

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

- ◀ צעירים בישראל שאינם לומדים או עובדים
- ◀ מתבגרים בסיכון בחברה החרדית
- ◀ שילוב תעסוקתי של אנשים עם מוגבלות שכלית בחברה הערבית
- ◀ דחק בקרב הורים של מתבגרים וצעירים עם לקות שמיעה
- ◀ שביעות הרצון של ילדים מהשהות ומהטיפול במרכז חירום
- ◀ קורבנות לבריונות בהסעות בתי ספר: ראייה אקולוגית
- ◀ מרחב למידה חדש בבית ספר
- ◀ חוויות ילדי הגן ממבצע 'צוק איתן'
- ◀ זיכרונות ילדות: צעדי שימור ושינוי

סיוון תשע"ט-טבת תש"ף יוני-דצמבר 2019
כרך כ"ז • גיליון 49-50



חברי המערכת

פרופ' רבקה איזיקוביץ'
עורכת ראשית,
אמריטה אוניברסיטת חיפה

ד"ר חזי אהרוני
עמותת "אפשר"

פרופ' עליאן אלקרינאי
אוניברסיטת בן-גוריון

פרופ' רמי בנבנישתי
אמריטוס האוניברסיטה העברית
ואוניברסיטת בר-אילן

פרופ' עמנואל גרופר
הקריה האקדמית אונו

ד"ר אמיתי המנחם
המכללה האקדמית בית ברל

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

ד"ר איתן ישראלי
אמריטוס האוניברסיטה העברית;

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

פרופ' וד סלונים-נבו
אוניברסיטת בן-גוריון

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

פרופ' יצחק קשתי
אמריטוס אוניברסיטת תל אביב

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

פרופ' גדי רובינשטיין
המכללה האקדמית נתניה

ד"ר רבקה רייכנברג
מכון מופ"ת

ד"ר אביהו שושנה
אוניברסיטת חיפה

מרים גילת
רכזת המערכת

כתובת המערכת
עמותת "אפשר"

ת"ד 10643 רמת גן 5200502

טלפון 03-7481280

mgilat@efshar.org.il

www.efshar.org.il

הנחיות לכותבים

מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית הנו כתב עת שפיט בין-תחומי, המפרסם מאמרים עיוניים ומחקרים בנושאים הבאים: ילדים ובני נוער בסיכון; אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים; טיפול בפרט ובמשפחה; חינוך וטיפול בקהילה ובמסגרות חוץ-ביתיות; רב-תרבותיות; גישור ודיאלוג; אלימות; לחץ, משבר וטראומה; הדרכת עובדים; חינוך לערכים; חינוך בלתי-פורמלי.

אנו מקבלים מאמרים מחוקרים וכותבים מהתחומים: עבודה סוציאלית, חינוך, פסיכולוגיה, סוציולוגיה, קרימינולוגיה, אנתרופולוגיה ומדעי ההתנהגות. המאמרים המוגשים למערכת עוברים תהליך של הערכה ושיפוט אנונימיים על ידי סוקרים מומחים. תהליך ההערכה נמשך כשישה חודשים.

המערכת רואה ככרוז ומובן שמאמר המוגש לפרסום ב"מפגש" לא נשלח לכתבי עת אחרים.

הנחיות

- כתב היד יכול עד 25 עמודים, ויש להדפיסו בפורמט Word, ברווח כפול (בגופנים דוּד בעברית ו-Times new roman בלועזית ובגודל 12) ולשלחו בדואר אלקטרוני.
 - בעמוד נפרד יודפסו שם המחבר, תפקידו ומקום עבודתו, מספרי טלפון (עבודה, בית, סלולרי, פקס) וכתובת דואר אלקטרוני.
 - יש לצרף תקצירים בעברית ובאנגלית בהיקף של כ-150 מילים כל אחד ומילות מפתח.
- המערכת שומרת לעצמה את הזכות להכניס תיקוני עריכה וסגנון. מאמר שלא יעמוד בכללים יוחזר למחברו, והוא יתבקש להתאימו אליהם.
- כותבי המאמרים מקבלים תדפיסים אלקטרוניים של המאמרים.

