

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

"אפשר" – 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



תהליכי העצמה וגיבוש זהות של צעירות יוצאות אתיופיה בשירות לאומי

גליה אלף

תקציר

המחקר מבקש להתחקות אחר החוויות והתהליכים האישיים של מתנדבות צעירות יוצאות אתיופיה, המשרתות במסגרת מיוחדת של השירות הלאומי, אשר משלבת משימות התנדבותיות עם תהליכי העצמה והשלמת השכלה של הצעירות (תכנית "רעות"). עיקרי הממצאים: מסגרת העבודה סיפקה לצעירות את החוויות המשמעותיות ביותר. המניע העיקרי להגעת הצעירות לתכנית "רעות", היה ההזדמנות לשפר הישגים לימודיים, אך דווקא בתחום זה, התחום הלימודי, חוו הצעירות את התסכולים והכישלונות הגדולים ביותר שלהן בשנה זו. קבוצת השווים הייתה עוגן ותמיכה לקיום התכנית והצלחתה. הקשר האישי והאכפתיות של רכזת השירות הלאומי הפכו אותה לדמות המשמעותית ביותר עבור הצעירות בשנה זו. תהליכי גיבוש הזהות ותהליכי העצמה התרחשו והתפתחו לאורך כל הזמן ובכל זירות חייהן של הצעירות, ובעיקר בזירת העבודה.

בדיון השתמשתי במונח "כור היתוך הסובלני", מונח הבא לאתגר את היכולת שלי ושל חוקרים אחרים לנתח ולהבין תהליכים אישיים של צעירות מתרבות אחת בכלים תאורטיים של תרבות אחרת. בספרות שנסקרה על ידי לצורך מחקר זה לא נמצאו מאמרים שעוסקים בתהליכים של גיבוש זהות או העצמה בתרבויות טרום-טכנולוגיות, וביניהן בתרבות האתיופית. המחקרים שקראתי ומהם למדתי ועל פיהם ניתחתי את ממצאי העבודה, נטועים בתרבות האנגלו-אמריקנית, במערב הדמוקרטי, האורבני, הטכנולוגי והגברי. עובדות אלו צריכות לעורר מחשבות ושאלות: האם ניתן "למדוד" או "ליישר" את הצעירות במחקר זה לפי הסרגל של מרסיה (Marcia, 2002), או לפי תהליכי ההתפתחות המתוארים אצל אריקסון (Erikson, 1959)? אולי זה "כור היתוך אקדמאי"? ושאלה זו הדרך המיטבית לסייע בקידום הסתגלותם של מהגרים לתרבות מערבית? איני מציגה פה עמדה שיפוטית כלפי תהליך הקליטה בארץ, אלא מבט ביקורתי ושואל כלפי עצמי וכלפי חלק מהספרות המחקרית שנסקרה במחקר זה, בבואי לנתח תרבות מסוימת באמצעות כלים שנבנו בתרבות אחרת.

מילות מפתח: העצמה, התנסות מורטורית, גיבוש זהות, השתלבות חברתית, שירות לאומי, קהילת יוצאי אתיופיה, התנדבות, פיתוח קריירה

"תודה לכם על שאתם שותפים לדרכנו החינוכית עם בנותינו". זה היה משפט מדברי אביה של וורקי, באמהרית, בפני צוות התכנית והצעירות המשתתפות בה, במפגש חגיגי שפתח את השנה בהבטחה גדולה.¹ מטרת המפגש הייתה להסביר להורים את מהות התכנית ואיכויותיה. אביה של וורקי ניצב זקוף, לבוש בחליפה, ובידו מקל

1 שמות המשתתפות במחקר ושמות הארגונים שונו כחלק משמירת פרטיותן של הצעירות.

עץ שלא נזקק לו לשם הליכה. נאומו הדגיש את גישת ההורים לתכנית, ובעיקר – לתחום ההשכלה: גישה תומכת, מעודדת ובעלת מודעות גבוהה לחשיבות ההשכלה בישראל. דבריו הפתיעו את מנהלי התכנית, שסברו כי הם הם "נושאי בשורת ההשכלה וההתפתחות" לצעירות, ובוודאי – להוריהן. וורקי ו-11 צעירות נוספות השתתפו בתכנית "רעות". שש צעירות מהקבוצה היו את קבוצת המחקר בעבודה זו.

תכנית "רעות"

תכנית זו היא יזמה משותפת של שני ארגונים: "אחוה" – ארגון שירות לאומי המקדם תכניות לאוכלוסיות ייחודיות במסגרת השירות הלאומי, ו"יובל" – ארגון חברתי שעוסק בהובלת מסגרות התנדבות מגוונות לצעירים בפריפריה החברתית-כלכלית בישראל. מטרתה העיקרית של התכנית היא לאפשר לצעירות בנות הקהילה האתיופית בישראל הזדמנות טובה יותר להשתלב בחברה על ידי שיפור נתוני ההשכלה הפורמלית שלהן, ובכך – שיפור סיכוייהן לכניסה ללימודים אקדמאיים ותעסוקה במיזב (סטטוס) גבוה יותר. כל זאת, במסגרת התנדבותית בת שנה.

מרכיבי עשייה ותוכן בתכנית "רעות"

◀ **ההתנדבות – העבודה:** ככלל מסגרות השירות הלאומי, ההתנדבות כוללת 40 שעות שבועיות במסגרות חינוכיות וטיפוליות.

◀ **שיפור מצב ההשכלה הפורמלית:** היעד הוא שבוגרות התכנית תעמודנה בתנאי הסף לכניסה ללימודים אקדמאיים (קרי השלמת או שיפור מבחן הבגרות באנגלית ל-4 יחידות, שיפור הציון במתמטיקה ולימוד והכנה לקראת המבחן הפסיכומטרי, כולל היבחנות בו).

◀ **תהליכי ליווי והכשרה:** אלו כוללים לימוד תורה; מפגשי הכשרה ולמידה משותפים עם בנות שירות לאומי אחרות מארגון "אחוה" ומתנדבי שנת שירות מארגון "יובל"; קידום תהליכי העצמה אישית וגיבוש תהליכי זהות, בעיקר באמצעות תהליכי ליווי אישיים וקבוצתיים המתבצעים על ידי רכזת שירות לאומי ומנחה מארגון "יובל".

◀ **התנסות בניהול חיים עצמאיים:** חיים משותפים בדירות, ניהול משק בית ונסיעות למקומות ההכשרה.

המחקר ביקש להתחקות אחר החוויות והתהליכים האישיים של הצעירות שהשתתפו בתכנית "רעות". מצבן של הצעירות – דהיינו היותן משרתות בשירות הלאומי והיותן מהגרות ("עולות") או בנות למשפחות מהגרות – משלב בתוכו שני מיתוסים רבי-עצמה בחברה הישראלית. נוסף על כך, נסיבות ההגירה של קהילת המוצא של הצעירות הן נסיבות ייחודיות ודרמטיות, וכך גם המאפיינים של קהילה זו, שאנשיה הגיעו מחברה בעלת מאפיינים טרום-טכנולוגיים, ותהליכי ההסתגלות שלהם בחברה הישראלית שונים מתהליכי הסתגלות של מהגרים שקדמו להם (Levin-Rozalis, 2000).

מסגרות של שירות לאומי, כמו גם שנת שירות ושירות צבאי, מהווים עבור הצעירים הישראלים הזדמנות להארכת תקופת המורטוריום של גיל ההתבגרות. בתקופה זו, המתרחשת בגיל חשוב של עיצוב הזהות והבניית עמדות כלפי העולם וכלפי ה"אני", הצעירים חווים לראשונה עצמאות במישורים רבים של חייהם: הם מנהלים חשבון בנק אישי, מתנסים במקומות עבודה בעולם האזרחי, חלקם מנהלים משק בית בדירות השירות שבהן הם גרים, והם חווים יחסי עבודה וחברות עם קבוצת השווים וכן עם עמיתים מבוגרים אחרים. לראשונה הם גם בגירים בעיני החוק, מעצם העובדה שעברו את גיל 18, ורובם ככולם עסוקים בשאלה, "מה אעשה כשאיה גדול?" מיד בתום השירות הלאומי, הם נתבעים להחלטות על עתידם: לימודים, עבודה, טיול בחו"ל וכן נישואים והקמת משפחה.

עד מועד עריכת המחקר (2008) פורסמו מחקרים רבים שעוסקים בהגירת יהודים מאתיופיה לישראל, ובתוכם מאמרים שעוסקים בבני נוער. נקודת המוצא של מרבית המחקרים שעוסקים בבני נוער התמקדה במצוקה או שוליות (אדלשטיין, 2003, 2005; ליכטנשטיין וזק, 2006; מולו ושלם, 2000; רומי ובר-לב, 2001; שבתאי, 2001, ב, ג; שבתאי וקסן, 2005; שמש, 1999; שפט, 1995). מעט מאמרים עסקו בצעירים יוצאי אתיופיה בגיל צבא (שבתאי, 1995, 1999). עד היום, מחקרים על השירות הלאומי בישראל ועל שנת השירות עסקו באוכלוסיות חזקות המשרתות באופן מסורתי במסגרת השירות הלאומי (אברהמי, 1992; גל, אמית, פליישר ושטריכמן, 2003; סמבירא, 2005; פרומן, 1980; Gal & Aberly, 2006; Gal, 2000). טרם פורסם מחקר העוסק בצעירות מקבוצות שוליים בחברה הישראלית שנמצאות במסגרת השירות הלאומי, לא כל שכן – על צעירות יוצאות הקהילה האתיופית הנמצאות במסגרת מיוחדת של השירות הלאומי, שמשלבת גם השלמת השכלה והעצמה. בכך, המחקר הנוכחי מהווה חוליה נוספת בהיכרות עם המציאות המורכבת של צעירות במסלולים דומים, ובפרט צעירות יוצאות אתיופיה. כמו כן, המחקר מסייע בהכרת ההתנדבות ככלי התומך בקהילה וככזה הנתמך על ידיה, בהבנת תהליכים של העצמה וגיבוש זהות ובתהליכים של תְּבִירוֹת באמצעות השכלה. מחקרים קודמים בתחומים אלו נעשו בעבר ונעשים כיום במסגרת הצבא (אורבך וכץ, 1991; גלר, 2000; כהן ועמרני, 1989; סטמס, 2005). מטרת המחקר הייתה להביא תמונה בהירה ככל האפשר של חוויות הצעירות מסביבות החיים השונות שבהן היו במהלך שנת השירות הלאומי וכן לתאר את התהליכים האישיים שעברו בתקופה זו.

מתודולוגיה

תהליכי ההתפתחות של אוכלוסיית המחקר שביקשתי לבחון כוללים שינויים ומאפיינים חברתיים ואישיים כאחד. גישת המחקר המתאימה ביותר לניתוח תהליכים מקבילים ומורכבים שכאלה ולעיצובה של תמונה שכזו היא גישת המחקר האתנוגרפי, זאת בשל אופייה ההוליסטי (Schensul & LeCompte, 1999).

המתודולוגיה האתנוגרפית

המונח "אתנוגרפיה" שייך לתחום האנתרופולוגיה ועוסק כמדע בתיאור תרבותי – תיאור של דרך החיים או תהליך נצפה של קבוצה אנושית אינטראקטיבית מסוימת. המחקר האתנוגרפי נעשה בזירה הטבעית, ולא במעבדה או במקום מנותק, והוא כולל מפגש אינטימי פנים אל פנים של החוקר עם המשתתפים במחקר. גרינג ואפשטיין התייחסו לנקודת המבט הפנימית של ה"שחקן" – כך הם כינו את הפרט הנחקר – כאל נקודת הפתיחה למחקר, ואחריה מגיעים תיאור וניתוח של החוקר – האתנוגרף (Gearing & Epstein, 1986).

כלי המחקר

לאופי המחקר יש השפעה על הכלים האתנוגרפיים שאותם החוקר מעדיף. במחקרים כגון זה, שבהם ההתמקדות העיקרית היא במחשבות, רגשות, תפיסות עולם וביקורת עצמית וחברתית – הכלי המתאים ביותר הוא הריאיון האתנוגרפי (Schensul & LeCompte, 1999; Spradley, 1979; Wolcott, 1995). ניתן לראות את הריאיון כסדרה של שיחות ידידותיות, שבמהלכן המרואיין הופך מאיש שיחה למספק מידע (Schensul & LeCompte, 1999; Spradley, 1979).² כלים נוספים שבהם השתמשתי במחקר זה: (א) תצפית משתתפת כאמצעי משלים לריאיונות. מדובר במעורבות מקרוב, שיש לה חשיבות רבה בהעשרת יכולת החוקר לתאר אירועים (Bogdan & Taylor, 1984); (ב) מחברת אישית – כל אחת מהמשתתפות במחקר מילאה מחברת קשר.

מהלך המחקר

המחקר התבצע בכמה שלבים:

- א. שיחות עם "שומרי הסף" של קבוצת הנערות, כלומר בעלי התפקידים שאת רשותם ותמיכתם היה עליי לגייס על מנת לקבל דלת פתוחה מצד הארגונים ולמען תחושת נינוחות של האינפורמנטיות (Schensul & LeCompte, 1999; Spradley, 1979).³
- ב. מפגש ראשון וקבוצתי עם המשתתפות הפוטנציאליות במחקר – במפגש הצגתי את עצמי ואת המחקר ומטרתו ואפשרתי לצעירות הצטרפות מרצון לתהליך של למידה משותפת – שלי כחוקרת ו שלהן כאינפורמנטיות וכמלמדות.
- ג. ראינות עומק פתוחים עם כל אחת ממשתתפות המחקר – בראינות הצגתי את המחקר ביתר פירוט. מתוך ראינות אלה, זוהו קטגוריות אישיות ודפוסים אישיים של כל אחת מהמשתתפות. בשלב השני, נערך תהליך מחקר עמוק יותר.

2 כמו כן השתמשתי בחומר מתוך הקורס "תיאוריות אנתרופולוגיות בחינוך" (2005), שהועבר על ידי ר' איזיקוביץ' באוניברסיטת חיפה.

3 כמו כן השתמשתי בחומר מתוך הקורסים "חינוך בחברה רב-תרבותית" ו"מחקר אתנוגרפי בחינוך" (2004), שהועברו על ידי ר' איזיקוביץ' באוניברסיטת חיפה.

ד. שילוב בין תצפית משתתפת לראיונות מובנים למחצה – התצפית המשתתפת נערכה במקומות ההתנדבות וההכשרה של המתנדבות, בדירות שבהן הן חיו במהלך התקופה של השירות הלאומי ובפעילויות חברתיות שונות. השילוב בין הכלים נועד לאפשר קבלת תמונה רחבה ואמינה ככל האפשר.

ה. ראיונות מובנים למחצה עם דמויות משמעותיות הנמצאות במעגל השני למתנדבות – הראיונות נערכו עם מבוגרים שליוו את הצעירות בשנת השירות הלאומי.

ניתוח

הניתוח עסק בזיהוי הסממנים הבולטים העיקריים שעלו במחקר ובתיאור השיטתי של היחסים בין סממנים אלה (Wolcott, 1995). הוא התייחס הן למשמעויות האישיות המיוחסות לקטגוריות על ידי הנחקרות (emic), והן לנקודת המבט המחקרית-מדעית (etic) (Schensul & LeCompte, 1999; Spradley, 1979).

אוכלוסיית המחקר ותהליך איסוף הנתונים

קבוצת המחקר כללה שש צעירות בנות 18–19 במסגרת תכנית "רעות". רובן נולדו באתיופיה ועלו לארץ עם משפחותיהן במסגרת "מבצע שלמה" או בעליות קטנות יותר אחריו. רוב הצעירות משתייכות למשפחות במצב סוציו-אקונומי נמוך, חלקן עם מאפייני מצוקה סוציאלית-כלכלית. כולן דוברות עברית טובה, חלקן דוברות אמהרית כשפה ראשונה, ורובן מבינות ודוברות אמהרית כשפת אם. נעשה ניסיון לחפש אינפורמנטיות שתבענה רצון להשתתף במחקר וכן שתהיינה בעלות יכולות ביטוי לשוניות תיאוריות ורפלקטיביות. זאת, על מנת שתהיה להן יכולת התבוננות השוואתית ומעריכה של חוויותיהן במסגרת השירות הלאומי המיוחד שבו השתתפו, לעומת חוויות חברותיהן שיצאו לשירות לאומי רגיל או למסגרת הצבאית, ולעומת חייהן לפני השירות הלאומי.

הגעתי אל הצעירות מתוך עבודתי ב"יובל" (אחד הגופים המעורבים בתכנית). חלק מהן אף השתתפו בקבוצה שאותה הנחיתי אחת לשבועיים. כל הראיונות התנהלו במשך כמה מפגשים, שנמשכו על פני כשנה וחצי – מדצמבר של תחילת שנת ההתנדבות של הצעירות ועד לאפריל בשנה שלאחר תום שירותן. הראיונות נרשמו ידנית, תוך הקפדה על עקרון הדיוק – מילה במילה (Spradley, 1979). לאחר ההקלדה והניתוח הראשוני, הם הוצגו לאינפורמנטיות, וניתנה להן אפשרות להבהיר ולתקן טעויות שנבעו מפרשנות לקויה של דבריהן. סברתי וקיוויתי שהמשתתפות תשמחנה לשמוע על המחקר ועל ההתעניינות בחוויותיהן, ובעיקר – על כך שמישהו מעוניין להקשיב למה שיש להן לומר על התכנית; ואכן כך היה. לריאיון יש השפעה מעצימה כמסגרת שיחה עם מבוגר על נושאים חיוניים. העצמה זו התגברה בעיקר נוכח העובדה שחלק

מהצעירות אינן חוות דיונים פתוחים על חוויות אישיות בבתיהן או עם מבוגרים אחרים, וכן לא חוו שיחות בנושא העשייה, הלמידה וההעצמה שבמסגרת השירות הלאומי (Bronfenbrenner, 1979; Eisikovits, 2005).

