינה. במהלך הטיפול עלתה בהדרגה חרדה עמוקה מתלות באדם אחר ובמטפלת וכן מתלות בגורמים חברתיים או מוסדיים. בהמשך נחשפה חרדה עמוקה מהתמזגות עם אדם אחר ומהשתלטות של הזולת על נפשו ועל מרחב החיים שלו.

ולאד ציין בשמץ של גאווה את בחירתו לחיות תקופות ארוכות ללא בית. בתקופות אלו נהג לישון במקומות מאולתרים שמצא לעצמו ברחבי העיר: בקיץ תחת כיפת השמיים במקומות שופעי צמחייה, ובחורף בבניינים נטושים או מחסנים:

2 שמותיהם של שני המטופלים המוזכרים במאמר בדויים, והם הביעו את הסכמתם להעלות בו את סיפוריהם. בנוסף נעשה מאמץ לטשטש את זהותם באמצעים שונים.

"רק אנשים חזקים יכולים לחיות כמוני, בלי מחויבות, בלי חבלים שקושרים אותם למשפחה ולמקום. רק זאבים בודדים ואמיצים", נהג לומר. לפרנסתו עבד בעבודות סבלות, ניקיון ובניין מזדמנות: "אני לא צריך הרבה: רק קצת אוכל, קצת בגדים והרבה ספרים". ולאד נהג לשאול ספרים ברוסית ובאנגלית מהספריות שבהן היה חבר ואף רכש ספרים חדשים ומשומשים. אף כי במרפאה הציבורית מצויים מזון, ציוד וביגוד לרשות המטופלים, אמר "איני נזקק לנדבות, שמרו זאת לנזקקים". לעיתים אף נהג להביא בעצמו ביגוד וציוד לחדר, כתרומה למטופלים נזקקים. הוא נע בין תקופות מניות קצרות לתקופות דיכאוניות ממושכות יותר, אך מרגע שהגיע למרפאה והחל נוטל כדורים מייצבים, התמתנו התנודות במצב רוחו.

ולאד לא שש לספר על ילדותו ועל עברו. בתחילת הטיפול סיפר רק כי גדל עם אם יחידנית ברוסיה, ואביו, אשר התגרש מהאם בסמוך ללידתו של ולאד, היה גיבור מלחמה, וגם הוא צייד וזאב בודד, אדם חזק ורב פעלים שאינו נזקק לאיש. ולאד פגש בו שלוש פעמים בלבד במהלך חייו. באחת מהן התלווה אליו למסע צייד בטבע הפראי של חצי האי קמצ'טקה. עם זאת, האב היה תמה חוזרת בטיפול. ולאד הרבה לספר כיצד היה האב יוצא לבדו למסעות צייד ארוכים, כתחביב, באותם אזורים ש"ולאד הזאב" חי בהם: ערבות סיביר. אזורים שבהם הסביבה ותנאי מזג האוויר עוינים ומסוכנים, ורק מתי מעט, יחידי סגולה, כולאד עצמו וכאביו, יודעים ומסוגלים לשרוד בהם. הוא הדגיש כי לשם כך דרוש "השילוש הקדוש": ידע רב, קור רוח וכוח סבל.

רק כשנה מתחילת הטיפול החל ולאד לספר מעט דברים על אימו, שתוארה כאישה חודרנית "חלשה-חזקה", שלא הותירה לו פינה פרטית משלו בתוך ביתם ובתוך נפשו. בגיל שבע מצא פתרון חלקי לתחושת החודרנות שלה והחל משים עצמו חירש: "עד יומה האחרון הייתה בטוחה שאני חירש", הוא צחק, אך המטפלת נוכחה שולאד אכן נדמה ככבד שמיעה ועליה להגביר את קולה בפגישות על מנת שישמע, או שמא רק יקשיב.

להצעות שונות במהלך הטיפול לשכנו במגורים זמניים או קבועים ולאד סירב בנחרצות ובעקביות. הוא הסביר כי לו חפץ לשכור או אפילו לקנות דירה היה עושה זאת בנקל. הוא חזק ובריא ויכול לעבוד בשלל עבודות מכנסיות. הוא ציין כי בין דרי הרחוב הוא שייך ל"מעמד העליון": אנשים חזקים ובריאם שאינם מכורים לחומרים. ב"מעמד הביניים", לדבריו, נמצאים המכורים לאלכוהול, רבים מהם יוצאי מדינות שהשתייכו לברית המועצות, שאומנם בריאים וחזקים פחות ממנו, אך האלכוהול הוא זול, ולכן הם אינם נדרשים לעבודות בזויות על מנת לממן, ולבסוף ב"מעמד הנמוך" חיים המכורים לסמים קשים, שלא זו בלבד שהם חלשים וחולים בשל התמכרותם והשלכותיה, ועל כן מתקשים לעבוד בעבודה יציבה ומכובדת הדורשת כוח פיזי, אלא שהם נדרשים לעסוק בעבודות "בזויות", כלשונו, כדי לממן את הסם היקר. ולאד הסביר כי הוא "באמת חופשי", ואילו המכורים לחומרים "רק חושבים שהם חופשיים מבית וממחויבויות קפיטליסטיות", אך למעשה הם "משועבדים להתמכרותם ולעונם הגשמי והרוחני". בהזדמנות אחרת ציין כי הוא "באמת חופשי", לעומת דרי בתים המשועבדים לסמלי סטטוס, לקפיטליזם, לעבודות, ל"בוסים", לבני זוג ולמשפחותיהם התובעניות: "כולכם", הדגיש, וכלל גם את המטפלת בהתייחסותו,

"משועבדים לריצוי; לריצוי הקולקטיב, שהופך למלך סמוי שהמלכתם על עצמכם כדי לחוש אשליה של מוגנות; מוגנות מחופש".

הוא הרבה לצטט את מרטין לותר, אריך פרום, קארל מרקס וכן פילוסופים, כמו: דיוגנס, ג'ורג' ברקלי וג'ון סטיוארט מיל, העוסקים בחופש, חירות, א-מטריאליזם ושאיפה לשחרור מכבלי רכוש וממוסדות החברה. כן נהג להביא ציטוטים מהספרות הרוסית והעולמית. לרוב גיבורי ספריו היו סוליסטים אמיצים, החיים לבדם ואינם נזקקים לנפש קרובה לצידם.

ולאד עסק באומנות ואומנות, והיו לו תחביבים שונים. בין השאר נהג לגלף בכישרון רב דמויות של בעלי חיים מענפי עצים. חביבים היו עליו ביצירתו דובים וזאבים. לעיתים מכר את יצירותיו לסוחרים בשווקים, ולעיתים נהג לתיתן כמתנה לידידיו המעטים והמתחלפים או לספרנית בספרייה הרב-לשונית שבה היה חבר. בתחילת הטיפול הוא הביע ספק אם יוכל להיעזר בשיחות, אך עם זאת הקפיד להגיע לפגישות בדייקנות וכמעט שלא החסיר פגישה או איחר, אף שלא היו ברשותו שעון או טלפון.

מוחמד

מוחמד היה דר רחוב בשנות השלושים לחייו המכור להרואין. הוא הגיע למרפאה הפסיכיאטרית בעקבות פסיכوزה סוערת, שהוצתה כנראה ממנת יתר. מוחמד נולד בכפר קטן בשומרון, שכולל למעשה חמולה אחת, שהיא משפחתו המורחבת של אביו. עד גיל חמש תיאר מוחמד ילדות מאושרת לצד אחותו הבכורה. כשהיה בן חמש נפטרה אימו, שהגיעה מכפר אחר, ומאז לא הוזכרה בבית. מוחמד לא ידע ממה נפטרה האם ולא זכר אם הייתה חולה קודם לכן. אביו נישא מיד לאישה צעירה, ונולדו למוחמד שמונה אחאים צעירים.

מוחמד התקשה לזכור אירועים שהתרחשו טרם מות אימו, אך זכר מדי פעם תחושות פיזיות נעימות מהתקופה הזו. לעיתים ריח או מאכל מסוימים הזכירו לו את הכפר ואת הטעמים בבית, כשהיה פעוט, ואז חזרה אליו באופן זמני מעין פיסת זיכרון תחושתית ודלת מילים מאותה תקופה, זיכרונות חסרי שם, שאחר כך "אבדו לו", כלשונו.

מוחמד העיד כי אשתו הצעירה של האב לא אהבה אותו מאז היה פעוט, כיוון שהיה שובב ופרוע, והסיתה את האב כנגדו. הוא תיאר אלימות קשה של האב כלפיו מדי יום ונזכר בכאב כיצד נוכח שהאב ואישתו אוהבים מאוד את ילדיהם הצעירים, אך לא אותו. לעיתים חש כי הם ממש שונאים אותו. לפרקים נהג לברוח לבית דודו, אחי אביו. שם היה מקבל אוכל חם ויחס טוב, אך מיד אחר כך היו משיבים אותו לביתו. מוחמד קיווה כי יום אחד יוכל להישאר שם ולהיות כאחד מילדיהם של הדודים, שהיו מטופחים ואהובים. כשהיה כבן 10 נהרג הדוד האהוב בתאונת דרכים בסמוך לביתו של מוחמד. אירוע זה זכור למוחמד כמטלטל וכטראומטי. בני דודו קראו לו לעזרה, והוא בא בריצה וראה את הדוד שרוע על הכביש, בטרם הגיע צוות ההצלה. מראהו המחריד של הדוד ברגעיו האחרונים חזר אל מוחמד בחלומותיו. לאחר אירוע קשה זה הרגיש מוחמד כי נותר לבדו בעולם. אשת הדוד, שהייתה חמה

כלפיו לפני כן, הפכה דיכאונית וסגורה באבלה וכרעה תחת עול הפרנסה. מוחמד חש שהוא אינו רצוי שם עוד ופסק מלפקד את בית הדודים.

מאז חלה התדרדרות במצבו והוא נשר מבית הספר. מוחמד נהג להסתובב בכפר במשך היום והיה שב לבית אביו ואשתו הצעירה רק על מנת לישון. הוא השתדל להגיע לבית לאחר שהאב כבר ישן ולהתגנב בשקט למיטתו, כדי שהאב לא יכה אותו, אך אז האב היה מכה אותו עם שחר. בקיץ נהג לברוח מהבית והיה ישן ברחובות ובחצרות בכפר במשך כמה ימים ולבסוף חוזר הביתה. לדבריו, איש לא חיפש אותו כשברח, והוא חש שהאב ואשתו שמחים שהוא איננו.

כשהיה בן 16 עזב מוחמד לרמאללה ולא שב עוד לביתו. הוא חי ברמאללה כשנתיים והתפרנס שם כסבל בשוק, ישן במחסני השוק, ואם לא הצליח לעבוד ביום מסוים התקיים מהסחורה שנשארה במחסנים: "זאת הייתה תקופה טובה, אהבו אותי בשוק", נזכר. בכפר הולדתו ידעו שהוא שם, ומוחמד קיווה שבני משפחתו הגרעינית או המורחבת יבואו לקרוא לו לחזור, אך לאזכבתו זה מעולם לא קרה. אחד הסבלים הציע למוחמד יום אחד לבוא עימו לירושלים, לעבוד בסבלות אצל היהודים ולהשתכר שכר רב יותר. מוחמד הסכים, ובהיותו בן 20 עבר לגור בירושלים. שם למד עברית. אז גם החלה התמכרותו לחומרים שונים. לפרנסתו עבד כסבל ובעבודות בניין מזדמנות. כשהחמירה התמכרותו לחומרים קשים החל לעבוד מדי פעם גם בזנות עם לקוחות גברים, על מנת לממן את הסם. הוא העיד על עצמו כי אינו הומוסקסואל, אך נאלץ גם במהלך הטיפול לעבוד בזנות עם גברים על מנת להתקיים, ובעיקר כדי שיעלה בידו לממן את ההתמכרות להרואין. מדי פעם נהג לפרוץ לבתים ולגנוב כסף מזומן או תכשיטים. מירושלים התגלגל לתל אביב ולחיפה בחיפוש אחר ספקי הרואין זמינים.

אף שלא היה תושב ישראל, הצליח צוות המרפאה לסדר למוחמד בשלב מסוים מוסד גמילה פרטי, במימון של נדבן. הוא שהה במוסד כחודשיים, אך חזר להזריק הרואין והועזב. מספר פעמים ארגן לו צוות המרפאה דיור זמני בחסות המסגד בחיפה, אך תמיד עזב לבסוף, משום שלא הצליח לעמוד בחוקי המקום.

מוחמד חי בשנים האחרונות בקרב חבורה של דרי רחוב בעירו. רוב חבריו היו מכורים להרואין, בפרט שני חברים קרובים. הם נהגו לישון בבתים נטושים. למוחמד היו גם מספר חברים מבין סוחרי הסמים האמידים שלא היו דרי רחוב. לפרקים נהג להתארח אצלם, אך סירב ללון. מוחמד היה רגיש מאוד לתגובה שעוררו מראהו וריחו בקרב אנשים שאינם חסרי בית. הוא קרא בעיניהם את הרתיעה והסלידה ואז היה נעלב ומתרחק. הייתה לו פוביה מבתים, והוא חש מוגן יותר בחוץ: "כי אז אפשר תמיד לברוח. בבית אי-אפשר לברוח אם קורה משהו קשה, יכולים לסגור אותך שם".

ניכר כי הקושי לשכון מקבל תצורות ופנים מגוונים וייחודיים אצל נעדרי הבית

השונים: ולאד העיד על עצמו כי אינו סובל נוכחותם של בתים משום שהוא כמה ל"חופש אמיתי". בבתים ובינות בני אדם חש חנוק ומוגבל. הוא הסביר כי בני אדם, מבנים ומוסדות מבקשים לחדור לתוכו ומאיימים לאיינו, לדלל את עצם קיומו ולגזול ממנו את היותו הוא: "אנשים יכולים לחדור לך לתוך הנשמה ולהשתרג שם כמו

סרטן חשוך מרפא, כך הם ניזונים מהתאים הבריאים שלך", אמר בשעת פסיכזה. בהמשך הטיפול הרחיב את תחושתו: "אם לא תברח בזמן, יהיה מאוחר מדי. לא תדע איפה אתה נגמר ואיפה מי שהשתלט עליך מתחיל. תהפכו שניכם לתרכובת שחורה אחת. זה מאוד מסוכן, כי תרכובת, בניגוד לתערובת, אי-אפשר להתיר עוד למרכיביה המקוריים. החומר השחור ניזון מהחומר האפור ומשתלט עליו עד כלות".