כתובת מקורות

- יש להקפיד על רישום המקורות, ממצאים סטטיסטיים ולוחות על פי הנחיות APA.
- שמות מחברים לועזיים הנזכרים בגוף המאמר ייכתבו בעברית, ובסוגריים ייכתבו השמות בלועזית ושנת הפרסום. יש להקפיד על הקלדת כל הסוגריים בטקסט בגופן דוד.
- כל ההפניות במאמר תסודרנה לפי סדר א"ב של שמות המחברים – תחילה בעברית ואחר כך בלועזית – ותצוינה ב**רשימת מקורות מלאה**. גם רשימת המקורות תסודר בשיטה הנ"ל.
- אם יש שני מחברים לפריט, שניהם יזכרו בכל ההפניות. שלושה, ארבעה או חמישה מחברים יזכרו כולם בהפניה הראשונה, ומן ההפניה השנייה ואילך ייכתב שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al.). אם יש שישה מחברים ומעלה, יירשם שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al.) כבר בהפניה הראשונה.

להלן דוגמאות לרישום המקורות:

ספר

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

כתב עת

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

פרק בתוך ספר ערוך

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

מקור מהאינטרנט

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

מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך כ"ז • גיליון 49-50

סיוון תשע"ט-טבת תש"ף יוני-דצמבר 2019

יוצא לאור על ידי:

אפשר
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



כתובת המערכת

מרים גילת, עמותת "אפשר"

טלפון 03-7481280

דואר אלקטרוני mgilat@efshar.org.il

המערכת אינה אחראית לדעות המובאות במאמרים ובסקירות המתפרסמות בכתב העת, שהינן על דעת המחברים בלבד.

דמי מנוי לשנה (2 גליונות) 80 ש"ח
מחיר לגיליון אחד 40 ש"ח

עמותת "אפשר"

הסניף הישראלי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים

AIEJI – International Association of Social Educators

אתר האינטרנט www.efshar.org.il

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

כל הזכויות שמורות © לעמותת "אפשר"

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

עריכת לשון: אורלי צור

עריכת לשון של התקצירים באנגלית: פגי ויינריך

עיצוב: 2w-design.com

ISSN 0792-6820

רמת גן 2019

תוכן העניינים

4.....	דבר העורכת – רבקה איזיקוביץ'
6.....	רשימת משתתפים
7.....	צעירים בישראל שאינם לומדים או עובדים: מאפיינים, סיבות ונסיבות פאולה כאהן-סטרבצ'ינסקי, ברכי בן סימון ווצ'סלב קונסטנטינוב
29.....	חוויותיהם של מתבגרים במצוקה ובסיכון בחברה החרדית ענת קלי, שלמה רומי ודבורה קורט
57.....	אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחברה הערבית בישראל: עמדות וחסמים כלפי שילובם התעסוקתי – ח'אלד אבו עסבה ופרידה אבו ראס
79.....	דחק בקרב הורים של מתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה אסתר גולדבלט
101.....	שביעות הרצון של ילדים מהשהות ומהטיפול במרכז חירום ומידת השתתפותם בקבלת החלטות, על פי תפיסת אנשי מקצוע – עפרה יצחק כהן וענת זעירא
125.....	הקשר בין מאפייני הפרט, המשפחה והקהילה לבין קורבנות לבריונות בהסעות בתי ספר בראייה אקולוגית – אריאל כדורי וארנה בראון-לבינסון
147.....	הטמעת מרחב למידה חדש בחטיבת ביניים בצפון הארץ: תפיסות תלמידים ומורים ביחס לתרומת המרחב לחווייתם הבית ספרית – אילה צור וערן ברסלר
173.....	חוויות ילדי הגן ממבצע 'צוק איתן' – בלהה פריינטה ומיכל גטניו-קאלוש
197.....	ברחבת הריקודים של זיכרונות הילדות: צעדי שימור ושינוי במחול העצמי גיסי שריג
	סקירות ספרים
215.....	אסור להרים ידיים – זיכרונות דחייה חברתית מגיל הילדות ויישומים לשדה החינוך: הצצה לעולמם של "הדוחפים" – מאת: יפעת אשרת-פינק – אמיתי המנחם
219.....	הלוחש לאשמים: רגשות תומכי מוסר: אשמה, בושה, סליחה ונקמה מאת: שלמה קניאל – אלי בוכבינדר
VIII-I.....	English abstracts

