

# מפגש

## לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא  
**חיים על הגשר:**  
בין חינוך, הגירה ורב-תרבותיות

עורכת-אורחת: פרופ' רבקה איזיקוביץ'

כרך כ' • גיליון 35  
תמוז תשע"ב – יוני 2012

יוצא לאור על ידי:

**אנאר**

"אנאר" – עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:

המכללה האקדמית בית ברל  
בית הספר לחינוך  
החוג לקידום נוער



משרד הרווחה  
והשירותים החברתיים  
האגף לנוער צעירים ושירותי תקון



# יחסים אינטימיים, זוגיות ונישואין בקרבת צעירים ערבים בישראל

מוחמד ח'טיב ורבקה איזיקוביץ'

## תקציר

מחקר זה בוחן את התפיסות והעמדות הרווחות בקרב צעירים ערבים מוסלמים בישראל בתחומי היחסים בין המינים והנישואין, ואת תהליכי קבלת ההחלטות בתחומים אלה, כביטוי של תהליכים תרבותיים וחברתיים בהקשרים של בית הספר ובית ההורים. כמו כן, הוא בודק את אופן הבנייתן של התפיסות והעמדות באמצעות תהליכי חינוך פורמליים ולא פורמליים ואת מקומו של החינוך הבריאותי בהבניה זו.

המחקר מבוסס על שילוב שיטות כמותניות ואיכותניות, תוך שילוב כלים בהתאם. ממצאי המחקר מעידים על כך שתרבות הצעירים הערבים בהקשר של יחסיהם האינטימיים משקפת במידה רבה את תהליכי השינוי התרבותי שחברה זו עוברת, תהליכים אשר מעמידים במבחן ערכים, נורמות ומבנים מסורתיים. הממצאים מאפשרים בחינה מחודשת של הפעילות החינוכית החותרת לשינוי התפיסות ודפוסי ההתנהגות של הצעירים, ובכלל זה תכניות החינוך הבריאותי.

**מילות מפתח:** ערבים, נישואין, זוגיות, חינוך לבריאות, תרבות, יחסים אינטימיים

## מבוא

קשר בין המינים, נישואין וחיי משפחה הם נושאים מרכזיים בתכניות החינוך בבתי הספר ונכללים במסגרות החינוך החברתי והחינוך הבריאותי. דפוסי הקשר בין המינים וההחלטות בנוגע ליחסים אינטימיים, זוגיות ונישואין הם תוצרים של תהליכים קוגניטיביים, חברתיים ותרבותיים, העשויים לשקף את השינויים שעוברים החברה והפרטים שבתוכה. כמו ברוב החברות האנושיות, בחברה הערבית בישראל, הנמצאת במעבר מחברה מסורתית לחברה מודרנית, נחשבים הנישואין למוסד החברתי המרכזי וכדרך הלגיטימית היחידה להקמת משפחה. בחברה זו נקבעים דפוסי ההתקשרות בין המינים, הנישואין וקשרי הזוגיות על פי כללים וקודים תרבותיים ודתיים, שמגדירים עם מי מותר לקיים קשר רגשי או קשר מיני ועם מי הדבר אסור.

העיסוק בנושאים, כגון: זוגיות, קשר בין המינים, נישואין, הורות וחיי משפחה בבתי הספר בחברה הערבית, מהווה אתגר לא פשוט. חרף תמימות הדעים באשר לתפקידו של בית הספר בחברה הערבית ואחריותו על גיבוש זהותם החברתית, האישית והתרבותית של תלמידיו, קיימת מידה רבה של דו-ערכיות בקרב אנשי החינוך בנוגע לערכים, לנורמות ולאמונות שעל פיהם הם נדרשים לחנך ואשר אותם הם צפויים

להנחיל לתלמידיהם. בעיה זו מתעצמת עוד יותר על רקע המשבר הערכי הכולל שפוקד את מערכת החינוך בכלל ואת מערכת החינוך הערבית בפרט (אבו עסבה, 2001). משבר זה עשוי לשקף את השינויים שעוברת החברה הערבית – מחברה מסורתית לחברה מודרנית. קיימים מעט מחקרים שעוסקים בנושא היחסים האינטימיים והזוגיות בחברה הערבית, והם מתמקדים לרוב בזוגות נשואים ובבוגרים. מחקרים ספורים בלבד עוסקים בסוגיות אלה בקרב צעירים מתבגרים, שאליהם מכוונות רוב תכניות החינוך לחיי המשפחה, החינוך המיני והחינוך הבריאותי. לכן מחקרנו, בהיותו חלוצי בתחום זה, יכול לשמש בסיס לתכנון מבוסס ידע של תכניות אלה. המחקר מנסה לבחון את דפוסי היחסים האינטימיים והזוגיות בקרב צעירים ערבים מנקודת מבט תרבותית כמו גם את המידה שבה דפוסיים, תפיסות ועמדות בתחום זה משקפים את השינויים והתמורות שאותם עוברת החברה הערבית.

## רקע תאורטי

### תרבות

תרבות מוגדרת כמכלול הידע, הערכים, האמונות ודרכי החיים המשותפים של קבוצה אנושית, הנלמדים והמועברים מדור לדור ומשפיעים על דרכי החשיבה, ההחלטות והפעולות של חברה (Leininger, 2006). מנקודת מבט אנתרופולוגית, תרבות נחשבת כמכלול הרחב של האמצעים לדעת, להסביר ולנבא את דרכי חייהם של אנשים בהקשרי זמן ומקום שונים.

ניתן לסווג את מכלול המידע שנאסף על ידי חוקרי התרבות בארבע קטגוריות מרכזיות: הערכים התרבותיים, המורשת והיצירות התרבותיות, הסמלים ודפוסי החשיבה ותהליך רכישת התרבות ויצירתה. בתוך הקטגוריות האלה נבחנו חיי האדם והתנהגותו. כמו כן הוגדרו תפקידים בחברה ונעשו השוואות של ערכים, כגון: תחרותיות, הישגיות, חופש, מוטיבציה ומכוונות (אוריינטציה) עצמית, בין תרבויות שונות לבין התרבות המערבית (Darder, 1991).

הופסטיד הגדיר את התרבות, "התכנית הקולקטיבית של השכל שמבדילה חברים של קבוצה אנושית אחת מהקבוצות האחרות" (Hofstede, 2001, p. 10). לטענתו, התרבות ביחס לקולקטיב היא כמו האישיות ביחס לפרט. עוד גרס, ש"ערכים" (values) מהווים את "אבני הבנייה" של התרבות. ערכים אלה מחולקים לשני סוגים (Rokeach, 1973): ערכים בסיסיים (terminal values), המתארים מצבים סופיים מועדפים או רצויים, כמו: אהבה, אושר, חירות, שוויון וכו', וערכים אינסטרומנטליים (instrumental values), המתארים את אופן ההתנהגות האידיאלית הרצויה או המועדפת כדי להשיג ערכים בסיסיים, כמו: אחריות, אומץ, עצמאות, ניקיון, יושר וכו'. רוקיץ' טען, שהערכים הם הסטנדרטים שבהם האדם משתמש כדי לשפוט או להדריך את עצמו בחיים, והיציבות שלהם חיונית וחשובה כדי לבטא את הקוהרנטיות של ה"עצמי" בכל זמן ומצב. הוא גם טען, שמידת החשיבות שהפרט נותן לערך מסוים היא תוצר של תהליך התברות שהוא עובר, לחץ ההורים, לחץ קבוצת השווים (החברים) והשפעות תרבותיות אחרות.

קסינג וספרדליי (Keesing, 1974; Spradley, 1972) ראו בתרבות מערכת הסתגלותית שבה נלמדים אמונות, חוקים, נורמות, ערכים והתנהגויות המשמשים כמפת דרכים לפרט בתוך קבוצתו, ואשר מטרתם העיקרית לעזור לאדם להסתגל לסביבתו הפיזית והחברתית. לשיטתם, תרבות איננה מערכת סטטית, כי אם משתנה ונוצרת מחדש עם שינוי תנאי החיים של חברה.

הפסיכולוגים החברתיים הופסטיד וטריאנדס ועמיתיו (Hofstede, 1991, 2001; Triandis, Bontempo, Villareal, Asia & Lucca, 1988) ניסו לבחון מאפיינים שלפיהם ניתן להבדיל בין תרבויות אנושיות. לעומתם, הפסיכולוג הבין-תרבותי בריסלין (Brisline, 1990), בחן את המאפיינים המשותפים לתרבויות האנושיות.

בהסתמך על הגישה המדגישה את התוכן הקוגניטיבי של התרבות (Eisikovits, 1997), הכולל את הערכים, התפיסות העמדות והנורמות העוברים מדור לדור, המחקר הזה בוחן את המכוונות הערכית והתרבותית של צעירים ערבים, באופן כללי. מצד שני, מרכיבים אלה של התרבות הם דינמיים, גמישים, משתנים ומעוצבים בהקשרי הזמן, המקום והעניין. שינוי זה הוא חלק מתהליך ההסתגלות של האדם לסביבתו. אנשים לומדים את התרבות ומשתמשים בה כתגובה לסביבתם, שולטים בה ואף משנים אותה. בכך התרבות מהווה ביטוי לגורמים הראשוניים, שבאמצעותם בני אדם חיים ומסתגלים לתנאי חייהם ולבעיותיהם, ומשקפת גם את תוצאותיהן של החלטותיהם ובחירותיהם.

## העברה, רכישה ויצירה של התרבות

ההבחנה בין שלושת התהליכים – העברת תרבות, רכישתה ויצירתה – נעשית על פי מידת המעורבות של הפרט בתהליך. רכישת התרבות על ידי האדם משמעותה ללמוד לדבר, לחשוב, להרגיש, להאמין ולהעריך אחרים החברים בקבוצת השייכות או השותפים בה, כדי לשמור על המערכת התרבותית ולשמר אותה (Spindler, 1987). מרגריט מיד ניסתה להשוות בין תרבויות שונות ביחס להעברה התרבותית, בהתמקדה בסוכני העברה ותוכן העברה הרצוי (Mead, 1970).

לעומת מיד, שהדגישה את תוכני העברה וסוכניה, ספינדלר הדגיש את התהליך כדבר החשוב והתייחס לשינוי שחל בתרבות כתוצר של תהליך זה. לטענתו, כל מערכת תרבותית-אנושית כוללת דת, ערכים מוסריים, תגובות, כללי היכרות, חינוך ואמונות, אך תוכן הקטגוריות האלה והדרך שבה הן מחוברות יחד, שונים (Spindler, 1987).

פיטמן, איזיקוביץ' ודוברט (Pitman, Eisikovits & Dobbert, 1989) הציעו מודל שגורס התמקדות בלומד, ולא בתהליך או בתוכן. הם ראו ברכישת התרבות תהליך רחב יותר מאשר למידה פורמלית (schooling), לימוד לא-פורמלי או גידול ילדים, ואף יותר מתהליך העברה של תרבות. לטענתם, הורים ומבוגרים בתרבויות מסוימות עושים פעולות של הכוונה, לימוד וחידוד, שכולן מתוכננות להפוך ילדים למבוגרים רצויים. פעילות מחנכת או מעצבת היא חלק קטן מתהליך הלמידה, וההשפעה המכרעת היא

של המבנים והתהליכים של החיים הסוציו-תרבותיים והסביבתיים שאליהם הלומדים חשופים.

אחת התופעות המשפיעות על תהליך רכישת התרבות היא המגע בין תרבויות אוטונומיות שונות ברמה האינדיווידואלית וברמה הקבוצתית. ברי הגדיר את המונח "תרבות" (acculturation) מזווית ראייה של פסיכולוגיה בין-תרבותית, כ"תהליך השינוי התרבותי המתרחש ברמה הקבוצתית כתוצאה של אינטראקציה בין תרבויות אוטונומיות שונות" (Berry, 2001, p. 616). ניתן לראות את ה"תרבות" מנקודת מבט זו כתופעה מולטי-לינארית, הקשורה בעמדותיהם של האנשים כלפי המגע ובדרך שבה הם רוצים להתחבר לתרבות האחרת.