דומה כי הקושי לשכון מתמצה אצל ולאד בגרעין סכיזואידי הנסב על הפחד מהתמזגות עם האחר. פחד עמוק הכרוך בחווייתו בחרדה מכליית העצמי לנוכח הזולת. בני אדם, בתים ומוסדות מאיימים עליו פן יבלעו אותו או ייבלעו בתוכו לעיסה אחת המאיינת את מהותו וגוזלת ממנו את עצמיותו; עיסה, שבחווייתו, אין עוד אפשרות להתיר אותה למרכיביה המקוריים לעולמי עד. את הגרעין הזה של הפחד לשכון ולאד עוטף במעטה הגנה נרקיססטית וגרנדיזית ובתפיסה היררכית של העולם. הוא מגייס תחושת עליונות בהביטו בבני אדם בחברה המערבית, הכבולים, לתפיסתו, ליחסים בין-אישיים, לבתים, למכוניות, למירוץ אחר כסף ולסמלי מעמד. מעטה זה מסייע לו לחוש בשליטה על הפחד הקמאי, המצמית והמאיים לטבוע ולהיעלם נוכח חודרנות הזולת. הוא מבקש לחוש אדם עליון, וככזה הוא אינו נדרש, בחווייתו, לאמצעי הרגעה חיצוניים שאנשים "חלשים" נזקקים להם, דוגמת בית, משפחה וקהילה. כמיהתם של אנשים לבית ולמסגרות נדמית לו כ"פסאודו-הגנה אשלייתית": "בעל חיים חלש דוגמת אנטילופה נזקק לעדר. בעל חיים חזק, דוגמת אריה, אינו נזקק לעדר", הוא הסביר. מוטיב חוזר בחווייתו הוא הזאב הבודד. הזאב בערבות קמצ'טקה הפראית מסמל עבורו את כוחו לשרוד בתנאים קשים מבלי להיות כבול ומאויים בשל נוכחות קרובה מדי של המין האנושי. הוא חווה את תנאי חייו הנוכחיים כבחירה חופשית במה שהוא מכנה "חיי חופש אמיתי", שהם שחרור מכבלי המין האנושי והחברה המערבית. כך חש חי, בטוח וחינוכי.

מוחמד, לעומתו, חווה בילדותו את הבית כאזור מסוכן באופן קונקרטי. שם היכה אותו אביו בחדרי חדרים לפנות בוקר, באין רואה ובאין מציל. הבית נחוה מאז כאזור שבו עלולים לקרות לאדם דברים מחרידים בחשכה, כאשר איש אינו רואה או נחלץ להצלה, אזור שקירותיו סוגרים על הפרט וקשה להיחלץ ולברוח ממנו. הקושי לשכון אצל מוחמד הוא בבואה לפחד הקונקרטי מבתים אפלים ומסוכנים, המסמלים את האלימות והרדיפה שסבל בילדותו מאביו בין כותלי ביתם. בהיעדר בית חש מוחמד ביטחון, ודווקא החוץ הפרוץ ונעדר הקירות מסמל עבורו מוגנות וביטחון, שכן אז יש לו אפשרות בריחה.

סדקים בחוויית העצמי ואובדן אמון בחברת בני האדם

תמות נשנות בפנומנולוגיה של רבים מנעדרי הבית כרוכות בסדקים עמוקים בחוויית העצמי ובאובדן אמון במין האנושי. חלק מנעדרי הבית חשים כי משהו בסיסי במהותם חולה או בלתי אדקוטי, ולרבים מהם יש תחושה כי אינם מסוגלים להסתדר בעולם ובחברה, כי אלו נועדו למעשה לאנשים אחרים. לתחושתם של רבים

אין ביכולתם לתפקד, להתפרנס, לקשור קשרים עם בני משפחה וחברים או לקיים משק בית. לעיתים תחושת היעדר המסוגלות נגרמת בשל שנים ארוכות בצל הפרעות אישיות, מחלות נפש או התמכרויות לחומרים של נעדרי הבית, ולעיתים נדמה כי היא אנדוגנית וארכאית יותר, ואינה תלויה בחוויות עבר מודעות.

רבים מנעדרי הבית חוו טראומות אקוטיות או מתמשכות בחייהם. טראומות אלו הותירו צלקות קשות בדימויים העצמי. חלקם חשים קורבן לחברה האנושית, שנטשה, הדירה ונידתה אותם, וחלקם נוטים לקחת את האשמה על אורח חייהם על עצמם ועל היעדר מסוגלות אישית.

אובדנים והדרה הולידו אצל חלק מהמטופלים אף יחס עוין וחשדני כלפי חברת בני האדם. יש החשים כי בני אדם הכזיבו, לא ניתן לסמוך עליהם, ואין הם רוצים בטובתם. אחרים מרגישים נרדפים ומשליכים עוינות נסתרת וגלויה על בני אדם בכללם. יש המפצלים בין אנשים "טובים" לאנשים "רעים" וחשים כי נפלו קורבן לאנשים עוינים אשר אחראים למצבם כיום.

אצל ולאד חזרו מחשבות גרנדיזיות על אודות עצמו. הוא חש חסין ובלתי ניתן לכליה. הזולת נחוה עבורו לעיתים כמאיים ופולשני, לעיתים כחלש ולעיתים כאמצעי להשגת מטרותיו. ולאד חשש מקרבה ואינטימיות, ואלו נחו על ידיו כמסוכנות. הוא הרגיש במיטבו כשהזולת אפשר לו לחיות בחופשיות, ללא סכנת חדירה וקרבה. עם זאת, ולאד הקפיד להגיע למפגשים הטיפוליים, תוך שהוא נזהר לא להודות בחשיבותם עבורו: "אסור לי להיות תלוי באיש", אמר, וסירב לאכול ולשתות במרפאה, אף כשהודה שלא אכל זה יומיים. ולאד נזקק להתפעמות בטיפול, לנראות ולתיקוף החוויה שהוא קיים. בשעת פסיכוזה שאל אם הוא אמיתי, ואם הדברים בחדר קורים באמת.

ככל שהטיפול נמשך, נחשף כי העצמי האומניפוטנטי מכסה על עצמי אמיתי סדוק ופגיע. בהדרגה ולאד נתן אמון במטפלת והרשה לה לעיתים הצצה אל הילד הפגוע שהיה בצעירותו, שלא מצא מענה והכלה להגיגי נפשו ביחסיו עם אימו קשת היום.

מוחמד פיצל את חברת בני האדם לטובים, דוגמת המטפלת וקומץ חברים לשימוש בסמים, ולרעים מאוד, דוגמת אביו וסרסור אשר התעלל בו רגשית ומינית: "רוב בני האדם רעים", הסביר, "ורוצים שתמות. מדי פעם, אם יש לך מזל, אתה פוגש מלאך. אבל מפגשים אלה הם קצרים וזמניים".

יצר המוות והכמיהה להתמוטטות

כיצד קורה שאלפי בני אדם בישראל נסחפים הרחק מזרם החיים עד כי אובדים להם בדרכם התנאים הבסיסיים למחיה בטוחה? כיצד מגיעים פרטים למצב שבו אפילו ארוחתם הבאה אינה מובטחת להם, לא כל שכן ביטחונם הפיזי והנפשי? אנשים אלו חיים בכל רגע מרגעי היום והלילה באזור סכנה מוחשית ונוכחת. ואכן המחקר מצביע כי התמותה בקרב נעדרי בית גבוהה ב-68% מאשר בכלל האוכלוסייה, וכי רוב דרי

הרחוב ימצאו בו את מותם בטווח של שבע שנים בממוצע מיום שעזבו את ביתם (Romaszko et al., 2017).

על אף העובדה שהיעדר בית כרוך כמעט תמיד בנסיבות חיים קשות ובגורל מר, ניתן להבין את התופעה גם במונחים של בחירה לא מודעת. אפשר לראות את כמיהתם של חלק מנעדרי הבית להישמט ממעגלי החברה והחיים הקונוונציונליים וכן לגעת בסכנת מוות מוחשית מדי יום ומדי לילה, כנעוצה במשיכה כלשהי, מודעת ומודעת פחות, לאזורי כאוס ואיון, כרצון להפסיק את זרם החיים והתפקוד או כהתנגדות להוות נדבך בחברה האנושית, מסיבות שונות. ייתכן שחלק מנעדרי הבית נמשכים לתמות הכרוכות בהתנגדות עמוקה לתנועה ולשינוי וכן להתנגדות לשגשוג, צמיחה, התקדמות ושיקום, ואחרים – אולי לתמות הקשורות במוות קונקרטי ובסיום החיים.

בטיפול הנפשיים ניכר כי לפחות לחלק מאנשים אלו משיכה רגשית סבוכה אל המוות או אל ייצוגיו. תאורטיקנים קלסיקנים כפרויד מאמינים כי הכמיהה הלא מודעת למוות נגזרת מדחף מוות מולד, שאותו הגדיר פרויד (1988, 2002), ואילו תאורטיקנים של יחסי אובייקט מאמינים כי היא נרכשת בעקבות חסכים, טראומות ואירועי חיים קשים (ויניקוט, 1988, 1995, 2009; קוהוט, 2005; Kohut, 1973).

בערוב ימיו עסק פרויד ביצר המוות ונטה לתפוס אותו כסוג של היעדר הטוב (privato bunom). הוא ראה ביצר המוות כוח אפל נוגד חיים, שלא זו בלבד שעשוי להוות כוח מושך כלפי תוקפנות ומוות ממשיים, אלא גם כמתגונן בכל האמצעים כנגד החלמה, שינוי וצמיחה ונאחז אצל פרטים מסוימים בכל מאוּדוּ במחלה, בסבל ובתקיעות (פרויד, 1988, 2002). זו, להגדרתו של פרויד (2002), תנועה נוגדת צמיחה (עמ' 204), שהוא ראה בה מעין צפידת מוות רגשית. פרויד קישר לייצר המוות ליבה מזוכיסטית ותיארה ככוח אפל וראשוני הנוגד חיים ועם זאת מובנה בתוך החיים (עמ' 215). דחף המוות מתבטא בנטייה פנימית חזקה להרסנות, לכיליון, לאי-צמיחה ולחזרה לאחור (פרויד, 1988). פרנצי (2003) הגדיר תחושות אלו כנטיות להרס עצמי לא מודע וכרך בהן גם היעדר מוטיבציה לחיים, היעדר מוטיבציה לעבודה וחוסר יכולת להשקיע מאמץ לאורך זמן. ניתן לראות בהגדרות אלו מעין כמיהה להישמט מקצבם הפועם של החיים ולהתנגד לכל תנועה, צמיחה או שינוי.

מוחמד התנגד לכל אפשרות של דיור, גמילה או שיקום. הוא נאחז בחיי הרחוב ובהתמכרות להרואין בכל כוחו, תוך שהוא מחבל בכל ניסיון למצוא לו משכן או עבודה, מוסדות גמילה או ליווי סוציאלי. דומה כי ניסה, באמצעות אורח חייו, להמית בתוך עצמו את יצר החיים ואת הזיכרונות הטראומטיים, בד בבד לצד ניסיונו להמית את עצמו ואת כאבו הרגשי בעזרת הסם. הוא סיפר כי אף שיש דרך לבדוק מראש עד כמה סם חדש עלול להיות מסוכן, הוא אינו נוקט אותה: "מה שיהיה יהיה", הוא צחק. בטיפול עלתה לעיתים קרובות כמיהתו שלא להרגיש. ניכר שהתאמץ להקהות את הכאב הנורא על אובדניו כילד רך באמצעות המתה חוזרת של חלקים מעצמו ושל חווייתו בתוך קשר קרוב.

האם זהו יצר מולד הטבוע בכל אחד מאיתנו? תאורטיקנים של יחסי אובייקט יגדירו אותו לעיתים כיצר מולד או נרכש, אשר עלול לצמוח לעוצמות מאיימות כתוצאה מחוויות ילדות וחוויות חיים קשות (Kohut, 1973). דומה כי טראומות העבר והסבל הנורא הכרוך בהן מלווים רבים מנעדרי הבית לאורך כל חייהם, והם קשורים קשר הדוק לאחיזתם הרופפת במקצב החיים. הכאב הנורא אינו מוצא מרגוע לנפש או בית בנפש המטופל, והכמיהה למוות לעיתים נגזרת מהשאיפה שהכאב המצמית יחדל.

במאמרו, "פחד מהתמוטטות" (ויניקוט, 2009ב), ויניקוט הגדיר פחד מהתמוטטות כפחד מהתמוטטות שהתרחשה למעשה כבר בעבר, בינקות המוקדמת, נוכח היעדר החזקה אימהית. היעדרה של החזקה אימהית מהווה איום עמוק על התפתחות העצמי, ועל כן הוא מעורר חרדה בלתי נסבלת. אלא שבהיעדר בשלות קוגניטיבית, התינוק אינו מסוגל לחוות התמוטטות וחרדה אלו באופן בעל פשר ומשמעות. ויניקוט ביאר כי התינוק "לא היה שם על מנת שזה יקרה לו". כלומר פחד מהתמוטטות הוא למעשה פחד מפני דבר שכבר התרחש, אך לא נחוה, בעוד הפרט מאוים מפני ההתמוטטות זו, אך בו-זמנית נמשך אליה. זאת מאחר שיש בנפשו יסוד אשר טרם נחוה ועובד, והוא חש במקום מסוים של אישיותו שהדרך היחידה להתגבר על אזור נפשי זה הוא לחזור ולחוות אותו.

דומה כי אצל נעדרי בית רבים הפחד מההתמוטטות הפך ברבות השנים למעין כמיהה אליה, כמיהה לאיון, כאוס וחידלון. החיים ברחוב משולים להתמוטטות כוללת של הסדר הישן ושל החיים המאורגנים, ולהמתת התקווה להפוך שוב לחלק מהרקמה האנושית החברתית. חיי הרחוב בצל סכנת המוות המוחשית, המאיימת מדי לילה, מהווים בעבור חלק מנעדרי הבית ניסיון לחזור לאזור דמדומים קפוא של סכנת כליה ראשונית וטראומטית שחוו אי-אז, לעיתים בצורה של החיאה וכפייה חזרתית של טראומות העבר, המתגלמות בכאוס ואזורי סכנה בהווה. על כן ישנה חשיבות גדולה לכך שהמטפל יוכל לחזור עם המטופל לאותם אזורי קיפאון, המקבלים משנה חשיבות בקרב דרי הרחוב, שכן הם משתקפים תדיר בבחירת אזורי הסכנה והמוות במציאות המטופלים.