דבר העורכת

אופיו של הגיליון הכפול שלפנינו הוא אקלקטי במלוא מובן המילה. הדבר מתבטא בכמה היבטים: אוכלוסיות המחקר שבהן הוא מטפל, טווח הגילים של נשואי המחקרים, מסגרות המחקר המתוארות, ולא פחות מאלו – שיטות המחקר שבהן נעשה שימוש. רוחב היריעה משקף את מנעד הנושאים שבהם עוסק כתב העת "מפגש". שני המאמרים הראשונים מתייחסים לקבוצות רחבות היקף בחברה. המאמר הפותח, מאת פאולה כאהן-סטרבצ'נסקי, ברכי בן סימון ווצ'סלב קונסטנטינוב, מתבסס על נתונים הלקוחים מסקר כוח אדם ומסקר חברתי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מ-2016. הוא מנתח את המאפיינים, הסיבות והנסיבות של אוכלוסיית סיכון חשובה – צעירים שאינם לומדים או עובדים. המאמר מעלה שיקולים החשובים לצורך קביעת מדיניות סיוע בנוגע לאוכלוסייה שמקיפה כחמישית מכלל הצעירים בישראל.

המאמר השני, מפרי עטם של ענת קלי, שלמה רומי ודבורה קורט, מטפל אף הוא באוכלוסייה בסיכון גבוה – מתבגרים במצוקה בחברה החרדית. המאמר, המבוסס על חקר מרובה מקרים שנערך באמצעות תצפיות וראיונות, מדגיש את רבגוניות החוויות של נערים אלו, על אף סגירותה של החברה החרדית. גם למאמר זה השלכות ישירות על התערבות מסייעת.

מעיסוק בבעיות ברמה החברתית בשני המאמרים הקודמים, במאמרים השלישי והרביעי אנו מופנים לניתוח תגובות למוגבלויות פיזיות וקוגניטיביות, כמו תפיסות ועמדות על תעסוקת אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחברה הערבית ודחק בקרב הורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקויות שמיעה.

המאמר השלישי לוקח אותנו, אם כן, אל עולמם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחברה הערבית ולבעייתיות המתעוררת בקשר לשילובם התעסוקתי. הוא מתמקד בעמדות וחסמים הקיימים בנוגע לנושא זה בקרב הורים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, מעסיקים ועובדים ללא מוגבלות. מחקר מיפוי זה של ח'אלד אבו עסבה ופרידה אבו ראס, שבו השתתפו למעלה מ-1000 נחקרים, מתבסס על שאלונים שהוכנו במיוחד לכל אחת משלוש הקבוצות. הוא משרטט תמונה מורכבת, שפילוחה מכריע לניסיון ההתמודדות עם בעיה רגישה זו.

במאמר הבא, אסתר גולדבלט בוחנת את הדחק של הורים למתבגרים וצעירים עם לקות שמיעה. רוב הידע הקיים בנושא מתייחס למצבם של הורים לילדים עם לקויות שמיעה. המחקר חושף עד כמה זקוקה גם אוכלוסייה זו להתערבות מסייעת.

שלושת המחקרים הבאים ממקדים את תשומת לבנו בהתנהגויות תוך-הקשריות, במסגרות ספציפיות, כמו: מרכזי חירום, הסעות בתי ספר או המרחב הבית ספרי עצמו. בעוד שבשני המחקרים הקודמים עסקנו בזווית הראייה של הורים ומעסיקים, במחקר של עפרה יצחק כהן וענת זעירא, המיקוד עובר לשביעות רצונם של ילדים מהשהות והטיפול במרכזי חירום – על פי תפיסות אנשי המקצוע. החוקרות מתחקות אחר דפוסים השתתפותם של הילדים בקבלת החלטות. כאמור, כל זאת מבעד לעיני המטפלים.