הצגת הממצאים וניתוחם

תחום ההתנדבות – משימת השירות הלאומי

"פתאום אני יושבת ומגשימה את החלומות ביחד עם התלמידים". כך אמרה מיקה באחת משיחותינו, שבה תיארה את תחושותיה במסגרת ההתנדבות, שאותה ביצעה במוסד של חינוך מיוחד, ומה למדה מהתנדבות על עצמה.

העבודה היא מהות השירות הלאומי וממלאה את מרבית שעות היום (כשמונה שעות ביום). משימות העבודה של חברות הקבוצה היו מעולם החינוך והטיפול, וחלק זה כולל תיאורים של משימות העבודה וחוויות מהן, כפי שנתפסו על ידי הצעירות.

התנסויות מעשיות בעולם התעסוקה ובהתנהלות עצמאית כ"מבוגרים" מסייעות לגיבוש שאיפות ומקדמות את מימושן (Mortimer, Dennehy & Lee, 1995). הן אינן עוד בית ספר או עוד סדנה, אלא יש "משימות אמיתיות", "עם אנשים בעלי צרכים אמיתיים" ו"בעלי מקצוע אמיתיים" (סטויצקי ופנסו, 2002). חוויית הצעירות בתחום זה קשורה קשר הדוק למציאות החברתית בישראל בתחום תעסוקת חברי הקהילה האתיופית – נתוני האבטלה בקרב יוצאי אתיופיה גבוהים בהרבה מהממוצע הישראלי.

קשיים מרכזיים שעלו מתחום העבודה נגעו בהיעדר הגדרות ברורות של התפקיד ובהיעדר ליווי אישי ומקצועי רציף במקום העבודה. אין להגדיר תפקידים בהגדרות שהן רחוקות מיכולות ההתמודדות של האדם, בין אם הן הרבה מעל יכולת ההתמודדות ובין אם מתחתיה (חסקי-לוונטל, 2001; לרמן-אברבנאל, 1994). בתחילת השנה אפיינו את כל הצעירות תחושות של הלם, חוסר אונים ורתיעה. בהמשך תואר תהליך של הסתגלות ואף התאהבות ועצב פרידה.

נילי תיארה:

כשנכנסתי לחינוך המיוחד זה היה שוק בשבילי, היה מפחיד. שבועיים ראשונים קמתי בלילה מרוב סיזימים. הייתי חולמת על הילדים שרודפים אותי. יש להם צורה מפחידה עד שמתרגלים אליהם. כל תנועה שעשיתי חשבתני שאני כמוהם. הריח של הכיתות, הכול היה מוזר. לא הייתי אוכלת שם כי נגעלתי. בסוף התרגלתי. ידעתי לאהוב ולהכיר אותם ולא הסתכלתי על המגבלות שלהם. בסוף היה לי עצוב לעזוב, היה לי כיף שם. הם היו מצחיקים אותנו, גם הצוות עזר לנו כשהיה לנו קשה. היה כיף, חוויה.

על רקע הקושי בהיעדר הגדרת התפקיד, התבלטו ייחודיות בנות השירות הלאומי ובידול תפקידיהן לעומת אנשי הצוות המקצועיים. ייחודיות זו אפשרה להן להצליח

במקומות שאנשי צוות מקצועי מבוגר התקשו – היה באפשרותן לתת מענה פרטני ולהקדיש זמן רב לילד מסוים. עובדה זו הגבירה את תחושות המשמעות והנחיצות שלהן. לשילוב כוחות עזר וולונטריים, כמו בנות שירות לאומי, יש יתרונות רבים לארגון המעסיק, וזאת נוסף על היתרון שכביכול נראה לעין, של חיסכון בעלויות כספיות (גל ועמיתים, 2003); המתנדב נחשב לגורם השובר את המסגרת הבריורקרטית הסמכותית שמאפיינת לעתים את העובדים המקצועיים (גדרון ולוי, 1980). מרים סיפרה:

היה ילד אחד בכיתה, בן שבע-שמונה, שהוא עיוור ויש לו גם פיגור שכלי... לאט לאט הוא התקדם. את נותנת לו משולש, רק מההרגשה, אני שואלת אותו: "מה זה?" הוא אומר לי: "משולש". ואז על העיגול. אמרתי: "ואיי, בגללי, אני כאילו עזרתי לו?"... ופתאום הצוות ראה את זה ואמר לי: "מה, איך עשית את זה? אף אחד לא עשה את זה, לא הצלחנו, כל הכבוד, בזכותך". תשמעי, זה מעיד על עצמי. זה מראה שיש לי את הכוחות האלה. מי אני בכלל? זה נחמד לשמוע מדי פעם, להזכיר לעצמך את הדברים.

שבחי הצוות המקצועי למסירותה והצלחתה של מרים והגילוי העצמי שלה את כוחותיה חיזקו את האמון שלה ביכולותיה. העשייה עצמה נותנת לאדם תחושת נחיצות; עבודה שיש בה תרומה לזולת, מעלה את הדימוי וההערכה העצמית, ממלאת את האדם גאווה ומשפרת את ביצועיו ואת המיומנויות האישיות והחברתיות שלו (פישר, 1999). מחקרם של גל ועמיתים (2003) מחזק זאת וטוען שמשתתפי שירות לאומי שעבדו במוסדות חינוך חשו משמעותיים יותר למוטבי ההתנדבות שלהם, וציינו שתרומתם העיקרית היא שהם עבדו מכל הלב (בשונה מעובדים ששובצו במוסדות בריאות, שטענו שתרומתם העיקרית הייתה חיסכון בכסף).

בנות השירות הלאומי אינן מקבלות משכורת עבור עבודתן. הן מקבלות דמי כיס חודשיים, המיועדים לכלכלה והוצאות אישיות קטנות. חלק מהתגמולים בשנה זו, לצד התהליכים האישיים, הוא הגמול הרגשי שהצעירות זכו לו, בעיקר מהאנשים שאתם הן עבדו ביום יום. מלקמי תיארה את היחס שקיבלה מהתלמידים שאתם עבדה כרווח שלה מהשנה כולה: "הרגשתי מיוחדת כי כולם קופצים אליי, גילי, בכיסא גלגלים, הוא קופץ אליי, אסף רץ אליי, עאדל מוחא כפיים". עבור מרבית הצעירות הייתה זו פעם ראשונה שהן היו משמעותיות למישהו מחוץ למשפחותיהן וחוו תחושת נחיצות.

יחסים עם הצוות המקצועי במקום העבודה

לצוות המקצועי יש מקום גדול וחשוב בטיב שנת השירות הלאומי ובתחושת הצעירות. האינטראקציות האישיות עם אנשי המקום המקצועיים הן שלימדו את הצעירות את התפקיד ואת מהותם של יחסי עבודה ותמיכת עמיתים. הצוות המקצועי אף היווה לעתים קבוצת תמיכה לצעירות מול הנהלת המוסד. לצד זה, זמניות הצעירות במקומות העבודה ומעמדן כבנות שירות לאומי אפשרו להן לעשות ולומר דברים ללא סכנה ממשית של סנקציה, כמו: פיטורים, ניתוק קשרים עם עמיתים או ביקורת קשה

מההנהלה; כמו כן, הם העניקו נקודת מבט רעננה וביקורתית, משל "אורח לרגע רואה כל פגע", דבר שהיה עלול לאיים על הצוות הקבוע.

שנה לאחר אירוע שבו הייתה מעורבת, נילי סיפרה:

היה ת'קטע של המטפלת. היא הייתה נותנת מכה לילד. אמרתי ליועצת ולמנהלת. היועצת ישר אספה את כל הסייעות. יותר היא לא הייתה נותנת מכות כשאני בכיתה, היא הייתה מפחדת ממני... שלא תתנהג אליי יפה, לא אכפת לי ממנה, גם ככה אני רק לשנה. שידעו לא להרביץ לילדים, מסכנים, מה הם יודעים? אני יכולה עכשיו להגיד לך, שלהם, לצוות, כבר לא אכפת, כבר אין להם רגש כלפי הילד, אחרי 20 שנה שהם שם, הלך להם הרגש. לי, שזה פעם ראשונה, בטח שיהיה לי.

גורמים נוספים שעלולים לגרום למתח הם דעות קדומות של שני הצדדים והשגות של העובד המקצועי על הזיקה האישית ורמת המחויבות של המתנדב לארגון ולמקצוע (Darvill, 1975; Moscovici & Perez, 1997).

תחום ההשכלה

"עם כל הכבוד, נכון, באתי לעשות שירות לאומי, אבל גם ללימודים... היא [האחראית על תכנית הלימודים] באה בגישה רצינית של 'פה באים ללמוד ולא לשחק'... הראו רצינות, דרשו רצינות, ובסוף הרצינות לא נראתה..." דברים אלו, שנאמרו על ידי מיקה, מדגימים הן את החשיבות שייחסו הצעירות לתחום ההשכלה בתכנית והן ואת אכזבתן מהדרך שבה התנהל התחום.

אחת המטרות של תכנית "רעות" הייתה ועודנה יצירת תמונת עתיד בהירה, הכוללת בתוכה בין היתר לימודים אקדמיים ובחירה חופשית של ייעוד אישי ומקצועי. חלק זה מתייחס לתחום ההשכלה, תחום ייחודי בתכנית, שאינו נמצא על פי רוב בתכניות השירות הלאומי. מטרתו העיקרית היא לצמצם פערים בתחום ההשכלה הפורמלית (תעודת בגרות, מבחן פסיכומטרי), על מנת להגביר את סיכויי הצעירות להתקבל ללימודי המשך במוסדות להשכלה גבוהה ובכך – לשפר את יכולת הבחירה המקצועית שלהן במשק הישראלי ולהגדיל את סיכוייהן למימוש עצמי. ניתן לכנות את החוויה שעברו הצעירות בתכנית בתחום זה "החלום ושיברונו". מרכיב הלימודים היה המניע העיקרי של הצעירות להצטרף לתכנית. מניעים להצטרפות לתכנית מושפעים פעמים רבות מעצם הגדרת המטרות שלה. דוגמאות לכך קיימות בתכניות שירות לאומי מארצות שונות בעולם, שבהן מניעי ההצטרפות של המתנדבים מתאימים למטרות התכניות (גל ועמיתים, 2003); כלומר המניעים להצטרפות היו בהתאם להגדרת ופרסום התכנית ככזו המיועדת להשלמת ושיפור בחינות הבגרות ולעריכת המבחן הפסיכומטרי. בהקשר זה חשוב להביא את דבריו של בנדורה, שטען ששילוב של ציפיות גבוהות, אמונה ביכולת עצמית ומיומנויות, התנהגות ומניע יכול להביא אדם לתוצאה הרצויה לו, בעוד שחוויות של כישלון חוזר עלולות להחליש תהליך של מסוגלות עצמית (Bandura, 1977). למשתתפות במחקר היו ציפיות גבוהות, והיה להן מניע.

התכנית התיימרה לפתח את כישורי הלמידה שלהן ואת האמונה ביכולתן העצמית, בעיקר על סמך ההצלחות הלימודיות הצפויות. לתפיסת הצעירות, ניתנה להן הבטחה שיתקיים תהליך לימודי לשיפור ציוני בגרות במתמטיקה ובאנגלית לצורך תעודת בגרות איכותית יותר, וקורס הכנה למבחן הפסיכומטרי. משלא התמלאו תקוותיהן מניהול התהליך ותוצאותיו, הציפיות הגבוהות שלהן ושל הוריהן מהתהליך הביאו לתחושת אכזבה גבוהה.

לתלמידים יוצאי אתיופיה ישנם פערים לימודיים. פערים אלו גדלים עם גיל הילדים ומגיעים בכיתות הגבוהות בתיכון לפער של עד 60%, לעומת חבריהם לכיתה שאינם יוצאי אתיופיה. חלק מהסיבות הן:

א קשר ההורים עם הילדים מבוסס כמעט אך ורק על השפה המדוברת, ולא על זו הכתובה. עקב כך, הנחלת שפת האם האמהרית לילדים היא מוגבלת; רק חלק קטן מההורים דובר עברית על בורייה; רק חלק קטן מההורים קורא וכותב בשתי השפות (אלמוג, 2008).

ב בתי הספר באתיופיה התאפיינו בהוראה פרונטלית, שהתבססה בעיקר על שינון חומר הלימוד.

ג תלמידים עולים משובצים לכיתת הלימוד על פי גילם, במקרים רבים – תוך דילוג על השלבים החינוכיים של לימוד השפה בכיתות הנמוכות (אדגה, 2002; אלמוג, 2008; כהן-נבות, ברוך-קוברסקי, לוי וקונסטנטינוב, 2008).

ד אם המערכת תופסת את הילדים כבעלי סיכוי נמוך להצליח והציפיות מהם נמוכות, הדבר משפיע לרעה על הדימוי העצמי של הילדים ועל יכולתם להצליח (אלמוג, 2008; 2001; Bandura, 1977).

הסיבות המרכזיות לציפיות הגבוהות, ל"חלום", היו מוטיבציה גבוהה של הצעירות, שנבעה מהכרת ההזדמנות שנקרתה בפניהן לשפר את ציוני הבגרות תוך כדי שירות לאומי (חיסכון בזמן ובעלויות, נוחיות של התהליך וליוי רציף לאורך התהליך), מודעותם של הצעירות והוריהן לחשיבות לימודים גבוהים ולדרישותיהם ואופטימיות יתר ששודרה על ידי צוות התכנית בתהליכי הגיוס. לדברי אלה: "אני ידעתי ששיטות הלימוד שלי הן ממש לא טובות, איך שאני לומדת למבחנים. התכנית יצאה לי בטוב, כי יהיה לי יותר קל להתקבל למכינה, ואני רוצה גם להתקבל לאוניברסיטה. זה סוג של הכנה, זה לוקח אותי לקראת הלימודים האקדמיים".

על פי דבריהן של הצעירות, הסיבות המרכזיות לאכזבה, היו: (א) חוסר מידע מדויק בזמן, מה שנתפס כחוסר אמינות של מארגני התכנית. חוסר המידע נגע לנושאים חינוכיים לצעירות, כמו: תשלומים, עמידה בזמנים שהובטחו ובמקצועות הלימוד שהובטחו; (ב) מורה שנתפסה על ידי הצעירות כלא עומדת בייצוג המורה, בשל גילה הצעיר וחוסר הוותק שלה; (ג) אי-עמידה בציפיות של הצעירות מעצמן: הן התקשו לגייס את המוטיבציה הנדרשת לאורך זמן וחוו כישלון בתהליך הלמידה ובתוצאות המבחנים. לצד ביקורת על התכנית כאחראית למרבית הכשלים, הצעירות חוו את חוסר

היכולת שלהן לשנות את המציאות, שנתפסה כדטרמיניסטית – חוויה שהקשתה על ההתמודדות. מרים תיארה את התהליך ואת התחושות הנלוות אליו:

כבר מהתחלה היו בעיות, דחו את תחילת הלימודים כל הזמן, אמרנו, אוקיי, שנה ראשונה קורה, יש טעויות... ואז אמרו לנו שאין מתמטיקה. ואו, מה קורה, הבטחתם לנו. מה, עבדתם עלינו?... שאלנו אותם מה קורה עם הלימודים, עם כל הכבוד, נכון באתי לעשות שירות לאומי אבל גם ללימודים... ואז אנחנו בסבלנות מחכות. איזה גוף אתם? אתם מבטיחים הבטחות ולא מקיימים...? כשאמרו לנו שלא יהיה [מתמטיקה], זה איפה שהוא מוריד לך את המוטיבציה, את האמונה, זה מערער. האחראית שם [על תכנית השלמת הבגרות] עשתה לנו שיחה, היא באה בגישה רצינית של "פה באים ללמוד ולא לשחק, ופה אתן צריכות להיות קשובות, ואף אחת לא עושה מה שהיא רוצה". הראו רצינות, דרשו רצינות ובסוף הרצינות לא נראתה...

אחד הקשיים הגדולים של הצעירות בהקשר של אי-העמידה בתכנית הלימודים המובטחת היה הפרת ההבטחה שניתנה. כל המשתתפות במחקר זה ציינו את אכזבתן העמוקה ואת משבר האמון שחוו בשל הפרת ההבטחה. הבטחה מבעלי סמכות נתפסת ככזאת שתקום בוודאות (בן-עזר, 1983; Levin-Rozalis, 2000). דבר זה מסביר את עצמת ההפתעה והפגיעה מתהליך הלימודים המשובש. אכזבתן של הצעירות הלכה וגדלה בהדרגה, מה שהתבטא בתיאור רגשותיהן כלפי המצב וכלפי האחראים על תכנית הלימודים. מרים המשיכה לתאר את המשך השנה והבעיות שאפיינו אותה:

קודם כל המורה לאנגלית הייתה על הפנים... לפי דעתי לפרויקט הזה הם צריכים להביא מורה לאנגלית עם ניסיון של שנים. המורה שלנו הייתה בחורה בת 24 שרק סיימה ללמוד... אבל זה לא תלוי בנו... גם התחלנו ברגל שמאל ועוד עכשיו... אני בת שירות, עכשיו אני אוציא 300 שקל מהכספומט כשאין לי כלום [נאמר על הצורך לשלם עבור ההרשמה לבגרות]...? השאירו אותנו לבד, ולא היה אכפת להם בכלל... איפה הייתם כשהיינו צריכות אתכם?