ולאד חזר ותיאר בפגישות אזורי קצה של קיום לצד סכנה, הן בתיאור סכנות מחרידות הניצבות בפניו בחיי היום-יום בהווה, מקרים שבהם "כמעט מת" וניצל על חוט השערה, והן בחזיונותיו ודמיונותיו על הזאב הבודד שכמעט נכנע לאימת הקור והטורפים בטונדרה הסיבירית. בהדרגה, בטיפול, הוא חזר לאירועים טראומטיים בחייו דרך פיסות של אמירות, ואחר כך התחרט והכחיש את דבריו. דומה כי רשמי האימה המצויים במעגלי החודרנות והשמיטה ביחסה של אימו אליו כילד נותרו רשומים בנפשו דרך חוויה של "ייסורים פרימיטיביים", אימה מפני דיסאינטגרציה ובו-זמנית משיכה אליה, נפילה אין-סופית לתהום, דה-פרסונליזציה ואובדן תחושת הממשות נוכח הזולת. בהמשך עלו חוויה חזקה של איון נוכח קרבת האחר וקושי גדול להתייחס לאובייקטים בחייו באופן קוהרנטי שלא בזמן פסיכוזה.

באחת הפגישות הוא אמר: "למות מהתכה לנפש האויב זה אסון, אך למות לי לבד בזולה שלי בשיחים יכול להיות קסום ונפלא".

על פי אייגן (2010), בספרו, "מוות נפשי", העבודה הטיפולית עם מטופלים שיש להם אזורי מוות בנפשם, אינה אחידה. לכל מטופל יש את אזורי המוות הייחודיים לו, והעבודה סביב תמות של מוות משתנה מתקופה לתקופה גם עם אותו המטופל (עמ' 54). ואכן, דומה כי המסע סביב תמות של מוות, איון, כליה וסכנה בעבודה עם ולד ומוחמד הוא מסע מתעתע המשנה תדיר צורתו, כפרפר מרצד שרגע נגלה ורגע נסתר. אולם על פי פרויד (2000, עמ' 222) ואייגן (2010, עמ' 57–58), יצר המוות בא לידי ביטוי בטיפול גם באזורים נעדר תנועה – בתקיעות, בהתנגדות לשינוי וצמיחה, בהיאחזות עיקשת בפתולוגיה ובתסמינים. ואכן, תקיעות והיעדר תנועה מסוג זה אופייניים לטיפול ברבים מנעדרי הבית. ניתן לראות גם באחיזתם האיתנה בחיי הרחוב ביטוי שלה. המטפל נדרש אפוא לשקף בעדינות חוויות מוות והיעדר תנועה אלה על מנת להביאן למודעות המטופלים.

טיפול פסיכודינמי בנעדרי בית

העמקה פסיכודינמית נשענת על עומקי נפשו המודעים והלא מודעים של המטופל ועל קונפליקטים תוך-אישיים ובין-אישיים, לצד חסכיו האפשריים ביחסי אובייקט, אירועי עברו ונסיונות חייו. אחד האתגרים הגדולים העומדים בפני המטפל בנעדרי בית בפסיכותרפיה באוריינטציה פסיכואנליטית הוא הצורך לאזן בין העמקה זו לבין הצורך לסייע למטופל לנהל ולארגן את חייו באופן מיטבי בהווה; זאת כיוון שמיומנויות בסיסיות של כישורי חיים, כגון: דאגה לצרכים בסיסיים וחיוניים כהזנה ומחסה, תחזוקה בריאותית, ניהול מחלה וטיפול, ניהול תעסוקה ותפקודים בין-אישיים, פגועות או לוקות בחסר.

טיפול דינמי רגיש תרבות כולל בחובו גם הנגשת סוגות טיפול מגוונות לכלל האוכלוסייה. יש חשיבות רבה לאפשר למגוון אוכלוסיות שבעבר לא זכו לכך לקבל טיפול דינמי או אנליטי ארוך טווח. זאת כיוון שטיפול זה בודק עם המטופל את המניעים העמוקים שהביאוהו למציאות חייו הנוכחית, ויכול ליצור שינוי אישיותי כולל ובר קיימה. כשיש צורך בכך, כמו למשל במקרה של נעדרי הבית, על הטיפול להיות מוצע ללא תמורה.

במאמרו, "טיפול תמיכתי מול טיפול דינמי – הבחנה הרסנית?" התנגד עמנואל ברמן (2004) להבחנה המסורתית בין השניים וטען כי בטיפולים רבים, בקרב כל שכבות האוכלוסייה, אין זה נכון לעשות הפרדה דיכוטומית בין טיפול פסיכודינמי ובין טיפול תמיכתי, משום שבאופן מיטבי, לעיתים קרובות על האחד לכלול רכיבים של האחר. הוא כתב: "ההפניה של מטופלים מרקע סוציו-אקונומי נמוך לטיפול תמיכתי מבטאת לא פעם סטריאוטיפים מזלזלים" (עמ' 182), ואכן, טיפול פסיכודינמי, או טיפול בעל קווים אנליטיים יכול להתאים, בגמישות ובהתאמת דרכי עבודה שונות, כמעט לכל אדם. טיפולים רבים במרפאה הציבורית כוללים חליפות

רכיבים פסיכודינמיים ורכיבים תמיכתיים, בהתאמה רגישה לצרכיו ויכולותיו של המטופל בעת נתונה.

היעדר בית מעיד על פי רוב על תמות פנומנולוגיות עמוקות הנוגעות לחוויות תלישות, ארעיות, נדודים, אובדן, אינות, אכזבה, תחושת חסך או שבר בשורשים, ניכור והיעדר. הטיפול הפסיכודינמי בחסרי הבית ודרי הרחוב הוא אפוא בהכרח מסע לחקר תחושות אלו, הנע בין ההווה לבין העבר בניסיון להגיע לשורשיהן הטמונים בשחר ההיסטוריה של המטופל. לעיתים מדובר בכשלים שחוה המטופל בינקותו, ולעיתים – בטראומות שחוה לאורך תחנות חייו, אכזבותיו מבני משפחתו וחבריו, נטישותיו ואובדניו, אשר הובילו לייאוש גורף מהמין האנושי וייצוגיו ולהדרה חריפה ממנו. זהו מסע טיפולי בשניים, העובר דרך השכבות המודעות והמודעות פחות של העצמי הפגוע של המטופל, דרך יחסי האובייקט שלו, אירועי חייו, הפנמותיו וקשריו הבין-אישיים משחר ילדותו ועד להווה.

במקביל, במישורי החיים המציאותיים שבחוץ המטפל נדרש לעיתים לעזור למטופל לארגן את חייו באופן מסוכן וכאוטי פחות ולבדוק עימו חדשות לבקרים את מוכנותו ויכולתו הנפשית להסכים לקבל סיוע מוסדי בתחומי התזונה, הבריאות הפיזית והנפשית, ולהסכין לפתרונות דיור זמניים או קבועים, גמילה וכיוצא באלו. לעיתים קרובות נדרש המטפל לתווך ולסייע במציאת סיוע כזה בעבור המטופל ואף לדאוג לכך שיתמיד בו.

נוצר אפוא מעין ריקוד מורכב, הנע בין פסיכולוגיית המעמקים הדינמית לבין סיוע תמיכתי בכישורי ניהול חיים, בהתאם לתכתיבי מציאות חייו של המטופל ויכולותיו בשלבים השונים של המסע הטיפולי. "ריקוד" זה מציב לעיתים קרובות אתגרים אתיים ומורכבויות רבות. הוא דורש מרחב פרשני רב-רובדי וחשיבה בו-זמנית על מישורי החיים השונים של המטופל, מהקונקרטי ביותר ועד לסמלי והעמוק ביותר. לפרקים לא ניתן להתקדם במישור האחד ללא התקדמות באחר, כפי שממחישה הדוגמה הבאה.

חודשים אחדים לאחר תחילת הטיפול במוחמד, בעיצומו של חורף קר וגשום במיוחד, המטפלת הציעה לדאוג לו לדיור זמני בחסות המסגד. מוחמד הסכים, אך מקץ כשבוע בדיור הזמני עזב אותו בכעס, משום שלא יכול היה לשאת את חוקי המקום, שכללו בין השאר חובת נוכחות וכיבוי אורות וכן חובת מקלחת לפני השינה. באותה עת מוחמד יכול היה להסביר רק שהוא שונא מקלחות, ואיש לא יאמר לו מתי להתקלח, ולכן אינו יכול לשאת יותר את הדיור שהוצע לו. ניסיון המטפלת להבין את שורש ההתנגדות לרחצה עלה בתוהו. מקץ חודשים אחדים עלתה במהלך אחת הפגישות אימתו העמוקה של מוחמד ממקלחות, בעקבות זיכרון מר על אודות האופן שבו נהג אביו לחחוץ את הילדים במים קפואים בחורף בצינור בחצר, תוך שהם ערומים ומבווישים מול העוברים והשבים, ותוך הפגנת אלימות קשה כלפי מוחמד, שניסה לחמוק מן הרחצה. לאחר שחויה זו אווררה ועובדה במשך כמה שבועות בטיפול, ניאות מוחמד להשתמש בשירותי הדיור של המסגד מדי פעם, בפרט בלילות קרים במיוחד, ואף להתקלח שם.

הדוגמה מדגישה מדוע טיפול תמיכתי בנעדרי הבית ללא פן אנליטי עלול להיכשל ועד כמה נחוצים השניים ושלובים זה בזה, עד כי לא ניתן להפריד ביניהם. אכפתיות, היעדר שיפוטיות, אמפתיה, חום, רוח ואהבת אדם הם אבני היסוד של כל טיפול נפשי, אך דומה כי בטיפול בנעדרי הבית הם חיוניים באופן מכריע. אחת ממטרות הטיפול העיקריות היא לעזור למטופלים לשקם את היכולת לשכון בתוך מעטפת קשר קרוב ולהשיב להם אמון בסיסי במין האנושי שהכזיב ובטוב כוונותיו. בעבור אותם מטופלים שחוו אובדנים רבים, נטישות ואכזבות, הדרך ליצירת אמון במטפל מורכבת ורצופת מהמורות. יחסי ההעברה עשויים להיות סוערים למדי, בפרט בשלבים הראשונים של הטיפול.

אחת המיומנויות החשובות בהליך זה היא החזקה. במונח "החזקה" התייחס ויניקוט לכך שהאם, מתוך אהבה ודאגה לתינוקה, בונה עבורו סביבה המותאמת להיענות לצרכיו. בהשאלה, המטפל מנסה לספק למטופל סביבה מחזיקה המותאמת לצרכיו המשתנים (ויניקוט, 2009א). לא אחת נדרש עבור אוכלוסיית דרי הרחוב סטינג גמיש ולבילי, הכולל רכיבים של טיפול רב-מערכתי. רבים מהמטופלים מגיעים לטיפול כשהם צמאים ורעבים. במרפאה ישנו מטבחון שבו הם יכולים לקחת לעצמם שתייה חמה וקרה, כריכים, מיני מאפה וירקות. כמו כן יוחד חדרון לצידו שהוא תרומה של הקהילה, כגון: ביגוד, שמיכות, תנורים וכלי אוכל, שאותו יכולים המטופלים לקחת עימם על פי הצורך. בנוסף, מטופלים רבים נזקקים לטיפול פיזי, כגון: תרופות נוגדות כאבים, משחות אנטיביוטיות ואמצעי חבישה, המצויים אף הם במרפאה לשימוש המטופלים. אף כי לא נהוג להציע מזון וביגוד בטיפול פסיכודינמי מסורתי, עם נעדרי הבית זהו לעיתים הכרח לשם בריאותם ורווחתם.

אף גבולות הזמן, המדויקים בטיפול המסורתי, עשויים להידרש לגמישות: חלק מנעדרי הבית אינם בעלי שעון או טלפון, אחרים נפגעי נפש עם מודעות נמוכה לממד הזמן, והם מתקשים להגיע בשעה הטיפולית שנקבעה להם מראש. חשוב אפוא שהמטפל ינסה לקבלם כאשר הם מגיעים, ולו לפגישה מקוצרת בין פגישות אחרות. לעיתים, כמו אוכלוסיית נפגעי נפש ומכורים, נעדרי הבית מתקשים לשבת ולשוחח במשך 50 דקות רצופות, וניתן להתגמש בהתאם ליכולותיהם לשאת את המפגש הטיפולי. בשל היענות נמוכה של המטופלים למשטר תרופתי כשהם מחוץ למרפאה, הצוות מעדיף לתת לנעדרי בית הזקוקים לתרופות קבועות זריקות במרפאה אחת לחודש, במקום נטילה יומית עצמאית של כדורים.

נפש המטפל כמשכן

מהניסיון שהצטבר בעבודה עם נעדרי הבית, אין די בהתחקות אחר שורשיה של הלכות ביכולת ההשתכנות, הנעוצים לרוב ביחסי האובייקט המוקדמים של המטופל, באכזבותיו ונטישותיו בעבר, בטראומות שעבר לאורך חייו וכן במבנה אישיותו הייחודי. בד בבד חשובה חווית הבית המטפורי אשר נפשו של המטפל מציעה לנפש המטופל, מעין תיקון זמני וחלקי לשבר העמוק בפונקציית ההשתכנות ובתחושת אי-השכיחות המתלווה אליו, תיקון ההופך לאיטו לקבוע ושלם יותר. הכוונה היא

ליצירת חוויה מסוג חדש, המאפשרת בחינת יכולתו של המטופל לשאת בהדרגה מידה רבה יותר של קרבה, התקשרות, חמימות, אכפתיות, מוגנות ומעטפת של קשר, חרף החרדה הגדולה שאלו מעוררות בקרב רבים מהחיים תקופות ממושכות ללא קורת גג מוחשית, נפשית ובין-אישית.

כך, יציבותה וחמימותה של נפש המטפל הופכת בהדרגה למעין בית חלופי לנפשו נעדרת הבית של המטופל, שפונקציית המשכן שלה סדוקה. על נפש המטפל כמשכן להיות פונקציית זמינה וגמישה, המותאמת תדיר לתצורה הייחודית של יכולת ההשתכנות הפגועה של כל מטופל ומטופל וכן של אותו המטופל בתקופות שונות במהלך הטיפול.

ולאד סבל מאוד בבתים ובחדרים סגורים. בתחילת הטיפול, בשלהי האביב, שאל את המטפלת אם יוכלו לשבת בחוץ, בחצר המרפאה. בחצר לא היה היכן לשבת, וולאד אלתר בזריזות סוכת צל משמיה עם זוג כיסאות. בסוכה ולאד העדיף לעמוד ולהתהלך במרחק-מה מהמטפלת ורק בהדרגה נאות לשבת. גם המרחק שבו הציב את כיסאו מול כיסאה של המטפלת בראשית הטיפול היה גדול ובהדרגה נתקצר. עם בוא הסתיו, לכשהחלו הימים להתקרר, המטפלת הציעה שייכנסו לחדר הטיפולים. ולאד סירב בכל תוקף, וניכר היה כי ההצעה מעוררת בו חרדה. המטפלת הרפתה מהבקשה והחליטה שלא לדון עוד בנושא הרגיש.