ולאס ראה בתהליך המגע הבין-תרבותי חלק ממעגלים שבהם מתרחשת רכישת התרבות. הוא טען, שתהליך רכישת התרבות הוא תהליך קוגניטיבי, המתקיים בשלושה מעגלים: (א) הלמידה השיטתית המכוונת (schooling); (ב) החינוך (education); (ג) הלמידה התוך-קבוצתית (enculturation) והלמידה הבין-קבוצתית (acculturation) (Wallace, 1970, 1973).

המודלים הנ"ל, שמתארים ומסבירים תהליכי רכישה, העברה ויצירה של תרבות (השינוי התרבותי), יכולים לספק תשתית להבנה, כיצד נשמרים ערכים, נורמות, אמונות והתנהגויות מקובלים לאורך דורות, וכיצד מתפתחים בחברה ערכים ונורמות חדשים.

## החברה הערבית בישראל

בתחילת שנת 2010 מנתה האוכלוסייה הערבית בארץ כ-1,554,700 נפש, המהווים 20.3% מכלל אוכלוסיית המדינה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2010). האוכלוסייה המוסלמית בישראל מונה כ-1,303,900 שהם כ-84% מהאוכלוסייה הערבית. האוכלוסייה המוסלמית בארץ נחשבת לאוכלוסייה צעירה. הגיל החציוני הוא 19.8 שנים (מחצית מהאוכלוסייה היא מתחת לגיל זה), לעומת 29.3 באוכלוסייה הכללית ו-31.4 באוכלוסייה היהודית. בשנת 2010 חיו בישראל 162,600 צעירים ערבים בני 15–19 שנים, שמהווים 10.5% מכלל האוכלוסייה הערבית (לעומת 7.2% באוכלוסייה היהודית). בקבוצת המוסלמים מהווה קבוצת גיל זו 10.6%, בהשוואה ל-9.0% בקרב הנוצרים ו-10.2% באוכלוסייה הדרוזית. הקשישים (שגילם מעל 65) מהווים 3.8% מהאוכלוסייה הערבית, לעומת 11.5% באוכלוסייה היהודית.

## מגמות השינוי בחברה הערבית

על אף תהליכי השינוי המתרחשים בחברה הערבית, רוב חוקריה נוטים לתאר אותה כחברה כפרית, חקלאית ומסורתית. עם זאת, חוקרים אלה רואים בה חברה במעבר – מחברה מסורתית שמרנית לחברה מודרנית. השינויים והתמורות מתחוללים בכל תחומי החיים: כלכלה, חינוך, חברה, תנאי חיים, מגורים ועוד (אבו בקר, 1998;

אלג'ולאני, 1995; Bargal, Haj-Yahia, 1989; Al-Haj, 1989; Abu-Baker & Dwairy, 2003; Guterman, 2000). בהקשרים הייחודיים – הפוליטי, הכלכלי והחברתי – שבהם מצויה האוכלוסייה הערבית בישראל, שינויים אלה מקבלים משנה תוקף, בהשוואה לחברות ערביות אחרות במדינות ערב ובעולם בכלל.

שתי התמורות המרכזיות שחלו בחברה הערבית לאחר קום המדינה ואשר בעקבותיהן חל שינוי כולל במבנה ובתהליכים התוך-חברתיים, הם התפתחותה של מערכת החינוך, שאפשרה עלייה ברמת ההשכלה, והשינוי במצב הכלכלי (Mari, 1978). אל-חאג' טען כי בחברה הערבית בישראל תהליכי המודרניזציה הם מורכבים, רב-ממדיים ומושפעים מגורמים שונים, לפעמים אף מנוגדים (Al-Haj, 1987, 1989). לפי אל-חאג', תהליך המודרניזציה בחברה זו אינו בהכרח תהליך כולל, שמתרחש תוך התרסקות מוחלטת של המסורת, אלא שניתן לראות בו בזמן מאפיינים אינדיווידואליסטיים, כמו יזמה אישית, אוטונומיה וחופש, לצד מאפיינים קולקטיביסטיים, כמו שמירה על שלמות ואחדות משפחתית (Triandis, 1990; Triandis et al., 1988).

הערבים בישראל אינם מושפעים רק מתהליכים עולמיים ומערביים טיפוסיים, אלא גם ממעמד הסוציו-פוליטי הייחודי ומבעיית הזהות הכפולה – הלאומית והאזרחית. כפילות זו משתקפת בעיקר באורח חיי המשפחה הערבית, אשר מקיימת, לצד הדפוסים המסורתיים, גם דפוסים מודרניים. כך, לטענת אל-חאג', ניתן לראות ששבירת המבנים המסורתיים אינה בהכרח תנאי למודרניזציה, אלא שמבנים אלה מעוצבים ומאורגנים מחדש על מנת שיוכלו להשתלב במערכת המודרנית. השילוב בין דפוסים מודרניים לדפוסים מסורתיים אינו יוצר מערכת מסודרת ומאורגנת, כי אם מציאות מורכבת, שקשה לאפיין אותה ולהגדירה. משום כך אין גם תשובה אחת מוסכמת לשאלה, האם החברה הערבית בישראל היא מסורתית או מודרנית.

חאג' יחיא (1994) מנה כמה ערכים תרבותיים מרכזיים בחברה הערבית בכללותה, שמשתקפים בחיי המשפחה. הוא טען, שהחברה הערבית מקנה חשיבות רבה להרמוניה בין האדם לסביבתו. הרמוניה זו מתקיימת דרך רמה גבוהה של לויאליות בין-אישית וכבוד הדדי. כבוד מיוחד ניתן למבוגרים בחברה, והוא מתבטא ביחסים היררכיים המבוססים על מינו וגילו של האדם המבוגר, ובקבלת השפעתו ושליטתו בתהליכי קבלת החלטות, גם ברמה האישית (Al-Haj, 1987). שימור הקשרים המשפחתיים והעדפת התנהגות קולקטיביסטית על פני התנהגות אינדיווידואליסטית מהווים גם הם אמצעים לשימור ההרמוניה.

אל-חאג' ורוזנפלד (Al-Haj & Rosenfeld, 1990) טענו שבחברה הערבית מתפתחת נטייה לשיפור מעמדם של הצעירים ולהשתתפותם בקבלת החלטות ובהנהגה החברתית, והדבר מבטא שינוי במבנה החברתי ומביא למאבק בין-דורי. מן הצד האחר, האחדות והרצון לשמור על לכידות המשפחה כערך מנחה מביאים לכך שהמשפחה תהווה "יחידת הגנה" על חברה, ובתוך כך תפעל להזהיר מפני סכנות, ובכלל זה סכנות לבריאותם הגופנית והנפשית. למרות זאת, קיימים נורמות ודפוסי התנהגות שנחשבים מנקודת מבט בריאותית כ"לא בריאים", כמו נישואי קרובים ונישואי בוסר

(נישואין בגיל שמתחת לגיל הקבוע בחוק), שיש להם השלכות והשפעות שליליות על הבריאות, אך המערכת המשפטית מנסה לשמר אותם ולהעבירם מדור לדור.

המשפחה הערבית המוסלמית תוארה בדרך כלל כמסורתית מבחינה ערכית, מורחבת מבחינה מבנית ופטריארכלית מבחינת מנגנוני הפיקוח והשליטה. המשפחה הזו מקנה חשיבות מיוחדת למבנה הסמכותי ההיררכי, שמעניק מקום מרכזי למבוגרים ולהורים (שראבי, 1987). ברקאת (Barakat, 1993) טען שמבנה זה מבוסס על ארבעה מרכיבים: גיל, מין, דור וסדר הלידה. העדפת הבנים על פני הבנות מבטאת את ההיררכיה על פי המין (Haj-Yahia, 2003), כך שהבנים הם אלה שישארו את שם המשפחה, יבטיחו את המשכיותה וישמרו על רכושה, בזמן שהבנות תינשאנה, תעבורנה לבית אחר ותשתייכנה למשפחה אחרת.

חוקרי החברה הערבית תמימי דעים שחברה זו עוברת שינויים בכל תחומי החיים. עם זאת, הם מציינים ששינויים אלה אינם כוללים, והם שונים בהיקפם ובעצמתם בתחומי חיים שונים ובקבוצות ספציפיות בחברה. השינויים המבני והתפקודי של המשפחה הערבית צמצמו במידה רבה את רשת הקשרים שאפיינו אותה כמשפחה מורחבת ומסורתית, והפחיתו את חשיבות הקשרים שתוארו קודם, וכן את עצמתם. בעקבות כך, נחלשה גם המחויבות כלפיהם. כיום, המחויבות אשר הכתיבה מעורבות מעגל רחב של אנשים בקבלת החלטות בעניינים אישיים, כמו נישואין, כמעט ואיננה עוד.

למרות השינויים בחברה הערבית והשיפור במעמדה של האישה, היחסים הזוגיים עדיין אינם שוויוניים, והתפקידים ההוריים במשפחה הערבית נקבעים על פי הנורמות התרבותיות הקשורות ליחסים בין בני שני המינים. הבעל מקבל על עצמו את התפקידים הדומיננטיים מבחינה אינסטרומנטלית, והאישה מקבלת את התפקידים האקספרסיביים (אבראהים, 1993). חלוקת תפקידים זו משפיעה גם על יחסי הורה-ילד, שחשובים במיוחד בפיתוח זהותם המגדרית של הילדים. בראייה היסטורית ואנתרופולוגית, דפוסי זוגיות ונישואין היוו מאז ומעולם מנגנון הסתגלות בתהליך מאבקו של האדם עם הטבע והסביבה. זוגיות ונישואין הם גם מערכות יחסים שניתן להבינן מכמה היבטים: בהיבט הפסיכולוגי, פיתוח יחסים אלה מושפע מתהליכים קוגניטיביים ואישיותיים, והוא חלק מתהליך הבניית הזהות וביטוייה; בהיבטים התרבותי והחברתי, הם משקפים את הקשרים החברתיים הקיימים ואת התוכן התרבותי של החברה. מנקודת מבט זו, הגדרת המונח "תרבות" היא נקודת מפתח ובסיס להבנת המשמעות שאנשים נותנים למוסדות חברתיים אלה ולאופן התהוותם.

נקודת המוצא בעבודה זו היא שתרבות היא שילוב בין מה שאנשים חושבים, מאמינים ועושים. בתחום הזוגיות והנישואין, הדבר מתבטא בערכים ונורמות, שמנחים את הצעירים בקבלת החלטותיהם בכל הנוגע להיכרות, קשר אינטימי, בחירת בן זוג והתנהגותם בפועל בתחומים אלה. התוצאות של מעשים אלה הופכות להיות חלק מהתרבות ואף מהוות מאפיינים של בני אותה תרבות.

שילוב זה של חשיבה, אמונה ועשייה איננו מבנה סטטי משועתק, אלא משתנה בהקשרים של זמן, מקום ותנאים ומשקף תהליך של הסתגלות הפרט לסביבה. בתוך כך, הפרט מקבל, רוכש ויוצר את תרבותו החדשה. כיוון שהפרט חי בו בזמן בתוך סביבות שונות, חופפות או מנותקות, תהליכי ההעברה, הרכישה והיצירה האלה מושפעים מגורמים רבים הקשורים בסביבה שבה הוא נמצא.

הצעירים הערבים החיים בחברה שמאופיינת בשילוב של מאפיינים דתיים, מסורתיים ומודרניים ואשר עוברת שינויים מואצים כחלק מתהליכי המודרניזציה והגלובליזציה, חווים יותר מעולם תכנים אחד. נושאים בעלי רגישות תרבותית, כמו: יחסים אינטימיים, זוגיות ונישואין, מהווים אתגר גדול בהתקיימם ובהתנהלם בעולמות שונים ולפעמים אף מנוגדים.

המחקר הזה מתמקד בבחינת התפיסות ותהליכי קבלת ההחלטות של צעירים ערבים מוסלמים בתחום הקשרים בין המינים כביטוי של התרבות וכתוצר של תהליכים פורמליים ולא פורמליים, במסגרות בית הספר ובית ההורים. בתוך כך, מנסה המחקר לבחון כמה סוגיות:

- ◀ את המכוונות התרבותית של הצעירים הערבים המוסלמים ואופן השתקפותה בתפיסותיהם ובהחלטותיהם בתחום יחסיהם וקשריהם האישיים והאינטימיים.
- ◀ את המשמעות שמייחסים הצעירים הערבים המוסלמים והוריהם למושגי היחסים האינטימיים, הזוגיות והנישואין ברמות השונות, וכיצד הם מבנים משמעות זו.
- ◀ את מעמדם ותפקידם של בית הספר ובית ההורים כמערכות המחנכות לזוגיות ולחיי משפחה ונישואין.
- ◀ את מערכת היחסים בין הצעיר הערבי המוסלמי לבין בית הספר שלו והוריו, והשפעת היחסים האלה על עיצוב תפיסותיו והחלטותיו בתחום קשריו הבין-אישיים והאינטימיים, הזוגיות והנישואין.