דמות המורה "הראוי והכשיר" כאדם מבוגר ומנוסה הופיעה כדפוס רווח אצל כל הצעירות במחקר. כולן ציינו את גילה הצעיר של המורה כבעיה מרכזית באי-כשירותה ללמדן. המורה לאנגלית לא ענתה על ייצוג תפקיד המורה כפי שהן תפסו אותו. באתיופיה קיימת מערכת היררכית מסורתית, שבה המרכיבים השייכים של מין וגיל מרכזיים בקביעת מעמדו של הפרט (Levin-Rozalis, 2000). תפיסה זו מעוגנת בתרבות האתיופית הפרסקריפטיבית, הרואה בזקנים את מעבירי הידע ובלומד – יצור פסיבי (Dobbert, 1975; Mead, 1970; Pitman, Eisikovits & Dobbert, 1989). שילוב זה של גיל ומין מיקם את המורה בעמדה בעייתית בבואה לשמש לצעירות מורה ודמות סמכותית (כנראה שכישוריה המקצועיים לא היו טובים מספיק, אך הצעירות תלו את הסיבה בעיקר בגילה הצעיר).

השפעת היעדר המוטיבציה ויכולת ההתמודדות ניכרה לקראת חלקה השני של השנה, כשהתחיל הקורס לקראת המבחן הפסיכומטרי. אף שהקורס נוהל על ידי חברה חיצונית

והתנהל בצורה מסודרת ועל פי הציפיות, לא נוצר בקבוצה מצב לימודי של תרגולים שוטפים, והמוטיבציה ללמידה הייתה נמוכה ביותר. ציוני הבחינה הפסיכומטרית של הצעירות שניגשו היו נמוכים מציפיותיהן ומהנדרש למרבית המקצועות במוסדות להשכלה גבוהה (הציון הגבוה ביותר היה 408. שאר הציונים לא הגיעו ל-400).⁵ חלק מהצעירות ציינו שבשל חוסר המוטיבציה וההישגים הנמוכים, הביטחון ביכולתן להצליח נפגע. מיקה תיארה את אוירת הלימודים בקורס הפסיכומטרי:

כשהביאו את הפסיכומטרי, כבר כולנו היינו מה זה מיואשות, למי היה חשק ללמוד... ואחרי שאמרתי שהשנה אני לומדת וחייבת לעשות הכול... אולי כל מה שהיה לנו בתחילת שנה, זה מה שהוריד לי את המוטיבציה ללמוד. כבר לא היה חשק, האווירה בדירה הייתה: "טוב, הולכים לפסיכומטרי, טוב, אין בָּרָה"... פשוט לא היינו מתרגלות, לא השקענו. את התוצאות רואים בציונים... פשוט לא למדתי, ממש לא למדתי.

מלקמי תיארה את הרגשתה לאחר שקיבלה את התוצאה במבחן הפסיכומטרי: "זה מראה לי עד כמה אני לא יודעת הרבה, הפסיכומטרי". תוצאות התהליך הלימודי הבלתי מוצלח שחוו הצעירות היו מוטיבציה נמוכה וירידה בביטחון העצמי ואף בתחושת המסוגלות האישית. המוטיבציה הנמוכה במקרה זה תוארה כמשותפת לכל הקבוצה. התחושה של חוסר המסוגלות הייתה אישית. תחושה זו עלולה לפגוע ביכולתו של האדם לאסוף כוחות מחדש ולגרום לירידה בדימויו העצמי וברמת השאיפות האישית. באופן הגלוי והמודע, הצעירות שייכו את הכישלון לדרך שבה התנהלה תכנית הלימודים מתחילת השנה. מתחת לפני השטח, ייתכן שהיה שיוך של התוצאות הנמוכות במבחן הפסיכומטרי למצב המקביל בקרב כלל בני העדה האתיופית, שם ציוני הפסיכומטרי נמוכים יחסית לאוכלוסייה הכללית.

קבוצות השווים השונות

העמיתות לתכנית והמפגש עם בני גילן מקבוצות אחרות

"אני צריכה מישהו לידי שיעודד אותי". משפט זה של מרים היה אחד מרבים שהמחישו את חשיבותן של החברות כמערכת תמיכה במהלך התכנית. חלק זה מתייחס לקבוצת השווים, למקומה בתכנית על פי התכנון ולדרך שבה נתפסה על ידי הצעירות. חשיבותה של קבוצת השווים כמקור לנחמה, לתמיכה וללמידה הדדית מוכר ממחקרים (סמבירא, 2005; פרידמן, גולן, אבן זהב וגתהון, 2005; 2005; Macionis, 1997; Kandel, 1996). "רעות" נבנתה מראש כתכנית של **קבוצה**, שתפעל **קבוצה** בחלק גדול מזירות החיים.

כלל הקבוצות שבהן השתתפו הצעירות מנו חברים, ובעיקר חברות, מבני גילן. בכך, היו קבוצת שווים מבחינת גיל. בחלק מהמסגרות, קבוצת השווים הייתה הומוגנית והורכבה

5 קיים פער של 108 נקודות בממוצע בין ציוני יוצאי אתיופיה לציוני כלל האוכלוסייה (הכנסת, יולי 2011). הממוצע הארצי עומד על 556 נקודות (המרכז הארצי לבחינות וההערכה, 2011).

מקבוצת האם של התכנית ("רעות"), ובכך היוותה גם קבוצת שווים אתנית (בלימודים, בחיים בדירות המשותפות ובמפגשים חברתיים עם רכזת השירות הלאומי). בחלק מהמסגרות, קבוצת השווים הורכבה מאוכלוסיות שוות מבחינת הגיל, אך מגוונות (מפגשי ההכשרה של "יובל" ושיעורי החברותה). בפרק זה אדון במאפיינים ובתרומה של כל אחת מהמסגרות הקבוצתיות, כפי שאלו השתקפו בדברי הצעירות.

לקבוצה יש מקום חשוב ביותר בתהליכי ההתפתחות של הפרט, ולהם בתורם – השפעה על התהליכים המתרחשים בקבוצה. סדן ציינה במחקרה כי אף שתהליך העצמה הוא פרטני, אחד האמצעים היעילים להשגתו הוא הקבוצה. הקבוצה היא סביבה מושלמת להעלאת המודעות, לעזרה הדדית, לפיתוח מיומנויות ולהתנסות בהשפעה יעילה על אחרים (סדן, 1993). ניתן לחלק את הקבוצות **לקבוצות השתייכות ולקבוצות התייחסות**: קבוצת השתייכות היא קבוצה של מיעוט חברתי, הומוגנית מבחינת החברים בה. קבוצה זו מאפשרת לצעירים לחוות עולם של מתבגרים מול עולם המבוגרים ולקבל תמיכה רגשית מחברות שמבינות זו את זו, כמו במקרה של הצעירות במחקר זה; קבוצת התייחסות היא קבוצה אחרת, הטרוגנית, שיכולה לשקף לצעירות את דפוסי ההתנהגות המקובלים בחברת הרוב (פרידמן ועמיתות, 2005). קבוצת התייחסות במחקר הייתה הקבוצה הכללית של המתנדבים, מתכניות שירות לאומי אחרות ומשנת שירות של ארגון "יובל".

במחקר זה היוותה הקבוצה על פי רוב מקור לתמיכה. כל אחת מהצעירות הגיעה לתכנית "רעות" יחד עם חברה, או לפחות הכירה לפני כן צעירות אחרות שהגיעו. אחד המניעים להגעה לתכנית היה מניע חברתי – היכרות עם צעירות אחרות שמתכוונות להגיע: "ידעתי שאני נמצאת עם מיקה, ככה שאני לא לבד. יש לי מישהי שאני מכירה, רוב החיים שלי אני מכירה אותה, ככה שלא חששתי... יש גם את אלה, שאני מכירה אותה מהתיכון, למדתי אתה ביחד, גם היא לא חדשה לי. אז שתי בנות שאני מכירה ושלוש בנות שאני לא". מרים מתארת את תחילת השנה, כשבאה יחד עם מיקה, שאתה אף עברה את כל שלבי ההתלבטות וההחלטה, ועושה "ספירת מלאי" של החברות – שתיים היא כבר מכירה, אז זה בסדר מבחינתה.

קבוצת הצעירות שהרכיבה את תכנית "רעות" נבנתה בשני אופנים מן ההיבט של בניית קבוצת שווים: קבוצה הנבנית מבחוץ, ובה ניתן לתרגל תפקידי מבוגרים בחברה, וקבוצה שנבנית מבחירה של חברה, ומהווה קבוצת תמיכה ושותפות אישית של חברה (Macionis, 1997). מבחינת הבחירה האישית – כל אחת מהצעירות הגיעה לתכנית עם חברה שהכירה ובחרה להגיע אתה, ולכל צמד בנות היו מניעים דומים, והן חיזקו זו את זו (Kandel, 1996). הצעירות נתנו דוגמאות רבות שתיארו את החברות כמקור לכוח ועזרה בהתמודדויות היום יום, ואף כתחליף זמני למשפחה. מרים תיארה את תמיכת החברות בה ברגעים קשים שחוותה בעבודתה, ואף יחסה לתמיכה זו את יכולתה להחזיק מעמד עד סוף השנה:

בבית ספר שעבדתי היה לי ממש קשה, בחינוך המיוחד הקשה ביותר שיש. הייתי מגיעה לפעמים שבורה לדירה. אבל היו את הבנות שמה, הייתי מדברת אתן, הן

היו תומכות... אני איפה שהוא יכולה להגיד שהתמיכה שלהן באמת עזרה לי להמשיך את השירות... את מרגישה כאילו את בת בית אתן, כאילו הן מהבית שלך כמו אחיות. אם מכינים אוכל, אז את מכינה בכמות גדולה שאת יכולה להתחלק אתן. זו הרגשה הכי טובה שיש, הכי כיפית שיש, הכי נוחה ובטוחה שיש. וזה מה שהיה בדירה, מהתחלה עד סוף השנה.

דוגמה נוספת לתמיכה היא מדברי מיקה, שתיארה תמיכה ספציפית שקיבלה מבת מסוימת. בשל התנהגותה המיוחדת הייתה חברה זו למיקה מקור השראה ומודל לחיקוי: "בדירה שלנו הייתה וורקי, שלה יש כוחות באמת על-טבעיים כאלה. הילדה הזאת סופר, באמת. אני הייתי חוזרת כל יום בשתיים וחצי ונופלת. היא הייתה מגיעה, נחה טיפה, מתעוררת, עושה קצת תרגולים. היא הייתה מחזיקה אותנו כזה: 'יאללה בואו נתרגל'".

אחד ממקורות הכוח של קבוצת השווים ויתרונוותיה כלפי הצעירים הוא האפשרות שיש להם למצוא בקרב חברי הקבוצה אחרים שאתם יוכלו להזדהות ומהם יוכלו לשאוב עוד כוח או רעיונות שיקדמו אותם (Kandel, 1996; Macionis, 1997), במקרה הזה, וורקי שימשה כמודל לחיקוי ולהשראה.

כחצי שנה מתום התכנית, וורקי עצמה הביעה את הערכתה לקבוצת השווים כמקור לחברות ותמיכה הדדית, בהתייחסה לעתידן של בנות הקבוצה; בשיחה שערכת אתה, היא הציעה לקיים מפגש לכל בוגרות התכנית. סברתי שהיא מתכוונת למפגש חברתי, אך וורקי ראתה במפגש כזה הזדמנות להתייעץ עם זו ולקבל כוחות זו מזו בנוגע להמשך מסלול החיים שכל אחת נמצאת בו או רוצה להימצא בו – מעין רשת חברתית. להלן דבריה:

אם אפשר לעשות את המפגש של הקבוצה שלנו כמה שיותר מהר. זה מסקרן. יום פתוח כזה, להזמין את כל הבוגרות, לשמוע איפה כל אחת עומדת, זה מאוד מעניין... את לא יודעת עד כמה זה חשוב, אם נגיד מישהי הולכת ללימודים אקדמאיים או משהו כזה, לשמוע מה שלומה. זה מה זה מעודד, זה ממש חשוב. לשמור על איזה קשר כזה, לעשות דף קשר עם טלפונים או כתובות. אולי מדי פעם בחגים לשלוח מכתב.

המשפחה וקבוצת השווים נתפסים כשני גורמים רבי עצמה, שמשפיעים על הצעירים בגיל ההתבגרות, ובעיקר בגיל ההתבגרות המאוחר יותר (Kandel, 1996; Macionis, 1997).

תהליכים ותוצרים אישיים

מעגלי שייכות וזהות, תהליכי העצמה וכיתוח ותכנון העתיד

"אני עצמי לא מכירה את עצמי, אני לא מבינה בעצמי כלום".

"זה כמו לעלות לפסגה... את יכולה לעלות, אם את אומרת שאת יכולה לעלות".

משפטים אלה לקוחים מתיאוריה של אלה את התהליך האישי שעברה בשנת התכנית ואת דרך ההתמודדות האישית שלה. אם לתהליכי גיבוש הזהות בשלבי ההתבגרות מצטרפים גם תהליכי העצמה אישית, יש בכך תרומה לאדם לטווח ארוך, ויכולתו לשנות את מציאות חייו גדלה (ביסטרצר, 1997). תהליך העצמה מוצלח הוא מעבר ממצב של חוסר אונים למצב של שליטה רבה יותר בחיים, בגורל ובסביבה, והוא כולל בתוכו את התוצאה לצד התהליך (סדן, 1993, 1997, 1994; Parsons, Jorgensen & Hernandez). העצמה עשויה להתרחש בשלוש רמות, המצויות ביחסי גומלין זו עם זו: הפרט, הארגון וקהילה (Zimmerman, 2000).

במבט מחודש על עבודת המחקר, שבה הפרדתי את מעגלי הזהות והשייכות מתהליכי ההעצמה ותכנון העתיד, בחרתי במאמר זה לאחד את התחומים ולהביאם כתהליך אישי כולל שאותו חוו הצעירות, ושיש לו יחסי גומלין עם תהליכים העוברים על קהילת יוצאי אתיופיה כולה, כולל התפתחות הזיקה בינה לבין החברה הישראלית הכללית. מהלך התכנית, החשיפה למכלול האתגרים והחוויות והמפגש עם ה"דומה" ועם ה"אחר" האיכו תהליכים של עיצוב וגיבוש זהות, קידמו את הצעירות לקראת הגדרות עצמיות, ויצרו התנסויות והתמודדויות מתמשכות, שהשפיעו על תחושת המסוגלות האישית של הצעירות. כל הצעירות שהשתתפו במחקר זה היו בעלות יכולות רפלקטיביות גבוהות, המאפשרות להן לקיים את התהליכים האישיים הנדרשים לשם הגדרה אישית וגיבוש זהות במכלול תחומי חייהן (מקצועי, דתי, זוגי, עדתי, אישי ומשפחתי), וכן לממש תהליכי העצמה להרגלי חשיבה והתנהגות.

בני נוער מתבגרים שהיגרו מאתיופיה מתמודדים עם כפל משברים: משבר גיל ההתבגרות ומשבר זהות בעקבות ההגירה (אדלשטיין, 2003; דגן, 1997; ליכטנשטיין וזק, 2006; שגב, 2005). דור שני להגירה חווה קשיים גדולים יותר בהתמודדות עם זהותו מהדור הראשון: מצד אחד, הוא "יורש" וחווה את האיומים הקולקטיביים כלפי הקהילה; מצד שני, הוא אינו מזדהה עם ההיסטוריה והמורשת של הקהילה האתיופית, דוחה את תרבות ההורים ואינו חש הזדהות עם עברם. חלק מבני דור זה אף לוקים בשנאה עצמית – הם מפנימים את המסרים השליליים במקום להתמודד אתם (שבתאי, 2001).

רכישת זהות

ההתבגרות המאוחרת (גילי 18–21) היא התקופה המכרעת ליצירת זהות (Erikson, 1959; Marcia, 2002). יצירת זהות אישית כרוכה בשילוב של התנסויות העבר, של שינויים בלתי פוסקים ושל ציפיות החברה בעתיד לכלל שלמות אחת לכידה. אריקסון זיהה שני מרכיבים בתהליך גיבוש הזהות: מחויבות ומשבר. הוא כינה את הקושי שמתבגרים עלולים להתקל בו בכינון זהותם בשם "משבר זהות" (Erikson, 1959). מרסיה פיתח את התאוריה של אריקסון על סמך שני המרכיבים שזוהו על ידי הראשון. לדעתו, המשבר הוא חלק מתהליך ההתבגרות – הזמן שבו היחיד מעורב באופן פעיל בבחירה בין עיסוקים ואמונות שונות, ואילו המחויבות מתייחסת אל מידת ההשקעה האישית של היחיד בעיסוקו או באמונתו (Marcia, 2002).

אחד השלבים שהגדיר מרסיה בפרדיגמה שבנה על בסיס שני המרכיבים הללו – שלב ההארכה (המורטוריום), הוא ככל הנראה היחיד שמהווה תנאי מוקדם חיוני ובלתי נמנע להשגת זהות, כיוון שזהות אמתית אינה בת השגה ללא החיפוש והבדיקה, שהם מסימניו המובהקים של שלב זה (Marcia, 2002).