בהמשך ניכר היה שולאד חש בנוח יותר במפגשים הטיפוליים, והוא החל לספר יותר על חייו בהווה ובעבר. היה צורך לנוע בזהירות במרחב הטיפולי, שכן קרבת יתר פיזית או רגשית עוררה בולאד מצוקה גדולה ותוקפנות. המטפלת הניחה לולאד לקבוע את מידת האינטימיות הרגשית והמרחק הפיזי שיכול היה לשאת במפגשים. בתום אחד המפגשים, שבו סיפר על ילדותו, קם לעזוב כעשר דקות לפני תום הזמן. המטפלת התלבטה אם לציין כי נותרו עוד מספר דקות למפגש והחליטה שלא לעשות זאת. ניכר היה שהמפגש היה משמעותי ומטלטל בעבור שניהם, והיא חשה כי ולאד הגיע לקצה גבול יכולתו לשאת את הקרבה עימה. כדרכו עזב מבלי לומר דבר, וגם המטפלת בחרה באותה פעם שלא להתייחס לתכנים שהועלו ורק אמרה: "להתראות, ניפגש ביום חמישי". כשהתרחק ולאד אל הרחוב צעק לפתע: "בפעם הבאה נשב בחדר שלך", וכך היה. מאותו מפגש ואילך נהגו לשבת בחדר הטיפולי, למעט פעמים אחדות שבהן חש ולאד חנוק ואז יצאו שוב אל החצר.

על הכנסת אורחים וסכנותיה

עבור עמנואל לוינס (2010) נתפס הבית כרכיב המפריד את הסובייקט מהעולם החיצון ומאפשר לבני אדם לפתח את הסובייקטיביות שלהם. אף שלוינס ראה את הבית כאפשרות של הסתגרות, חלק מהותי של צביון הבית כרוך לתפיסתו באפשרות של קבלת האחר (עמ' 160).

קבלת האחר בהקשר זה מקושרת לאבחנה בין עולמו של היחיד לעולם הסובב אותו. לדידו של לוינס, יחסי הגומלין בין היחיד לבין הזולת אינם מושתתים רק על ויסות המרחק ממנו, אלא גם על קבלה והתקבלות אצל האחר – פני האחרים

המקבלים את פני היחיד ולהפך. המגורים המופרדים יוצרים רעות בין בני האדם, אך בה בעת מבטאים קיומיות: "להתקיים משמע להתגורר. ההתגוררות אינה העובדה הפשוטה של המציאות האנונימית של יש שנזרק לקיום כאבן מושלכת. להתגורר משמע להתקבל, למצוא מחסה אצל עצמך כמו בארץ מקלט, ההיענות של קבלת האורחים" (עמ' 161). לוינס ראה בהכנסת האורחים את ההיפתחות אל "פני האחר". הפנים של האחר הם תנאי לכל קבלת פנים. לשיטתו, פניו של האחר קודמים להווייתו של היחיד. יתר על כן, האחריות כלפי האחר קודמת למהות – יש חשיבות להיענות לאחר. הבטחת התשובה שוכנת ביסוד כל קריאה של פני האחר, וראשיתו של כל דיאלוג מוסרי בין המארח לאורח היא בתשובת ה"כן" (עמ' 57).

בעקבות לוינס עסק גם ז'אק דרידה (1996) בסוגיית קבלת האחר ואירוחו, ודן במאמרו, "על הכנסת אורחים", במושג הכנסת האורחים (*hospitalité*). במושג זה התייחס דרידה ל"היות בתוך עצמו" (*être chez soi*) מצב שבו האדם מזמין אל תוכו את האורח או את האחר. דרידה דן במושג מתוך תורת מוסר אוניברסלית של הכנסת אורחים כעיקרון הנדרש ליחסי בני אדם באופן כללי באשר הם (עמ' 100).

אולם בד בבד לכמיהה של דרידה לארח בתוך ביתו ונפשו את הנוכרי והזר, הוא הצביע גם על הסכנה שבהכנסת האורחים הטוטלית ואיתר בשורש הכנסת האורחים בצרפתית סתירה מהותית ומבנית, השוכנת כבר במבנה האטימולוגי-יווני של המילה הצרפתית "*hospitalité*" – "*hostis*", שפירושה זר וכמו כן עוינות ואויב, ו-"*potis*", שפירושה שליטה או שליט. פתיחת הדלת לרווחה בפני האורח עד תום וללא תנאי עומדת על פי דרידה בסתירה להגנה על אזורי נפשו הרכים של המארח והגנה על ביתו, לבל יהפוך ממארח – "*host*" לבן ערובה של אורחו – "*hostage*", ולבל יחוה מאורחו עוינות וסכנה (עמ' 100–101, 130): "הכנסת האורחים המוחלטת תובעת שאפתח את ביתי, לא רק לנכרי, המצויד בשם משפחה, במעמד חברתי של נכרי, אלא אף לאחר המוחלט, הלא מופר, האלמוני, ושאתן לו מקום, שאניח לו לבוא, שאניח לו להגיע, ולהימצא במקום שאני מציע לו, בלי לבקש ממנו הדדיות ואף לא את שמו", כתב (עמ' 67).

המטפל בטיפול הפסיכואנליטי מזמין ומקבל אל תוככי נפשו את האורח, המטופל. כשהלה חסר בית, מכור לחומרים, פגוע נפש או סובל מהפרעות אישיות קשות, להזמנה זו השלכות אפשריות על מצבו הנפשי של המטפל. מטופלים רבים מבין דרי הרחוב רואים בבני אדם מקור סכנה ועוינות. זוהי הזמנה למסע שבו אין לדעת מראש אנה יוביל את שני נוסעיו, הנעים בו יחדיו במחוזות עולמות הנפש הנכרכים זה בזה, לעיתים עד כדי קושי להתירם; מסע שבו סיוטיו ושדיו של המטופל, שהופקע מתוך החברה האנושית אל מחשכי שוליה, עלולים לעיתים להשתכן בנפשו המארכת של המטפל ולהשתרג בה או לאיים על שלמותה.

עפרה אשל (2003) ציינה כי הכלה של תכנים קשים וטראומטיים היא הרבה מעבר להשתתפות של המטפל בחוויה הפנימית של המטופל. מדובר בשינוי, בפריצה ובהרחבת המרחב הנפשי הפנימי של המטופל והמטפל, היוצרים אפשרות שלא הייתה יכולה להתקיים קודם לחוש, לחוות, להכיר, להכיל ולשנות היבטים

לא ידועים, מנותקים או קפואים, של הוויה והתייחסות, אשר למטופל ולמטפל בנפרד לא הייתה יכולת להעלותם, לגעת בהם ולשאתם. לשם כך נדרשת הסכמת המטפל לקבל לתוכו השלכות של החרדות והפנטזיות המחרידות ביותר של המטופל בהליך של התלכדות או התקשרות סימביוטית, ולעיתים אפילו השתגעות זמנית של המטפל (עמ' 197–201). אך אהבת האדם של המטפל והתקווה שהוא נושא הן תנאי להכנסת האורחים הזו, והן המשמשות, באמצעות חמלה, רוך אנושי ואמון במין האנושי, כמעין מגן בפני התפוררות הנפש נוכח ההליכים והאירועים המטלטלים שהיא נחשפת אליהם.

המכל כהיכל

וילפרד ביון (Bion, 1962a, b) פיתח את המושג האנליטי הכלה. המושג נגזר מהתייחסותו של ביון למושג ההזדהות ההשלכתית של מלאני קליין (Klein, 1975a, b), שבו שילב ממד קומוניקטיבי-תרפויטי: נפשו של המטפל, בדומה לנפשה של האם ביחסה לתינוקה, מכילה ומעבדת את תחושות האימה ואת החלקים הבלתי נסבלים של המטופל או התינוק, שהועברו לתוכה בהליך לא מודע של הזדהות השלכתית. כך לוקחים למעשה האם והמטפל את התכנים המחרידים והבלתי נסבלים, שהפרט אינו מסוגל לחשוב אותם, להרגישם, לשאתם ולהכילם בתוך עצמו, ומכילים אותם בתוכם (Bion, 1959). בהליך זה אין די בהחזקתם של התכנים הקשים. המטפל מעבדם בתוך נפשו, ההופכת כעת למכל, שניתן לדמותו לסיר בישול או מעבד מזון, ובהמשך מחזיר את התכנים המעובדים, וכעת גם הנסבלים והניתנים לעיכול, אל המטופל, בהליך המכונה "הזדהות הפנמית". הצלחת הליך ההכלה תלויה אפוא במה שנפש המטפל מסוגלת להחזיק, להכיל, לעבד ולהחזיר באופן שהוא בר עיכול עבור המטופל. בה בשעה היא גם תלויה ביכולתו של המטופל לקבל אליו את החומר המעוכל, בהליך הדורש הדדיות ויכולת התקשרות.

הליך ההכלה הוא הליך מרכזי בכל טיפול נפשי פסיכודינמי או אנליטי, ולמעשה בכל טיפול באשר הוא. אולם בעבודה עם נעדרי הבית הוא הופך קריטי ומקבל תפניות והרחבות ייחודיות. בהליך התקין של התפתחות התינוק, כשהאם היא המכל הראשוני והמיטיב, הילד לומד בהדרגה להכיל בעצמו לפחות חלקים מסוימים ממה שבתחילה נחוה כבלתי נסבל ובלתי ניתן לנשיאה ועיכול. הוא עושה זאת על ידי הפנמת דמות האם והפנמת פונקציית ההכלה שלה. פונקצייה זו תסייע לו בהמשך חייו להכיל את עצמו ואף לשאת מצבים שבהם יזדקק למצוא לו מכלים מיטיבים אחרים. מנגד, כאשר הליך ההכלה הראשוני ניזוק, יכולתו של התינוק לבוא במגע עם עולמו הפנימי ויכולתו לחשוב אותו, להכילו ולעכל אותו נפגעות. במקרים אלו הילד שבגר עלול להתקשות להכיל את עצמו ואף להיכשל במשימה למצוא לעצמו מסגרות ויחסים מכילים או להצליח לעמוד בהם. ג'ון אוקונור ציין כי כאשר הליך ההכלה נפגם באופן קיצוני בראשית הילדות, הפרט עשוי לחפש לעצמו מכלים חיצוניים קיצוניים, כמו סמים ואלכוהול, והוא עלול להתקשות לעמוד במכלים מיטיבים, דוגמת יחסים בין-אישיים יציבים, עבודה ואפילו בית קבוע (O'Connor, 2003).

חלק מדרי הרחוב מפגינים קושי רב בהכלה עצמית, לצד קושי עמוק לשאת מכלים חיצוניים, דוגמת קשרים בין-אישיים יציבים, בתים, מסגרות, מחויבות ואפילו סיוע מקומי או זמני, כמו ארוחה חמה בבית תמחוי או מעון ללילת אחד בקור. הם חשים חנוקים, מאוימים או חרדים נוכח מסגרת מכילה כלשהי. לעיתים, מתלווה לתחושה זו חוויה כי משהו ביסודם שונה ואינו מתאים לחברת בני האדם. עם מטופלים אלו, לפונקציית ההכלה של המטפל יש חשיבות מכרעת, משום שהיא אחת הדרכים החשובות ביותר להתקדמות בטיפול, כעין שביל זהב אל המשכן הרגשי שהמטפל מבקש להציע לנפשו של המטופל.

עם זאת, חשוב לזכור כי על פי רוב נעדרי הבית סובלים במקביל לקושי הנפשי לשכון גם מבעיות נוספות, שהשכיחות ביניהן הן התמכרות לחומרים, מחלות נפש והפרעות אישיות סוערות. מטופלים אלו נושאים סוגי כאב מצמיתים ומשתקים, סודות קשים מעברם, טראומות עבר וחוויות אימה שלעיתים אינם ניתנים להבעה במילים. לצד הזדקקותם הגדולה להליך ההכלה עשוי להופיע קושי עמוק לשאת אותה. התנגדותם להכלה אינה מייצגת רק את הקושי הבסיסי להשתכן, אלא גם חרדה מצמיתה להתעמת עם שדיהם מבפנים, עם חוויותיהם הנפשיות הזוועתיות ביותר, ואף משקפת לעיתים פחד עמוק מקרבת בני אדם, שהרעו להם ממושכות. לכן אין מדובר רק בהכלתם של תכנים קשים הזקוקים לעיבוד בנפש המטפל והשבתם למטופל כשהם מעובדים וניתנים לעיכול. מדובר גם בהליך חשוב לא פחות של הכלה של הבלתי ניתן לעיכול או להשבה, מחמת עצמות הזוועה והכאב.

בספרה "להעיד על העדים", כתבה דנה אמיר (2018) כי על מנת שייוחדיות הסיפור תוכל לשרוד את מעשה העדות, חשוב שמהו מן האיכות הלא ניתנת לרדוקציה שלו תישמר, לא רק כמחשבה, אלא גם מחוץ למחשבה. מדובר למעשה באירוח הזוועה בתוך "מערכת העיכול" הנפשית והרגשית של הנמען:

משמעות האירוח הזה היא שהמסירה איננה עוברת דרך המחשבה של המארח אלא מופעלת דרך המתקפה שמעשה העדות מחולל על גופו, על נפשו, על יכולתו של הנמען לתת שם ולקשור דבר לדבר. אין מדובר בהזדהות השלכתית, שבה מופקדים אצל המאזין (או אצל המטפל) חומרים שהאדם עצמו לא יכול היה לעכל, כדי שיעכלם בעבורו ואתו; מדובר על היכולת לארח את מה שמסרב לעיכול מעצם מהותו, את מה שעצם מעשה העיכול מכלה אותו (עמ' 203–204).

פונקציית העדות

בעשורים האחרונים הוכרה פונקציית העדות, אשר בה משמש המטפל עד לאירועי חייו של המטופל, כפונקציה בעלת חשיבות עמוקה בטיפול הנפשי (אולמן, 2006; Coady, 1992; Poland, 2000). דומה כי בטיפול בנעדרי הבית מקבלת פונקציה זו משנה חשיבות. אדם החי בבית שבו אלבומי תמונות הסוקרים את ההיסטוריה שלו מאז היה תינוק וילד, לרבות תמונות של יקיריו וקרובי משפחתו, חפצים המסמלים אירועים בחייו, חפצים שירש מהוריו או מזכרות שהביא מנסיעות, מחשב, יומן, ספרים וכדומה, נעזר בכל אלו על מנת לרקום בנפשו רצף מסוים של חיים

וזיכרון דברים. גם בהיעדר חפצים אלו, אנשים המוקפים ביקריהם נעזרים בהם ובזיכרונות המשותפים להם על מנת לשמר את רצף אירועי חייהם וזיכרונותיהם, המצטרפים לחוויית זהות, המשכיות, לכידות ושייכות.