## איסוף נתונים וניתוחם

המחקר נערך בבית ספר תיכון ממלכתי מוכר באחד מהיישובים הערביים המוסלמיים בצפון ישראל. נעשה שימוש בשילוב של שיטות מחקר איכותניות, שמבוססות על גישה הוליסטית, הרואה את הנחקר לא דרך משתנה אחד בודד, אלא כשלמות וכחלק ממכלול רחב יותר (Denzin & Lincoln, 1994; Pelto, 1970; Taylor & Bogdan, 1984; Wolcott, 1999), כמו גם שיטות כמותניות, תוך שימוש בשאלונים מובנים.

בשלב הראשון של המחקר נעשה שימוש בגישה כמותנית, כדי לבדוק את המאפיינים האישיים והדמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר הרחבה – קרי כל תלמידי בית הספר הנחקר, המכוונות הערכית שלהם ומידת הקשר והמגע שלהם עם החברה היהודית-ישראלית. לצורך כך חולק שאלון למילוי עצמי לכלל התלמידים. שאלון זה הוכן לצורך המחקר הנוכחי והורכב משלושה חלקים: החלק הראשון כלל 16 שאלות ובדק את



הנתונים האישיים של הנחקר: גיל, מין, מצב משפחתי, דתיות ונתונים על המשפחה, כגון: גודל המשפחה, קרבת המשפחה בין ההורים והשכלתם; החלק השני בדק את המכוונות הערכית של הנחקרים והתבסס על שאלון הערכים של רוקיץ' (Rokeach, 1973). השאלון שימש ככלי בכמה מחקרים קודמים, תורגם לעברית ותוקף בעבודות מחקר בארץ (מור, 1977); החלק השלישי של השאלון כלל 11 שאלות ובדק את הזהות הלאומית הנתפסת של הצעירים ואת מידת המגע שלהם עם החברה והתרבות היהודית-ישראליות. השאלות התייחסו לשמיעת מוזיקה עברית או ישראלית, צפייה בתכניות והצגות בשפה העברית, העדפת אוכל יהודי או ישראלי, קריאת עיתונות עברית, שימוש בשפה העברית, קשר עם חברים או ידידים יהודים, ביקור בבתי יהודיים וביולי באתרים "יהודיים". שאלון זה נגזר משאלון רחב, הבודק יחסי רוב-מיעוט (Sodowsky, Lai & Plake, 1991). שאלונים דומים נבנו בישראל ושימשו לבדיקת יחסי יהודים-ערבים (אלפר, 1987). לצורך מחקר זה, השאלון שחובר עבר תרגום ותרגום חוזר מהשפה האנגלית לעברית וערבית, בסיוע מורים לשפות אלה. כמו כן נעשה מבחן מקדים (pre-test) לבדיקת תוקף ומהימנות של הכלי.

השאלון הועבר לכל תלמידי בית הספר. 357 תלמידים (73.0%) מתוכם מילאו את השאלון: 157 תלמידי שכבת י, 124 תלמידי שכבת יא ו-76 תלמידי שכבת יב. הנתונים שהתקבלו הוקלדו ועובדו באמצעות תוכנת SPSS, תוך שימוש במבחנים סטטיסטיים מתאימים (correlation tests, t-test) (Rosner, 2000), ושימשו בסיס לתכנון הדיונים בקבוצות המיקוד ולבניית "מדריך ריאיון" (interview guide) לכל אחת מקבוצות המרואיינים בהמשך. הנתונים שהתקבלו והממצאים שעלו סייעו בשתי רמות: ראשית, הם שימשו חומר רקע לבחינה ולהבנה של סוגיות הזוגיות והנישואין בקרב החברה הערבית-מוסלמית בישראל; שנית, הם סייעו במיקוד השאלות שהוצגו בקבוצות המיקוד ובראיונות.

בשלב השני של המחקר, נערכה סדרה של קבוצות מיקוד (focus groups), שבה השתתפו תלמידים ומורים. מטרתן הייתה לבחון את תפיסותיהם ועמדותיהם של התלמידים והמורים בנוגע לכמה נושאים הנגזרים משאלות המחקר: יחסים אינטימיים בקרב צעירים, תפקיד המורה ובית הספר בתחום החיים האישיים של התלמידים, התמודדות המורים ובית הספר עם תופעת האירוסין של תלמידות בתקופת הלימודים ועוד. הדיון בקבוצת המיקוד של המורים העלה תמה חשובה, והיא היעדר אחידות דעים בתוך הצוות החינוכי באשר למידת הסמכות והאחריות של המורה לדון בנושא הקשר בין בנים לבנות. תמה זו היוותה מרכיב בראיונות העומק שנערכו בהמשך עם המורים.

בשלב השלישי והמרכזי של המחקר נערכה סדרה של ראיונות עומק, שהיו הכלי המרכזי של המחקר. ראיונות העומק נעשו עם תלמידים, מורים והורים. בשלב זה המשתתפים מנו 27 תלמידים משכבה יא (גילים 16-17), 5 מורים ו-5 הורים.

ניתוח הראיונות וקבוצות המיקוד התחיל בסיומם של המפגשים הראשונים (ריאיון וקבוצת מיקוד או אחד מהם). ביצוע הראיונות היווה תהליך מתפתח: ככל שתכנית

המחקר התקדמה, הראיונות נעשו ממוקדים ומלאי תוכן יותר. הראיונות נותחו באמצעות ניתוח תוכן, המאפשר זיהוי וקידוד קטגוריות מרכזיות, תמות ודפוסים שעולים מהנתונים (Neuendorf, 2002).

מניתוח המידע, שהתקבל מחלקי המחקר השונים – הן הכמותניים והן האיכותניים – עלו ארבעה תחומי תוכן מרכזיים, המקיפים את שאלות המחקר הנ"ל. התחום הראשון – תרבות הצעירים הערבים בהקשר של היחסים הבין-אישיים והאינטימיים. בתחום תוכן זה עלו שתי קטגוריות:

א. המכוונות הערכית-תרבותית של הצעירים, שנבדקה הן באמצעות כלים כמותיים והן באמצעות ראיונות עומק וקבוצות מיקוד.

ב. הדרך שבה הצעירים תופסים את התרבות היהודית-ישראלית, יחסם אליה כתרבות הרוב והמגע שלהם אתה.

התחום השני – היחסים האינטימיים בין הצעירים. בתוך תחום תוכן זה צוינו שני דפוסי קשר:

א. יחסים אינטימיים "לא פורמליים", המשמעות השונות שמעניקים הצעירים ליחסים אלה והתפיסות הרווחות לגביהם.

ב. יחסים אינטימיים במסגרת אירוסין "פורמליים" של תלמידות בבית הספר, ובכלל זה הגורמים שמקדמים סוג זה של קשר, תהליך התפתחותו והשפעותיו במישורים האישי, המשפחתי והארגוני (בית הספר).

מרכיבים אלה נבחנו תוך הבחנה בין נקודות מבטם של הבנים, הבנות, המורים וההורים.

תחום התוכן השלישי הוא בית הספר כמוסד חברתי. תחום תוכן זה כלל את הקטגוריות הבאות:

א. תפקיד בית הספר – המצוי והרצוי – בהקשר רחב ובהקשר ספציפי של היחסים הבין-אישיים של תלמידיו; תפקיד זה נבחן מנקודות המבט השונות של המורים, ההורים והתלמידים עצמם, כביטוי של התרבות הארגונית של מוסד זה.

ב. היחסים בין בית הספר להורים מנקודת מבטם של ההורים, המורים והתלמידים.

תחום התוכן הרביעי הוא בית ההורים (המשפחה). בתחום תוכן זה צוינו שתי קטגוריות מרכזיות:

א. מעמד ההורים ומעורבותם בתהליכי קבלת החלטות של ילדיהם, בתחום יחסיהם הבין-אישיים.

ב. מערכת היחסים בין ההורים לבין ילדיהם המתבגרים, הן מנקודת מבטם של ההורים והן מנקודת מבטם של הילדים.

## הצגת הממצאים ודין

### המכוונות הערכית של הצעירים

מכוונות ערכית בממדיה החשיבתי וההתנהגותי היא תפיסה שמשפיעה על עמדותיו והתייחסותו של הפרט לזמן, לאינטראקציה עם האחרים, לסביבה ולטבע, לעצמו וגם לאלוהיו (Kluckhohn, 1962). בדיקת המכוונות הערכית כחלק מתרבות הצעירים הערבים מראה כי במישור הקוגניטיבי, מערכת הערכים התרבותיים נשמרת במידה רבה, אם כי מיקומם וחשיבותם של ערכים מסוימים משתנים. ממצאי הסקר שנערך במסגרת המחקר הנוכחי ובדק את רמת החשיבות של סדרת ערכים בסיסיים, הראו שבאופן כללי, הצעירים מעניקים חשיבות רבה לערכים בכלל (ערכים בסיסיים וערכים אינסטרומנטליים). במיוחד, הם מציינים כחשובים מאוד את הערכים הבסיסיים של "ביטחון ויציבות משפחתית", "אושר" ו"הערכה חברתית" (80%–84% מהמשיבים), אך מתברר שברמה ההתנהגותית קיימים הבדלים בין הצעירים (בנים לעומת בנות, דתיים לעומת חילוניים) בפעולתם לקראת מימוש ערכים אלה. במישור ההתנהגותי, הצעירים ייחסו חשיבות גבוהה לערכים שאינם בהכרח קשורים לערכים הבסיסיים החשובים להם, מה שמעיד על חוסר העקביות בין דעותיהם לבין מעשיהם. 74%–82% מהמשיבים דירגו את הערכים האינסטרומנטליים "להיות נקי", "להיות מנומס" ו"להיות אחראי" כחשובים מאוד. בדרך כלל, ההתאמה בין שני סוגי הערכים האלה, קרי ההתאמה בין הערך הבסיסי כמצב סופי רצוי לבין הערך האינסטרומנטלי כדרך להשגתו, מעידה על יציבותה של המערכת הערכית של הפרט (Rokeach, 1973). מהמחקר עולה כי בקרב הבנים כמעט אין התאמה ועקביות בין שני סוגי הערכים. למעשה, למרות הצהרותיהם של הבנים על חשיבות המשפחה, ההערכה החברתית והאושר, במישור ההתנהגותי הם מחפשים "יופי", הפגנת "אומץ" והשגת "עצמאות". לעומת זאת, ההתאמה מתחזקת בקרב הבנות וגם בקרב בנים ובנות בעלי מכוונות דתיות; הבנות מנסות להשיג את היציבות המשפחתית והמעמד החברתי דרך פיתוח יחסים אינטימיים, ואלו מתפתחים למסגרות אירוסין ונישואין בשלב מוקדם מאוד של חייהן. מהראיונות גם עולה שהצעירים, ובעיקר הבנות – שעבורן ערכים של ביטחון ויציבות משפחתית הם חשובים מאוד (בהשוואה לבנים) – סבורים שקשר עם בן זוג שיוביל לאירוסין ונישואין בשלב זה של חייהם, הוא האמצעי הטוב והבטוח ביותר להשגת ביטחון ויציבות משפחתית. אמאני, תלמידה בכיתה יא, ראתה באפשרות להתארס לבחור מסוים הזדמנות שייתכן שלא תחזור שוב. זאת, אף שידעה כי ייתכן שזו איננה הבחירה המיטבית: "אני אמרתי 'כן'... כי אני... לא יודעת... אהבתי אותו, חשתי שהזדמנות זו לא תחזור שוב. מכאן החלטתי, לא כל פעם בן אדם מקבל הזדמנות כזו... ייתכן שהיה יכול לבוא אליי משהו יותר טוב". החשיבות העליונה שמייחסים הצעירים לביטחון ויציבות משפחתית עשויה להיות אופיינית לחברות מיעוט, ובמיוחד מיעוט אתני, שחש איום מתמיד ומתקשה לסבול מצבים של אי-ודאות (Hofsted, 2001). נוסף על כך, החשיבות הרבה שמייחסים הצעירים להערכה החברתית יכולה גם היא לשקף את הלכידות החברתית, שעדיין קיימת במידה רבה בחברה הערבית-המסורתית (חאג' יחיא, 1999).