התבוננות על מעגלי החיים בישראל ובאתיופיה מלמדת שההבדל הבולט ביותר ביניהם נוגע לשלב ההארכה. שלב זה קיים בציר הישראלי כמאפיין של גיל ההתבגרות, אך חסר בציר ההתבגרות האתיופי (פרידמן ועמיתות, 2005). השירות הלאומי, כאמור, מהווה הזדמנות למורטוריום, בגיל שבו, אם הצעירות היו עדיין באתיופיה, הן כבר היו מנהלות משק בית וממלאות תפקידים מסורתיים של נשים. בארץ, תקופה זו באה לתמוך בקידום המתבגרת ובפיתוח יכולותיה וכישוריה החברתיים. החברה הקולטת נותנת משקל רב יותר להישגים והתקדמות בחברה ומדגישה פחות את התפקידים המסורתיים של האישה. דגש זה עומד בקונפליקט עם המציאות שממנה מגיעות הצעירות, מציאות שבה התפקידים הוגדרו מראש על פי המין והגיל: הנערות כווננו בעיקר לניהול משק הבית, וכמעט לא היה ביטוי לחינוך המעודד להישגיות ולקבלת החלטות הנוגעות לרכישת מקצוע. תפקידי הנשים נתפסו כפסיביים, ואף שהנערות תפקדו מגיל צעיר כבוגרות מבחינת הציפיות מהן ומבחינת האחריות שהוטלה עליהן כנשים וכאמהות – מידת העצמאות שלהן הייתה מוגבלת ונמוכה מהמוכר בחברה המערבית (פרידמן ועמיתות, 2005).

תאוריית ה"קיום-שייכות-צמיחה", שפותחה על ידי אלדרפר על בסיס תאוריית הצרכים של מסלו (1954) מעלה גם את גורם התסכול: אדם שמגיע לשלב גבוה יותר בתהליך ההתפתחות האישית שלו עלול לצנוח בחזרה לשלב נמוך ממנו, כתוצאה מחוויה מתסכלת הנובעת מחוסר סיפוק בשלב הגבוה (Alderfer, 1972). הממצאים מוצגים במעגלים מתרחבים מהפרט אל החברה הכללית.

המעגל האישי-משפחתי

השמות הפרטיים

נילי עברה תהליך של הגדרה אישית, שהתבטא בשמותיה. שמה המקורי, שניתן לה באתיופיה, הוא "תדלה". כשהגיעה לבית הספר בארץ, המורה נתנה לה את השם "נילי": "אני נילי-תדלה, תדלה-נילי... פעם הייתי יותר נילי, בשירות הלאומי אני יותר תדלה... עכשיו שני השמות זה אני".

התייחסותה של נילי לשם הפרטי שלה השתנתה והתעצבה עם השנים. בהתחלה, קיבלה את הדין ואימצה את השם העברי שנתנה לה המורה בבית הספר שבו נקלטה עם עלייתה ארצה. מאוחר יותר, היא התמרדה כנגד שמה העברי וכינתה את עצמה בשם האמהרי – "תדלה". חזרה זו לשם המקורי התרחשה כנראה בזמן שבו הוציאה נילי תעודת זהות, שבה מופיע רק השם "תדלה". כמחצית השנה לאחר תום השירות הלאומי, נילי תיארה מצב שבו "עכשיו שני השמות זה אני". כלומר היא אימצה לזהותה

את שני העולמות ואת שתי מציאויות חייה. שלילת הזהות על ידי שינוי השמות, השרירותי, כמו גם רישום הספרות "00" בתעודת הזהות, יצרו תחושות של השפלה, ניכור והתנכרות בקרב רבים מהעולים.

תחושת שוליות חברתית

תחושת שוליות מאפיינת חלק מהצעירים יוצאי אתיופיה. תחושה זו ניזונה מגורמים רבים: גילויי אפליה וגזענות בחברה הישראלית; יחס משפיל ומדכא כלפי ה"אדם השחור" בכלל בעולם (שבתאי, 2001א, ב; Ojanuga, 1993); הישגים לימודיים נמוכים; המעמד הכלכלי והחברתי הנמוך של משפחותיהן ושל העדה בכלל בתוך החברה הישראלית; קשיי הסתגלות במעבר בין-תרבותי. אלה היטיבה לתאר את תחושת אי-השייכות: "בחיים האמתיים היו הרבה פעמים שהרגשתי שונה... יש לי רצון להשתלב לחברה, לכל סוגי האנשים הדומים שאני שונה מהם... להשתלב למרות שאתה שונה"... מבחינת אלה, "חברה" הם צעירים שאינם יוצאי אתיופיה – "סוגי האנשים הדומים" שהיא שונה מהם. היא תיארה את המתח בין רצונה להישאר היא עצמה לבין רצונה להשתלב בחברה הכללית, שאז אולי תיאלץ לוותר על חלק מזהותה.

הימצאותם או היעדרם של אנשים יוצאי אתיופיה בקבוצה שינו את הרגשתה ואת התנהגותה של אלה. לאבחנה זו הגיעה אלה בעקבות שנת השירות הלאומי, שבה התנסתה לראשונה בעבודה עם אנשים שאינם מבני העדה האתיופית; היא הייתה היחידה ממוצא אתיופי בשני מקומות העבודה הקבועים שלה וחוותה ברציפות לאורך השנה קבוצה מעורבת במפגשי ההדרכה של "יובל". לעומת זאת, בדירה שבה גרה באותה שנה וגם בשנה הקודמת של השירות הלאומי, כל הצעירות היו בנות העדה האתיופית. נוסף על הבחינה העצמית שלה, אלה תיארה "שני עולמות": העולם האתיופי, והעולם "שלא":

אם אני נמצאת בחברת אתיופים אז באמת יש לי ביטחון עצמי. אבל אם אני נמצאת בחברה של לא אתיופים אז... העניינים מי נגד מי, מי מלך הכיתה... ואז אני מתחילה להיות שקטה כזאתי בהתחלה... אני מאוד ראיתי את מי שלא אתיופי איך שהוא יותר ממני. זה תמיד גם מה שהיה נראה לי בתיכון. ברגע שאני נמצאת בחברה כזאת אז מאוד קשה לתפקד, ועוד כשאתה לא כזה רגיל, זה מאוד קשה. לעומת זאת השנה, ידעתי לתפקד, כי אני כבר הייתי במצב הזה... זה עולם אחר לגמרי, זה שני עולמות הכי שונים שיש... הם [העולם הישראלי הוותיק] זה להיות בבזון, להרגיש שלא חסר כלום, וזה הגישה – כאילו גישה יותר פתוחה. אני רואה את החיים בחברה של אתיופים ובחברה של לא, זה לפי דעתי ממש שונה. הם יותר פתוחים, הם יותר סגורים, הם יותר... כן, הם שקטים, רגועים, הם זה והם זה. זה לא תמיד נכון.

אלה חשה כי ביטחון עצמי תלוי בהיכרות ובהתמצאות, שני דברים החסרים למהגרים. בהימצאה בחברה מוכרת, של יוצאי אתיופיה, הכול היה ברור, היא "קראה את המפה", והיה לה ביטחון בעצמה ובהתנהגותה; בהימצאה בחברה לא מוכרת, הכלים שעמדו לרשותה לא התאימו, והיה עליה "ללמוד את השטח", או כפי שהתבטאה בהקשר אחר – "להתחיל מאפס".

אלה ייחסה את ה"שקט" לאתיופים ולחוסר ביטחון וחולשה. היא בדקה את עצמה, התקדמה ונסוגה בדבריה. לאחר שחשה בטוחה יותר, היא הגדירה את עצמה כמי שמתחילה "להתנהג כמו בן אדם"; כלומר להיות "בן אדם" משמעו להתנהג כמו המקומי, להיות בעל ביטחון עצמי ולהרגיש בנוח לדבר. אלה לא ראתה את עצמה שייכת לאחד משני מהעולמות – היא ביניהם ומשתמשת במילה "הם" לתאר את שניהם. המונח "אנחנו" אינו מופיע בדבריה.

הימצאות אנשי צוות מהקהילה האתיופית או היעדרם

מהי ההשפעה של הרכב הצוות המוביל בתכנית על המשתתפים בה? האם הימצאותם תתרום להגברת תחושת ההעצמה והשייכות? האם יש חשיבות להימצאות או השתתפות בני הקהילה בתכניות המיועדות ליוצאי אתיופיה? מה התועלת בתכנית, והאם ייתכן גם נזק? יש הטוענים שכדי לשמש מודל ראוי אפשרי לחיקוי, אנשי הצוות חייבים להיות בני הקהילה, ויש הטוענים שהמוצא אינו רלוונטי, והדבר החשוב הוא אישיותו של בעל התפקיד ודרך עבודתו. דילמה זו עלתה גם בתכנית "רעות". בתחילת השנה, אלה שאלה: "למה אין אתיופים בצוות? חשוב לנו כשאנחנו מסתכלים למעלה על המבוגרים, לראות גם אתיופים, שנדע שאפשרי לנו להתקדם ולהגיע גם לתפקידים כאלו".

מסוגלות אישית

מסוגלות אישית היא המרכיב ההכרחי והראשוני ביותר לקידום של תהליכי ההעצמה. בנדורה מציין כי מסוגלות אישית אינה מתארת מצב תאורטי, אלא מתקיימת במציאות ונבחנת בהתאם למגוון נסיבות משתנות (Bandura, 1982). עדן וקינר מציינים את הקרבה והדמיון בין מסוגלות עצמית, ביטחון עצמי ודימוי עצמי, וטוענים שרק לעתים נדירות קיים האחד ללא האחר (Eden & Kinnar, 1990). תפיסת המסוגלות האישית אינה משפיעה רק על ההתנהגות הנצפית, אלא גם על שאיפותיו של האדם, על הצבת מטרות אישיות, על יכולתו של האדם לקבל תמריצים ועידוד מתוצאה עתידית צפויה וכן לחזות קשיים צפויים ובכל זאת להמשיך. אנשים בעלי אמונה עזה ביכולותיהם יכפילו מאמצים מול קושי, לעומת אנשים ללא אמונה, שינטשו את האתגר בשלב ראשוני (Bandura, 2002). תהליך ההעצמה מסתיים בהשגת שליטה גדולה יותר של האדם על סביבתו ומהלך חייו (סדן, 1993, 1997; Parsons et al., 1994).

עלייה בתחושת הביטחון העצמי

עלייה בתחושת הביטחון העצמי היא משאב משמעותי בתהליך ההעצמה האישי שעברו הצעירות, שנצבר במקביל להשגת תחושות המשמעות והנחיצות שתוארו קודם, ולאחריהן. נילי תיארה את המפגש עם המציאות של החינוך המיוחד כמשהו שגרם לה להעריך את מה שיש לה ואת עצמה. היא הרחיבה את ההבחנה לכלל החוויה של השירות הלאומי, שלדבריה חיזקה את הביטחון העצמי שלה, וציינה תחומים מיוחדים, כמו היכולת לומר מה היא רוצה וחושבת:

כן, בטח, הערכה עצמית, יש יותר גרועים ממני. אני שמחה על מה שאני, על מה שיש לי, לפני זה אמרתי – אני לא רוצה את זה ואת זה... עכשיו אני שמחה שאני מתפקדת, רואה, על איך שאני נראית. למדתי להכיר אוכלוסייה אחרת. להגיע לשמה נתן לי להכיר עולם אחר. את מכירה את אלו שלא מעריכים את עצמם מספיק? כשאת מגיעה לשם, את מעריכה את עצמך יותר. בכלל, מאז שהגעתי לשירות הלאומי מאוד העליתי את הביטחון העצמי... קל לי להגיד מה שנראה לי מה שאני חושבת.

התמודדות יעילה עם אתגרים

החוויות והקשיים בשנת השירות הלאומי אפשרו לצעירות לתרגל את מנגנוני ההתמודדות שלהן במגוון מצבים. נילי הדגימה זאת בתארה את דרך ההתמודדות שלה עם הקושי שחווה בעבודה בבית הספר לחינוך מיוחד בתחילת השנה. המרכיב שסייע לנילי הוא הבנה. לאחר שהבינה, היה ביכולתה להתרגל לסיטואציה – הקושי פחת, והיא יכלה להתפנות לא רק לעבודה, אלא גם לגמולים אישיים ממנה, כמו הנאה וקבלת אהבה מהתלמידים: "קודם כול להבין – הבנה. את מבינה, לא יכולתי לראות ולא ראיתי קודם שיש אנשים כאלו בעולם. ההבנה שיש אנשים מסוגים כאלו, מה לעשות, מה שבורא עולם בורא, ושהם נשמות. התרגלתי לילדים בכיתה, היה ילד שקרא לי 'קוקי', 'קוקי' [אהבה ושמחה בקולה]".

אלה הדגימה את הגישה האישית שהיא פיתחה בשירות הלאומי: חשיבה חיובית ויכולת להשליך מההתמודדות במשימת ההתנדבות אל החיים בכלל: "ברגע שאתה חושב רע – הכול ילך לך רע. ברגע שאתה חושב טוב – הכול הולך לך טוב... זה איפשרו עוזר לך להתמודד בחיים. אם אני מתמודדת פה, אז אני מתמודדת באמת עם המציאות".

אלה אימצה גישה חיובית, שסייעה לה בהתמודדות, גישה שהעמיקה והפכה לאמונה ביכולתיה ובמטרה. התהליך התרחב במעגלי ההתייחסות שלו: בתחילת הדברים, הייתה התייחסות ספציפית למקום העבודה; בהמשך דבריה, היא הרחיבה וייחסה את יכולת ההתמודדות למציאות בכלל. כחצי שנה לאחר תום השירות הלאומי, בזמן עריכת הריאיון, הייתה לאלה יכולת לראות את עצמה באופן רפלקטיבי, ממרחק של זמן ורגש.

העתיד: תפיסה ותכנון

"אבל מה אני רוצה, אני תמיד מפקששת, לא יודעת". משפט זה ממחיש את חוסר הביטחון שחשה נילי לגבי יכולתה האישית לתכנן את עתידה, וייתכן שהוא משקף את התחושה שמקבלים יוצאי אתיפויה מהסביבה הקולטת באשר ליכולת ההשתלבות שלהם בחברה הישראלית.

האפשרות לקיים תהליכי חשיבה והתנסות לקראת קביעת דרך בחיים אמנם גלומה בתקופת השירות הלאומי, אך משך התהליכים הללו הוא אישי. חלק מהצעירות במחקר זה הביעו, גם אחרי שנה ושנתיים של שירות לאומי, בלבול ומבוכה לקראת המשך החיים וההחלטות שעליהן לקבל. נילי הציגה את עצמה כך: "תמיד לא ידעתי,

אני ילדה כזאת... רוצה את המינימלי כאילו, את יודעת, בגרות מלאה או ארבע יחידות אנגלית או מתמטיקה, הבסיס שיהיה לי. אבל מה אני רוצה, אני תמיד מפקשת, לא יודעת". נילי ידעה שצריך תעודת בגרות, וגם ידעה שאין די בכך בשביל להתקבל ללימודים גבוהים, ולכן הגדירה את תעודת הבגרות כ"בסיס מינימלי". עמדת ה"לא יודעת" שייכת להגדרות של גיל הילדות. לילדים יש לגיטימציה לא לדעת. באתיופיה, בדרך כלל לא נדרש מבנות לדעת גם כשגדלו, כיוון שעתידין היה מוכתב וידוע. "גיל ההתבגרות" או "תקופת מורטוריום" הם מונחים מערביים, שלא היו קיימים באתיופיה במשמעותם המערבית.

תכנון העתיד הקרוב

כשהתבקשו הצעירות לתאר את תכניותיהן לשנה הקרובה, הן הביעו בלבול ונחרצות גם יחד. דפוס זה הופיע אצל כל הצעירות: התקדמות ועם זאת גם נסיגה בהצהרת הכוונות לעתיד הקרוב. מיקה תיארה בבירור מסלול של עבודה, רישיון ולימודים, כולל שלב של התייעצות עם המדור להכוונת חיילים משוחררים. לאורך כל הדברים, וביחס לכל נושא, פרט לעבודה, היו שזורים הסתייגויות וחוסר החלטיות: "השנה אעבוד, אני עובדת במפעל לקוסמטיקה ואעשה רישיון נהיגה. אם לא יהיה לי רישיון נהיגה, אני לא יודעת מה אני אעשה. אם אני לא אעשה השנה, אני כבר לא אעשה. שנה הבאה – ללמוד. אני לא יודעת מה מתאים לי. יש משהו – הכוונת חיילים, חשבתי להתקשר אליהם, אולי זה יעזור. חשבתי ללמוד חינוך מיוחד, אבל אני לא יודעת באיזה תחום, לא יודעת". במהלך השיחה שבה נאמרו דברים אלה, מיקה הביעה נחרצות רבה לכיוון לימודי של חינוך מיוחד, ואילו לקראת סוף השיחה, היא היססה, אולי כדי לא לאכזב את עצמה או אותי, אם רצונה לא יתגשם. ייתכן שחוסר החלטיות זה נבע מהחשיבות הגדולה שבני העדה האתיופית מייחסים למילה המדוברת (ראו תת-הפרק "תחום ההשכלה") ולבעייתיות הגדולה בהפרתה. מיקה התקשתה להתמודד עם כישלון אפשרי בהוצאת רישיון נהיגה, אולי בגלל קושי כספי לממן שיעורים מבחני נהיגה נוספים, ואולי בגלל תפיסה פטליסטית של החיים. עם זאת היא הכירה את הגורמים שיכלו לסייע לה, כמו היחידה להכוונת חיילים משוחררים; כלומר היה לה הידע התאורטי לקבלת סיוע לקביעת מסלול לימודי.