לנעדרי הבית על פי רוב אין את כל אלו, אף שחלקם חיים בקבוצות קטנות מתחלפות, הנפגשות סביב חיפוש משותף של מזון, מקום לינה או סמים. לעיתים קרובות אין מי שרוצה או יכול לשמוע ולזכור את רצף אירועי חייו של דר הרחוב או להתעניין התעניינות של אמת בכל פרט וחוויה מרצף זיכרונותיו. אין הכוונה רק לעדויות על אודות אירועים טראומטיים, שלהן הוקדשו לא מעט מחקרים וכתבים תאורטיים בעשורים האחרונים (אמיר, 2018; Seiden, 1996), אלא אף ובעיקר לאופן שבו נושא המטפל על לוח ליבו את רצף פרטי חייו של המטופל, עד לקטנים והזניחים ביותר, ושומר אותם בעבורו במעין כספת של הנפש.

לפונקציית העדות חשיבות ומשמעות עמוקה לשם תיקוף רגשות, מחשבות ואירועים וכן תיקוף של רצף חיי המטופל כפי שהוא מובא בטיפול. היא מעמיקה את ההכרה בחשיבותה של ההיסטוריה של הפרט ומקבלת משנה תוקף עבור אותם נעדרי בית החיים בתחושה שיקריהם, החברה או המין האנושי בכללו פגעו בהם, הכזיבו, הדירו, הפקירו או שכחו אותם זה מכבר, שהרי הם, חייהם וסיפור חייהם אינם חשובים עוד לאיש. פונקצייה זו מכרעת גם בעבור אותם נעדרי בית שאיבדו בתוכם את רצף אירועי חייהם, החיים ללא ממד זמן ברור, והחווים כאוס פנימי, אשר גזרי זיכרונות משמשים בו בערבוביה.

את פונקציית העדות בטיפול ניתן לחלק לשתי פאזות, האחת של הקשבה אקטיבית, אכפתית וחמה הנמצאת תדיר ברקע הטיפול, הקשבה מעורבת, שבה המטפל מתאמץ לשים לב לכל פרט ומתעקש להבין כל רגע רגשי וכל חוויה עד תומם. בפאזה נוכחת זו עובר מעין מסר שכל פרט, ולו הזעיר, היום-יומי או הזניח ביותר בחייו ובחוייתו של המטופל, חשוב מאוד למטפל. ביסוד הדברים מועברות אכפתיות ומעורבות עמוקות ותחושה כי למטופל ולכל מה שקורה לו וקרה לו אי-פעם ישנה חשיבות חד-פעמית, עמוקה וסגולית – לעצמו, למטפל, לחברה ולעולם. מסר זה עומד לעיתים כנגד תחושות ההדרה והנטישה העמוקות שחווים חלק מהמטופלים, וחותר להפחיתן בהדרגה.

הפאזה השנייה של פונקציית העדות היא פאזת ההשבה. זו פאזה מתערבת, שבה המטפל מחזיר למטופל פיסות מידע הלקוחות מההיסטוריה שלו ומההיסטוריה של הטיפול בו בהקשרים שונים. השבה זו נעשית לעיתים כחלק משיקוף או פירוש, תוך חיבור חוויית הווה בחדר לחוויית עבר או לזיכרונות קדומים מחיי המטופל, אשר מתקשרים לדעת המטפל לתמה חשובה הנשזרת כחוט השני בין הפגישות והחותרת ליצירת רצף בחוויית המטופל. לעיתים יהיה זה חיבור בין תמות עבר של חיי המטופל לבין תפיסות עולמו, תפיסת עצמו ותפיסת הזולת שלו בהווה. באותם רגעים המטופל נוכח כי המטפל נושא את פרטי חייו שהובאו לאורך הטיפול על לוח ליבו, והם חיים שם תדיר, זמינים לשליפה ושיח.

באחד המפגשים עם מוחמד הזכירה לו המטפלת בהקשר של תחושותיו בחדר, זיכרון עבר חמים שחווה בילדותו עם דודתו, עת בישלה לו מאכל בשם "מלוח'ה". המטפלת הזכירה את שם המאכל ואף את שמותיהם של הדודה ושל בן הדוד שעמם נהג מוחמד לאכול את המאכל האהוב בחודש הרמדאן. היא התייחסה לאירועים שמוחמד העלה כשנה וחצי קודם לכן. מוחמד הוצף בדמעות ואמר: "אלוהים, ההיסטוריה והאנשים שכחו אותי, אבל את זוכרת כל דבר בחיים שלי. לפעמים נראה לי שאני יותר חשוב לך ממה שאני חשוב לעצמי או למישהו אחר בעולם. אני יודע שלא הרבה אנשים יתאבלו עלי כשאמות, אבל את תהיי עצובה. אני אחסר לך, ואת תזכרי אותי תמיד".

מאי-שייכות לאי של שייכות

במישורים רבים דומות מטרות הטיפול הדינמי בנעדרי הבית למטרות הטיפול בכל אוכלוסייה אחרת: חיבור רגשי עמוק ומודעות גוברת למנעד החוויות ולקונפליקטים לא מודעים, עיבוד אובדנים וטראומות עבר, שיפור יחסי האובייקט וכינון קשרים בין-אישיים חמים ומספקים, הפחתת מצוקה, זעם, חרדה ודיכאון, שיפור ואיחוי העצמי, שיקום תחושות קומפטינטיות ומסוגלות, צמיחה ושגשוג, גילוי כישורים וחוזקות, הקטנת פיצולים והעמקת האינטגרציה וכן הרחבת מנעד היצירתיות, המשמעות, ההנאה וההנעה בחיי המטופל.

דגשים ייחודיים בעבודה עם נעדרי הבית הם: (א) שיקום החוויה הקשה מול בני האדם והחברה מקץ שנים של הדרה ותחושת נטישה; (ב) שיקום פונקציית המשכן והיכולת לשהות במעטפת העצמי, במעטפת חמה של קשר עם הזולת המיטיב ובמעטפת ייצוגי החברה ומוסדותיה; (ג) העמקת תחושת השייכות והמוגנות בתוך קשרים; (ד) חיבור עמוק למגוון הכוחות והיכולות הייחודיים של הפרט, משום שאלו לעיתים קרובות פגועים מאוד.

אפשר כי בעולם אידיאלי, אחת ממטרות הטיפול העיקריות בנעדרי הבית, לצד אותן מטרות תוך-אישיות ובין-אישיות סובייקטיביות של המטופל, הייתה שובו של הפרט לחיות בבית מסודר או במסגרת דיור נתמך, תוך צריכת שירותים בריאותיים וסוציאליים מלאים, טיפוח עצמי במישורים הרגשי והפיזי, כינון קשרים בין-אישיים משפחתיים וחברתיים מספקים, גמילה מחומרים ומהרגלים מזיקים ואולי אף שיקום תעסוקתי. מקצת המטופלים, בפרט חסרי הבית שאיבדו את ביתם זה מקרוב, שואף ואף מצליח להשיג מטרות אלו באופן חלקי או מלא. בעבורם המשך הליווי הטיפולי הרב-מערכתי חשוב מאוד, על מנת לשמר את ההישג ולהמשיך בתנופת השגשוג וההסתגלות למסגרות החדשות או המחודשות.

אולם דומה כי בעבור חלק מדרי הרחוב מטרות אלו אינן בנות השגה; אותם כוחות אשר הביאו את הפרט לחיים ברחוב ולהישמטות ממעגל החברה ומוסדותיה, לרבות הקושי לשכון, טראומות העבר, הפרעות אישיות, מחלות נפש, התמכרויות וקשיי הסתגלות עמוקים, מונעים מהם להצליח ולעיתים אף לשאוף לשוב לחיקה המוסדר של החברה. חלק מהמטופלים מתנגד בכל תוקף לעצם הרעיון וחלקם

חש מאוים ונפחד נוכח אפשרויות אלו, בעוד אחרים עורגים לכך ברמה המודעת, אך הלכה למעשה נוטים לחבל בניסיונות שיקום, דיור, גמילה או צריכת שירותים סוציאליים ורפואיים.

לצד השאיפה לשפר את יכולתו של המטופל לשכון, הן בתוך עצמו והן בקשר בין-אישי וחברתי, אחת ממטרות הטיפול המרכזיות היא אפוא להבין מה הם הכוחות הפנימיים בנפש המטופל, ומה הם אירועי החיים שעיצבו את תפיסת העצמי שלו ואת תפיסת עולמו, העומדים ביסוד התנגדותו או קשייו לשוב אל חיק החברה או ביסוד הקושי העמוק לשכון. לפיכך המטפל יבקש לנסות לבדוק אם כוחות אלו הם בני שינוי. לשם כך עליו להבין לעומקה את תפיסת העולם של המטופל.

טיפול רגיש תרבות כולל כאמור גם עמידה על תפיסות עולם ייחודיות לתרבות שממנה המטופל צומח או שאותן אימץ לו לאורך מהלך חייו מסיבות מגוונות. פרדיגמה אפריורית חשובה בטיפול היא ההבנה העמוקה כי סולמות הערכים והשאיפות של חלק מנעדרי הבית שונים באופן מהותי מאלו של הצוות המטפל. אלו נשענים על השקפות שעל המטפל ללומדן, להבין לעומקן ולכבדן. לעיתים, אחת המסקנות העולות במהלך הטיפול היא כי המטופל אינו מעוניין או אינו מסוגל בשלב נתון לשוב לחיים מסודרים, לרבות קורת גג ותנאים סוציאליים זמינים, ועל המטפל והמטופל לחשוב יחדיו כיצד ניתן למצוא, לנוכח כוחותיו והעדפותיו של המטופל, את שביל הזהב, הנכון והמדויק ביותר עבורו, לחיים משמעותיים ובטוחים במציאות חייו העכשווית.

כאשר כוחות שונים בנפש המטופל אינם מאפשרים לו שיבה מלאה לחיים מוסדרים, ניתן לעיתים ליצור חיים מלאים באזור הביניים שבין החיים המוסדרים, הכוללים שירותים בריאותיים וסוציאליים, דיור זמני או קבוע, מערך חברתי תומך ועוד, לבין האזור המוכר למטופלים עד כאב, של חיים עצמאיים ברחוב ללא סיוע ותמיכה כלשהם. לאותם מטופלים הנאחזים בחיי הרחוב ושבים אליו חרף הניסיונות לשלבם בדיור מסוגים שונים, ניתן בהדרגה לסייע לצורך ולו חלק מהשירותים הניתנים על ידי המוסדות הסוציאליים והרפואיים, תוך רגישות גדולה לכוחותיהם וליכולתם לשאת סיוע זה. כך, למשל, ניתן להגיע להסכמות עם דרי רחוב המתקשים לחיות תחת קורת גג על מגורים זמניים בבתי מחסה בעיתות קור בלבד או בשעת סכנה וחולי. עם דרי רחוב אחרים ניתן להגיע לפשרה על המשך מגורים ברחוב, אך שימוש קבוע בארוחות בתי תמחוי או בשירותים בריאותיים וסוציאליים מלאים או חלקיים בקהילה.

בשנים הראשונות לטיפול מוחמד התנגד לכל ניסיון לגמילה או למגורים. ניסיונות לאשפזו במוסד גמילה או בדיור נתמך של המסגד כשלו. הוא חש נרדף במקומות אלו והרגיש ביטחון פיזי ורגשי רב יותר ברחוב, אף שהיה מודע היטב לסכנותיו. הוא הגדיר את עצמו כמכור "קשה" להרואין ומכור "קל" למתיל אמפטמין. לעיתים סבל מבעיות בריאותיות כתוצאה מהשימוש בסמים, אך סירב לקבל עזרה רפואית. בהמשך ניכר היה שמוחמד מתחיל להשתכן בתוך עצמו ומאפשר לטיפול להוות בעבורו סביבה בטוחה. נדמה היה שהוא מפצל פחות את בני האדם לטובים

ולרעים ותופס גם את עצמו באופן אינטגרטיבי יותר. מצב רוחו השתפר, והיו מפגשים שבהם נראה שבע רצון ושמח, לצד מפגשים שבהם הציפו אותו כאבי העבר ואובדניו. ניכר היה כי הוא מודע לכוחותיו ולסגולותיו ומתחיל לסמוך על עצמו. בשלב מסוים נשרו רוב שיניו, אך הוא סירב להצעת צוות המרפאה למצוא לו רופא שיניים שיטפל בו בהתנדבות או במימון נדבן. בחלוף שלוש שנים מתחילת הטיפול מצא עם שניים מחבריו חדר בבניין נטוש וסידר לעצמו פינה נעימה עם מזרן שמצא ברחוב. בניגוד לבניינים נטושים קודמים שבהם חי, מוחמד טיפח את החדר החדש וקישט אותו בחפצים אסתטיים. הוא חש שזה החדר שלו. בשנה הרביעית הסכים לצרוך מדי פעם שירותי בריאות שצוות המרפאה ארגן לו בשל הסיבוכים מהשימוש בסמים. לבית התמחויו סירב ללכת, כי חשש מהסלידה שחשים כלפיו שאר הסועדים שם בשל ריחו וההיגיינה הדלה שלו. הוא התקיים משאירות שהשליכו מסעדות ומאפיות בתום יום העבודה. בקיץ של אותה שנה מצא חתול צעיר ואימץ אותו. לא פעם הביא אותו לפגישות הטיפוליות. הוא קרא לו "רפיק", שפירושו חבר.

ולאד נותר בסירובו להשתכן בדיר זמני כלשהו, אך ניכר היה שהוא מרוצה מאורח חייו. התנדדות במצב רוחו שככו, ונפנופי ידיים בעלי אופי אוטיסטי שאפיינו אותו בשעת מצוקה נעלמו כמעט כליל. הוא המשיך להקפיד להגיע למפגשים הטיפוליים ואט אט פרש בפני המטפלת את קורות ילדותו הקשה. בהדרגה הבין כיצד חוויות ילדותו עיצבו את תפיסת עולמו ותפיסת הזולת שלו. ניכר היה שהטיפול הופך למקום חשוב בעבורו, ועובדה זו עוררה בו חרדה, שעוצמותיה השתנו מעת לעת. הוא עמד בסירובו לקבל שירותי קהילה בתחום הבריאות, אך שיתף פעולה עם הטיפול הפסיכיאטרי במרפאה. לאחר מספר שנים שבהן התנגד בכל תוקף להיעזר בשירותי המרפאה בתחום הביגוד והמזון, ראתה המטפלת יום אחד מזווית דלת חדר הטיפול כי בצאתו מהמרפאה לקח עימו לחמנייה מהמטבחון ונגס בה.