ניתן לראות את הממצאים האלה מנקודת מבט פסיכולוגית התפתחותית, שלפיה המכוונות הערכית של הצעירים המצטיירת מדבריהם, משקפת את רצונם כמתבגרים להציג עצמם כאידיאליסטים ולרכוש את אהדתם ותמיכתם של האחרים. ייתכן גם שזהו סוג של הסתגלות שהצעירים מאמצים כדי להשיג קבלה ותשומת לב, ולכן הם מנסים להשמיע לאחרים את מה שהם חושבים שאלה מצפים לשמוע מהם (רצייה חברתית) (Andrews & Meyer, 2003; Marlowe & Crowne, 1961). חיזוק להסבר הזה ניתן למצוא בכך שהבנים הצעירים דירגו את שני הערכים "אהבה" ו"יופי" במקומות האחרונים מבחינת החשיבות, אף שמדברי המרואיינים עולה כי שני הנושאים הללו הם מרכזיים בחיי היום יום שלהם.

עם זאת, ניתן לראות במכוונות זו ביטוי לתהליכי החברות של הצעירים, תהליכים שבאמצעותם הם מגויסים לחברה ולתפקידים המצופים מהם בחברה זו כגברים וכנשים (Spindler, 1987). ההבדלים בין הבנים והבנות במכוונות הערכית שלהם עשויים לשקף את אחד המאפיינים של החברה והתרבות הערבית כחברה וכתרבות גברית, שמשמרת את תפקידו ותכונותיו הרצויות של הגבר הערבי כאמץ ועצמאי, ואת אלו של האישה כאם, שומרת כבוד ותומכת. נראה שהתפיסות הללו בנוגע לתפקידי המגדר עדיין מועברות לצעירים, למרות התמורות והשינויים המתחוללים בחברה.

אם כן, ממצאים אלה יכולים להעיד על כך, שלמרות השינויים המתחוללים בחברה הערבית, מערכת הערכים, שמהווה את אבני הבניין של התרבות (Hofstede, 1991), נשמרת במידה רבה, אם כי כאמור, מיקומם וחשיבותם של ערכים מסוימים משתנה; עם זאת, הם עשויים גם לשקף את רצונם של הצעירים להציג את עצמם כאידיאליסטים ואת שאיפתם לקבלת אהדתם של האחרים המשמעותיים עבורם.

## הצעירים הערבים והתרבות היהודית-ישראלית

יותר ממחצית הצעירים שנבדקו (כ-57%) הגדירו את זהותם הלאומית כערבית ופלטטינית (או אחת מן השתיים) ורק אחוז קטן (2.5%) מהם הזדהו כישראלים. ממצאים אלה תואמים מחקרים נוספים ורחבים שעסקו בנושא זה (סמוחה, 2004). אף שהצעירים מקפידים לבטא את זהותם הלאומית הפלטטינית, הזדהותם עם תרבותם הערבית מתגלה כנמוכה, מה שמתבטא בתארים את המצב שבו הם חיים כמצב כאוטי, ללא כללים וללא גבולות. מוחמד שרטט את דמותה של החברה שבה הוא חי, בהשוואה לחברה היהודית:

יש אנשים שרואים במה שאצלנו כהתקדמות. ההתקדמות צריכה להיות לכיוון החיובי, אבל מה שאנחנו רואים זה להפך – חיקוי! ערבים מחקים את היהודים בלבוש וקוראים לזה התקדמות. לגבינו, אנחנו, הערבים והמוסלמים, זה דבר שלילי. לדעתי, זו לא התקדמות אלא התפרקות [הידרדרות]... אנחנו, הערבים, מספרנו פי כמה מהיהודים ורמת הידע שלנו נמוכה מאוד. למשל, הם [היהודים] מסתכלים אחרת על העתיד. אנחנו חושבים על העתיד במושגים של רכישת מכונית, בניית דירה, נישואין, ולא לימודים. אנחנו לא מסתכלים על העתיד. יש גם צעירים יהודים שחושבים כך כמונו, אבל הרוב חושב רציני – העתיד, העזרה לזולת וכו'.

הצעירים, בנים ובנות כאחד, מציינים את החברה היהודית כאחד הגורמים המרכזיים המשפיעים על דפוסי התנהגותם, וכמו כן הם מציינים שצעירים יהודים הם מודל ללמידה וחיקוי. יחסם של הצעירים כלפי החברה היהודית והתרבות היהודית מצטייר כיחס שלילי. יחס זה כלפי התרבות היהודית מתבטא בהאשמת היהודים במצב הכאוטי, שבו מצויה לדבריהם החברה הערבית. אך אי-ההזדהות עם התרבות היהודית-ישראלית אין משמעה הזדהות אוטומטית עם התרבות הערבית. כללית, הצעירים הביעו חוסר שביעות רצון ואף סלידה מהמציאות החברתית שבה הם חיים, אפילו אם קיימת בה מידה של "פתיחות", שמעניקה להם מן הסתם הזדמנויות רבות יותר ותחושה של חופש רב יותר כמתבגרים. הצעירים, ובמיוחד הבנות, השתמשו במושגים כמו "הפקר", "סטייה" ו"קטסטרופה", לתיאור המציאות שבה הם חיים, מה שיכול ללמד אולי על אי-הזדהותם עם התרבות שלהם. איזיקוביץ' וקרניאלי טוענות, כי הצגת ה"עצמי" כפסיבי וכקרובן והאשמת החברה היהודית בכלל היא דרך לחידוד ולהקצנת הקונפליקט הקיים בין שתי התרבויות, לעומת הניסיון למזער את הקונפליקט הפנימי שהצעירים הערבים חווים בחברתם (Eisikovits & Karnieli, 1992). אך ממצאי המחקר הזה מלמדים שהניסיון למזער את הקונפליקט הפנימי אינו בא לידי ביטוי כאן, אלא להפך, הצעירים הערבים מעלים ומחדדים את הקונפליקט הפנימי, וייתכן שזאת כתוצאה מהכוח ומחופש הביטוי שמעניק להם השינוי שמתחולל בחברה.

ייתכן גם שהיחס השלילי כלפי החברה היהודית נובע מעמדה כללית שלילית מוקדמת כלפי החברה היהודית והממסד, הנובעת מההקשר הפוליטי הייחודי של הערבים בישראל כמיעוט לאומי. בו בזמן, קיים מתאם בין דפוסי ההתנהגות של הצעירים היהודים המתבגרים לבין רצונותיהם של הצעירים הערבים, ועל כן הם נוטים לאמץ דפוסי אלה.

כאמור, הגורם השני שיכול לסייע בהבנת מקור העמדות כלפי התרבות היהודית הוא בחינת רמת ההיכרות של הצעירים הערבים עם תרבות זו, כפי שהיא מתבטאת בדרגת המגע עם החברה היהודית. ממצאי הסקר שנעשה במסגרת עבודה זו הראו קשר בין הזהות הלאומית של הצעירים לבין רמת המגע שלהם עם התרבות היהודית: ככל שהמגע של הצעירים הערבים עם החברה היהודית הוא חזק יותר, כך מרכיב ה"ישראליות" בא לידי ביטוי באופן חזק יותר בזוהותם הלאומית, כלומר כך הם נוטים יותר להגדיר את עצמם כישראלים.

המפגש בין הצעירים הערבים והיהודים הוא מפגש בין-תרבותי, שמביא לשינוי בעמדות ובדעות של כל צד כלפי הצד האחר; מפגש זה עשוי להסיר מחסומים ולעודד התקרבות הדדית. ההשפעה על כל צד אינה בהכרח דומה, והיא תלויה בגורמים אחדים: מטרות המפגש והמגע, משך המגע ורציפותו, גודל כל קבוצה תרבותית, עמדות ראשוניות ומוקדמות ותכנים תרבותיים (Berry, 2001). יש להוסיף לכך גם את סוגי המסגרות שבהן מתקיים המגע, למשל: מסגרות חינוך, עבודה, מגורים, מקומות בילוי וכו'.

נראה, שהעמדה השלילית כלפי התרבות והחברה היהודית-ישראליות איננה מבוססת על היכרות קרובה וידע על אודותיהן. הממצאים מראים שהמגע עם החברה היהודית

והאינטראקציה עמה הם מזעריים, מקוטעים, אקראיים, שטחיים ומוגבלים. ממצאי הסקר הראו ש-61.9% מהתלמידים הנבדקים מעולם לא ביקרו בבית יהודי. כמו כן, לכ-70% מהם אין, ולא היו מעולם, חבר או ידיד יהודי, ורק לרבע מהם יש חבר יהודי שאתו הם מתכתבים דרך האינטרנט. כ-60% מהצעירים קוראים עיתונות בשפה העברית, לעומת 20.1% בלבד שצופים בתכניות אקטואליה טלוויזיוניות בשפה העברית. לעומתם, רק 8.8% צופים בתכניות בידור בשפה העברית, ו-7.8% שומעים מוזיקה עברית. חשוב לציין, שרק 3.8% צופים בטלוויזיה הישראלית בשפה העברית.

הלמידה ההדדית, אם היא מתרחשת, מתקיימת בעיקר על ידי צפייה. ברם מכיוון שמדובר בשתי תרבויות שונות ולא סימטריות (מבחינת גודל, שליטה ועוד), הרי שלמידה זו היא ברובה חד-כיוונית, כלומר – של המיעוט. אחלאם, צעירה דתיה, תלמידת כיתה יא, סיכמה את מידת המגע שהיא חווה עם החברה היהודית, וכיצד המגע הזה משפיע על הצעירים הערבים:

בעצם, אין לנו מגע אתם [עם היהודים], למרות שאנחנו רואים אותם הרבה. ואגב, אילו היו להם [לצעירים הערבים] חברים יהודים, הם היו מעריכים אותם נכון. כיוון שהיהודים רחוקים, אז כאילו הם לא עושים טעויות וכל דבר אצלם הוא יפה, נכון ו-cool... אנחנו מחקים אותם בדברים הרעים... יש להם הרבה דברים טובים, אבל מכיוון שאנחנו לא קרובים אליהם, אז אנחנו לא מכירים ולא לוקחים את הדברים האלה... עניין הלימודים כתכונה טובה, למשל... לא לומדים מהם סדר ועוד הרבה דברים, וכל זה בגלל החינוך שלנו ותחושת החולשה והנחיתות שיש לנו...

אופי זה של המגע, יחד עם מאפיינים נוספים של שתי הקבוצות התרבותיות, כמו גודל הקבוצות, ההקשר הפוליטי וכו', קובעים במידה רבה את כיווני ההשפעה והלמידה התרבותיות וגם את תוכנן. מגע זה מתרחש על פי רוב באקראי, בעיקר במקומות בילוי ואתרים מסחריים. צעירים ערבים ויהודים נמצאים פיזית באותו מקום, אך קיים מרחק רב ביניהם. אם נוצרים ביניהם יחסים, הרי אלה נשארים יחסים שטחיים ואינם מבוססים על היכרות קרובה. נראה גם שהחיקוי שמתארים הצעירים הערבים איננו מבוסס על מודעות או על ראייה הוליסטית, כי אם בא לידי מימוש באופן אפורטוניסטי ומשרת צרכים מידיים. כמו כן לא ברור, אם קיימת בקרב הצעירים מודעות לסתירה שנוצרת בין דפוסי ההתנהגות שהם מאמצים ומחקים לבין ערכים ונורמות תרבותיות שעדיין נחשבים משמעותיים בחברה הערבית.