במחקר הבא, אריאל כדורי וארנה בראון-לבינסון מתעמקים בזירה בעייתית: חוויות היום-יום של ילדים בהסעות בתי הספר ואירועי הבריונות-קורבנות העלולים להתרחש או מתרחשים בפועל במהלכן. הגישה האקולוגית, שהחוקרים נוקטים בניסיון להבין את שורשיה של הבעיה וביטוייה, מאפשרת הבנה טובה יותר של הזיקות בין מאפייני הפרט, המשפחה והקהילה המשחקים תפקיד בתופעה, ובעקבותיה – הצעת דרכים מועילות להתמודדות עמה.

אילה צור וערן ברסלר לוקחים אותנו לבמה מעניינת – מרחב למידה חדש במרכז משאבים הפועל בחטיבת ביניים באזור הצפון. הם בוחנים את הטמעתו במסגרת המוסד על פי תפיסות התלמידים והמורים. המאמר מתאר ומנתח כיצד המרחב הלימודי החדשני משפיע על חווייתם הבית ספרית של התלמידים ועל התמודדותם של המורים.

מעיסוק בהשפעת ממד המקום בשתי העבודות הקודמות, במאמרו של בלהה פריינטה ומיכל גטניו קאלוש הקורא עובר לעיסוק בממד הזמן – הזמן הספציפי של מבצע "צוק איתן". הכותבות מציפות את חוויית ילדי הגן במהלך אירוע מעורר דחק זה. חידושו של המחקר בהעמדת זווית הראייה הילדית במרכז.

בעבודה האחרונה, העוסקת אף היא בממד הזמן, גיסי שריג עורכת ניתוח-על של מכלול העבודות שהוקדשו לזיכרונות ילדות מוקדמים בגיליון הנושאי של "מפגש" שעסק בנושא (גיליון 45–46). בדיונה המעמיק החוקרת מטפלת הן בפן התאורטי והן בזה הטיפולי.

הגיליון העשיר מסתיים בסקירת שני ספרים: סקירתו של אמיתי המנחם על ספרה של יפעת אשרת-פינק: "אסור להרים ידיים – זיכרונות דחייה חברתית מגיל הילדות ויישומים לשדה החינוך: הצצה לעולמם של "הדוחפים", וסקירתו של אלי בוכבינדר על ספרו של שלמה קניאל: "הלוחש לאשמים: רגשות תומכי מוסר: אשמה, בושה, סליחה ונקמה".

אסיים במבט לעתיד; שני גיליונות נושאים מתוכננים לצאת בשנה הקרובה: האחד יעסוק במניעת אובדנות בקרב מתבגרים, עורכים-אורחים: פרופ' ענת ברונשטיין-קלומק ופרופ' גיל זלצמן, והאחר יעסוק במפגשים טיפוליים וחינוכיים רגישי תרבות, עורך-אורח: ד"ר אביהו שושנה. שני הגיליונות יושקו בימי עיון שיוקדשו לנושאייהם.

קריאה מהנה,
רבקה איזיקוביץ', עורכת ראשית

רשימת משתתפים

פרופ' ח'אלד אבו עסבה, החוג לחינוך, אקדמיית אלקאסמי, מכללה אקדמית לחינוך; המכללה האקדמית בית ברל

פרידה אבו ראס, החוג לבריאות נפש קהילתית, אוניברסיטת חיפה

ברכי בן סימון, חוקרת בתחום צעירים

פרופ' ארנה בראון-לבינסון, התוכנית לניהול וישוב סכסוכים וראש המחלקה הרב-תחומית, אוניברסיטת בן גוריון בנגב

ערן ברסלר, מנהל חטיבת הנעורים, בית ספר ליאו-באק, חיפה

ד"ר אסתר גולדבלט, מינהל מוגבלויות, משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים

ד"ר מיכל גטניו קאלוש, המכללה האקדמית אחוה והמכללה האקדמית ספיר

פרופ' ענת זעירא, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים

עפרה יצחק כהן, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים

פאולה כאהן-סטרבצ'ינסקי, חוקרת בתחום צעירים

ד"ר אריאל כדורי, פסיכולוג מחקרי, ראש תחום פיתוח ידע, הרשות למאבק באלימות, בסמים ובאלכוהול, המשרד לביטחון הפנים