מקורות

- אולמן, ח' (2006). להיות עד – עדות כההליך בחברה ובטיפול. **אלפיים**, 31, 11–24.
- אייגן, מ' (2010). **תחושת מוות נפשית**. תולעת ספרים.
- אמיר, ד' (2018). **להעיד על העדים**. מאגנס.
- אשל, ע' (2003). מחשבות על רעיון ההכלה של ביון. בתוך: י' הטב (עורך), **פסיכואנליזה: הלכה ומעשה** (עמ' 193–205). דיונון.
- ברמן, ע' (2004). טיפול תמיכתי מול טיפול דינמי – אבחנה הרסנית? **שיחות**, יח(2), 182–183.
- גיא, ר' (2017). כמה מחוסרי בית יש בישראל וכיצד נכון לסייע להם? **דבר העובדים בארץ ישראל**. <https://www.davar1.co.il/87810/>
- דרידה, ז' (1996). **על הכנסת אורחים**. רסלינג.
- ויניקוט, ד' (1988). שורשי התוקפנות. בתוך הנ"ל, **הילד סביבתו ומשפחתו** (עמ' 207–215). ספרית פועלים.
- ויניקוט, ד' (1995). השימוש באובייקט (ושימוש באמצעות הזדהויות), בתוך הנ"ל, **משחק ומציאות** (עמ' 107–113). עם עובד.
- ויניקוט, ד' (2009א). התיאוריה של יחסי הורה-תינוק. בתוך הנ"ל, **עצמי אמיתי עצמי כחב** (עמ' 180–198). עם עובד.

- וינקוט, ד' (2009). פחד מהתמוטטות. בתוך הנ"ל, **עצמי אמיתי, עצמי כחב** (עמ' 291–300). עם עובד.
- וינקוט, ד' (2009ג). תוקפנות בהתייחסותה להתפתחות רגשית. בתוך הנ"ל, **עצמי אמיתי, עצמי כחב** (עמ' 94–109). עם עובד.
- לוינס, ע' (2010). **כוליות ואינסוף**. מאגנס.
- מטרי, י' (2005). **בית לנפש**. מודן.
- עפרת, ג' (2008). **הברית והמילה של ז'אק דרידה**. הקיבוץ המאוחד.
- פרויד, ז' (1988). מעבר לעקרון העונג. בתוך: הנ"ל, **מעבר לעקרון העונג ומסות אחרות** (עמ' 137–95). דביר.
- פרויד, ז' (2002). אנליזה סופית ואינסופית. בתוך הנ"ל, **הטיפול הפסיכואנליטי** (עמ' 201–227). עם עובד.
- פרויד, ז' (2012). **האלביתי**. רסלינג.
- פרנצי, ש' (2003). הילד הלא רצוי ודחף המוות שלו. בתוך הנ"ל, **בלבול השפות בין המבוגרים לילד** (עמ' 83–84). עם עובד.
- קוהוט, ה' (2005). השפעתה המרפאת של האנליזה: אמירה ראשונית המבוססת על ממצאי פסיכולוגיית העצמי. בתוך הנ"ל, **כיצד מרפאת האנליזה** (עמ' 124–141). עם עובד.
- שיינטוך, ש' (2008). **חיים בשוליים: מדיניות כלפי אנשים חסרי בית בישראל**. משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- שייקספיר, ו' (2004). **המלך ליר**. תרגום: דורי פרנס. ידיעות ספרים – חמד.
- Bion, W. (1959). Attacks on linking. *International Journal of Psychoanalysis*, 40, 308–315.
- Bion, W. (1962a). A theory of thinking. *International Journal of Psycho-Analysis*, 53(2), 78–84.
- Bion, W. (1962b). *Learning from experience*. William Heine Books.
- Coady, C. A. J. (1992). *Testimony: A philosophical study*. Clarendon Press.
- Daly, P. (2015). *An exploration of psychoanalytic and psychodynamic psychotherapy with homeless people: Thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of the higher diploma in counselling and psychotherapy*. University of Dublin Press.
- Fazel, S., Geddes, J. R., & Kushel, M. (2014). The health of homeless people in high-income countries: Descriptive epidemiology, health consequences, and clinical and policy recommendations. *The Lancet*, 384(9953), 1529–1540.
- Gabriellian, S., Hamilton, A. B., Gelberg, L., Koosis, E. R., Johnson, A., & Young, A. S. (2019). Identifying social skills that support housing attainment and retention among homeless persons with serious mental illness. *Journal of Psychiatric Services, Psychiatry Online*, 12(2). <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201800508>.
- Gutman, S. A., & Raphael-Greenfield, E. I. (2017). Effectiveness of a supportive housing program for homeless adults with mental illness and substance use: A two-group controlled trial. *British Journal of Occupational Therapy*, 80(1), 5, 286–293.
- Heidegger, M. (2008). *Being and time*. Harper Perennial.
- Holzhauser, C. G., Byrne, T., Simmons, M. M., Smelson, D., & Epstein, E. E. (2019). Profiles of clinical need among homeless individuals with dual diagnoses. *Community Mental Health Journal*, 55(1), 1305–1312.
- Hyun, M., Bae, S. H., & Noh, D. (2020). Systematic review and meta-analyses of randomized control trials of the effectiveness of psychosocial interventions for homeless adults. *Journal of Advanced Nursing*, 76(3), 773–786.

- Jentsch, E. (2014). *On the psychology of the uncanny*. http://art3idea.psu.edu/locus/Jentsch_uncanny.pdf
- Klein, M. (1975a). Notes on some schizoid mechanisms. In idem (Ed.), *Envy and gratitude and other works*, 1946–1963 (pp. 1–24). Delacorte Press-Seymour Laurence.
- Klein, M. (1975b). On identification. In idem (ed.), *Envy and gratitude and other works*, 1946–1963 (pp. 141–175). Delacorte Press-Seymour Laurence.
- Klint, I. (2016). Transference and its impact for social care professionals: An exploratory inquiry within a homeless care setting. *Archive of Counselling & Psychotherapy at Dublin School of Buisnes*, 3. esource.dbs.ie ba_klint_lilli_2016.pdf (788.6Kb)
- Kohut, H. (1973). Thoughts on narcissism and narcissistic rage. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 27, 360–400.
- Lee, B. A., Tyler, K. A., & Wright, J. D. (2010). The new homelessness revisited. *Annual Review of Sociology*, 36(3), 501–521.
- Moulin, A., Evans, E. J., Xing, G., & Melnikow, J. (2018). Substance use, homelessness, mental illness and medicaid coverage. *Western Journal of Emergency Medicine*, 19(6), 902–906.
- O'Connor, J. (2003). Homelessness and the problem of containment. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 6(2) 107–111.
- Poland, W. S. (2000). The analyst's witnessing and otherness. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48(1), 17–34.
- Ra, C. K., Hebert, E., Alexander, A., Kendzor, D., & Suchting R., (2020). Sheltered homeless adults use more shelter services, have fewer health risk factors, and report lower stress than unsheltered adults. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-32395/v1>
- Romaszko, J., Cymes, I., Dragańska, E., Kuchta, R., & Glińska-Lewczuk, K. (2017). Mortality among the homeless: Causes and meteorological relationships. *PLoS One*, 12(12), e0189938.
- Sauer-Zavala, S., Ametaj, A. A., Wilner, J. G., Bentley, K. H., Marquez, S., Patrick, K. A., Starks, B., Shtasel, D., & Marques, L. (2019). Evaluating trans-diagnostic, evidence-based mental health care in a safety-net setting serving homeless individuals. *Psychotherapy*, 56(1), 100–114.
- Seiden, H. M. (1996). The healing presence, Part I: The witness as self-object function. *Psychoanalytic Review*, 83, 685–693.
- Steinka-Fry, K. T., Tanner-Smith, E. E., & Dakof, G. A. (2017). Culturally sensitive substance use treatment for racial/ethnic minority youth: A meta-analytic review. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 75(1), 22–37.
- Youn, S. J., Sauer-Zavala, S., Patrick, K. A., Ahles, E. M., Aguilar, S. Y, Greig, A., Marques, L., & Shtasel, D. L. (2019). Barriers and facilitators to implementing a short-term transdiagnostic mental health treatment for homeless persons. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 207(7), 585–594.

סקירת ספר

Schooling for critical consciousness: Engaging black and Latinx youth in analyzing, navigating, and challenging racial injustice

By: Scott Seider and Daren Graves

Harvard Education Press, 2020 (264 pages)

אביהו שושנה

ספר זה בוחן כיצד בתי ספר יכולים לסייע למתבגרים אפרו-אמריקנים ולטינים להתמודד עם הפגיעויות המבניות היום-יומיות שהם חווים. המחברים, המציעים להתרחק מתוכניות התערבות פסיכולוגיות-חינוכיות (כגון תוכניות ללמידת מיומנות רגשיות-חברתיות), מניחים כי תוכניות התערבות המעודדות תודעה חברתית-ביקורתית עשויות לפתח חוסן, רווחה וסוכנות (agency) בקרב תלמידים החווים אפליות, גזענות ודיכוי על בסיס יום-יומי. המחברים מדגישים כי מורים, כמו משפחות וארגונים קהילתיים, צריכים למלא תפקיד מרכזי בהכנת חברי קבוצות מוחלשות להתמודדות עם הגזענות היום-יומית ואי-השוויון המאפיינים את חייהם.

ספר זה, כמו מחקרים עדכניים אחרים, מלמד כי ילדים ומתבגרים המשתייכים לקבוצות מיעוט וקבוצות בעלות תווית שלילית חווים היתקלויות רבות יותר עם רשויות המדינה, מקבלים שירות פוגעני יותר, חווים תסכול וחוסר אונים רבים יותר מול הרשויות (Lareau, 2015), בעלי ידע והתנסות בתרגול זכויות פחותים מאשר ילדים ומתבגרים ממעמדות כלכליים-חברתיים גבוהים יותר (Morrill et al., 2010) ואף מושעים יותר מבתי הספר (Golann, 2015).

המונח "תודעה ביקורתית" מוגדר על ידי מחברי הספר כיכולת של הפרט לנתח באופן ביקורתי את הכוחות החברתיים, הכלכליים והפוליטיים המעצבים את החברה ואת מעמדו. הם נשענים בהגדרה זו על השימוש במונח שהוצע על ידי פאולו פריירה (Freire, 1970) והתייחס ליכולת הפרט לזהות ולנתח כוחות דכאניים בחברה ולפעול נגדם. פריירה תיאר תודעה חברתית ככלי משמעותי לשינוי חברתי, באמצעות הנעת אינדיווידואלים להתמודד עם דיכוי, אלימות ודה-הומניזציה בקהילתם. זאת ועוד, מחקרים חדשים יחסית חשפו כיצד תודעה חברתית מנבאת תוצאות חיוביות עבור צעירים החווים הדרה חברתית ואי-שוויון על בסיס גזע, אתניות, מגדר, מעמד כלכלי-חברתי, הגירה ושפה (Ginwright, 2010). מחקרים אלה הדגישו גם כי תודעה חברתית עשויה להחליף רגשות בידוד והאשמה עצמית ולצייד את בני הנוער המודרים בתחושות סוכנות (sense of agency) ומעורבות במאבקים קולקטיביים עבור צדק חברתי.

תודעה ביקורתית מתוארת בספר זה ככוללת שלושה מרכיבים מרכזיים: ניתוח חברתי, סוכנות פוליטית ופעולה חברתית. **ניתוח חברתי** מתייחס ליכולת לשיים ולנתח את הכוחות החברתיים, הפוליטיים והכלכליים שתורמים לאי-שוויון; **סוכנות פוליטית** היא האמונה שיש לפרט ביכולתו להשפיע על שינוי חברתי ופוליטי; **פעולה חברתית** מתייחסת לעיסוק באירועים או פעילויות שמתעמתות עם כוחות ומבנים דכאניים.

לשם הבנה מורכבת של האופנים שבהם פרקטיקות בית ספריות עשויות לקדם תודעה ביקורתית על אודות אי-שוויון גזעי, החוקרים השוו את התרומות של חמישה מודלים שונים לפיתוח תודעה ביקורתית ביחס לחוסר צדק על רקע גזע. במשך ארבע שנים הם השוו את התפתחות התודעה הביקורתית של יותר מ-300 תלמידים לטינים ואפרו-אמריקנים ממחזור 2017, אשר התחנכו בחמישה בתי ספר תיכוניים והשתתפו בחמש תוכניות חינוכיות שונות. חמשת בתי הספר ממוקמים בערים בצפון-מזרח ארצות הברית, וכולם ציבוריים ומקבלים תלמידים על בסיס הגרלה אקראית. שלושה רבעים מהתלמידים זכאים לארוחת צהריים ללא תשלום או בתשלום מופחת. כל בתי הספר ביטאו דמיון במספר משתנים: גודל בית הספר, מאפיינים דמוגרפיים של התלמידים, מדיניות קבלה ומטרות לקידום התפתחות אקדמית ואזרחית של התלמידים (ראו לוח מפורט בפרק הנספח בספר, עמ' 195). בד בבד, בתי הספר הפעילו גישות פדגוגיות שונות ללמידה והוראה: גישת השימוש בבעיות (problem-posing) של פאולו פריירה (פרק 2); גישת "הרגלי תודעה" (habits of mind) (פרק 3); מודל ה-"no-excuse" (פרק 4); גישת האזרחות הפעילה (פרק 5). הספר כולל מבוא, פתיחה וחמישה פרקים, שכל אחד מהם מציע תיאור מפורט של אחת מגישות אלה כחקר מקרה, וכן נספח מתודולוגי.

המחקר החל באוגוסט 2013, כאשר התלמידים החלו את שנתם הראשונה בבית הספר התיכון. כל התלמידים השיבו במהלך השבוע הראשון ללימודים לסקר על תודעה ביקורתית, אשר נמדדה באמצעות שלושה ערכים: ניתוח חברתי, סוכנות פוליטית ופעולה חברתית. חלק מהשאלות עסקו במודעות לגזענות מבנית והתייחסו למיומנויות הניתוח החברתי של התלמידים המתבטאות ביכולתם לנתח גורמי גזענות ואי-שוויון גזעי. שאלות אחרות, אשר עסקו בשליטה החברתית-פוליטית של הנערים, העריכו את מידת הביטחון שלהם ביחס ליכולתם להשפיע על שינויים חברתיים ופוליטיים בקהילתם. השאלות עסקו במחויבות לאקטיביזם והעריכו את המוטיבציה של התלמידים לעסוק בפעולות המאתגרות חוסר צדק. התלמידים השיבו לסקר ארבע פעמים נוספות במהלך ארבע שנות לימודיהם – בסיום כיתה ט (מאי 2014), בסיום כיתה י (מאי 2015), בסיום כיתה יא (מאי 2016) ובסיום כיתה יב (מאי 2017). העברת הסקר בחמישה גלים אפשרה לחוקרים לבחון את מידת השינוי (או הצמיחה) של התודעה הביקורתית.