## יחסים אינטימיים, זוגיות ונישואין

### עמדות ומשמעויות

יחסים אינטימיים בין בנים ובנות בגיל ההתבגרות הם חלק מההתפתחות הנורמטיבית של הצעירים המתבגרים ומהווים אמצעי לעיצוב הזהות החברתית והזהות המינית. אחת הטענות הרווחות בנוגע ליחסים אלה בגיל ההתבגרות היא שהם טריוויאליים

וחולפים (Collins, 2003). מחקרים רבים הוכיחו שהדבר אינו נכון, וכי יחסים אלו נמשכים ויש להם השפעה משמעותית על המתבגר ותוצאות רבות בטווח הרחוק (Levesque, 1993; Collins, 2003; Joyner & Udry, 2000; Laursen, 1995).

בראיונות שנערכו עם משתתפי המחקר – התלמידים, ההורים והמורים – הם תיארו סוגים שונים של קשרים אינטימיים, לפי המאפיינים הבאים: שכיחותם, מידת קבלתם בחברת הצעירים ובחברה בכלל, צורות הביטוי שלהם, משמעותם בעיני הצעירים ואופן ההתייחסות של ההורים ובית הספר אליהם. אחת העובדות שעלתה במהלך המחקר היא השכיחות הגבוהה של אירוסין פורמליים של תלמידות בבית הספר (25 תלמידות, כ-10% מכלל התלמידות),<sup>1</sup> תופעה שמתגלה כרחבת היקף, ושיש לה השלכות רבות על התלמידים, על מערכת בית הספר, על המשפחות ועל הבנות המאורסות עצמן.

שכיחות היחסים ותופעת האירוסין הפורמליים בתקופת הלימודים ובגיל מוקדם משקפים שינוי חברתי ותרבותי שמתחולל בחברה הערבית. למעשה, מתפתחת כאן תרבות צעירים חדשה, שביסודה עומדים שינויים ערכיים וחברתיים. העובדה שיחסים אלה, ברמות השונות, מתקיימים בתוך בית הספר, חשובה במיוחד, כיוון שהדבר מעמיד את בית הספר בפני אתגרים חדשים ושינויים שעמם הוא נאלץ להתמודד. הדבר גם יכול ללמד על כך שהשינויים המתחוללים בחברה אינם פוסחים על בית הספר.

ניתן לזהות בקרב הצעירים קשת רחבה של עמדות כלפי יחסים אינטימיים וזוגיות, הנעה בין אי-הסכמה מוחלטת ואף הבעת סלידה כלפי העניין, לבין הסכמה מוחלטת ועידוד קשרים מסוג זה. הקשרים האינטימיים נתפסים בעיני הצעירים בדרך כלל כדבר טבעי, מקובל וחיוני החברתית שלהם, ולכן הם מקבלים אותם באהדה. בנים, יותר מבנות, רואים בקשרים האלה ביטוי של בשלות וגבריות. הם מתארים אותם כחלק מתהליך טבעי שכל צעיר וצעירה עוברים בשלב זה של חייהם. לעומתם, הבנות שרואות יחסים אלה בחיוב, תופסות את העניין כחלק מתהליך כניסתן לתפקיד הנשי והאימהי. נג'לאה הדגישה שזהו ניסיון הכרחי לצעירה כדי להתכונן לעתיד: "לגביי, אני לא מתנגדת לקשר רומנטי. אתה לא יכול לפעמים לשלוט ברגשותיך. לדעתי, בתקופה זו הבת צריכה להתנסות בעניין הזה כי החיים הם ניסיון. צריכה לנסות כדי שיהיה לה ידע לעתיד וכדי שתהיה פתוחה יותר לקראת הנישואין. כאשר היא מנוסה, בעתיד כשילדיה יגיעו לאותו הגיל, היא תבין יותר מה קורה אתם ומה לעשות אתם".

הקשרים האינטימיים נתפסים על ידי הצעירים גם כאמצעי להשתלבות חברתית. הבנות מחפשות קשר כדי לממש את רצונן להיות מקובלות, בעוד שהבנים מפתחים קשר אינטימי כביטוי לגבריותם וליכולתם למשוך את בנות המין השני. עם זאת, הם אינם מייחסים חשיבות מיוחדת לקשרים הללו בהקשר של יחסים קבועים ויציבים

1 אירוסין פורמליים הם התקשרות פורמלית בין שני בני זוג לשם נישואין, והם מעוגנים בהסכם בין שניהם ובין משפחותיהם. ההסכם יכול להתקיים דרך אירוע מסורתי של קריאת פרק "הפתיחה" מהקוראן בנוכחות רבים (שלב ראשון) או דרך חתימת חוזה נישואין רשמי שמקנה לבני הזוג מעמד של "נשואים", וביטולו של חוזה זה הוא תהליך של גירושין. חשוב לציין כי חוזה הנישואין הרשמי עדיין אינו מקנה לבני הזוג היתר לחיים משותפים או לקיום יחסי מין כבני זוג. אלו מותרים רק לאחר קיום טקס הנישואין (החתונה).

בעתיד, ולכן הם מתארים אותם כיחסים זמניים, חסרי תכלית ומשמעות. לעומתם, הבנות רוצות שהיחסים הללו יתפתחו ליחסים קבועים, יציבים וממוסדים בעתיד, וחלקן אף מממשות זאת באמצעות אירוסין.

המשמעות של הקשרים האינטימיים כביטוי ל"גבריות" ו"נשיות" מתקשרת עם התפיסה המגדרית הרווחת בחברה הערבית. היא משקפת את תפיסתם של הצעירים והצעירות באשר לתפקידם החברתי המיועד כנשים וכגברים בחברה שמאופיינת על ידי חלוקה ברורה של תפקידי מגדר.

בו בזמן שהצעירים מביעים תמיכה ביחסים בין המינים בבית הספר ומתייחסים ליחסים האינטימיים כאל תהליך טבעי והכרחי, הם גם מצביעים על כמה מניעים שליליים שמעודדים את התפתחותם של אלו: ראשית, הלחץ הנפשי ותחושת המצוקה שהם חווים בבית ההורים, המביאים לבריחה שלהם החוצה; שנית, החיפוש אחר עזרה ותמיכה, החסרים להם בבית הוריהם; שלישית, היעדר מנגנוני פיקוח והכוונה של ההורים. הינד, למרות קרבתה לאמה, חשה צורך בתמיכה של מישהו חיצוני: "איי... אבל לפעמים אתה נמצא בלחץ או משהו כזה... וזקוק למישהו שיהיה לידך, ואפילו לא מבני משפחתך, כי אלה תמיד לידך. אבל אתה מרגיש שצריך מישהו אחר קרוב אליך".

מנקודת מבט פסיכולוגית התפתחותית, השונות הזו בעמדות היא טבעית כאשר מדובר בצעירים בגיל ההתבגרות שנמצאים בעיצומו של תהליך עיצוב הזהות והאוטונומיה (מן הבחינות הקוגניטיבית, הערכית, וההתנהגותית). אך מנקודת מבט תרבותית, נראה שהעמדות והתפיסות השונות האלה בין המינים ובתוך קבוצת הבנות, מקורן במאפיין מרכזי של החברה הערבית כחברה גברית פטריארכלית (Hofstede, 2001). נראה שלמרות השינוי והשיפור במעמד האישה (אבו בקר, 1998; אוסצקי-לזר, 2008; עזאיזה, 2009), התפיסה המגדרית, שמנציחה את חלוקת התפקידים בין גברים ונשים, עדיין קיימת בחברה הערבית המוסלמית ומאפיינת אותה ואף מועברת לדור החדש. תפיסה מגדרית זו מהווה בסיס לאוריינטציות העתיד של הצעירים הערבים בישראל, שכוללות בעיקר נישואין והקמת משפחה (Azaiza & Ben-Ari, 1998; Seginer & Mahajna, 2004; Seginer, Shoyer, Hossessi & Tannus, 2007).

יציבות וביטחון משפחתיים כמו גם הערכה חברתית מתגלים כשני ערכים חשובים בעיני הצעירים. חשיבות זו אינה רק במישור התפיסתי, אלא מתבטאת בפועל בדפוסי ההתקשרות של הצעירים. הם מנצלים את היחסים לשיפור מעמדם החברתי בקרב בני גילם ולחיצוק דימוים העצמי. הבנות, במיוחד, רואות ביחסים אלה דרך להשיג ביטחון משפחתי באמצעות הבטחת הנישואין. תפיסה זו מתורגמת למעשה באירוסין הפורמליים שלהן עוד בתקופת לימודיהן ושהותן בבית הספר התיכון. התפתחותם של היחסים האלה והפיכתם למסגרת פורמלית מחזקות את הטענה, שההתייחסות אליהם כטריוויאליים וחולפים איננה נכונה. מחקרים שנעשו בתרבויות אחרות הראו גם הם שיחסים כאלה יכולים להימשך זמן ארוך (Carver, Joyner & Udry, 2003; Collins, 2003).



ההורים לומדים על הקשרים האלה במקרים רבים ממקור ראשון, קרי מן הצעירים עצמם. למרות השינוי בדפוסי הקשרים האינטימיים בין בנים ובנות ובמידת המקובלות שלהם בחברה הערבית, הצעירים צופים שהוריהם יתנגדו לקיומם של קשרים אלה. אך לא כך הם פני הדברים. מן הראיונות עם הצעירים עולה שקשרים אלה מקבלים מידה רבה של לגיטימציה מההורים ואף את תמיכתם. חלק גדול מן הקשרים האינטימיים מנוהל בידיעת ההורים ואף בהסכמתם המפורשת או המרומזת. תגובה זו של ההורים לפעמים אף מפתיעה את ילדיהם, שעדיין מצפים להתנגדותם. סנאא, תלמידה דתייה, תיארה את תגובתו של אביה, לאחר שהיא אזרה אומץ וסיפרה לו על קשר שלה עם צעיר מכפרה: "שאלתי את אבא... בהתחלה, כשדיברתי, חשבתי שיעקע עליי, יעשה משהו, יהרוג אותי... אבל לא. רגיל, הוא אמר שזה דבר טבעי שהבנות עוברות בחייהן וצריכות לעבור שלב זה, אחרת אף אחד לא ישים לב אליהן!" הקלות היחסית שבה הצעירים חושפים את יחסיהם האינטימיים בפני ההורים, מעלה גם היא שאלות על הסמכות ההורית בתוך המשפחה הערבית, ובאותה מידה – גם על משמעותם של "כבוד ההורים" ו"כבוד המשפחה" כערכים.

הקלות המרובים והעמדות השונות של הצעירים מאפיינים גם את ההורים. ניתן לסווג את עמדותיהם של ההורים בשני מישורים – המישור האישי (ואולי המשפחתי המצומצם) והמישור החברתי הרחב: במישור הראשון, הורים מודעים ליחסיהם של ילדיהם, מסכימים להם ומשלימים אתם; אך במישור החברתי הרחב, הם מביעים התנגדות ועמדה שלילית. ייתכן שכפילות זו (השימוש בשתי שפות) מבטאת את הקושי של הדור המבוגר בחברה הערבית להתמודד עם סוגיות חברתיות ותרבותיות רגישות ועם הלחץ החברתי שעדיין מאפיין חברה זו. חלק מההורים שמקבלים בשתיקה ובחוסר בְּרָה את קיום הקשרים האינטימיים של ילדיהם, אינו מסכים עמם, אלא מתנגד להם בתוקף. שתיקתם של הורים אלה נובעת מהחשש שגם אם יביעו התנגדות לנושא, בניהם או בנותיהם לא יצייתו להם, ואלה מבינים את החשש הזה ואולי גם מנצלים אותו לטובתם. ראמי, צעיר בכיתה יא, טען שהורים מסוימים אף "חוששים" מפני תגובתם האפשרית של ילדיהם, אם יתנגדו ליחסיהם האינטימיים:

אבל יש הורים שיודעים. הם מתנגדים, אבל הם לא יכולים למנוע מבתם קשר זה. הם אפילו פוחדים שאם הם יתנגדו, זה יביא אותה להגיב בצורה חריגה, ולכן הם מנסים לרצות אותה, מהססים ומשלימים עם המצב בעל כורחם. לא יודעים איך להתנהג!... היום אנחנו חיים בעידן שונה מזה של ההורים שלנו. היום הכול פתוח ואפשרי. בזמנם היה יותר לחץ. ולכן אולי קצת קשה לדון עם ההורים בנושאים אלה, יש קושי... כן, אבל יש גם בינינו חברים שהוריהם ממש מבוגרים, בני 60, ולכן כאשר יודעים על הקשר, זה כמו אסון. כאשר הבדל הגיל הוא 20 שנה זה עדיין קרוב, וייתכן שגם ההורים עברו את החוויה הזו.