ד"ר בלהה פריינטה, המכללה האקדמית אחוה

ד"ר אילה צור, התוכנית למוסמך בהוראה, הפקולטה ללימודים מתקדמים, אורנים, מכללה אקדמית לחינוך

ד"ר וצ'סלב קונסטנטינוב, מרכז אנגלברג לילדים ונוער, מכון מאיר-ס-ג'וינט-ברוקדייל

ד"ר ענת קלי, החוג לחינוך מיוחד, מכללת אפרתה

פרופ' דבורה קורט, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' שלמה רומי, ראש בית הספר ללימודים מתקדמים, מכללת הרצוג ופרופ' אמריטוס, אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' גיסי שריג, גמלאית מכללת סמינר הקיבוצים; מרצה בכירה, מכון אדלר

סקירות ספרים

פרופ' אלי בוכבינדר, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה

ד"ר אמיתי המנחם, פסיכולוג קליני. מדריך ביחידות לטיפול משפחתי, ובבתי לין – מרכזי הגנה לסיוע לקטינים נפגעי עברות מין ואלימות

צעירים בישראל שאינם לומדים או עובדים: מאפיינים, סיבות ונסיבות

פאולה כאהן-סטרבצ'ינסקי, ברכי בן סימון ווצ'סלב קונסטנטינוב

תקציר

בישראל חיים קרוב למיליון צעירים בני 18–24. תקופת חיים זו, המכונה "בגרות בהתהוות", מתאפיינת בחיפוש וחקירה ומלווה לא פעם בבלבול, בחיפוש עצמי ובחוסר ודאות. מאמר זה מבקש למקד את המבט באחת הקבוצות הפגיעות ביותר בקרב קבוצת גיל זו – צעירים שאינם נמצאים במסגרת לימודים, תעסוקה או שירות (אנו מציעים במאמר זה לכנותם "אלת"שים"). המחקר מבוסס על ניתוח נתונים משני סקרים ארציים שערכה ב-2016 הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: סקר כוח אדם והסקר החברתי.¹ בסקרים אלו נאספו נתונים על מדגם מייצג של כלל האוכלוסייה הבוגרת בישראל. לצורך המאמר נותחו הנתונים שנאספו על 32,842 צעירים בני 18–24. הממצאים מלמדים שאלת"שים מהווים כחמישית מכלל הצעירים בישראל, ושחלקם בקרב נשים וערבים גבוה במיוחד. הממצאים מלמדים שצעירים אלו מתאפיינים בהטרונגיות רבה, שפירושה הוא שלא כל חברי הקבוצה נמצאים במצב פגיע או במצב פגיע באותה מידה. הם נבדלים אלו מאלו במשאבים העומדים בפניהם לצאת מהמצב שבו הם נמצאים, ואלה קובעים אם מצב זה יהיה זמני או ארוך טווח. מגוון הגורמים שזיהה המחקר כמובילים למצב של ניתוק מדגיש עד כמה חשוב לשקול את הנסיבות השונות לצורך עיצוב מדיניות ופיתוח התערבויות שישפרו את תפקודם של צעירים אלה ואת עתידם.

מילות מפתח: צעירים בסיכון, צעירים שאינם לומדים ואינם עובדים, בגרות בהתהוות, מצבי ניתוק

מבוא

883,808 צעירים בני 18–24 חיו בישראל בשנת 2016. אלה מהווים עשרה אחוזים מאוכלוסיית המדינה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017). תקופת חיים זו, המכונה "בגרות בהתהוות", או "בגרות צעירה", היא תקופה של חיפוש וחקירה (Osgood, Foster, Flanagan, & Ruth, 2005), המתאפיינת אצל רבים מהצעירים בבלבול, בחיפוש עצמי ובחוסר ודאות (Arnett, 2005). תקופה זו היא מכרעת, מאחר שבה מתפתחים ומתעצבים הכישורים והתפקידים החברתיים. כלל הצעירים והצעירות ניצבים בפני אתגרים רבים במעבר לחיים עצמאיים, אך אתגרים אלה עשויים להפוך לחסמים של ממש כאשר מדובר בצעירים ובצעירות בסיכון. אחת הקבוצות הפגיעות במיוחד היא צעירים שאינם לומדים ואינם עובדים. השיעור הממוצע של צעירים בני 18–24 שאינם לומדים, עובדים או משתתפים בהכשרה במדינות ה-OECD עמד בשנת 2016 על 15.3%. ממוצע זה מסתיר את השונות הגדולה בין המדינות. שיעור הצעירים שאינם לומדים או עובדים נע בין