בנוסף לסקר התקיימו ראיונות עומק עם תלמידים ומורים בחמשת בתי הספר, וכן נערכו בכולם תצפיות בכיתות, מפגשים קהילתיים, פעילויות העשרה ואירועים אחרים. באופן ספציפי, החל מאביב 2014, נבחרו באופן אקראי 13 תלמידי כיתה ט מכל בית ספר (סך הכול 60 תלמידים) לראיונות עומק בנושאים

אי-צדק בארצות הברית והאופן שבו בתי הספר משפיעים על תפיסותיהם (לתיאור השאלות בראיונות, ראו עמ' 10 בספר). התלמידים רואיינו שוב עם סיום הכיתות י (אפריל 2015), יא (אפריל 2016) ו-יב (אפריל 2017), כדי לבחון את מידת השינוי בתפיסותיהם על אי-שוויון במהלך הלימודים בבית ספר תיכון. לצד זאת, התקיימו 32 ראיונות עם מורים ועובדים מנהליים בבתי הספר השונים. סך הכול התקיימו 254 ראיונות עם תלמידים ואנשי צוות.

מטרת המחקר המרכזית הייתה כאמור לבחון את התרומות של חמישה מודלים שונים להתפתחות התודעה הביקורתית של התלמידים. לשם כך הועבר סקר (בגל הרביעי והחמישי של איסוף הנתונים) גם בקרב 275 תלמידים כיתות יב בארבעה בתי ספר תיכוניים הממוקמים באותם אזורים, בעלי מאפיינים דומים יחסית לבתי הספר אשר במרכז המחקר, ואשר לא הפעילו תוכנית אסטרטגית להתפתחות תודעה ביקורתית או תודעה אזרחית של התלמידים.

על רקע זה המחקר בספר מציע שתי **שאלות מחקר** מרכזיות: (א) מהם ההבדלים בתודעה הביקורתית של תלמידי בתי ספר תיכוניים המשתייכים לקבוצות מוחלשות (על רקע גזע, אתניות ומעמד) ומשתתפים בתוכניות המפעילות גישות פדגוגיות שונות? (ב) כיצד תלמידים אלה מתארים ומבינים את הפרקטיקות שתורמות להתפתחות התודעה הביקורתית שלהם?

כל אחד מחמשת פרקי חקרי המקרים פותח בקטע תמציתי (vignette) מפתחת כיתה ט של מחזור 2017 בכל אחד מבתי הספר ומסתיים בסצנה מטקס הסיום של תלמידים אלה, ארבע שנים לאחר מכן. בעמודים שבין אירועים אלה המחברים מתארים את הגישה הפדגוגית הייחודית ללמידה והוראה, ביטויים של תודעה ביקורתית והפרקטיקות להתפתחות תודעה זו.

פרק 2 מציג את המחקר בבית ספר שהוקם ב-2012 על ידי מחנכים אפרו-אמריקנים. כל התלמידים (שהם אפרו-אמריקנים או לטינים) הזדהו כ-"youth of color". גישתו החינוכית של פאולו פריירה, שהוצג בפני התלמידים כ"אבי הפדגוגיה הביקורתית", תוך דגש על מושגים כמו דיאלוג, דיכוי, שחרור מדיכוי וחינוך העושה שימוש בחקרי בעיות (problem-posting education), שוכנת בבסיס הפדגוגיה הביקורתית בפרק זה.

לשם התרשמות מאחת הפרקטיקות המרכזיות בבית הספר לטיפול תודעה ביקורתית, אתייחס למה שהמחברים כינו: "the three I's". דיכוי על פי פרקטיקה זו הוא מוסדי (institutional), בין-אישי (interpersonal) ומופנם (internalized). הפרקטיקה נדונה ונלמדה על ידי תלמידי כיתה ט, אשר השתתפו בקורס השנתי "מחויבות חברתית", קורס שכלל יחידות על עליונות לבנה, אי-שוויון כלכלי, סקסיזם ומערכת המשפט הפלילי. המורה דן עם התלמידים בסוגי הדיכוי על בסיס הבנתם וכן באמצעות חוויות יום-יום (כגון פרסומות לשיער טוב יותר בשכונות אפרו-אמריקניות), חידונים, דיונים על אירועים פוליטיים (כגון הפנתרים השחורים), תיאורים נרטיביים וידויים (confessional narratives) על חוויות של אפליה, דיונים עם בוגרים על חוויות היום-יום שלהם במרחבים שונים (אקדמיה ועבודה), כתיבת

מכתבי מחאה לסמכויות שלטוניות ושיתוף התלמידים על ידי מוריהם בחוויות של גזענות ואפליות.

פרק 3 מתאר את המחקר בבית ספר אשר בו שני שלישים מהתלמידים הזהו כלטינים, והשאר כאפרו-אמריקנים. לרוב התלמידים היה הורה אחד שהיגר לארצות הברית, וחלק ניכר מהתלמידים היו מהגרים בעצמם. בית ספר זה הפעיל גישה פדגוגית המבוססת על טיפוח הרגלי תודעה (habits of mind), אשר כוללת עשרה עקרונות מרכזיים, כגון: טיפוח תודעה באמצעות יצירתיות, הכרת תודה, אופטימיות, סנגור עצמי ומעורבות קהילתית. כל סמסטר בבית הספר הסתיים ב-"exhibition night", שבו תלמידי בית הספר הציגו מיזמים בפני חברי הקהילה. עיקרון נוסף עוסק בהגברת המודעות לחוסר צדק וכוח ופיתוח סוכנות פוליטית. כאמור, סוכנות פוליטית מתייחסת לאמונה של הפרט ביכולתו להשפיע על שינוי חברתי או שינוי פוליטי בקהילתו. ההנחה של מחנכי בית הספר, אשר מעוגנת בספרות אמפירית (ראו עמ' 49 בספר), היא כי סוכנות פוליטית מנבאת השתתפות פוליטית ותשומת לב לאירועים עכשוויים. פיתוח סוכנות פוליטית בבית הספר נעשה באמצעות חשיפה למודלים לחיקוי שתיארו את מעורבותם הפוליטית; מעורבות אקטיביסטית, כגון השתתפות בקבוצות להגנת ילדים ובני נוער וארגונים להגנת איכות הסביבה; שיתוף התלמידים בארגונים קהילתיים, כגון העמותה להגנה על חסרי בית.

פרק 4 מבוסס על מחקר בבית ספר אשר הוקם בשנת 2000 כחלק מתנועת "no-excuse". המונח "no-excuse" מתייחס למחויבות של מחנכים לא לקבל כוחות חברתיים, כמו עוני וגזענות, כסיבות לציפיות אקדמיות נמוכות מתלמידיהם. בית הספר מדגיש כי מטרותיו הם מצוינות אקדמית ועידוד תודעה של צדק חברתי. הוא מציע תוכניות אקדמיות אינטנסיביות לשם הכנה ללימודים גבוהים, יום לימודים ארוך, משמעת נוקשה (לביקורת על בתי ספר מסוג זה, ראו Golann, 2015). פיתוח תודעה ביקורתית בבית הספר נעשה באמצעות חשיפת התלמידים להבנה כי מרחבים אקדמיים מקדמים תרבות יורו-אמריקנית או עליונות לבנה יותר מאשר תרבויות אפרו-אמריקניות או לטיניות, ולכן חברי קבוצות מיעוט נדרשים ללמוד לנווט במרחבים אלה. פיתוח מיומנויות ניווט אלה מוצגות בפני התלמידים כמכריעות להישדותם ולשיפור סיכויי חייהם. אחת המיומנויות המודגשות על ידי הצוות החינוכי של בית הספר היא אינטליגנצייה חברתית, המתייחסת ליכולת לנהל אינטראקציות מוצלחות עם אנשים מרקעים תרבותיים שונים וליכולת להסתגל למצבים והקשרים. אי-לכך, התוכנית לפיתוח אינטליגנצייה חברתית כוללת לימוד שפה ואוצר מילים במרחבים שונים (מה שמכונה גם "code-switching", ראו עמ' 86 בספר). מיומנויות הניווט נלמדות באמצעות הכנה אינטנסיבית לקולג', הכוללת השתתפות בקורסים אקדמיים, השתתפות בתאטרון קהילתי, התמחות בארגוני עבודה שונים, חשיפה למדיניות קבלת תלמידים וחוויות יום-יומיות בקולג'.

פרק 5 מתאר את המחקר בבית ספר שפתח את שעריו ב-2001 עם 32 תלמידי כיתה ט וכולל כיום כ-200 תלמידים. הגישה הפדגוגית הרווחת בבית ספר זה היא "expeditionary learning", המניחה כי למידה צריכה להיות אקטיבית, לפעול כמו

משלחת במרחבים לא נודעים ולפתח סקרנות, ידע ויכולת לדמיין עולם טוב יותר. עקרונות גישה זו מדגישים כי על התלמידים לחקור את רעיונותיהם ולבחון לעומק סוגיות ספציפיות, וכי למידה דורשת יחסים של אמון בין מורים ותלמידים ותחושת נוחות בביטוי אמפתיה. פיתוח וטיפוח של תודעה ביקורתית בבית הספר נעשים באמצעות פעולות שונות, כמו: עידוד כתיבת מכתבים לעיתונות ולפוליטיקאים, השתתפות בקמפיינים פוליטיים, השתתפות במחאות חברתיות, החרמת עסקים שפוגעים בקהילה ומחאות למען העלאת מודעות ביחס לפליטים סורים. פיתוח המחויבות לאקטיביזם נעשה בין היתר על ידי השתתפות באירועים ציבוריים, כמו יום האשה, השתתפות במחאות כנגד שוטרים הפוגעים באזרחים ועידוד אקטיביזם בתוך בית הספר (כגון ניהול משא ומתן על קוד לבוש בבית הספר). באמצעות עידוד אקטיביזם המורים הדגישו בפני התלמידים את החשיבות של התנגדות וגילויי סולידריות.

פרק 6 עוסק בבית ספר אשר נפתח ב-2009 עם 75 תלמידי כיתה ט'. בית הספר אימץ פרקטיקות רבות הרווחות בבתי ספר בגישת "no-excuse", כגון: יום לימודים ארוך, תלבושת אחידה, הכנה מאומצת לקולג' והתמקדות במשמעת אקדמית. לצד זאת, בית הספר מדגיש מעורבות אזרחית אקטיבית; למשל התלמידים משתתפים בסמינרים על הדמוקרטיה האמריקנית, קורס בסוציולוגיה של השינוי, שיחות על חוויות יום-יום של אפרו-אמריקנים, קורס בנושא ספרות פוסט-קולוניאלית ומיזם "היה אתה השינוי". מיזם זה מנחה את התלמידים לבחור נושא (כגון ג'נטריפיקציה והפחתת שכר לימוד בבתי ספר), לתכנן התערבות, לבצעה, לנתח ולהציג.

פרק 7, פרק הסיכום, מנתח את הפרקטיקות בבתי הספר השונים, תוך התייחסות למאפייני בית הספר, ומזהה כלי הוראה דומים לטיפוח תודעה ביקורתית בבתי הספר השונים וכן מרחבים מיטביים להפעלת כלים אלה. לצד זאת, פרק זה מדגיש את האיכויות המשותפות לכל אחד מחמשת חקרי המקרה ביחס לטיפוח תודעה ביקורתית על אי-שוויון גזעי, כגון הדגשת הסיבות והתוצאות לחוסר שוויון גזעי בקהילות ובחיי היום-יום וכן ההבנה המעמיקה של האופן שבו יחסי כוחות מעצבים את יחסנו כלפי עצמנו. חקרי המקרה השונים מדגישים את חשיבות חשיפת התלמידים לסיפורי-העל, הסיפורים הסמויים וסיפורי התנגדות הקשורים בטיפוח ותחזוק של תודעה ביקורתית. הפרק מפרט גם כלים ספציפיים עבור מורים לשם הוראה המעודדת תודעה ביקורתית, כגון: תוכניות העשרה, פעילות בקהילה וקורסי בחירה.

ספר זה הוא ספר חשוב עבור מחנכים ומטפלים המתעניינים בהתפתחותם ורווחתם של צעירים אשר חווים דיכוי וגזענות מבנית, וגם עבור אנשי חינוך המבקשים לעודד תודעה ביקורתית בקרב תלמידים בבתי ספר אליטיסטיים. תודעה ביקורתית עשויה לספק חוסן נפשי, או "psychological armor", במונחי המחברים, מפני ההשפעות השליליות של אי-צדק גזעי וכן מיומנויות אקטיביסטיות ומחויבות לאתגור אי-צדק בחיי היום-יום.

הספר מלמדנו כי תודעה ביקורתית יכולה להיות תרפויטית לא פחות מאשר סדנאות פסיכולוגיות. חברי קבוצות מיעוט, החווים הדרה חברתית, מתנסים (על בסיס יום-יומי בהפרה של זכויות, תחושת ניכור, יחס משפיל של רשויות המדינה והתנגשות בין ערכיהם לערכי התרבות השלטת. חשוב לזכור בהקשר זה את התיאור מעורר התובנות של הסוציולוג פייר בורדייה (Bourdieu, 1982) על אודות ההתנגשות התרבותית שחווים תלמידים ממעמדות כלכליים-חברתיים נמוכים בבתי ספר ההגמוניים, אשר משפיעה על ההישגים האקדמיים שלהם. ציוד תלמידים מקבוצות מיעוט בתודעה ביקורתית, כמתואר בספר זה, עשוי לציידם בהון תרבותי (Bourdieu, 1984) שיסייע להם להתמודד עם המבנים החברתיים. בהקשר זה חשוב לציין מחקרים דומים על חשיבותם של תודעת זכויות ותרגולה עבור חברי קבוצות החווים הדרה חברתית (Perry-Hazan, 2016). ציוד אינדיווידואלים אלה בהבנה מורכבת של המבנים החברתיים הדכאניים ובתודעה ביקורתית ותרגולם בפרקטיקות ספציפיות בתחומי זכויות ודע אזרחי עשויים לסייע להם בפיתוח תחושת סוכנות ויכולת ניווט בחיי היום-יום.

ספר זה חשוב ביותר בשל ההצעות הטמונות בו להתרחק מגישות פדגוגיות אוניברסליות אשר אינן לוקחות בחשבון את האופנים שבהם תנאי החיים של חברי קבוצות מוכפפות משפיעים על מושג העצמי, החוויות הבית ספריות והמוטיבציות ללמידה. הספר מעודד מחנכים, מטפלים וחוקרים להטות את הקשב למפגשים בין סדרי ידע (כגון גישות פדגוגיות) ולצורך בתרגום ותיווך תרבותיים של גישות פדגוגיות (כמו טיפולים ותוכניות) שפותחו בהקשר אחד ומועברות להקשר חדש. מעל הכול, הספר מסייע בהבנה מורכבת של החשיבות של **חינוך וטיפול רגשי תרבות**.