מנגד, המורים מביעים עמדות שמתנגדות לניהול יחסים כאלה במסגרת בית הספר, אף שהם רואים בהם מאפיינים של שלב התפתחותי, נורמטיבי וחשוב בחיי הצעיר המתבגר. סתירה זו יכולה לנבוע מהתחושה של אבדן שליטה או מכך שהמורים,

כמבוגרים, עדיין רואים ביחסים כאלה ובצורות הביטוי שלהם הפרה של נורמות וערכים חברתיים ותרבותיים החשובים להם. נוסף על כך, המורים מתארים תחושה של ייאוש וחוסר יכולת כמו גם היעדר כלים להתמודדות מול דילמות קשות הנוצרות כאשר מתקיימת התנגשות בין עמדתם המוצהרת, המתנגדת ליחסים אלה, לבין עמדתם התומכת של חלק מההורים (אם במוצהר או בשתיקה). אחמד, מנהל בית הספר, נדהם לגלות שבעצם הוא הולך "נגד הזרם" בנסותו להתערב ולהשפיע על עמדתם: "ברוב המקרים שיש אירוסין או עניין של קשר אינטימי כזה, אני דיברתי עם ההורים. אתה תתפלא לשמוע שבחלק מהמקרים זה בהסכמת ההורים... אני התפלאתי על העמדה של הורי הצעירה".

לסיכום, המשמעויות שהצעירים, ההורים והמורים מעניקים ליחסים האינטימיים בין בנים לבנות הן שונות, כך שקיימות עמדות רבות, ולפעמים גם מנוגדות, כלפי יחסים אלה. ריבוי הקולות יכול לשקף היעדר הסכמה סביב נושאים ערכיים בחברה הנחקרת ככזו שנמצאת במעבר ממסורתית למודרנית. השינוי החדש שניתן להצביע עליו בהקשר זה הוא במידת הקבלה וההסכמה שהחברה הערבית מגלה כלפי יחסים אלה ובאופן שבו מתמודדת המשפחה הערבית עם מערכות היחסים של בניה ובנותיה. המשמעות שמעניקים הצעירים הערבים ליחסים שהם מנהלים מעידה על השינוי במאפיינים המסורתיים של החברה הזו כחברה גברית, פטריארכלית, קולקטיביסטית ובעלת אופי דתי-מסורתי. הבנים רואים בכך אמצעי לביטוי גבריות, שליטה והערכה חברתית, בעוד הבנות רואות בכך דרך ללמידת תפקידן הנשי והאימהי. מן הצד האחר, הורים מגלים מידה רבה של בלבול, המשתקף בעמדות לא יציבות ואף סותרות כלפי יחסים אלה. הם גם מביעים חוסר אונים ואי-יכולת להתמודד עם הנושא. תגובתם של ההורים היא דו-ערכית: במעגל הקרוב והמצומצם (המשפחה) היא מתגלה כסלחנית גם כלפי הבנים וגם כלפי הבנות, אך במעגל הרחב (החברה) היא מתבטאת בהתנגדות נחרצת, תוך מתן טיעונים של פגיעה בכבוד המשפחה ופגיעה ביחסיהם החברתיים של ההורים והמשפחה.

## שינויים ערכיים ותרבותיים

הניסיון להבין את התנסותם של הצעירים הערבים ביחסיהם האינטימיים, על פי הערכים והתרבות של החברה הערבית, מעלה שהתנסות זו מאתגרת כמה ערכים תרבותיים ומעמידה אותם במבחן. ערכים מרכזיים של כבוד להורים (respect) וכבוד המשפחה (honor) מקבלים משמעויות חדשות, והתפיסות בנוגע אליהם משתנות. זאת בזמן שערכים ותפיסות אחרים, כמו: ביטחון משפחתי, הערכה חברתית ותפיסת התפקיד המגדרי, ממשיכים להיות דומיננטיים. ערכים ותפיסות אלו נמצאו כגורמים משמעותיים בחוויותיהם האישיות והאינטימיות של הצעירים הערבים המוסלמים שנחקרו במסגרת מחקר זה.

בחברה הערבית המסורתית יחסים אינטימיים נשמרו בדרך כלל במידה רבה של סודיות, מחשש לפגיעה בערך העליון והמרכזי של "כבוד המשפחה". אחד השינויים

הבולטים שמתרחשים הוא בכך שהסודיות שאפפה מערכות יחסים אלה נחלשת, והעניין הופך להיות "מקובל" במידה מסוימת. ניתן לייחס את השינוי התפיסתי הזה לכמה סיבות אפשריות: שינוי בתפיסת "הכבוד" כערך, שינוי משמעותו מנקודות המבט של הצעירים ושל הוריהם וכן השינוי ביחסי הורים-ילדים בחברה הערבית ובעמדות הכוח והסמכות בתוך המשפחה הערבית.

"כבוד המשפחה" כערך משמש מקור מרכזי לעמדותיהם של ההורים כלפי יחסיהם האינטימיים של ילדיהם. על פי ממצאי המחקר, עמדתם השלילית המוצהרת של ההורים נובעת לדבריהם מחששם לפגיעה בכבוד המשפחה של הצד השני, במיוחד כשמדובר ביחסים של הבנים. מצד שני, הורי הבנות שמודעים למערכת היחסים האינטימיים שבנותיהם מנהלות אינם מביעים תחושה של פגיעה בכבודם, מה שיכול להטיל ספק בהסברים של ההורים הטוענים שיחסים אינטימיים של בניהם מהווים פגיעה בכבוד המשפחה. מכל מקום, עמדות אלה אינן באות לידי ביטוי בתגובתם המעשית של ההורים. התנגדותם המוצהרת נשארת בגדר עמדה, והם אינם נוקטים כל סנקציה, דבר המפורש על ידי ילדיהם כ"הסכמה בשתיקה". חלקם אף מגלה הבנה וקבלה של הנושא, מה שעומד בניגוד לציפיותיהם של הצעירים, המפרשים זאת כחששם של ההורים שייתפסו על ידי החברה כהורים "חלשים" שאיבדו את סמכותם ואת יכולת השליטה שלהם בתוך משפחותיהם.

המבנה ההיררכי והפטריוארכלי של המשפחה הערבית מקנה מעמד גבוה וכבוד מיוחד למבוגרים בכלל ולהורים בפרט. הענקת הכבוד באה לידי ביטוי באופן מסורתי בצייטנות של הילדים להוריהם, שמתבטאת במילוי בקשותיהם ורצונותיהם והימנעות מערעור על החלטותיהם ויישומן, ובכלל זה החלטותיהם בעניינים האישיים, כמו: בחירת בן הזוג, אירוסין ונישואין. במישור החשיבתי, הילדים עדיין מייחסים חשיבות מיוחדת להענקת כבוד להורים, אך המשמעות הנתפסת של מושג זה משתנה. אמירה, תלמידה בכיתה יא, בת להורים זקנים, התייחסה למעמדם ולכבודם של ההורים:

דעתם של ההורים נשארת חשובה. זה דבר שמרגישים אותו, ואני מרגישה אותו בכל פעם שאני עומדת לעשות משהו, כמו למשל להיות בקשר עם מישהו. תמיד אני חושבת על הוריי. מה יגידו? מה תהיה תגובתם?... אני מנסה לרצות אותם בכל דבר שהם מבקשים... באותו זמן, אני גם עושה דברים שאני אוהבת. שמי וכבודי הם בעצם השם והכבוד של הבית והמשפחה, וכשאני שומרת עליהם, אני שומרת על הבית והמשפחה. זה הדבר החשוב ביותר.

עם זאת, "כבוד המשפחה" איננו מובן מאליו, איננו מוחלט, והוא גם נתון לדיון. בקרב הצעירים נשמעים קולות רבים שמערערים על הדרישה להענקת כבוד מוחלט להורים, ושאינם משלימים עם הפירוש המסורתי של המונח, קרי צייטנות מוחלטת וכניעה לרצונותיהם ודרישותיהם של ההורים. סוהיל, תלמיד, בן למשפחה שאין בה בנות, לא התרגש מכך שאביו התנגד לבקשתו להשתתף בפעילות חברתית כלשהי: "לא, אני לא מרגיש צורך בכך [בהכוונה], כי את החלטות שלי אני מקבל בעצמי, מה שאני רואה לנכון... אז מה, בסופו של דבר הוא [האב] יתרצה. המילה של האב היא לא הכול ולא

מעל הכול. ואם הוא טועה? אז מה? לא תמיד הוא נכון. ואם אני אגיד 'נכון' למשהו שהוא לא נכון, זה יחזור על עצמו כל הזמן..."

נג'לאא תיארה מערכת יחסים חמה ופתוחה עם הוריה. היא מכבדת את עמדות הוריה ומתייחסת אליהן ברצינות, אבל היא איננה מוותרת על החופש לקבל החלטות עצמאיות: "בסופו של דבר, אני עושה מה שאני רוצה ומה שאני מוצאת לנכון. כן, כדי להרגיש בנוח מצפונית, אני מכבדת את דעתם, אבל זה לא אומר שיכתיבו לי את החיים. אולי רק כדי שיאירו לי דברים שאני לא שמה לב אליהם, לא יותר". אין ספק, שזהו שינוי תפיסתי ותרבותי שיש בו כדי להשפיע על מערך הסמכות ועל היחסים בתוך המשפחה הערבית, גורמים שאפיינו אותה לאורך הדורות. מצד שני, תפיסת המונח "כבוד ההורים" המתהווה ומשמעותו החדשה יכולות לשקף את האופי הביקורתי והרפלקטיבי של הדור החדש הצעיר, המתגלה גם כדור עצמאי יותר וחזק יותר – דור "זקוף", כפי שהוא מכונה על ידי רבינוביץ ואבו בקר (2002).

## יחסי הורים-ילדים

השינויים המתחוללים בחברה הערבית המוסלמית אינם פוסחים על היחסים בתוך המשפחה. באופן מסורתי, יחסים אלה מבוססים על תפיסת מעמדו והגדרת תפקידו של כל אחד מבני המשפחה (האב, האם, הילדים). כמו כן, היחסים שיקפו את האופי המשפחתי הקולקטיבי ושירתו את האינטרס של המשפחה (Haj-Yahia, 1995). מהראיונות עם הצעירים, המורים וההורים, עולה כי היחסים האלה הם מורכבים ותלויי הקשר. המורכבות הזו של היחסים היא אחד המאפיינים של חברה העוברת שינויים חברתיים, שבה השינויים ברמה האינדיווידואלית והחברתית אינם זהים ואינם מקבילים (Seginer et al., 2007). חקירת נושא היחסים האינטימיים, הזוגיות והנישואין בקרב צעירים ערבים בהקשר של יחסי הורים-ילדים מעלה שאלות על שינויים בשלושה ממדים משפחתיים: הראשון – השינוי בממד המבני של המשפחה, שבאופן מסורתי הוא כאמור היררכי פטריארכלי; השני – השינוי בתפקיד ההורי שנגזר מהתפיסה המגדרית הרווחת בחברה הערבית; השלישי – השינוי במנגנוני ההעברה והלמידה התרבותיות.

בחינת יחסי הורים-ילדים כביטוי של מערך הסמכות ההיררכי של המשפחה הערבית מראה שינוי במאזן הכוחות הקיים, מה שמתבטא בכוח רב יותר של הילדים, לעומת היחלשות כוחם של ההורים. במילים אחרות, הפער ההולך וקטן בעמדות הכוח בין דמויות הסמכות – ההורים – לבין ילדיהם, מביא לכך שהחברה אינה מצפה מהצעירים להיות מנומסים וצייתנים ולהפגין כבוד כלפי ההורים. להפך, ההערכה ניתנת להצבת אתגרים ושאלות מול דמויות הסמכות, כמו ההורים והמורים (Hofstede, 2001). בתחום היחסים האינטימיים, האירוסין והנישואין מתחזק לכאורה מעמדם של ההורים, והצעירים מייחסים משנה חשיבות לדעותיהם. מאידך גיסא, כפי שתואר קודם, לא תמיד הם פועלים כתוצאה מכך בהתאם להנחיותיהם. ניתן להבחין בכך שההורים מאמצים סגנונות הורות שונים, בהתאם להקשר. למשל, ההורה הסמכותי,

המגלה סמכות עליונה ותמיכה רגשית נמוכה כלפי בניו, מאמץ סגנון סמכותי יותר כלפי בנותיו, זאת לצד רמה גבוהה של תמיכה רגשית וחום (Baumrind, 1991).