הגדרת חזון וייעוד לחיים

סדנאות בנושא הגדרת חזון וייעוד לחיים התקיימו במסגרת מפגשים של "יובל". בשונה מן הקושי של הצעירות להגדיר כיוון לטווח הקרוב, שעלה בראיונות למחקר זה, ואף בניגוד לכך, בסדנאות כתבו הצעירות את החזון שלהן לחיים במגוון התחומים בקלות רבה יחסית. הכיוון המוצג בציטוט שלהלן הופיע כדפוס רווח אצל כולן, והוא מדגים תפיסה כללית של תמונת חייהן הרצויה כפי שהן חזו אותה:

החזון שלי לחיים: ללמוד לימודים אקדמאיים במקצוע שיהיה נכון וטוב בשבילי, על מנת שאוכל להגשים את עצמי ולתת לעצמי ומעצמי, לרכוש לעצמי השכלה כדי שאוכל לפתח את עצמי. להיות נשואה... למצוא בן זוג שאתו אוכל לחלוק

את חיי בשיתוף, אהבה, הקשבה, כנות ואכפתיות. כמו כן לדאוג שלמשפחה שלי יהיה כל מה שהיא צריכה, מדברים חומריים ועד לאימא ואבא שנמצאים בבית כשצריך, כדי שתהיה משפחה מבוססת ויציבה.

הגדרת החזון האישי הייתה חלק מתהליך ארוך, שבו פירטו הצעירות לעצמן מהם תחומי חייהן השונים, וחשבו על המצב האידיאלי בכל אחד מהתחומים הללו. לאחר מכן, ניסחו לעצמן משפט המתאר את תמונת חייהן באופן כללי. הסדר שבו מיקה הציגה את הדברים וכן ההסברים והפירוט לכל אחד מהתחומים, מאירים את דרך החשיבה שלה בנוגע לחייה: הגשמה עצמית על ידי פיתוח ומימוש אישי הוא הדבר הראשון בחשיבותו. הגדרותיה לבן זוג מבהירות את דמות הגבר הרצוי לה: ראשית, היא כינתה אותו "בן זוג" ו"שותף", ולא – "בעל"; שנית, התכוונת שחיפשה הן: שיתוף, אהבה, כנות ואכפתיות. היא לא דרשה מבן זוגה שיפרנס אותה ואת הילדים או שיגן עליהם. בהגיעה לתיאור המשפחה, היא התחילה מהצורך שלה לדאוג למשפחה, ותיארה את הצרכים של משפחה בעיניה, ולא את המשפחה עצמה, וזאת בשונה מהתיאור של בן הזוג. משפחה צריכה בסיס כלכלי, ואב ואם שנמצאים בבית כשצריך.

בחירת כיוון מקצועי לחיים

שנת השירות הלאומי מאפשרת לצעירות לבחון את המשך חייהן במובנים של בחירת מקצוע ותחום לימודים. הצעירות במחקר ציינו את תרומת שנת השירות לבחירת תחום לימודי, גם אם על דרך השלילה. צעירות שמתנדבות לשירות לאומי בן שנתיים, נחשפות לשני תחומי עבודה לפחות, כך שיש להן חוויה משמעותית של כמה מקצועות. היכרות זו וההשוואה בין המקצועות השונים מסייעות לצעירות לבחור כיוון להתפתחות מקצועית בהמשך. בדוגמה הראשונה אביא את דבריה של נילי, ששנת השירות הלאומי עזרה לה לחדד מהו הכיוון שהיא **איננה** רוצה בו. לאחר מכן, יובאו דבריה של מיקה, שהשירות הלאומי מיקד ושינה את מחשבתה באשר לבחירת מקצוע.

חידוד על דרך השלילה: "חינוך לא, חינוך מיוחד גם לא... גם לפני לא רציתי חינוך, ראיתי בבית ספר מה זה, עבודת פרך... גם המשכורת לא משהו, וגם כשחוזרים הביתה יש עבודה. אני רוצה עבודה בעבודה, וכשמגיעים הביתה זה בית. רוצה שכשהיו לי ילדים, להיות עם הילדים". חלק מהצעירות הגיעו עם מחשבות על כיוון מסוים, והשירות הלאומי אישש וחיזק את הכיוון שאתו באו. נילי הגיעה עם התנגדות לעבודה בחינוך. למרות זאת, היא לא התנגדה לעבוד בשנת השירות הלאומי בחינוך, ואף בחינוך מיוחד. בתום השנה, עם כל הרווח שציינה מהשנה הזו, התחזקה דעתה שתחום החינוך אינו מתאים לה. נוסף על תחום התעסוקה, נילי הבהירה לעצמה את הדרך שבה היא רוצה לנהל את חייה בין המשפחה לבין העבודה. צעירים רבים אינם חושבים על נושא המשפחה, וכיצד ישלבו אותו עם המקצוע שבו בחרו להתמקד. נילי היא היחידה מבין הצעירות שהשתתפו במחקר שהתייחסה לנקודה זו.

בחירה מיוחדת: מיקה הייתה הדוגמה ההפוכה והנפוצה יותר – בת שירות שהתרגלה לעבודה מסוימת, למדה להכיר ולאהוב אותה, ובחרה בתחום כמקצוע לעתיד, או לפחות כתחום לימודי. במקרה של מיקה, היא שינתה כיוון לחלוטין: כשהגיעה לשירות

הלאומי, היה לה ברור שהיא תלך ללמוד משפטים, אך בסוף השנה, היא הייתה נחושה בדעתה לעבוד עם אוכלוסיות של חינוך מיוחד:

פתאום אני יושבת ומגשימה את החלומות ביחד עם התלמידים, זה היה משהו טוב... כשסיימתי שירות לאומי אמרתי: אני הולכת ללמוד חינוך מיוחד... אם לא חינוך מיוחד, אז עבודה סוציאלית... אמרתי, אותם אני לא עוזבת, אני חוזרת אליהם. הם שינו לי את החיים, אם לא הייתי שם, אז עדיין הייתי פוחדת מהם... עדיין הייתי במחשבות שאני צריכה שיגידו לי: כל הכבוד, את הולכת ללמוד משפטים, זה מה שנחשב, וזהו, למדתי המון, ממש המון... גם ראיתי את בן דוד שלי שלמד משפטים וישב בבית. עם כל הכבוד שזה מקצועות נחשבים והכול, תחשבי גם קדימה, במה תמצאי עבודה.

בחירת מקצוע מושפעת מגורמים שונים: מסורת משפחתית, חלום ילדות, מסרים וציפיות מהסביבה, חוויות ההווה, מעמד, יוקרה, נטיות אישיות ועוד. בשיחה באמצע השנה, מיקה תיארה את רצונה ללמוד משפטים או מדעי המדינה. אז היא טענה שאלה המקצועות שמעניינים אותה. כשאמרה זאת, ניכר היה שהיא נהנית מקריאות ההתפעלות והעידוד שעלו מהאנשים סביבה. בשיחה האחרונה, שהתקיימה כחצי שנה אחר תום שנת השירות הלאומי, לא רק שהיא שינתה כיוון, אלא ידעה להסביר, מדוע בחרה משפטים ומדעי המדינה שנה קודם לכן. בחירתה כעת הייתה מושפעת מהחוויות שצברה במהלך השנה ומההצלחות שהיו לה. כיוון שמיקה שירתה שנתיים של שירות לאומי, ובאמתחתה – גם ניסיון של שנת עבודה בבית חולים, היה ביכולתה להשוות שני תחומים, ובחירתה הייתה חד-משמעית (לעומת הסנסותה בסעיף הדן בתכנון העתיד הקרוב, בסעיפים, "העתיד: תפיסה ותכנון" ו"תכנון העתיד הקרוב" לעיל).

המשפחה

לאחר שנתיים של קשר אישי ביני לבין הצעירות, השיחה קלחה בחופשיות ונינוחות. כך בכל הנושאים, פרט לתחום המשפחתי. כל הצעירות לא הזכירו ישירות או מיזמתן דבר הנוגע למשפחותיהן. כשנשאלו בנוגע לתחום, ענו בדרך כלל בקיצור רב, ואף נמנעו מלענות. מאפיין זה תאם את האזהרות והדגשים שקיבלתי מ"שומרי הסף" (שני אנשי צוות מבוגרים, יוצאי אתיופיה, שהתייעצתי אתם בנוגע לגבולות השיחה עם הצעירות) בתחילת הדרך. עם זאת, הופיעו התייחסויות להורים ולמשפחה הגרעינית בהקשרים אחרים של השיחה. יחד עם הקרבה הגדולה למשפחותיהן, היה לצעירות צורך לבנות את עצמן בנפרד ממשפחותיהן. נפרדות זו היא חלק מתהליכי הגדרת זהות של מתבגרים וחלק ממצאות חייהם של מהגרים, שבה הנפרדות מההורים ומתרבות המקור עשויה להקל על ההסתגלות למקום החדש.

כשנילי נשאלה, האם המשפחה יכולה לעודד אותה בתהליך ההשכלה הגבוהה, ענתה: "לא, הם רדומים, לא רדומים, אבל הם בעניינים שלהם". המילה "רדומים", שנילי בחרה בה, תיארה את מצבם של בני הבית או אולי רק את הוריה. נילי עצמה נבהלה מהמילה ומיד ריככה את התיאור ו"תיקנה": "לא רדומים", אלא "בעניינים שלהם". למילה "רדומים" עלולות להיות קונטציות של מוות, של אדם שחי פיזית אבל לא מממש את

חיותו במלואה – אולי מעין משל על מצב ההורים המהגרים: חיים ומתפקדים, אבל רק במישורים הבסיסיים; עליהם להתמודד עם קושי כה גדול של קיום וקליטה ("העניינים שלהם"), עד שאין באפשרותם למלא שום תפקיד נוסף. נילי הייתה מובדלת מהבית, אך דומה לו. כפי שתואר במחקרם של כהן ועמרני (1989), נילי הטילה את האחריות על מצבה הנחות על הבית. נוסף על הדברים שנזכרו לעיל, ייתכן שהיו פה גם מאפיינים של גיל ההתבגרות: נילי הדגישה את נבדלותה מבני הבית ואת האוטונומיה שהיא פיתחה (הילל והיימן, 1999).

המעגל הקהילתי-חברתי

החברה הישראלית היהודית היא חברת מהגרים, הקולטת מהגרים ברציפות כבר עשרות שנים. חלק גדול מהעולים הגיעו לישראל ממניעים של זיקה דתית ולאומית שהיו משולבים במציאות חיים קשה במולדתם הראשונה. העולים מאתיופיה אינם חריגים בהיבטים אלה. נוסף על האתגרים הגדולים של היכרות והשתלבות בתרבות חדשה, שהם מנת חלקו של כל מהגר, לעולים מאתיופיה אתגרים ייחודיים: הבולט שבהם הוא צבע עורם השונה, הגורם לאפלייתם ולגזענות נגדם, כחלק מהדעות הקדומות והמיתוסים שיש נגד "האדם השחור". אתגר נוסף הוא המעבר הבין-תרבותי: קיים שוני גדול בין התרבות האתיופית-אפריקנית, המצויה במצב טרום-טכנולוגי, ובעיקר באזורים הכפריים, שמהם הגיעו מרבית העולים, לבין התרבות הישראלית-מערבית, שהיא בעלת מאפיינים עירוניים מובהקים, ושהטכנולוגיה בה היא מהמתקדמות בעולם.

יהדות אתיופיה בארץ מוכרת בסולידריות הפנימית בין חבריה ובאופייה הקהילתי (בן-עזר, 1992; שבתאי וקסן, 2005). אף על פי כן חשוב לציין שגם בקרב הקהילה האתיופית יש קבוצות-משנה ומתיחויות – אם על פי המקור הגאוגרפי והשפתי באתיופיה (טיגרים ואמהרים), אם על פי הוותק בארץ, אם על פי מעמד המשפחה באתיופיה ואם על פי מידת יהדותם, כפי שזו נתפסת על ידם. עם זאת, המעגל הקהילתי חשוב ביותר לחברי העדה. הם חולקים שמחות ויגונות בשותפות מלאה. גילויי האפליה והגזענות כלפי חברי העדה האתיופית נתפסים כגילויים נגד העדה כולה, ולא נגד אדם פרטי זה או אחר.

גישה הקושרת בין העצמה פרטנית והעצמה קהילתית רלוונטית מאוד לקהילת יוצאי אתיופיה. "פוליטיקת החיים" היא מושג המבהיר את יחסי הגומלין המתקיימים בין תהליכי ההעצמה הפרטנית לבין ההעצמה הקהילתית. האדם, בחפשו אחר הפירוש הפוליטי האישי שלו, חיפוש שהוא אחד מסימניה של העצמתו האישית, יוצר ציפיות לשינוי במבנה החברתי (Giddens, 1991, p. 264). ניתן לומר כי העצמה פרטנית יוצרת פוטנציאל להעצמה קהילתית. מעבר לפוטנציאל הזה, ההעצמה הקהילתית זקוקה למשאבים משלה כדי להתממש – לפרטים שיכולים לפעול, לצד הגשמת מטרותיהם האישיות, גם למען מטרות חברתיות, וכן למשמעות, ידע, משאבים חומריים ולגיטימציה, שצריכים להגיע גם מגורמים מחוץ לקהילה (כמו אנשי מקצוע או סוכני

שינוי אחרים). במחקרה על תהליכי העצמה קהילתית, סדן ציינה שישנן פעילויות המכשילות את התהליך. היא תלתה את האחריות על הכשלת העצמה קהילתית בפתרונות חברתיים גרועים, שעלולים אף לחזק את התיג השלילי והאפליה שקבוצות חברתיות חלשות סובלות מהן בגין חוסר האונים של חבריהן ונזקקותם לפתרונות חברתיים (סדן, 1996).

הצעירה כשגריה של תרבותה

תרבות יהודי אתיופיה לא התקבלה במדינת ישראל כשווה לתרבות הדומיננטית המקומית. וורקי ראתה לה כשליחות לקרב את כלל האוכלוסייה לקהילה ולתרבות של יהודי אתיופיה, ובכלל – לקרב בין חלקי העם היהודי. וורקי פנתה להנהלת בית הספר היסודי שבו עבדה בהצעה לציין את יום הסיגד עם כלל תלמידי בית הספר.⁶ ההנהלה נענתה בשמחה. היום שאורגן על ידי בנות השירות הלאומי, בניצוחה של וורקי, אכן זכה להצלחה רבה. וורקי סיפרה על האירוע, על ארגונו ועל תחושותיה בקשר אליו:

בדיוק היה לי חודש להכניס את הפעילות של חג הסיגד, בנות השירות שעבדו אתי עזרו לי ואפילו קיבלו את הדעה שלי [מדובר על בנות שירות שאינן מהעדה האתיופית]. הזמנתי את ההורים של הכיתת עולים, הם הכינו את המאכלים שלנו, הכול בשפע. [...] התערוכה נשארה כמעט חודש בספרייה. זה מראה כמה שהם מעריכים את זה, הייתה סובלנות לעדה".

אירועי יום הסיגד אורגנו על ידי וורקי משלב היזמה לרעיון, דרך רתימת המערכת הבית ספרית ובנות השירות הנוספות שהיו בבית הספר ועד לביצוע המוצלח של היום. וורקי ציינה בגאווה לא מוסתרת, שבנות השירות האחרות, שכאמור אינן בנות העדה, קיבלו את דעתה והמלצותיה. גאווה זו הצביעה כנראה על חריגות התופעה, או לפחות – על מידת ההפתעה של וורקי ממנה. יש להניח שההצלחה תרמה גם היא לתחושת הגאווה. הוריהם של התלמידים מכיתת העולים הגיעו ממרכזי הקליטה בעיר והביאו אתם אוכל בשפע. שפע האוכל עשוי להדגיש כמה דברים: (א) את האופי הקהילתי ותפיסת הקהילה של העולים מאתיופיה – כל דבר שנעשה למען הקהילה ובתוכה, נעשה בשפע; (ב) את יחסם למערכת הבית ספרית – חשוב להם להביע תמיכה בבית הספר ושיתוף פעולה עמו, וזו הזדמנות עבורם לעזור לילדיהם להיות משמעותיים בו. כמו כן, ייתכן שוורקי הדגישה את השפע כניגוד לעוני שבו מצויים חברי הקהילה, ובמיוחד המשפחות שמתגוררות עדיין במרכזי הקליטה. וורקי סיימה את התיאור בכך שצוות בית הספר מעריך את הקהילה וחש סובלנות כלפיה. תיאורה הדגיש על דרך הניגוד את המציאות ה"רגילה": בני הקהילה חווים פעמים רבות מציאות של בורות וחוסר התעניינות במנהגיהם; מציאות של חוסר הערכה וחוסר סובלנות. ניתן לראות ביזמתה של וורקי בארגון היום גם ביטוי נוסף לתופעה של היפוך תפקידים ולאחריות שהצעירים יוצאי אתיופיה לוקחים על עצמם על הקהילה ועל שילובה במדינה החדשה.

6 יום "הסיגד", או ה"מהללה" – יום צום ועלייה להר גבוה, המתייחס לעלייה להר סיני (קפלן, קאופמן-שלמי, בן דור ורוזן, 1988).

וורקי לא התייחסה למשימה זו כאל הזדמנות לחגוג ולהתבדר, אלא כאל שליחות – הזדמנות לצמצום הדעות הקדומות ולהגברת ההערכה כלפי הקהילה האתיופית.