מקורות

- Bourdieu, P. (1982) The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. In E. Bredo & W. Feinberg (Eds.), *Knowledge and values in social and educational research* (pp. 391–407). Temple University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. Harvard University Press.
- Ginwright, S. (2010). *Black youth rising: Activism and radical healing in urban America*. Teachers College Press.
- Golann, J. (2015). The paradox of success at a no-excuses School. *Sociology of Education*, 88(2), 103–119.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, 80, 1–27.
- Morrill, C., Edelman, L., Tyson, T., & Arum, R. (2010). Legal mobilization in schools: The paradox of rights and race among youth. *Law & Society Review*, 44, 651–94.
- Perry-Hazan, L. (2016). Children's participation in national policymaking: "You're so adorable, adorable, and adorable! I'm speechless; so much fun!" *Children and Youth Services Review*, 67, 105–113.

MIFGASH

JOURNAL OF SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

Special Issue

Culture-Sensitive Education and Treatment

- › Review and suggestions for new discussions
- › Belief in reincarnation among the Druze
- › Intervention program for Arab early childhood educators
- › Leadership, equality and gender rights among Arab female students
- › Occupational rehabilitation for ultra-Orthodox women
- › A culturally sensitive academia
- › The education system regarding Ethiopian immigrants
- › Psychodynamic culturally sensitive psychotherapy with the homeless



Vol. 29, No.53 • June 2021

Editorial Board

Prof. Rivka Eisikovits

Editor-in-Chief, Emerita University of Haifa

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

Formerly of Beit Berl Academic College

Dr. Eitan Israeli

Emeritus The Hebrew University

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

Formerly of Netanya Academic College

Prof. 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 10643

Ramat Gan

5200502

Tel: +972-3-7481280

mgilat@efshar.org.il

www.efshar.org.il

MIFGASH

JOURNAL OF
SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

Special Issue

Culture-Sensitive Education and Treatment

Guest-Editor: **Prof. Avihu Shoshana**

Vol. 29, No.53 • June 2021

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, 2021. All rights reserved

Address of Editorial Board:

EFSHAR Association
Ramat Gan, Israel
Tel: +972-3-7481280
E-mail: mgilat@efshar.org.il
www.efshar.org.il

ISSN 0792-6820
Ramat Gan 2021

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

CONTENTS

Culture-sensitive education and treatment: Review and suggestions for new discussions – Avihu Shoshana	15
Belief in reincarnation among the Druze in Israel: The clinical and the social discourses – Maha Nattoor & Avihu Shoshana	43
Cultural adaptation of the ‘Learning to Live Together’ intervention program for Arab early childhood educators in Israel Lihi Gatt & Yael Dayan	65
Social positioning of Arab female students in a culturally homogeneous space in the context of leadership, equality and gender rights – Nomy Dickman & Khawla Zoabi	89
Intercultural encounters in an occupational rehabilitation group for ultra-Orthodox women – Gitit Sagiv Zuri	113
Behind the enclosure: A culturally sensitive academia Osnat Rubin & Noa Taib	143
We and them: Perceptions of members of the education system regarding Ethiopian immigrants Shelly Engdau & Moran Israel	167
On the difficulty to reside: Psychodynamic culturally sensitive psychotherapy with the homeless – Tamar Aronson	193
 Book reviews	 219
English abstracts	I-VII

ABSTRACTS

Culture-sensitive education and treatment: Review and suggestions for new discussions

Avihu Shoshana, Ph.D., Professor, The Faculty of Education, University of Haifa, Israel

This review examines the main contemporary academic literature dealing with issues of culture-sensitive education and treatment. This review is important in light of the specific cultural sources of psychoanalysis, psychology, social work, and education. These disciplines are Western, secular, and class-oriented (in the sense that they were developed by intellectuals, who populate the upper socio-economic classes, and promote an ideal subjectivity appropriate to these classes). Moreover, it is pertinent in light of recent empirical reports on discursive clashes that accompany intercultural encounters between therapists and patients, and educators and students, who populate different structural-social locations. Along with a description of research concepts and orientations in the study of culture-sensitive education and treatment, and for a complex understanding of the prevailing research on education and culture-sensitive treatment, the article also discusses five recent studies concerning: education and cultural capital; culture-relevant pedagogy; emotional capital, potential space, and culture-sensitive psychotherapy among Ethiopian patients in Israel; support groups for prisoners' wives in Israel – ethnicity, class and discursive clashes; idioms of distress, post-trauma and the therapeutic qualities of forgetfulness in Cambodia; culture, schizophrenia and culture-sensitive treatment. Alongside these research descriptions, the article proffers six key proposals for future research on culture-sensitive education and treatment: a phenomenological and ethnographic study of multicultural educational and therapeutic spaces; the study of mediation and cultural translation; psycho-social research of intercultural navigation; the study of academic socialization and educational and clinical training; the study of programs for the development of critical consciousness; and normative discussions about cultural-sensitive treatment and education.

Key words: culture sensitive treatment, culture sensitive education, culture-relevant pedagogy, cultural mediation, minority groups, social exclusion, idioms of distress

Belief in reincarnation among the Druze in Israel: The clinical and the social discourses

Maha Nattoor, Ph.D., A postdoctoral fellow, Department of Anthropology,
University of Haifa, Israel

Avihu Shoshana, Ph.D., Professor, Faculty of Education, University of Haifa, Israel

Belief in reincarnation is a central and important belief in the Druze community. Associated with this belief is a phenomenon called Notq which means remembering and talking about the previous incarnation. Notq can be viewed as a cultural idiom that is an integral part of the social discourse in the Druze community. Notq usually occurs in childhood. Children who experience Notq sometimes show emotional or behavioral difficulties. Parents of these children can respond in various ways ranging from accepting and encouraging the Notq to attempting to silence or ignore the story. Regardless of the different reactions, it is an explanatory model for various phenomena in the local discourse. This phenomenological study deals with Druze therapists (psychologists and social workers) who are considered minority therapists and their handling of Notq in the clinic according to academic training based on Western psychological knowledge. In addition, this study seeks to understand the personal and social narratives and therapeutic aspects of Notq through interviews with people who have experienced this phenomenon and by distinguishing between “solved” stories in which the person located his/her family from the previous incarnation and “open” stories in which the previous family could not be identified. Through the Notq phenomenon we deal with the encounter between Western-secular psychology and ethno-psychology, its significance in the treatment of cultural idioms in the clinical context versus the social context and the implications for culturally sensitive therapy.

Key words: Druze, reincarnation, Notq, cultural idioms, minority therapists, ethnopsychology, cultural sensitivity

Cultural adaptation of the ‘Learning to Live Together’ intervention program for Arab early childhood educators in Israel

Lihi Gatt, Ph.D., The Schwartz Graduate Program for Early Childhood Studies, Paul
Baerwald School of Social Work and Social Welfare, Hebrew University of Jerusalem, Israel

Yael Dayan, Ph.D., The Schwartz Graduate Program for Early Childhood Studies, Paul Baerwald School of Social Work and Social Welfare, Hebrew University of Jerusalem, Israel

The study focuses on the challenges of cultural adaptation of “Learning to Live Together”, a violence-prevention program aimed at enhancing socio-emotional competence of children during early childhood. The original intervention program was revised by 12 Arab early childhood professionals, in order to create a culturally-sensitive program compatible with the values and socializing-practices of the Arab society in Israel. The study examines the connotations ascribed to 'cultural adaptation' and delineates the unique dilemmas and challenges of intervention with Arab early childhood educators. It analyzes data collected at two points in time: documentation of the cultural-adaptation process (2006-2009); group interview with the Arab professionals ten years later (2018). The findings highlight three themes: issues of conflict between traditional and modern-Western attitudes; the importance of emphasizing notions of the child as an individual; connotations of cultural-adaptation relevant to the Arab society. Based on the findings, a mediation-strategy for cultural-adaptation of intervention programs is discussed.

Key words: early childhood, educators, intervention programs, culturally-sensitive adaptation, Arab society in Israel

Social positioning of Arab female students in a culturally homogeneous space in the context of leadership, equality and gender rights

Nomy Dickman, Ph.D., Head, Evaluation and Advancement of Education Unit, Azrieli Faculty of Medicine, Bar-Ilan University, Safed, Israel

Khawla Zoabi, Ph.D., Head of the Education Department, The Arab Academic College for Education in Israel, Haifa, Israel

This article examines the positioning of the identity of Arab female students, future teachers as an agency for change and social leadership. The premise of this article is that higher education will affect the formation of the social positioning of Arab female students. Ninety personal diaries were analyzed in the study by means of verbal and visual content analysis. The research findings reflected in the written and the visual texts yielded four key themes: gender; religion; family, and nationality. The findings

show that the students did not address the burning social, political, and economic issues that Israeli Arabs are confronted with. Also, they did not address their professional identity and socialization. To explain this, the article uses Foucault's theoretical descriptions of utopia and heterotopia. We believe that Arab female students have created a utopian space for themselves. Namely, a space of semi-illusion that is relatively detached from their social reality and that of Arab society, and more or less detached from the professional aspects and socialization processes they undergo. These findings raise several fundamental questions about the life skills that Arab students receive in Israel's formal education system and about the identities that the system imparts to them.

Key words: positioning, Arabs in Israel, Arab female students, women's status

Intercultural encounters in an occupational rehabilitation group for ultra-Orthodox women

Gitit Sagiv Zuri, The Faculty of Education, University of Haifa, Israel

This article deals with the encounter of a group of ultra-orthodox women from a low socio-economical background, seeking to integrate or advance in the employment market in a high quality and optimal way, and a third sector organization that runs occupational rehabilitation programs and specializes in promoting and integrating low-income populations into the employment market. The group ethnography exposes the cross-cultural encounter between women who come from an ultra-Orthodox society that produces and cultivates a collectivist self and discourse, and an organization that holds self-realization as its core value, and operates from a neo-liberal worldview that nurtures an individual-self, separateness and financial and emotional independence. Furthermore, the ethnographies reveal the phenomenological coping strategies and solutions which the participants construct to settle the intercultural gaps which they encounter in the process of building their employment-self. The discussion dwells on the implications of these strategies and offers research and practical insights into culturally sensitive occupational rehabilitation among disadvantaged populations.

Key words: occupational self, ultra-Orthodox, people with limited opportunities, occupational rehabilitation, group training, group dynamics

Behind the enclosure: A culturally sensitive academia

Osnat Rubin, Ph.D., The Faculty of Education, University of Haifa, Israel

Noa Taib, Dean of the Students Campus Tal, Lev Academic Center, Israel

This study tells the story of ultra-Orthodox students' dropout, focusing on the educational-cultural encounter between the original society of ultra-Orthodox students and the culture of the higher education host institutions. Similar to immigrants, these first-generation higher education students are exposed not only to new knowledge, but also to strange and novel ideas and patterns of thought. In-depth-interviews with 65 students revealed the ideological, cultural and social barriers involved in their acculturation. The qualitative analysis showed that the ultra-Orthodox students struggled to adapt to the requirements of the institutions, while trying to preserve their identity, demonstrating a high prevalence of collective discourse. The interviews indicated a recurring framing of the experience as involving a sense of alienation, because the institutions have not adapted in order to address these students' cultural needs. It appears that certain conditions are required to establish a culturally-sensitive academia, which includes: early preparation and arrangements to help reduce academic cultural shock; expression of sensitivity towards students' cultural backgrounds; and deepening the sense of belonging while preserving a 'student identity'.

Key words: ultra-Orthodox students, dropout, culture-sensitive academy, social identity

We and them: Perceptions of members of the education system regarding Ethiopian immigrants

Shelly Engdau, Ph.D., NEVET: Greenhouse of Context-Informed Research and Training for Children in Need, Paul Baerwald School of Social Work and Social Welfare, Hebrew University of Jerusalem; School of Social Work, University of Haifa, Israel

Moran Israel, MSW., NEVET: Greenhouse of Context-Informed Research and Training for Children in Need, Paul Baerwald School of Social Work and Social Welfare, Hebrew University of Jerusalem, Israel

This qualitative study, based on a context-informed approach, examined perceptions of members of the educational system regarding the risk of

Ethiopian children in Israel. The study is based on 15 in-depth interviews with various professionals. The findings of the study show that the interviewees' perceptions focus on parents as a major risk factor for their children, with regard to the various contexts such as the parents' relationship with their children, and the relationship with the teachers, the educational institution and the general society. Another risk factor was attributed to culture. The interviewees referred to the culture of Ethiopian immigrants as a poor and dangerous culture, arguing that parents attribute excessive weight to racism and are unwilling and incapable of assimilating. According to most of the interviewees, the parents are unable to work together with the educational system and consequently the educators focus on the child. Ambivalence was found regarding the use of translators and mediators. A counter-argument was provided by an Ethiopian mediator who regards culture, faith, and roots as a source of resilience, which encourages investment in parents. The participants expressed the need for cultural competence training. The article discusses the implications for practice and recommendations for training and further research

Key words: educators, stereotypes, Ethiopian immigrants, risk, resilience

On the difficulty to reside: Psychodynamic culturally sensitive psychotherapy with the homeless

Tamar Aronson, Ph.D., Department of Counselling and Human Development,
University of Haifa, Israel

Homeless people are a vulnerable and delicate population both physically and emotionally. They deal with a dangerous, harsh and demanding reality in many aspects. Prolonged life on the streets has health, psychiatric, psychological, social and economic consequences. Many of the homeless suffer traumatic life events, exclusion, alienation and despair. Mental illness, personality disorders and substance abuse are common. The majority do not receive appropriate social care, and some do not receive the medical and psychiatric care they need. Psychotherapy in general and especially psychodynamic treatment are rare.

The current paper deals with some aspects of psychodynamic culturally sensitive long-term treatment in an analytic orientation with homeless patients. The importance, characterization and challenges of this treatment are discussed as well as the significance of cultural sensitivity to the dual cultures of the homeless patients: their original culture versus their current culture of homelessness and street-life.

The “difficulty to reside” concept is introduced as an immanent emotional difficulty of many homeless people to bear the notion of a residence. This is not only the difficulty of bearing a home in the physical sense, but the difficulty of being within the envelope of a close relationship, and even the failure of the individual to be close to himself. The paper elaborates on some of the main psychic dynamics of him/herself patients who came to an outpatient psychiatric public clinic. The paper circles death drive and the longing for breakdown amongst the homeless and describes the soul of the therapist as a substitute metaphoric residence for the homeless patient. The benefits of supportive-psychodynamic treatment are discussed. Modes of intervention are suggested through two clinical case studies.

Key words: culturally sensitive psychotherapy, homeless, Difficulty-to-Reside, psychodynamic-psychotherapy, death drive