בהקשרים אחרים, האב מוותר על תפקידו ההורי ועל סמכותו לטובת בנו הבכור (או בנו בכלל). במקרים מסוימים, הוא מעניק לבנו הבכור תפקיד עוזר ויועץ ומשתף אותו בהחלטות הקשורות לבנותיו-אחיותיו; למשל האב מטיל עליו משימה לחקור על אודות בן זוגה של הבת-האחות לקראת קבלת החלטה בנושא האירוסין שלה. במקרים אחרים, שבהם האב מודע ליחסיה האינטימיים של הבת, הוא רואה בבנו שומר על הנורמות והכללים בתוך המשפחה, ולכן הוא מנסה להסתיר מפניו את היחסים האלה ואף מבקש זאת מהבת ומהאם, מחשש לתגובתו של הבן. שני המצבים האלה מעידים על כך שסמכותו המתערערת של האבא הופכת אותו בסיטואציות רבות לדמות סמלית וייצוגית, מול התפקיד הביצועי הממשי של הבן הבכור כדמות דומיננטית, המועדפת על פני הבנות (Haj-Yahia, 2003).

מבחינת התפקידים ההוריים, מתוארים תפקידים שונים של ההורים גם ביחסים עם הילדים הצעירים במשפחה. בראיונות שנערכו עם משתתפי המחקר, חלק מהצעירים מתארים יחסי חברות עם הוריהם, ואחרים מייחסים להוריהם תפקידים, כגון יועצים ומעניקי עזרה ותמיכה כמו גם מפקחים. הצעירים מסתייעים בדרך כלל בהוריהם כיועצים כאמצעי להשתלבותם החברתית ולחיזוק מעמדם בקבוצת בני גילם וחבריהם.

במישור נוסף, מערכת היחסים בין ההורים לילדיהם מנוצלת כאמצעי להעברת מסרים תרבותיים ולימוד כללי התנהגות לפיתוח יחסיהם מחוץ למשפחה, על ידי הצבת גבולות ותנאים בפני הילדים. לקראת השינוי בתפקידיהם של הצעירים המתבגרים, ובמיוחד אלה שמתקשרים למערכת יחסים פורמליים (אירוסין ונישואין), ההורים משתמשים במערכת היחסים שלהם עם ילדיהם כדי להפנים אצלם ערכים, נורמות וכללי התנהגות הטבועים בתרבות שהם מעבירים אליהם. בהקשר זה, הורים עושים פעולות של הכוונה, לימוד וחינוך, שכולן מתוכננות להפוך ילדים למבוגרים רצויים (Pitman et al., 1989). דרך התערבותם הישירה והבלתי ישירה של ההורים בבחירת החברים בשלב מסוים ובבחירת בן הזוג, או לפחות קבלת ההחלטה לגבי אירוסין, בשלב מאוחר יותר, מכוונת להפנים אצל ילדיהם ערכים חברתיים מסוימים ולקבוע את אמות המידה של "החבר הטוב" ו"החבר הרע", ובהמשך – "הבעל הטוב" ו"הבעל הרע". סאמי ניסה להדריך את בתו, שעמדה להתארס, לאמץ כללים ונורמות התנהגות חדשים והנחה אותה, כיצד לנהוג עם משפחת בן זוגה. הוא הסביר לה כי משפחתו של בעלה עומדת להיות משפחתה, כיוון שהם "הקונים", ועל כן היא תצטרך להתייחס אל בעלה ומשפחתו באותו אופן שטרם נישואיה, היא התייחסה למשפחתה המקורית: "לבת שלי אני תמיד אומר שזהו, אנחנו כהורים שלה סיימנו את תפקידנו. עכשיו משפחת בן הזוג הם ההורים שלה, כי הם 'קנו אותה', אתה מביין? אני מכוון אותה כיצד להתנהג אתם ועם בעלה, מה לעשות? מה הכללים? וכך גם אני מדבר אתו [בן הזוג]. היום הוא כבר רגיל להגיע כל יום אלינו הביתה. הוא אחד מבני הבית. מציית בכבוד".

## בית הספר כמסגרת חברתית וכסוכן תרבות

ממצאי המחקר מראים כי ההסכמה סביב הכוח והסמכות שהעניקה החברה לבית הספר ולמורים כאחראים לחינוך הילדים, אינה קיימת עוד. האופן שבו התייחסו התלמידים שהשתתפו במחקר לבית הספר, הפתיחות שגילו והביקורתיות שהפגינו כלפי בית הספר והמורים, יכולה ללמד על כך שהם אינם מקבלים את בית הספר כמסגרת כוללת שאין לערער עליה, אלא כמערכת הנתונה לביקורת, שסמכויותיה אינן בגדר "מובן מאליה". ביטוי נוסף להיעדר ההסכמה סביב בית הספר ניתן לראות בעמדות השונות והרבות בקרב ההורים, התלמידים וגם המורים, בנוגע לתפקידו החינוכי. מהצד השני, קיימת הסכמה בנוגע לתפקידו הלימודי של בית הספר, ולכן הציפיות ממנו בהקשר זה הן גבוהות. מקורן של ציפיות אלה, כפי שטוען סבירסקי (1990), הוא כנראה בהערכה החיובית לסיכויי הקידום החברתי והכלכלי באמצעות החינוך.

ההבחנה בין התלמידים וגם בין ההורים לפי העמדות שהם מביעים בנוגע לתפקידו החינוכי של בית הספר, מראה שעמדות אלה אינן יציבות, והן קשורות לדרגה שבה הם חשים שהוא משרת את האינטרסים שלהם. באשר לתלמידים, הם ממשיכים לייחס לבית הספר תפקיד חינוכי כל עוד אין בכך איום על עצמאותם ועל תחושת החופש שלהם. כך למשל בנים ובנות שמקיימים מערכות יחסים אינטימיות, ובמיוחד בנות מאורסות, שוללים מבית הספר תפקיד זה וטוענים שאין זה מסמכותו ומתפקידו ל"התערב" בענייניהם האישיים של התלמידים. טענה דומה אפשר לשמוע גם מפי הורים של בנות מאורסות, וייתכן שהיא נובעת מחששם שהתערבות בית הספר עלולה לפגוע בתכניותיהם ושאיפותיהם, כך שהבנות לא תרצינה או לא תסכמנה להתארוס, ואם הן מאורסות – מחשש מפני התפרקות הקשר.

הורים אחרים הביעו עמדות יציבות יותר, שלפיהן בית הספר נחשב בעיניהם בעיקר למוסד חינוכי. הם גם הביעו תמיכה במתן גיבוי מלא לבית הספר למילוי התפקיד הזה. עמדות אלה יכולות להעיד על כך שלמרות השינויים החברתיים, שאינם פוסחים על מוסדותיה של החברה הערבית, בית הספר ממשיך לשמר את מעמדו החברתי, אם כי רק באופן חלקי מאוד. ייתכן גם שעל רקע העמימות בסדר החברתי המתהווה והקושי של ההורים להדביק את קצב השינוי, אשר מגבירים את המרחק בינם לבין ילדיהם, הורים אלה רואים בבית הספר מעין אמצעי אחרון לפיקוח על ילדיהם ועל חינוכם. חיזוק להסבר זה ניתן לקבל גם מדבריהם של המורים. לטענתם, מקורה של העמדה העקיבה והחד-משמעית הזו הוא בכך, שההורים האלה מגלים קושי וחוסר יכולת להתמודד עם הקונפליקטים שמתעוררים בינם לבין ילדיהם הצעירים, ולכן הם "נעזרים" בבית הספר לשם כך. מעבר לכל ההסברים הללו, אפשר גם לטעון, שההורים מאמינים באמת ביכולתם המקצועית של המורים ובמסוגלותם למלא את תפקיד המחנך על הצד הטוב ביותר.

מכל מקום, מכלול העמדות, התפיסות ודפוסי ההתנהגות ביחס לבית הספר, מטרותיו ותפקידיו, כמו גם הניגודים, הכפילויות והסתירות שעלו מתגובות כלל משתתפי המחקר, מצביעים על המשבר שבו נמצא בית הספר כמייצג של החברה הערבית כולה. עם זאת, הוויכוח הרחב הקיים והיעדר ההסכמה בנוגע למעמדו ותפקידו של מוסד

חברתי זה, אין בהם כדי להפחית מחשיבותו. דווקא בעת שהחברה עוברת שינויים רחבים ומהירים, מוסד זה מקבל משנה חשיבות, כיוון שעליו מוטלת האחריות לתברות של הילדים והצעירים, וזאת בשל היותו מקום המפגש היחיד שמאגד את כולם.

## סיכום ומסקנות

עבודת המחקר הנוכחית התמקדה במתבגרים ערבים מוסלמים וחוויותיהם האישיות והאינטימיות בשני הקשרים תרבותיים: בית הספר והמשפחה. המחקר בחן את התפיסות ואת תהליכי קבלת ההחלטות של צעירים אלה בתחום יחסיהם הבין-אישיים, כתוצרים של תרבות ושל תהליכי חינוך פורמליים בבית הספר ובמשפחה. בתוך כך, המחקר ניסה לענות על שאלות אחדות בנוגע לתרבותם של הצעירים במישורים החשיבתי וההתנהגותי, למשמעויות שהצעירים, מוריהם והוריהם מייחסים למושגי היחסים האינטימיים, האירוסין והנישואין, למעמדו ותפקידו של בית הספר כמוסד חברתי ותרבותי ולמערכת היחסים המשולבת בין הצעירים, המשפחה ובית הספר, ולבסוף, הוא ניסה לבחון את מקומו ותרומתו של החינוך לבריאות בתהליכי השינוי התרבותי.

התנסותם של הצעירים המתבגרים ביחסים האינטימיים מהווה מן הסתם חוויה משמעותית בחייהם, שחושפת את הסתירות והניגודים הרבים הנמצאים בעולמם האישי, המשפחתי והחברתי. בהיבט תרבותי, התנסות זו מתגלה גם כאחד הביטויים של השינויים המתחוללים בחברה הערבית בתחומי הערכים והנורמות. השינוי העיקרי בתחום זה הוא בדרכי הביטוי של היחסים האלה ובמידת מקובלותם, ויש באלו כדי ללמד על תהליכי שינוי לא רק בחברה הרחבה, כי אם גם בתוך המשפחה הערבית, במישור המבני ובמישור התפקודי.

בעידן טכנולוגיות המידע והתקשורת, שבו הצעירים מקבלים כוח ושליטה רבים יותר, ומול ערפל ערכי והיעדר עוגן תרבותי, על המשפחה הערבית, ובעיקר על ההורים, להתמודד עם דור צעיר, מועצם, שולט וביקורתי. ההורים מבטאים מידה רבה של בלבול, חוסר אונים ואי-יכולת התמודדות, שמעצימים את ציפייתם מבית הספר למלא את החלל ולשמש סוכן תרבות ותברות של ילדיהם.

מנגד, בית הספר, כמוסד חברתי מרכזי שאמור להוביל, להנהיג ולווסת את השינוי התרבותי ולהיות סוכן התרבות המשמעותי בתהליך זה, מוצא את עצמו "מפגר" אחר תהליכי השינוי המהיר ואינו מצליח להדביק את קצבם. מצב זה מחליש את מעמדו ותפקידו כמוסד ומכרסם במעמדם של המורה והמחנך בתוכו.