השוואה בין כיתת העולים לכיתת הוותיקים

בבית הספר היסודי שבו עבדה וורקי, היא שובצה בכיתות שונות, וביניהן גם בכיתת העולים. את הכיתות הכלליות וורקי כינתה, "כיתות ישראליות". בכך היא שיקפה את דרך הביטוי הנפוצה בקרב ישראלים רבים, וביניהם גם חברי העדה האתיופית, שמשמתימים בתואר "ישראלי" לציון אנשים שאינם מהעדה האתיופית. כיוון שהתואר מכוון לכל מי שהוא אזרח ישראל, הרי דרך הביטוי הזו היא בעייתית ביותר ומדגישה את הניכור בין קבוצות האוכלוסייה. וורקי תיארה כך את חלוקת העבודה בין הכיתות השונות ואת התייחסותה לכיתת העולים: "אני עבדתי בעיקר בכיתות ישראליות ושלוש פעמים בשבוע אצל העולים, זה ממש עולם אחר. כשאתה בכיתה רגילה, מדברים, הכול שלם. ופתאום אתה שלוש פעמים בשבוע בכיתת עולים, שהם לא מדברים..."

היא תיארה את הישראלים כ"רגילים" וככאלה ש"הכול שלם אצלם". דבריה מתייחסים לעובדה שהם מדברים, כלומר מי שמדבר הוא רגיל ושלם; לעומתם, העולים הם עולם אחר לגמרי. תחילה וורקי לא ציינה שוני מסוים, אלא בחרה במילים "ממש עולם אחר". ההמחשה שלה לאחרות היא הדיבור, והעולים "לא מדברים" (כוונתה כמובן שאינם מדברים עברית). וורקי, שלמדה עברית באולפן רק שש שנים קודם לכן ופעמים רבות עדיין לא הבינו אותה בשל מבטאה הכבד, התעקשה עם הילדים שילמדו עברית ודיברה אתם רק עברית. משתמע מהדברים שלה שחשוב לה שיתערו ("רציתי שידברו, שילמדו"). ייתכן שהיא רצתה לחסוך מהם את הקשיים שהיא עברה.

מתח על רקע תפיסה תרבותית שונה

תלונות של מעסיקים וגם של רכזות בשירות הלאומי על "חוסר האחריות של האתיופים" מוכרות ממסגרות שונות שבהן מועסקים בני הקהילה האתיופית. "חוסר אחריות" זה מתייחס בדרך כלל לאיחורים או היעדרויות של בני העדה, מבלי להודיע על כך או לתאם זאת מראש. מאידך גיסא, מוכרות תלונות של יוצאי אתיופיה על חוסר רגישות של מעסיקים או על התנהגות פוגעת של המעסיקים כלפיהם, על רקע סוגיות משפחתיות וקהילתיות. בדוגמה הבאה, מרים תיארה את הקושי שהיה לה עם האחות הראשית של המחלקה בבית החולים שבו עבדה בשנתה הראשונה בשירות הלאומי. באותה שנה (2005), בן דודה של מרים נהרג בלבנון. היא נסעה לביתו ושהתה כל השבוע בבית הדודים, לניחום אבלים. זאת מבלי להודיע למעסיקתה באותו הזמן או לבקש את אישורה. כשמרים חזרה בתום השבוע, חברותיה הזהירו אותה שזו כועסת. ואכן כך היה. בשל עצמת הפגיעה והכעס, האירוע כמעט גרם למרים לעזוב את השירות הלאומי חודש לפני תום השנה. היא תיארה זאת כך:

באותה תקופה, שבוע לא הגעתי לעבודה בגלל השבעה, ולא היה אכפת לי, באמת לא חשבתי על השירות הלאומי בסוף השבעה הופעתי, אמרו לי: אל תשאלי, האחות הראשית עצבנית עליך, כי לא הודעת. אז אני עוד אמרתי [בלב – דיאלוג

פנימי], לעזאזל אתך, אני עכשיו יצאתי מתקופה שבן דוד שלי נהרג, מה נראה לך? ואז בשיחה, האחות אומרת לי: "תדעי לך שזה חוסר אחריות מצדך, למה לא באת? אז נכון שבן דוד שלך נהרג, אבל יש פה עבודה. אוקיי יום יומיים, אבל שבוע?" באמת קפאתי במקום, לא ידעתי איך להגיב. אמרתי לה [בלב – דיאלוג פנימי]: כאילו מה, את לא בן אדם? אין לך רגשות? את לא מבינה? אני לא הלכתי ושיחקתי בבית או משהו כזה, הייתי בתקופה של אבל, אלוהים ישמור.

בדוגמה זו מוצגים מאפיינים תרבותיים הקשורים באבל ובתפיסות הנוגעות במשפחה, וכן מאפיינים תרבותיים הנוגעים בעולם העבודה. למעשה, בין מרים לאחות הראשית התקיימה "שיחה בקווים מקבילים", שהשאירה את שני הצדדים מתוסכלים וכועסים. האחות מודעת לכאב הגדול הנובע ממותו של בן הדוד, אך הלגיטימציה שנותנת החברה הישראלית לאבל על קרוב מדרגה שנייה מוגבלת ליום-יומיים, כפי שציינה; ואילו הנחות היסוד החברתיות של יוצאי אתיופיה מכוונות את חברי הקהילה להתייחס לאירוע משפחתי במקום הגבוה ביותר בסדר העדיפויות: כל בני המשפחה נרתמים עד "תום המשימה". השוני בתפיסות בין האחות לבין מרים הוא עמוק ונמצא ברמות הלא מודעות של תפיסותיהן האישיות והתרבותיות, דבר שהקשה על שתיהן להבין זו את זו, קל וחומר – למצוא דרך מקדימה לפתרון.

השיחות הפנימיות שקיימה מרים עם עצמה במקביל לאירועים ולשיחות החיצוניות, הן מאפיין שנמצא אצל מרבית הצעירות שהשתתפו במחקר, והיוו דפוס רווח. יש שוני גדול בין שני סוגי השיחות: בעוד שהשיחה הפנימית שהצעירה ניהלה עם עצמה, אם כדיאלוג דמיוני בינה לבין בן השיח שלה או כדיאלוג בינה לבין מחשבותיה ורגשותיה, הייתה לעתים קרובות סוערת, רווית רגשות ואף רפלקטיבית ומעבדת, הרי השיחה החיצונית הייתה מזערית ומאופקת. מאפיין זה הקשה על הבנת התנהגותן של הצעירות וראיית הצדק במעשיהן, ואולי כך הוא גם בנוגע ליוצאי אתיופיה בכלל; מאפיין זה משאיר את יכולות השיפוט של ה"צד הישראלי", כלומר התרבות המקבלת, מוגבלות ומבוססות על דעות קדומות, שכן הכלים העומדים לרשותו הם רק התוצאות הנראות לעין.

התמודדות על רקע צבע העור

תיאור של יוצאי אתיופיה על קושי להשתלב בחברה הישראלית בשל צבע עורם השונה הוא מוכר ושכיח (שבתאי, 2001א, ב; Ojanuga, 1993). הצעירות במחקר תיארו אירועים שונים, בעיקר עם ילדים צעירים במקומות העבודה שלהן, שבהם הילדים ניסו לשפשף את ידי הצעירות כדי "לנקות את הלכלוך", או ששאלו, "האם הצבע יורד אם מנקים טוב", ועוד התבטאויות כיוצא באלו. לפעמים הצעירות סיפרו דברים אלה כ"הברקה" של הילד הרך, ולעתים התיאור היה כאוב וכעוס. אלה תיארה סיטואציה שהתרחשה בחטיבת הביניים שבה עבדה, ושהיה מעורב בה נער כבן 14:

יש לי בכיתה תלמיד אחד פרנג'י [המילה "פרנג'י" מתייחסת לאדם שאינו מהעדה האתיופית – לבן], שהוא ואני היינו בהתחלה מסתדרים ואפילו רבים בצחוקים. ואז הגיע שבוע אחד שאמרתי לו שאני לא מדברת אתו בגלל שהוא קרא לי

"כושית"... היחס בינינו התדרדר עד כדי כך שהוא היה מנוכר כלפי דחוי... לאט לאט היחס שלי אליו הפך להיות מגעיל וללא התייחסות. פעם בכיתה חילקתי אותם לקבוצות, ואותו לא הכנסתי לקבוצה, כי חשבתי שהוא לא רצה להשתתף, ואז הוא התחיל להפריע ולהתפרץ ועוד פעם הוא אמר לי "כושית", ואני לא התייחסתי. אני יודעת שבאותו רגע שחילקתי את הקבוצות, הוא לא האמין שבאמת עשיתי את מה שהוא ביקש... הרגשתי שפגעתי בכבודו, והרגשתי שהוא מאוכזב ממני...

אלה פתחה את הדברים בהבחנה בינה לבין התלמיד: הוא "פרנג'י" – לבן, כלומר לדעתה כל האירוע התרחש בשל צבע עורם השונה. לאחר מכן היא תיארה את האירוע בשני רבדים: הרובד הגלוי, שבו דיווחה על מה שאירע, והרובד הנוסף, העמוק יותר, שבו תיארה את רגשותיה ואת מחשבות בעקבות האירוע. בניחות התיאור ראוי להביא בחשבון את הקושי הגדול של יוצאי אתיופיה, ובמיוחד אלו שנולדו בה והתחנכו בה כילדים, כמו אלה, לבטא רגשות, ובוודאי – רגשות קשים. אלה כתבה את הדברים במחברת, ללא בקשה של המנחה, אלא כבדרך אגב. בסוף דבריה, היא מפתיעה את הקורא "בעיניים מערביות", בלקחה על עצמה אחריות כמי שפגעה בכבודו של התלמיד. ניתן לנסות ולהבין את תגובתה בשני אופנים: האחד – מעמדה של אלה כדמות החינוכית בסיטואציה: כיוון שהיא הייתה המבוגר האחראי, היה עליה להבין את הצעירים ולהוביל אותם בסבלנית ומתוך בגרות אל הערכים וההתנהגויות הראויים; דרך נוספת לנסות ולהבין את הדברים היא דרך תפיסותיה התרבותיות של אלה באשר למקומה של צעירה מול גברים (שבתאי וקסן, 2005) – כשאלה ראתה שאין בכוחה ליישב עם עצמה את העלבון דרך פעולה וחשה שהמצב התדרדר, היא לקחה את מלוא האחריות על עצמה והאשימה את עצמה בחוסר כבוד כלפי התלמיד.

מתח על רצף אורח החיים החילוני-דתי

מרים עלתה לארץ בסוף שנות השמונים, במסגרת "מבצע משה", ועברה עם שאר חברי הקהילה את ההשפלה והעלבון שבאי-קבלתם לקהל ישראל כמות שהם (וייל, 2006; Levin-Rozalis, 2000). מרים תיארה תהליך שבו נמצאה להגדרת מקומה בין העולם הדתי לעולם החילוני, בינה לבין עצמה ובינה לבין חברי משפחתה, שנמצאו גם הם במקומות שונים מבחינה דתית:

אני פשוט נקרעת בין העולם הדתי לעולם החילוני, קשה לי, באמת, נגיד בקטע של השמירת שבת. אני מוצאת את עצמי לבד בבית, שלושת האחים שלי לא. אמא שלי ואחותי הקטנה כן. [...] אני עדיין לא יודעת כל כך להגדיר את עצמי. אני מקווה שעם הזמן אני אדע מה אני באמת. [...] אני לא מבינה בעצמי כלום. אני לא רוצה להגביל את עצמי להיות בן אדם דתי ולפספס דברים בדרך. אני גם לא רוצה להיות יותר מדי חילונית, כי אני לא מתחברת לעולם החילוני. אז איפה שהוא אני עומדת באמצע.

מרכיב חשוב בזהותם של בני אדם, ובפרט של מתבגרים, הוא מציאת אמונה ומשמעות בדברים שנמצאים מעבר ליום וללילה (פרומן, 1980; Marris, 1980). נושא הדת

הוא נושא נוכח וממשי בחייהן של הצעירות, הן מכיוון המשפחה (שנמצאת על הרצף בין חילון לבין דתיות ברוח המסורת ואורח החיים מאתיופיה) והן מכיוון הממסד הישראלי. כל הצעירות שהשתתפו במחקר זה למדו במערכת החינוך הדתית, וקיבלו לאורך כל שנות החינוך הפורמלי שלהן הכוונה לחיים דתיים על פי המסורת המקובלת בישראל. כך, גם במסגרת השירות הלאומי הושם דגש על אורח חיים דתי ושמירה על הנורמות ההלכתיות הנהוגות בישראל. הדילמה של מרים נבעה מכך; היה לה חשוב למצוא הגדרה מסוימת שבתוכה היא תמצא את עצמה, אך ההגדרות המקובלות של "דתי" או "חילוני" לא התאימו לה, כיוון שהיא הרגישה שאינה מזדהה בשלמות אף עם אחת מהן. מרים שיתפה אותנו בעיצומו של תהליך מחשבותי ורגשי שעסק בפרון חינוכי בחייה, וניסתה למצוא הגדרה לאורח החיים שיתאים לה ביותר.

דילמות

עוד לפני תחילת השנה, הארגונים שיזמו את תכנית "רעות" והיו אחראים לה ערכו דיונים אחדים באשר לסוגיית הזהות. הדיונים עסקו בשאלות, כגון: מהי זהות הצעירות? האם כל הצעירות בתכנית הן בעלות אותה זהות? מהו התהליך הנכון בנוגע לסוגיות של זהות – למשל, האם נכון "לחזק את השורשים" או "לחזק את הצמרת"? כלומר כיצד להתייחס לשורשים מאתיופיה, בהתחשב בכך שלא כל הצעירות קיימו שם אורח חיים יהודי, ובוודאי שלא דתי? האם להתעלם מעברן ולחזק את ההווה והעתיד היהודיים-דתיים-ישראליים שלהן, ובכך לספק להן בסיס חזק להשתלבות בישראל? איזה משקל לתת לעברן לעומת עתידן? איזה משקל לתת למאחד ולמייחד של צעירות אלה, לעומת מאפייני כלל החברה הישראלית-יהודית? הדעות בין הארגונים ובתוך הארגונים היו מגוונות, ולכל עמדה היו תומכים וטענות ניצחות, כולל בני העדה שיוזמי התכנית התייעצו עמם. הכיוון שנקבע לבסוף היה שיינתן מקום מתוכנן, מכובד ומקבל לעברן ולהווה של חייהן, ובמקביל – יינתן חיזוק לאורח החיים הישראלי-יהודי-דתי, מבלי לכפות על הצעירות שום מנהג, מסורת והתנהגות. ואכן כך היה לאורך השנה.

הייצוגים החברתיים

"ייצוגים חברתיים" הוא מונח שהופיע במחקריו של מוסקוביצי (Moscovici, 2000, pp. 18-77), והוא מוסבר בהקשר של הקהילה האתיופית במאמרה של לויין-רוזליס. זהו מודל קוגניטיבי שנבנה בתהליך חברתי, והוא מתאר כיצד אנשים מייצרים ידע תרבותי, ידע שכל אדם, מעצם השתייכותו לאותה קהילה, קולט במהירות, ללא מאמץ וכל הזמן. לכל קהילה ותרבות ישנם הייצוגים החברתיים שלה, והם מופיעים בכמה רבדים: (א) הרובד הגלוי של התנהגות נראית ותוצאותיה; (ב) רובד הערכים שניתן להביע אותו מילולית; (ג) הרובד העמוק של הנחות בסיסיות – האדם אינו מודע אליו, ולכן הוא גם אינו נגיש לו, אך הוא משפיע על הדרך שבה הוא ובני תרבותו מפרשים את העולם ונוהגים בו וכלפיו (Levin-Rozalis, 2000). דוגמאות לכמה ייצוגים הבאים לידי ביטוי גם במחקר זה: (א) הזמן והתכנון – הייצוג החברתי של זמן, משימה ותכנון נתפס בדרך אחת בתרבויות מערביות ובדרך אחרת בתרבויות טרום-טכנולוגיות, כמו זו האתיופית. ההבדל העיקרי הוא ההיפוך

בין סיבה למסובב. בתרבויות טרום-טכנולוגיות הזמן מוגדר באמצעות המשימה – משך ביצוע המשימה הוא הקובע אותו, ואילו בתרבות הטכנולוגית, מאז המצאת השעון, הזמן הוא הקובע את המשימה, ומשימה יכולה להיקטע במהלכה, אם הזמן אזל; (ב) יחס לתפקיד ולסמכות: מייצוג קוגניטיבי זה נגזרים ביטויים התנהגותיים כמו "זימה", "יחס למילה המובטחת" ו"היעדר תגובה". התרבות האתיופית מעניקה חשיבות עצומה למילים הנאמרות ומאמינה בהן: אם משהו אומר – הוא בוודאי מתכוון. ככל שהמבטיח נמצא במעמד גבוה יותר, להבטחתו יש תוקף גדול יותר, והסיכוי שהיא תתממש גבוה יותר. לכן הבטחה של בעלי סמכות נתפסת מידית ככזו שתקוים (בן-עזר, 1983; Levin-Rozalis, 2000).

מהגרים יכולים להטמיע מערכת של נהלים והרגלים, אך תהליך שינוי הייצוג ייקח שנים רבות. כמו כן, כיוון שהייצוגים השונים קשורים זה בזה, כדי שהשינוי יהיה משמעותי, עליו להתרחש לאורך זמן ובתחומי חייו השונים של האדם (Bronfenbrenner, 1979; Levin-Rozalis, 2000).

צעירות שנולדו באתיופיה ועלו לארץ, או כאלו שנולדו בארץ למשפחות יוצאות אתיופיה, מושפעות למעשה משתי תרבויות. שניות זו מקשה על בניית מערכת ערכים אישית ועל דרכי התמודדות (פרידמן ועמיתות, 2005). לפי חוקרים אחרים, עשוי כפל התרבויות לפתח מערכת התמודדות גמישה, המרחיבה את דרכי ההסתגלות מאתיופיה בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת, בגילים 8–13. חלקן שימשו כרועות עדרי הצאן והבקר של משפחותיהן באתיופיה, כך שהייצוגים החברתיים האתיופיים בוודאי מאפיינים אותן וקיימים אצלן, גם אם רכשו הרגלים ונורמות של התנהגות חיצונית מקומית.