33.0% בטורקיה ו-28.0% באיטליה ל-5.2% באיסלנד ו-7.8% בהולנד.² בישראל שיעור הצעירים שאינם לומדים, עובדים או משרתים היה קרוב למוצע של מדינות ה-OECD ועמד בשנת 2016 על 17.4%. במדינות שבהן שיעור האבטלה גבוה צפוי למצוא אחוז גבוה יותר של צעירים שאינם לומדים או עובדים, אולם מצבו של שוק העבודה אינו הסיבה היחידה למצב זה. כפי שנראה במאמר, הסיבות מגוונות, וכך גם מאפייניהם של חברי הקבוצות הנכללות בהגדרה זו.

סוגיית הצעירים שאינם לומדים, עובדים או משתתפים בהכשרה מעסיקה מדינות רבות בעולם. ספרות המחקר העוסקת בצעירים אלה מלמדת על ההשלכות שיש למצב זה של חוסר מסגרת עליהם ועל עתידם. הם נוטים להיות בעלי מיומנויות נמוכות מאלו של בני גילם, להישאר מובטלים לאורך זמן ולעבוד במשרות חלקיות יותר מהם ולהשתכר פחות (Sum, Khatiwada, Pond, & Trub'sky, 2003). נוסף על כך, רבים מהם עשויים להתאפיין בשימוש לרעה בסמים ובאלכוהול, בבריאות לקויה, בהורות בגיל צעיר ובמעורבות בפעילות עבריינית (Coles et al., 2002; Maguire & Thompson, 2007). המחקר גם מדגיש השפעות פסיכולוגיות שליליות, למשל: דיכאון, היעדר תחושת שליטה על החיים וחוסר שביעות רצון כללית מן החיים (Bynner & Parsons, 2002). לקשיים רגשיים אלה עלולה להיות השפעה בין-דורית, שתהווה מכשול בפני ניעות חברתית (Cabinet Office, 2011).

אף כי מדובר בסוגיה שהשפעותיה על הפרט ועל החברה הן נרחבות, עד לאחרונה לא הייתה קיימת בישראל מדיניות לאומית בנוגע לצעירים. היעדר מדיניות לאומית מוצהרת נובע בין השאר ממיעוט המידע הקיים על צעירים, והוא משליך גם על היכולת לתכנן שירותים עבורם ולפתח מומחיות בעבודה עמם. המחסור במידע על צעירים בכלל ועל צעירים פגיעים בפרט נובע ממיעוט המחקרים שנעשו בישראל על קבוצת אוכלוסייה זו. בעשור האחרון נכתבו מספר דוחות, מסמכים וסקירות על צורכיהם של צעירים בישראל ועל המענים הקיימים עבורם. מסמכים אלה עוסקים הן בצעירים בכלל (כאהן-סטרבצ'ינסקי, עמיאל וקונסטנטינוב, 2016; כהן, אלוביץ' וגלבוע, 2015; לבל, 2008; פתאל, 2014; פוקס, 2015; קטן, 2009; רודיך כהן ולבל לנדה, 2013) והן בצעירים בסיכון (בנבנישתי, 2015; זעירא, בנבנישתי ורפאלי, 2012; ראובן ותורג'מן, 2015). כמו כן נכתבו דוחות ומסמכים בנושאים ספציפיים הקשורים לצעירים או על קבוצות מסוימות בקרבם, למשל: נגישות להשכלה גבוהה (פניגר, איילון ומקדוסי, 2013; פניגר, מקדוסי ואיילון, 2016), טיפול בחסרי בית צעירים (בקר, 2016) ומענים לחיילים משוחררים בסיכון (גנדיר, 2012).