נראה, שבתוך הערפל הפוקד את המערכת הערכית, את המבנה והתפקיד של המוסדות החברתיים המרכזיים ואת המרחב שביניהם, ההורים וילדיהם המתבגרים מוצאים דרכי התמודדות והסתגלות. במישור המשפחה, ההורים וגם ילדיהם המתבגרים מתמרנים בין תפקידים שונים. ההורים "משחקים" עם הסמכות שלהם בהתאם לאינטרס הקולקטיבי של המשפחה, וממול, הצעירים מעניקים להורים תפקידים שיכולים לשרת את האינטרסים האינדיבידואליים שלהם כמתבגרים. הורים וילדים אחרים נוקטים

אסטרטגיות התמודדות אחרות, שהחשובות שבהן הן האירוסין והנישואין בגיל מוקדם ואף בתקופת הלימודים בבית הספר.

אחת המסקנות העולות מעבודה מחקר זו היא הצורך הרב במחקר מדעי – כמותני ואיכותני – שיעסוק בחיי המתבגרים הערבים בישראל. העבודה חושפת את החלל הגדול הקיים בחקר תרבותם של הצעירים האלה, ובמיוחד נוכח היעדר מחקר איכותני, שעשוי להבהיר באופן עמוק יותר תפיסות, תהליכים ודפוסי חשיבה של קבוצת גיל משמעותית זו. רוב המחקר שעסק בחברה הערבית בארץ התייחס אליה כאל יחידה אחת, והייתה בו רק התייחסות מועטת למאפיינים הייחודיים של קבוצות שונות בתוכה, שכל אחת מהן מהווה תת-תרבות משמעותית. הבחנה זו היא חשובה, ואף מכרעת, בהקשר החינוכי, וחקירה מעמיקה של כל קבוצה בתוך החברה הערבית הכללית תסייע רבות בתכנון חינוכי מתאים ויעיל יותר.

התערבותו של בית הספר מתרחשת בעיקר דרך תכניות חינוך למיניהן, שהצלחתן מוגבלת. נראה שהצלחה מוגבלת זו נובעת בעיקר מהיעדר הכרה והבנה מעמיקה של שני מרכיבים מכריעים: האחד – השינויים התרבותיים שמתחוללים בחברה הערבית המוסלמית בארץ בכלל, והשני – תרבותם של הצעירים הערבים. הבנה יסודית של שני המרכיבים האלה יש בה כדי לאפשר עיצוב של מערך חינוכי מותאם תרבותית וחברתית.

מסקנה אפשרית נוספת מתייחסת לחברה הערבית בכלל. למרות הקושי בהחלת הממצאים שהוצגו לכלל החברה הערבית, עבודת המחקר הנוכחית חושפת תמונה מעורפלת של החברה הזו, שמאופיינת בהיעדר עוגן תרבותי ברור ובחוסר בהירות בנוגע לערכים, נורמות, מבנים חברתיים, מערכות תפקידים ועוד. תמונה זו אופיינית לעתים לחברות שנמצאות בתהליכי מעבר מחברות מסורתיות לחברות מודרניות, אך יש בה כדי להביא למשבר זהות, שבא לידי ביטוי בבטויות ובחדות בקבוצות המתבגרים, הנמצאים בשלב עיצוב זהותם החברתית, התרבותית והמינית.

השינוי המהיר והבלתי מבוקר שעוברת החברה הערבית בישראל משליך על תרבות הצעירים ומשתקף בה. השינוי במבנה המשפחתי, ממבנה חמולתי מורחב למבנה גרעיני, כמו גם השינוי ביחסי הכוח והסמכות בתוך המשפחה, מביאים מצד אחד לבלבול ודו-ערכיות אצל הילדים המתבגרים, אך מצד שני, מאפשרים להם מידה מסוימת של חופש והזדמנות "ליהנות מן ההפקר" ולנצל שינויים אלה לצורכיהם ההתפתחותיים. למרות זאת, המתבגרים מגלים רצון להגדרת ערכים, נורמות וכללים ולהצבת גבולות על ידי בעלי הסמכות, וצורך בהם. חשוב אפוא להתייחס לכך כאל "זעקה לעזרה".

מסקנה נוספת שניתן להעלות קשורה למסגרת בית הספר. מוסד זה, שנחשב באופן מסורתי למוסד חברתי מרכזי, מאבד את מעמדו ותפקידו החינוכי. ריבוי העמדות, התפיסות והתגובות בקרב התלמידים, ההורים והמורים באשר למעמדו ותפקידו של בית הספר, כמו גם בנוגע לסוגיות ונושאים רבים אחרים הקשורים אליו, מהווה תמונת ראוי של המתרחש בחברה בכללותה. עם זאת, השונות הרחבה הזו היא הגורם לאי-היכולת של מוסד בית הספר להגדיר לעצמו השקפת עולם, חזון ומטרות שישרתו את החברה, כפי שצפוי ממנו, ויספקו מתווה לעשייה החינוכית.



## מקורות

- אבו בקר, ח' (1998). **בדרך לא סלולה: נשים ערביות כמנהיגות פוליטיות בישראל**. רעננה: בית ברל.
- אבו עסבה, ח' (2001). דילמות וסוגיות בחינוך הערכי בבית הספר הערבי בישראל. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 441–479). ירושלים: משרד החינוך.
- אבראהים, א' (1993) **מעמד האישה הערבייה בישראל**. ירושלים: סיכוי – העמותה לקידום שוויון הזדמנויות (ערבית).
- אוסצקי-לזר, ש' (2008). "לא כמו אמי": נשים מעצימות את עצמן – המקרה של כפר קארע. **מדיניות ציבורית**, 2, 17.
- אלג'ולאני, פ' (1995). **המשפחה הערבית: ניתוח מבנה המשפחה והשינויים על פני הדורות**. אלכסנדריה, מצרים: אלנשר (ערבית).
- אלפר, י' (1987). **גורמים המשפיעים על נכונותם של ילדים ערבים לקיים מגע חברתי עם יהודים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2010). **השנתון הסטטיסטי לישראל 2010, מס' 61**. ירושלים.
- חאג' יחיא, מ' (1994). המשפחה הערבית בישראל: ערכיה התרבותיים וזיקתם לעבודה סוציאלית. **חברה ורווחה, יד**, 249–264.
- חאג' יחיא, מ' (1999). אלימות כלפי נשים בהקשר החברתי תרבותי של החברה הערבית. בתוך ק' רבין (עורכת), **להיות שונה בישראל** (עמ' 219–243). תל אביב: רמות.
- מור, מ' (1977). השוואת מערכת הערכים של סטודנטים יהודים וערבים. **מגמות, כג**, 49–52.
- סבירסקי, ש' (1990). **חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים**. תל אביב: ברירות.
- סמוחה, ס' (2004). **מדד יחסי יהודים-ערבים בישראל**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- עזאיזה, פ' (2009). **נשים ערביות בישראל: תמונת מצב ומבט לעתיד**. תל אביב: רמות.
- רבינוביץ, ד' ואבו בקר, ח' (2002). **הדור הזקוף**. ירושלים: כתר.
- שראבי, ה' (1987). **המבנה הפטריארכאלי: חקר החברה הערבית המודרנית**. עכו: דאר אלאסואר (ערבית).
- 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.
- Al-Haj, M. (1987). *Social change and family processes*. Boulder, CO: West View Press.
- Al-Haj, M. (1989). Social research on family lifestyles among Arabs in Israel. *Journal of Comparative Study*, 20(2), 175.
- Al-Haj, M. (1995). Kinship and modernization in developing societies: The emergence of instrumentalized kinship. *Journal of Comparative Family Studies*, 26, 311–328.
- Al-Haj, M., & Rosenfeld, H. (1990). *Arab local government in Israel*. Boulder, CO: West View Press.
- Andrews, P., & Meyer, R. G. (2003). Marlowe-Crowne Social Desirability Scale and Short Form C: Forensic norms. *Journal of Clinical Psychology*, 59, 483–492.
- Azaiza, F., & Ben-Ari, A. T. (1998). Self-perception of minority group adolescents: The experience of Arabs living in Israel. *International Journal of Social Welfare*, 7(3), 236–243.
- Barakat, H. (1993). *The Arab world: Society, culture and state*. Berkeley, CA: University of California Press.

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56–96.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615–631.
- Brislin, W. R., (1990). An introduction. In idem (Ed.), *Applied cross-cultural Psychology*, Vol. XIV: *Cross-cultural research and methodology series*. Newbury Park, CA: Sage.
- Carver, K., Joyner, K. & Udry, R. (2003). National estimates of adolescent romantic relations. In P. Florshiem (Ed.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior* (pp 33–56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 1–24.
- Darder, A. (1991). *Culture and power in classroom: A critical foundation for bicultural education*. New York: Bergin & Garvey.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. New York: Sage.
- Eisikovits, R. A. (1997). *The anthropology of child and youth care work*. New York: Haworth Press.
- Eisikovits, R. A., & Karnieli, M. (1992). Acquiring conflict resolution skills as cultural learning: An Israeli example. *High Education*, 23(2), 183–194.
- Haj-Yahia, M. M. (1995). Toward culturally sensitive intervention with Arab families in Israel. *Contemporary Family Therapy*, 17, 424–447.
- 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, 193–206.
- Haj-Yahia, M. M., Bargal, D., & Guterman, N. (2000). Perception of job satisfaction service effectiveness and burnout among Arab social workers in Israel. *International Journal of Social Welfare*, 9, 201–210.
- Hofstede, G. (1991). *Culture and organizations*. London: McGraw-Hill International.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Joyner, K., & Udry, J. R. (2000). You don't bring me anything but down: Adolescent romance and depression. *Journal of Health and Social Behavior*, 41, 369–391.
- Keesing, R. M. (1974). Theories of culture. *Annual Review of Anthropology*, 3, 73–98.
- Kluckhohn, C. (1962). Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons & E. A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp.388–433). New York: Harper & Row.
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescents relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 55–70.
- Leininger, M. M. (2006). Culture care diversity and universality theory and evolution of the ethn nursing method. In M. M Leininger & M. R. McFarland (Eds.), *Culture care diversity and universality: A worldwide nursing theory* (pp. 1–41). Boston : Jones and Bartlett.

- Levesque, R. J. (1993). The romantic experience of adolescents in satisfying love relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 219–251.
- Mari, S. (1978). *Arab education in Israel*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Marlowe, D., & Crowne, D. P. (1961). Social desirability and response to perceived situational demands. *Journal of Consulting Psychology*, 25, 109–115.
- Mead, M. (1970). *Culture and commitment: The study of the generation gap*. New York: Garden City.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pelto, J. P. (1970). *Anthropological research: The structure of inquiry*. New York: Harper & Row Publishers.
- Pitman, M. A., Eisikovits R. A., & Dobert, M. L. (1989). *Culture acquisition: A holistic approach to human learning*. New York: Praeger.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rosner, B. (2000). *Fundamentals of biostatistics* (5th ed.). Pacific Grove, CA: Duxburg Thomson Learning.
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2004). How the future orientation of traditional Israeli Palestinian girls links beliefs about women's roles and academic achievement. *Psychology of Women Quarterly*, 28(2), 122–135.
- Seginer, R., Shoyer, S., Hossessi, R., & Tannous, H. (2007). Adolescent family and peer relationships: Does culture matter? In B. B. Brown & N. S. Mounts (Eds.), *Linking parents and family to peer relationships: Ethnic and cultural consideration* (pp. 83–99). San Francisco, CA: Wiley Periodical.
- Sodowsky G. R., Lai, E. W., & Plake, B. (1991). Moderating effects of sociocultural variables on acculturation attitudes of Hispanics and Asian Americans. *Journal of Counseling and Development*, 70, 194–204.
- Spindler, G. (1987). The transmission of culture. In idem (Ed.), *Education and cultural process: Anthropological approaches*. (pp. 303–335) (2nd ed.). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Spradley, J. P. (Ed.) (1972). *Culture and cognition*. New York: Chandler.
- Taylor, S. T., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meaning* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Triandis, H. C. (1990). Cross cultural studies of individualism and collectivism. In J. Berman (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 41–133). Lincoln, NE: Nebraska University Press.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asia, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross cultural perspectives on self–ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 323–338.
- Wallace, A. (1970). *Culture and personality*. New York: Random House.
- Wallace A. (1973). Schools in revolutionary and conservative societies. In F. Ianin & E. Storey (Eds.), *Cultural relevance and educational issues* (pp. 230–250). Boston, MA: Little Brown and Co.
- Wolcott, H. F. (1999). *Ethnography as a way of seeing*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press – Sage.