סיכום הממצאים

מרים: "או קיי. מבט מסכם על השנה הזאת? זו הייתה שנה מלאת ציפיות, מלאת קשיים, מלאת הצלחות, אבל גם אכזבות. שנה שלמדתי בה המון. שנה שהייתה משמעותית מבחינתי. עם כל הקושי בה נהנית, שנה שבה התחשלתי והתחסנתי". הצעירות בחנו את מכלול התהליכים והאירועים שעברו במהלך השנה, וניהלו "דיאלוג מנטלי" (רפלקסייה) עם עצמן (רימור, 2002). מרים סיכמה את השנה כ"רשימת מלאי" של ההישגים והקשיים, גם אם במילים כלליות וללא פירוט. השורה התחתונה שלה היא ה"סיכום" של כל הרשימה – "התחשלתי והתחסנתי".

לקורא מהצד קשה לדעת למה מרים מתכוונת, אך נראה כי לה עצמה הדברים ברורים, ובעיקר הסיכום – במילים "התחשלתי והתחסנתי" כוונתה לכך שצברה כוחות ורכשה יכולת התמודדות. בתשובתה של מרים מופיעות חמש מילים הנושאות מטען חיובי ("ציפיות", "הצלחות", "למידה", "משמעותיות" ו"הנאה") ושתי מילים בעלות מטען שלילי ("קושי" ו"אכזבות"). יחס כזה בין המילים והסיכום – שמדבר על הנאה למרות הקושי, מצביעים על כך שב"התחשלות" ו"התחסנות" כוונתה לדברים חיוביים.

הממצאים המוצגים פה מבוססים על החוויה הכוללת שעברו הצעירות, כפי שהן תפסו והבינו אותה, שיקפו אותה לעצמן וניתוחה במהלך שנה וחצי של מחקר זה. חוויה זו באה לידי ביטוי בתיאור סביבות החיים השונות במסגרת השירות הלאומי ובתכנית "רעות" ובתיאור תהליכים אישיים שהצעירות עברו בסביבות החיים השונות וכנגזרת של גילן ושל האתגרים האישיים, המשפחתיים והקהילתיים שבפניהם ניצבו.

מעגל העבודה סיפק לצעירות מגוון התמודדויות, הצלחות וחוויות גדול יותר משאר הזירות בשנת השירות הלאומי – לצעירות היה ברור מתי תפקדו היטב ומתי עשו טעויות, מתי ועם מי התקשורת שלהן הייתה טובה, ומתי להפך. כך היה ביכולתן לעבור תהליכים משמעותיים של בחינה אישית והתפתחות בתחום שבו תצטרכנה להשתלב בהמשך חייהן – תחום העבודה.

תחום ההשכלה היה המניע המרכזי להגעת הצעירות לתכנית "רעות". למדתי מדבריהן על המניעים שלהן להצטרפות לתכנית, על המוטיבציה הגבוהה שהייתה להן בתחילה בתחום הלימודי, על מתחים שחשו עקב התנהלות התכנית בשונה מציפיותיהן, ועל אכזבתן הגדולה ממובילי תכנית ההשכלה, בגלל הפרת ההבטחה ובשל הישגיהן הנמוכים בלימודים.

קבוצת השווים בתכנית הייתה גורם תמיכה ונחמה לאורך כל השנה, משלב ההחלטה להגיע עם חברה או להגיע למקום שיש בו אנשים מוכרים (דבר המאפשר התמודדות טובה יותר ותחושת בית). בהמשך קבוצת השווים סיפקה תמיכה בהתמודדויות עם קשיים ועם חוויות שעלו במסגרת העבודה, הלימודים ובמסלול השירות הלאומי בכלל, ועם סיום התכנית, ההסתכלות על החברות הייתה כעל משאב להתיעצות ועידוד בהמשך החיים. ההתייחסות של קבוצת השווים בני גילן מתכניות אחרות סיפקה לצעירות התנסות שוויונית בכלל החברה במדינה, אפשרה להן לתרגל מיומנויות של ביטוי אישי בקבוצה מגוונת, ובכך לחזק את הביטחון העצמי שלהן, וכן הרחיבה את ההיכרות בינן לבין אוכלוסייה שלא נחשפה לקהילת יוצאי אתיופיה לפני כן.

חיזוק תחושת המסוגלות האישית והדימוי העצמי, לצד תהליכי גיבוש זהות, הגבירו את המשאבים האישיים של הצעירות שהשתתפו בתכנית וחיזקו את יכולתן להשיג תוצאות הרצויות להן. המשאבים הם סיבה ותוצאה כאחד, בדומה לתהליך ההעצמה כולו: כל משאב הוא גורם המאפשר שליטה רבה יותר, וגם גורם מחזק לקראת צבירת משאבים נוספים כאלו; בשלב האחרון הצעירות ניתחו בצורה רפלקסיבית את יכולותיהן ואת הרגשתן בנוגע לתהליכים שעברו ואת תחושת המסוגלות העצמית שלהן. הצעירות תיארו את תהליכי ההעצמה וגיבוש הזהות בארבעה מעגלי חיים: המעגל האישי, המעגל המשפחתי, מעגל הקהילה ומעגל החברה הישראלית.

תפיסת העתיד ותכנונו הם משימה מורכבת שנמשכת לאורך כל חיי האדם (Super, 1990). מסגרת השירות הלאומי היא בעלת משמעות רבה למשרתים בה מבחינת השפעה על תהליכי התפתחות אישית וקבלת החלטות לגבי המשך החיים, בעיקר בהיבטים הלימודי והתעסוקתי (גל ועמיתים, 2003). אחת מהמטרות של תכנית "רעות" היא לסייע לצעירות בתהליך קבלת ההחלטות שלהן בנוגע לקריירה עתידית, ובמיוחד בתחומים הנ"ל.

דין והמלצות

מבחינה אישית, זכיתי לשלב את חיי המקצועיים עם חיי כחוקרת, שילוב שהפך את החוויה למשמעותית במיוחד עבורי בתהליכי ההתפתחות האישיים והמקצועיים שלי. לקראת סוף המחקר, עלו מתוך התהליך הארוך שעברתי לצד הצעירות ומתוך הדפים, שאלות רבות ותהיות שאתגרו אותי אישית, הן בתחום עבודתי בארגון "יובל" והן בקשר לספרות המחקרית.

"כור ההיתוך הסובלני"

בחרתי במינוח מוזר זה כדי לאתגר את עצמי וחלק מהמקורות המחקריים שבהם השתמשתי. תהליכי ההעצמה והתהליכים של גיבוש זהות זכו למקום נרחב ביותר בעבודה זו, בהתאם לנפח שתפסו בתיאורי הצעירות. תהליכי ההתפתחות האישיים במחקרים מבוססים על הגדרות "מערביות". בספרות שנסקרה על ידי לצורך מחקר זה לא נמצאו מאמרים שעסקו בתהליכים של גיבוש זהות או העצמה בתרבות האתיופית או בתרבויות טרום-טכנולוגיות בכלל. המחקרים שקראתי ולמדתי מהם ושעל פיהם ניתחתי את ממצאי העבודה, נטועים בתרבות האנגלו-אמריקנית, במערב הדמוקרטי והטכנולוגי. המאמרים המנתחים סוגיות של זהות בצעירים יוצאי אתיופיה מבוססים גם הם, למיטב הבנתי, על תאוריות "מערביות". חלק מהמחקרים אף נעשו בישראל, בקרב אוכלוסיות חיילים (Eden & Kinnar, 1990) או בקרב קהילות ופרטים ותיקים בארץ (סדן, 1993, 1996; פישר, 1999). נוסף על מאפיין זה, לא ברור לי אם מחקרי העצמה נעשו בקרב נשים באותם הקריטריונים שהם נעשו בקרב גברים. במחקרם של עדן וכינר, הם ציינו שכל הממצאים נאספו בקרב גברים, וכי בבדיקות שנעשו לגבי יכולותיהן של מנהלות לעורר התנהגויות פיגמליוניות אצל עובדים, נמצאו ערכים נמוכים בהרבה (Eden & Kinnar, 1990); כלומר לפי דבריהם, לאישה יכולת נמוכה מזו שיש לגבר להמריץ את הכפופים לה לתוצאות גבוהות יותר על ידי הפגנת אמון ביכולותיהם. במקרה של המחקר הנוכחי, קבוצת המחקר היא **נשים יוצאות אתיופיה**. עובדה זו צריכה לעורר מחשבות ושאלות: האם ניתן להשליך ולעשות הכללות, כפי שעשיתי בניתוח הממצאים, מתאוריות "מערביות", "גבריות" בעיקרן, על אוכלוסיית מחקר זו?

תהליכים של גיבוש זהות

אריקסון ומרסיה פרסמו את מחקריהם במערב הדמוקרטי, האורבני, שבו יש לפרט הזדמנות לתהות, לבדוק ולהתנסות (מורטוריום). השלב החשוב ביותר במודל של מרסיה הוא השלב המורטורי, שלב בהארכה, שבו הצעיר חווה משבר במובן של צומת דרכים אישי, מתנסה ומתלבט עד לגיבוש זהותו (Marcia, 2002). מחקרים אחרים המצוטטים בעבודה זו ציינו כי באתיופיה כלל לא קיים שלב מורטורי בחייו של אדם, וילדים עוברים מילדות לבגרות על פי החלטת המבוגרים שהם בשלים לכך, ללא תקופת מעבר של משברים או חקירות אישיות (פרידמן ועמיתות, 2005). האם ניתן "למדוד" או "ליישר" את הצעירות במחקר זה לפי הסרגל של מרסיה או לפי תהליכי ההתפתחות

המתוארים אצל אריקסון? אולי זה "כור היתוך אקדמי"? ושואל זו הדרך המיטבית לסייע בקידום הסתגלותם של מהגרים לתרבות מערבית?

איני מציגה פה עמדה שיפוטית כלפי תהליך הקליטה בארץ, אלא מבט ביקורתי ושואל כלפי עצמי וכלפי חלק מהספרות המחקרית שנסקרה במחקר זה, בבואנו לנתח תרבות מסוימת באמצעות כלים שנבנו בתרבות אחרת. עם זאת, מציאות החיים של קהילת יוצאי אתיופיה בישראל מעמידה אותם בפני אתגר עצום של הסתגלות והשתלבות בחברה בעלת מאפיינים שונים מאוד מתרבות המקור שלהם. ייתכן, למרבה הצער, שאתגר זה אינו מאפשר לפתח מצב רצוי של דו-תרבותיות, ויאלץ את המהגרים מאתיופיה לוותר על מרכיבים בסיסיים מזהותם, או להתאימם. חוויות אישיות ותהליכי התפתחות אישיים מאופיינים בכך שהם סובייקטיביים, וכל פרט חווה אותם ומפרש אותם בצורה שונה. כמו כן, אלה הם תהליכים מתמשכים (ongoing), כלומר אינם "משימה" שיש לה תאריך יעד לסיום. למעשה, האדם ממשיך להתפתח כל חייו, ובעיקר אנשים בעלי יכולת רפלקטיבית, המודעים לתהליכים האישיים שבהם הם מצויים (Marcia, 1992). בחיפושנו אחר הכללות ומודלים ועל מנת להקל על הבנה מושגית של התהליכים, חשוב שנזכור נתון זה. החוויות האישיות שהוצגו במחקר הן רק חלק ממצויאות קיימת.

מודל "אדוה"

לסיכום, אנסה להציע מודל המאגד את מכלול התהליכים, בדומה לתפיסת האדם כישות שלמה, ובניגוד לתפיסה שלפיה האדם הוא אוסף של אפיונים, איברים, מחלות, רגשות וכו'. כוללנות המודל מנסה לשרת ולייצג את תפיסת התרבות האתיופית כלפי האדם באשר הוא אדם: תפיסה דיפוזית וכוללת, שלפיה יש לראות את האדם בכל מהלך חייו ועל כל היבטיהם השונים.

המודל שאני מציעה מכיל תחומי דעת שונים, הקשורים בתהליכי ההתפתחות והמודעות של האדם, כפי שעלו במחקר מתיאורי הצעירות המשתתפות בו, וכפי שהוצגו במודלים התאורטיים המופיעים בגוף העבודה. מודל "אדוה" מציע דרך הסתכלות אפשרית על בניית תהליך חינוכי, אישי וקבוצתי, בתכניות של שירות לאומי או במסלולים דומים אחרים. תפקיד המודל לאפשר הבנה פשוטה ומעשית של התהליכים שאותם עוברות הצעירות ושל דרכי הליווי ותכנון, הנדרשים על מנת לחזק, לכוון ולהמריץ תהליכים אלה.

המודל מציע לצוות החינוכי שלושה רבדים של התייחסות. שלושת הרבדים מתייחסים למיקומו של האדם ומצבו במכלול התהליכים האישיים שהוא חווה במהלך השירות הלאומי (או במסלול מקביל דומה), דהינו: בתהליכי גיבוש הזהות, בתחושות של דימוי עצמי וביטחון עצמי, בתחושת המסוגלות האישית שלו ובתפיסת העתיד שלו.

הרובד הראשון: **הכרת המציאות והבנת מרכיבי התהליך** – הבנת קיומו של קשר בין המרכיבים; הבנת חשיבותם ומאפייניהם הייחודיים, כולל אלו של המשאבים האישיים

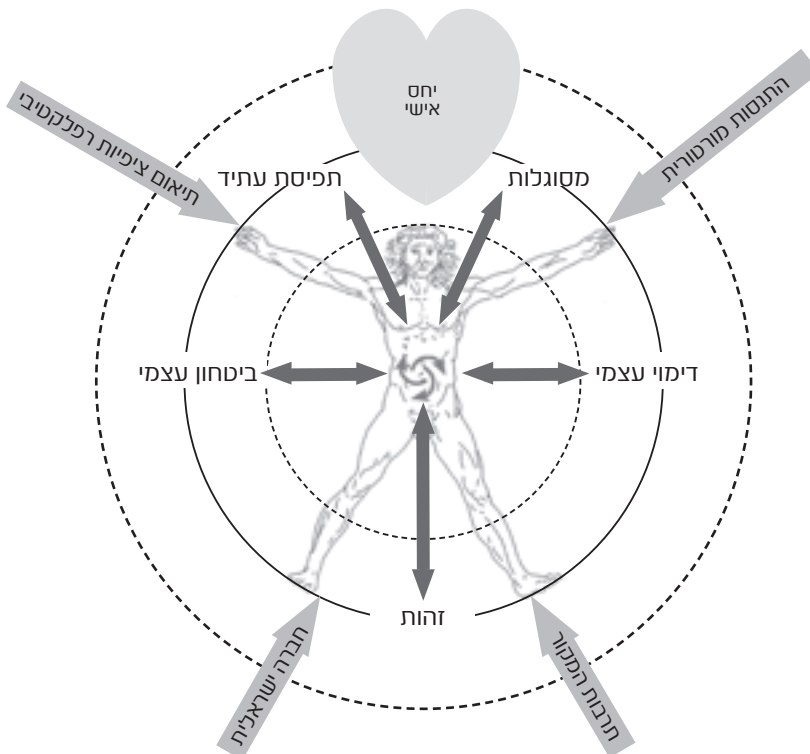
העומדים לרשות בת השירות הלאומי – תכונות אישיות, מרכיבי אופי וניסיון חיים – ביחס למצבה האישי.

הרובד השני: הבנת ההשפעה החיובית והשלילית של המרכיבים השונים במודל זה על זה – חיזוק במרכיב מסוים עשוי לקדם חיזוקו של מרכיב אחר ולהיפך; לדוגמה: אדם שחש ביטחון עצמי מלא ואמונה חזקה ביכולתו להשיג תוצאות (מסוגלות אישית), יוכל ביתר קלות לחלום על עתידו ולתכנן אותו, אך אם יעבור משבר בהקשר הזה (למשל לא יתקבל ללימודים שחפץ), הוא עלול לחוות פגיעה בביטחון העצמי ובתחושת המסוגלות ואף לחזור לשאלות בסיסיות של זהות.

הרובד השלישי: **המשאבים החיצוניים** – המשאבים החיצוניים נועדו לחזק ולהעשיר את המשאבים הפנימיים (בין היתר, גם תכונות אישיות, כמו אופטימיות). משאבים אלו כוללים את תהליכי הליווי ותכנון, קשר חיובי של משמעות וגאווה לתרבות המקור, קשר חיובי ומגוון עם התרבות המקבלת, התנסויות מורטוריות מגוונות, תיאום ציפיות רפלקטיבי מתמשך ויחס אישי.

השם "אדוה" נבחר בגלל משמעותו. במים, האדוות מתרחבות, וקוטרן גדל כעצמת תנודות המים; כך גם הפוטנציאל האנושי והשפעת האדם על סביבתו וקהילתו יגדלו ויתרחבו, בהתאם לעצמה החיובית של תהליכי ההתפתחות שלו. אדם שמכלול המאפיינים והגורמים שלו מועצם ומשמעותי עשוי להשפיע לטובה על אנשים בסביבתו ועל קהילתו (סדן, 1996; Zimmerman, 2000).