הנתונים המוצגים ברבים מדוחות וממסמכים אלו נוגעים לרוב לכלל הצעירים בישראל בקבוצת הגיל הנבדקת. במיעוטם הם עוסקים בצעירים פגיעים, אך אין בהם מסמך הבוחן את מצבם של הצעירים שאינם לומדים או עובדים. לפני מספר שנים נערך במכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל מחקר על צעירים שמתקשים להשתלב בעולם העבודה, אשר כלל מדגם של צעירים בני 23–26 שאינם לומדים או עובדים (נאון, כאהן-סטרבצ'ינסקי, ואזן-סיקרון, הדר וקונסטנטינוב, 2014). ככל הידוע לנו, זה המחקר היחיד שנעשה על קבוצת אוכלוסייה זו, וגם הוא התמקד בקבוצה

מבוגרת יותר. מאמר זה מבקש להציע מענה ללקונה זו, באמצעות ניתוח מידע מנהלי הנאסף באופן שוטף על האוכלוסייה הבוגרת בישראל. המאמר פותח בסקירת המונח "NEET", יתרונותיו ומגבלותיו, וסוקר את אופני הסיווג של הקבוצה הנכללת בו, ולאחר מכן בוחן את היקף הצעירים שאינם לומדים, עובדים או משרתים בישראל ובקרב קבוצות אוכלוסייה מסוימות בפרט, ואת המאפיינים של צעירים אלו. בתוך כך, אנו מציעים לראשונה מונח עברי ל-"NEET". בחינת מאפייני הצעירים נועדה לזהות את גורמי הסיכון ואת המסלולים המובילים צעירים בישראל למצב של ניתוק, לצורך למידה של השלכותיהם על פיתוח מדיניות לצעירים בסיכון, נושא שבו אנו עוסקים בדיון.

NEET: הגדרה, תרומות והשגות

ראשיתו של המונח "NEET" (Not in Education, Employment or Training) היא בשנות התשעים של המאה העשרים בבריטניה. המונח נטבע בעקבות הסרת הזכאות לדמי אבטלה לבני נוער מתחת לגיל 18, מתוך התפיסה שהעיסוק העיקרי של בני נוער בגילים אלה הוא לימודים. בדיעבד התברר שההחלטה הובילה לכך שבני נוער שנשרו מבית הספר ולא השתלבו בשוק העבודה, "נעלמו מן הרדאר" של המערכות הממשלתיות. בעקבות זאת חיפשו חוקרים וקובעי מדיניות דרכים חלופיות לאתר בני נוער אלה ולאמוד את היקף התופעה (Furlong, 2006; Maguire & Thomson, 2007). המונח "NEET" הופיע לראשונה באופן רשמי בדוח שפרסמה ממשלת בריטניה, שכתרתו הייתה, "Bridging the gap" (Social Exclusion Unit, 1999).

המונח "NEET" אומץ בהדרגה בידי מדינות באירופה וכן בארצות הברית, יפן ודרום קוריאה. המונח, שבתחילה התייחס לבני נוער עד גיל 18, הורחב, וכיום הוא כולל לרוב את קבוצת הגיל 15 עד 24. חלק מהמדינות כוללות בקבוצה זו צעירים עד גיל 29, ובמדינות מסוימות, כגון יפן ודרום קוריאה, הגיל המקסימלי הוא 34, אך נכללים בה רק צעירים וצעירות רווקים (Genda, 2005). מדד ה-NEET מחושב כשיעור הצעירים בקבוצת גיל מסוימת שאינם לומדים, עובדים או משתתפים בהכשרה בזמן נתון, יחסית לכלל הצעירים בקבוצת הגיל הרלוונטית. הוא מחושב על סמך נתוני סקרי כוח האדם במדינות שונות ומאפשר לאמוד את שכחות התופעה במדינות הללו,³ לערוך השוואות בין-לאומיות ולבחון שינויים לאורך זמן (Eurofound, 2016). אף כי כיום המונח הוא חלק מהעגה המקצועית של קובעי מדיניות וחוקרים בעולם העוסקים בתחום של נוער וצעירים בסיכון, ולמרות העיסוק הגובר בישראל בצעירים בסיכון, קבוצת ה-NEET אינה זוכה אצלנו להתייחסות מובחנת, הן במחקר והן במדיניות.