איור 1: מודל אדוה



מקרא למודל: חצצים דקים דו-כיווניים מסמלים את הכיווניות ההדדית שיש לכל אחד מהתהליכים האישיים. כלומר כל אחד מהתהליכים המסומנים בחמש הגזרות עשוי להתעצם או להיחלש בהתאם למצבו, כוחותיו ומשאביו של האדם. החצצים במרכז גוף האדם מסמלים את המשאבים הפנימיים העומדים לרשותו (למשל: אופטימיות, נחישות, התמדה), וכן את ההשפעה ההדדית של התהליכים זה על זה. החצצים העבים והלב מסמלים את המשאבים החיצוניים שחשוב שהאדם יקבל כדי לחזק ולשפר את התהליכים הפנימיים שהוא עובר. העיגולים סביב האדם הם כמובן האדוות המתפשטות ממנו והלאה אל סביבתו, בהתאם לעצמת כוחותיו, יכולותיו ותחושותיו ובהתאם לטיבם.

המלצות מעשיות

ההמלצות מיועדות לארגונים ולבעלי התפקידים שמפתחים ומנהלים תכניות מסוג זה. אין אלו ההמלצות היחידות החשובות בתכניות כאלו, אלא רק ההמלצות שנגזרו מהמחקר.⁷

המלצות ארגוניות

א. **המשך תכנית "רעות"** ופיתוח תכניות נוספות ומגוונות, המשתמשות במסגרות נורמטיביות בעלות מיצב חיובי לקידום מגוון האוכלוסיות (שירות לאומי, צבא, מוסדות להשכלה גבוהה, שנת שירות) ושיפור תכניות קיימות.

ב. יצירת שפה חינוכית אחת **והגדרת תפקידים מדויקת בין כל הגורמים** – והכשרה מקצועית לכל בעל תפקיד בהתאם למשימותיו (דוגמאות: רכזת שירות לאומי – הכשרה בליווי פרטני וקבוצתי; רב – הקשרים של זהות יהודית של הצעירות; רכזת לימודים – ייצוגים חברתיים של מורים ובעלי סמכות; מעסיקים – ייצוגים חברתיים של סמכות, זמן ותפיסת תפקיד). כמו כן, יצירת בסיס משותף של ידע וגישה חינוכית לכל הגורמים המעורבים בתכנית, על מנת לצמצם ככל האפשר גישות סותרות ובלבול.

ג. **הכשרה תרבותית ובין-תרבותית** לכל הצוותים המקצועיים.

המלצות חינוכיות

א. **קביעת תהליך ליווי אישי וקבוצתי מקיף** – "כתובת" מרכזית לליווי ואינטגרציה של מכלול המסגרות והגופים הנמצאים בקשר עם הבנות. המלצתי היא שהכתובת המרכזית תהיה רכזת השירות הלאומי.

7 מתום המחקר ועד היום עברו כשלוש שנים, נפתחו קבוצות מגוונות נוספות בתכנית "רעות", תכנית ההשכלה הותאמה ושופרה ונבנו תהליכי ליווי אישיים וקבוצתיים, אך עדיין יש מקום לשיפורים, וההמלצות שלהלן תקפות.

- ב. **יצירת מהלך חינוכי רב-שנתי** הכולל ליווי והמשך תהליכי ההעצמה, מעבר לתקופת השירות הלאומי.
- ג. **הרחבת המפגש עם החברה הישראלית** – עם צעירים בגילן, עם מוסדות ועם מקצועות; הרחבת האופק והחלום.
- ד. **חיזוק הקשר לתרבות המוצא** – הגברת הגאווה והידע, מציאת משמעות חיובית בתרבות המוצא ובערכי ההורים.
- ה. **תיאום ציפיות** – כתהליך רפלקסיבי מתמשך לאורך כל השנה בכל הזירות ובאופן שיאפשר אחריות אישית של הצעירות לתהליך האישי שלהן, לצד תהליכי הליווי האינטנסיביים.
- ו. **בניית תכנית אישית** עם כל צעירה, שתכלול את מרכיבי המודל בהתאמה אישית.
- ז. **לא "לחלום בשביל הצעירות"** – להגיע פתוחים וגמישים להגדרת העתיד, ולא לכפות על הצעירות את דעתנו על "העתיד הרצוי" (למשל "חשוב ללמוד ולעשות תואר, את מתאימה ל..."), אלא ליצור אווירה שמאפשרת חשיבה והתפתחות של הצעירות תוך כיבוד עמדותיהן, גם אם אלו אינן נראות לנו שאפתניות דיין; לא לומר "ומה אחר כך?" אלא "יופי! ואיך תגיעי לזה?"

תועלת אפשרית והמלצה להמשך

תקוותי היא שמחקר זה יגביר את הבנת חשיבותן ותרומתן של מסגרות ההתנדבות במדינת ישראל וכן ימריץ את בחינת תפקידה הפוליטי והחברתי של ההתנדבות לתהליכים של צמצום פערים בין אוכלוסיות שונות ואת הבנת ההזדמנויות הגלומות בהתנדבות להרחבת הבסיס השוויוני הניתן לצעירים מקבוצות אוכלוסייה הנמצאות בשוליים החברתיים.

אני מצפה שהמחקר יעזור להעלות את המודעות הן לקשיים והן לתהליכי ההעצמה במסלול "רעות", ובכך ישפר את התכנית. כמו כן, אני מקווה שהמחקר יעודד אפשרויות הרחבת המגמה של שילוב קבוצות נוספות בחברה הישראלית במסגרות שירחיבו את אפשרות הבחירה ואת שוויון ההזדמנויות שלהן, ויחזק כיווני עשייה נוספים בתחום צמצום הפערים החברתיים במדינת ישראל.

חשוב להמשיך לחקור ולפתח כלים מגוונים להיכרות עם דפוסי העצמה וגיבוש זהות בתרבויות השונות. כמו כן, יש מקום להעמיק את המחקר בקרב קבוצות צעירים בני הקהילה האתיופית במסגרות ותכניות מיטביות ולתעד הצלחות של צעירים אלה כמקור להשראה וגאווה (חלק גדול מהמחקרים שנעשו עד היום מתמקד בבעיות של אוכלוסייה זו). המלצה אחרונה היא לחקור ולהרחיב את היריעה בנושא אוכלוסיות שונות בחברה הישראלית המשתתפות במסגרות של שירות לאומי, שנת התנדבות או שנת שירות.

מקורות

- אברהמי, א' (1992). **שנת שירות למשימות חברתיות: פרק בתהליך הביגור של בן הקיבוץ**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- אדגה, א' (2002). **עם הפנים קדימה**. תל אביב: צ'ריקובר.
- אדלשטיין, א' (2003). תפיסת הזהות של בני נוער יוצאי אתיופיה בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 18, 73–97.
- אדלשטיין, א' (2005). אובדנות בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה – חקר מקרה. **מניתוק לשילוב**, 13, 79–90.
- אורבך, ד' וכץ, מ' (1991). הסתגלות בני נוער מקבוצות האיכות (קב"א) הנמוכות לשירות בצה"ל והשתלבותם בחיים האזרחיים. בתוך א' שחף (עורך), **מניתוק לשילוב**, 4, 6–28. תל אביב: משרד החינוך והתרבות.
- אלמוג, ת' (2008). מדיניות קליטת תלמידים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. **אנשים: המדריך לחברה ישראלית**. זמין באתר: <http://www.peopleil.org/details.aspx>
- ביסטריצר, מ' (1997). הקניית כישורי מנהיגות לנערי קידום נוער. **מניתוק לשילוב**, 8, 44–52.
- בן-עזר, ג' (עורך) (1983). **היערכות צה"ל לקליטת "ביתא ישראל"**. תל אביב: מטכ"ל.
- בן-עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד: עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה**. ירושלים: ראובן מס.
- גדרון, ב' ולוי, ח' (עורכים) (1980). **שילוב מתנדבים בשירותי רווחה: מקראה**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- גל, ר', אמית, ק', פליישר, נ' ושטריכמן, נ' (2003). **מתנדבי השירות הלאומי: מחקר אורך לבחינת מוטיבציות לשירות, עמדות חברתיות ושביעות רצון של המתנדבים מהשירות**. זיכרון יעקב: מכון כרמל.
- גלר, י' (2000). מעורבות צה"ל בהכנת חיילים לעולם המקצוע האזרחי. **גדיש**, 6, 202–204.
- זגן, ד' (1997). **הקשר בין התמודדות ומיקוד שליטה להסתגלותם של תלמידים מהגרים מאתיופיה לפנימייה תיכונית**. רמת גן: בר-אילן.
- הילל, נ' והיימן, א' (1999). **לדבר על הטראומות**. ירושלים: ג'וינט ישראל.
- הכנסת (יולי, 2011). **פרוטוקול ועדת העלייה, הקליטה והתפוצות בנושא שילוב יוצאי אתיופיה באקדמיה**. זמין באתר http://www.knesset.gov.il/protocols/heb/protocol_search.aspx?ComId=27
- המרכז הארצי לבחינות והערכה (2011). **ניתוח רב-שנתי 1991–2000: נתוני בחינת הכניסה הפסיכומטרית לאוניברסיטאות לשנים 1991–2000**. זמין באתר <https://www.nite.org.il/index.php/he/publications/statistics/graphs-general.html>
- וייל, ש' (2006). החור השחור של הציונות הדתית. **דעות**, 27, 31–34.
- חסקי-לוונטל, ד' (2001). **"אחת ולתמיד" – התמדה ונשירה של מתנדבות במרכז לנפגעות תקיפה מינית בירושלים**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- כהן, א' ועמרני, נ' (1989). השפעת קורס "השכלת יסוד" בצה"ל על הדימוי העצמי של מתגייסים טעוני טיפוח. **מגמות**, 1(1), 75–83.
- כהן-נבות, מ', ברוך-קוברסקי, ר', לוי ד' וקונסטנטינוב, ר' (2008). **תכנית SPACE של הפרויקט הלאומי של עולי אתיופיה: הסיוע הלימודי ומרכזי נוער: מחקר הערכה**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- ליכטנשטיין, ט' וזק, נ' (2006). עמדתן של מתבגרות בנות העדה האתיופית כלפי בקשת עזרה. **חברה ורווחה**, 1(1), 7–23.

- לרמן-אברבנאל, ה' (1994). **חווית עומס רגשי אצל תורני ערן**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- מולו, י' ושלם, צ' (2000). התייחסות לבעיות נוער עולה מאתיופיה באמצעות קבוצה לחינוך מיני. **מניתוק לשילוב**, 10, 86–93.
- סדן, א' (1993). **העצמה בהקשר של תכנון קהילתי: פיתוח תיאורטי**. חיפה: הטכניון.
- סדן, א' (1996). העצמה קהילתית. **חברה ורווחה**, טז(2), 143–162.
- סדן, א' (1997). **העצמה ותכנון קהילתי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- סטויצקי, ר' ופנסו, ע' (2002). התנדבות מתבגרים – המשאב הלא מנוצל. **משאבי אנוש**, 174, 45–42.
- סטמס, י' (2005). "למה האחרונים תמיד בסוף?" **מערכות**, 399, 68–73.
- סמבירא, ג' (2005). **"ההתנדבות העובדת" – חוזה פסיכולוגי של מתנדבים לשנת שירות, מאפייניו והשפעתו על מחויבות ארגונית, שביעות רצון והתנהגות אזרחית**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- פישר, א' (1999). **הקשר בין תחושת העצמה לבין התנדבות ומעורבות בקהילה בקרב בני נוער**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- פרומן, ד' (1980). **התנדבות לאומית**. תל אביב: הקיבוץ הדתי.
- פרידמן, א', גולן, מ', אבן זהב, ר' וגתהון, ש' (2005). קשרי אמהות-בנות יוצאות אתיופיה. בתוך מ' שבתאי ול' קסן (עורכות), **"מולועלם": נשים ונערות יוצאות אתיופיה במרחבים, עולמות ומסעות בין תרבויות**. (עמ' 248–273). תל אביב: לשון צחה.
- קפלן, קאופמן-שלמיי, בן דור ורוזן (1988). בתוך **ביתא ישראל: סיפורם של יהודי אתיופיה**. תל אביב: בית התפוצות.
- רומי, ש' ובר לב ט"ל (2001). זהות דתית וזהות האני אצל נוער מנותק ונוער נורמטיבי ממוצא אתיופי. **חברה ורווחה**, כא(1), 51–68.
- רימור, (2002). **מחיפוש מידע לבניית ידע תהליכי ארגון ובניית ידע בסביבות ממוחשבות של מסדי נתונים**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- שבתאי, מ' (1995). **הבניית זהות בקרב חיילים עולים מאתיופיה: תהליכים של פרשנות ומאבק**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- שבתאי, מ' (1999). **"הכי אחי": מסע הזהות של חיילים עולים מאתיופיה**. תל אביב: צ'ריקובר.
- שבתאי, מ' (2001א). **בין רגאי לראפ: אתגר ההשתייכות של נוער יוצא אתיופיה בישראל**. תל אביב: צ'ריקובר.
- שבתאי, מ' (2001ב). לחיות עם זהות מאוימת: חווית החיים עם שוני בצבע עור בקרב צעירים ומתבגרים יוצאי אתיופיה בישראל. **מגמות**, 41(1–2), 97–112.
- שבתאי, מ' (2001ג). מירושלים לאתיופיה וחזרה: מזהות מבולבלת לזהות מחויבת. **גדיש: ביטאון לחינוך מבוגרים**, 7, 109–126.
- שבתאי, מ' וקסן, ל' (עורכות) (2005). **"מולועלם": נשים ונערות יוצאות אתיופיה במרחבים, עולמות ומסעות בין תרבויות**. תל אביב: לשון צחה.
- שגב, ע' (2005). "שוליות משולשת": הבניית זהות תרבותית של נערות עולות מאתיופיה. בתוך מ' שבתאי ול' קסן (עורכות), **"מולועלם": נשים ונערות יוצאות אתיופיה במרחבים, עולמות ומסעות בין תרבויות**. (עמ' 136–161). תל אביב: לשון צחה.
- שמש, א' (1999). מאפייני נוער מנותק יוצא אתיופיה. **מניתוק לשילוב**, 9, 45–57.
- שפט, מ' (1995). **עולי אתיופיה מתבגרים במשבר זהות**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.

- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness and growth: Human needs in organizational settings*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Bandura, C. A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–212.
- Bandura, C. A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Bandura, C. A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, C. A. (2002). *Social cognitive theory in cultural context*. Stanford: Stanford University.
- Ben-David, A. (1997). The narrative of life: Immigrant women in single-parent families. *Journal of Feminist Family Therapy*, 4(1), 37–45.
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1984). *Introduction to qualitative research methods*. New York: John Wiley & sons.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development experiments by nature and design*. Boston: Harvard university press.
- Darvill, G. (1980). Bargain or barricade? The role of the social services department in meeting social need through involving the community.
בתוך ב' גדרון וח' לוי (עורכים), **שילוב מתנדבים בשירותי רווחה**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- Dobbert, M. L. (1975). Another route to a general theory of cultural transmission: A system model. *Anthropology and Education Quarterly*, 6, 22–26.
- Eden, D., & Kinnar, J. (1990). *Modeling Galatea: Boosting self-efficacy to increase volunteering*. Tel Aviv: The Israel Institute of Business Research.
- Eisikovits, R. A. (2005). Perspectives of young immigrants from the former USSR on voting and politics in Israel. *Theory and Research in Social Education*, 33(4), 454–475.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and life cycle: Selected papers*. Oxford: International Universities Press.
- Gal, R. (2000). *Worldwide workshop on youth involvement as a strategy for social, economic and democratic development*. San Jose, Costa Rica: The Ford Foundation.
- Gal, R., & Eberly, D. J. (2006). *Perspectives on service without guns*. Available at <http://www.lulu.com>
- Gearing, F., & Epstein, P. (1986). Learning to wait: An ethnographic probe into the operations of an item of hidden curriculum. In G. & L. Spindler (Eds.), *Doing the ethnography of schooling* (pp. 240–267). New York: Holt Rinehart & Winston.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Kandel, D. B. (1996). The parental and peer contexts of adolescent deviance: An algebra of international influences. *Journal of Drug Issues*, 26(2), 289–315.
- Levin-Rozalis, M. (2000). Social representations as emerging from social structure: The case of Ethiopian immigrants to Israel. *Papers on Social Representations*, 9, 1–22.
- Macionis, J. J. (1997). *Sociology* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Marcia, J. E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(1), 7–28.
- Marris, P. (1980). The uprooting of meaning. In G. V. Coelho & P. I. Ahmed (Eds.), *Uprooting and development: Dilemmas of coping and modernization* (pp. 101–116). New York: Plenum.
- Mead, M. (1970). *Culture and commitment: The study of the generation gap*. New York: Garden City.
- Mortimer, J. T., Dennehy, K., & Lee, C. (1995). *Influences on adolescent vocational development*. Berkeley, CA: National center for Research in Vocational Education.
- Moscovici, S. (2000). *Social representation: Exploration in social psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, S., & Perez, J. A. (1997). Representations of society and prejudices. *Papers on Social Representations*, 6(1), 27–36.
- Ojanuga, D. N. (1993). The Ethiopians Jewish experience as blacks in Israel. *Journal of Black Studies*, 24(2), 147–158.
- Parsons, R. J., Jorgensen, J. D., & Hernandez, S. H. (1994). *The integration of social work practice*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Pitman, M., Eisikovits, R. A., & Dobbert, M. (1989). *Cultural acquisition: A holistic approach to human learning*. New York: Preager.
- Schensul, J. J., & LeCompte, M. D. (1999). *Analyzing & interpreting ethnographic data* (Vol. VI). London: Altamira Press.
- Spradley, J. (1979) *The ethnographic interview*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolcott, H. (1995). *The art of field work*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zimmerman, M. A. (2000). *Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis*. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43–59). New York: Plenum Publishers.