בקרב צעירים שאינם לומדים או עובדים נמצאו שכיחים גורמים מגבירי סיכון מסוימים, כמו: רמת השכלה נמוכה, קשיי הסתגלות למסגרת ומעמד חברתי-כלכלי נמוך (Simmons, Thompson, & Russell, 2014), אך הסיבות שהובילו למצב הניתוק עשויות להיות מגוונות מאוד, וגם משך הניתוק יכול להשתנות מצעיר לצעיר. קבוצה זו

כוללת טווח רחב מאוד של מצבי חיים, שחלקם חופפים, אך לא כולם מצביעים על סיכון (Furlong, 2006): (א) צעירים בתקופת מעבר (למשל מצבא ללימודים); (ב) צעירים שחוזרים לקהילה אחרי שהייה במסגרת חוץ-ביתית; (ג) צעירים עם מוגבלות כרונית או עם מחלה פיזית או מחלה נפשית זמנית; (ד) צעירים הלוקחים פסק זמן מלימודים ומעבודה, לא פעם מתוך בחירה (אימהות צעירות או צעירים עם מחויבות משפחתית אחרת, צעירים הנוסעים לטיול ממושך בחו"ל, צעירים שרוצים לפתח כישרון אומנותי לא במסגרת מוסדרת, צעירים שבחרים לעסוק בהתנדבות לפרק זמן מסוים, צעירים הזקוקים לפסק זמן כדי לגבש את המשך דרכם); (ה) צעירים עם מאפייני סיכון, לרבות רמת השכלה ומיומנויות נמוכות, היסטוריה של נשירה סמויה או גלויה מבית הספר וקשיים רגשיים, או עם מאפיינים מגבירי סיכון, כגון סביבה חברתית שאינה מעודדת תעסוקה ורקע משפחתי קשה, כולל חיים בעוני.

לפיתוח מושג ה-NEET ולשימוש בו יש מספר חוזקות: הוא יוצר מכנה משותף ברור בין כל חברי הקבוצה, בהתייחסותו לעובדה שכולם מאופיינים בהיעדר צבירה של הון אנושי בדרכים פורמליות, מצב שעשוי להיות בעל השלכות ארוכות טווח ואף לפגוע בסיכויי הניעות החברתית שלהם; הוא מספק דרך פשוטה וסטנדרטית לזהות צעירים במצבי סיכון, בהציעו חלופה לניתוח המורכב של תהליכי המעבר מלימודים לעבודה (school-to-work transitions) (Eurofound, 2016); הוא מאפשר לבנות מדד אופרטיבי שמקל לחשב את שיעור ה-NEETs ולנתח בקלות את הקבוצה לפי שלל משתנים, כמו: גיל, מגדר, רקע תעסוקתי או לימודי וחיפוש עבודה או אי-חיפוש. ההטמעה הרחבה של המושג ושל האופרציה שלו במדינות ובארגונים בין-לאומיים אפשרה זיהוי של קבוצת צעירים הזקוקים לסיוע ממערכת השירותים, אומדן היקפה וחישוב העלות שלה לחברה (Coles et al., 2002; Coles, Godfrey, Keung, Parrot, & Bradshaw, 2010).

לצד הערכת היתרונות של מושג ה-NEET לצורך מחקר ופיתוח מענים, הובעה כלפיו גם לא מעט ביקורת. הביקורת המרכזית היא ההטרוגניות של חברי הקבוצה הנכללים בו, כלומר העובדה שהוא כולל צעירים במגוון מצבי חיים, שחלקם מצביעים על סיכון והדרה וחלקם כלל אינם מצביעים על סיכון כזה, מה שמקשה על זיהוי צורכיהן הייחודיים של תת-הקבוצות ועל תכנון התערבות מותאמת עבורן (Eurofound, 2016). ביקורת אחרת היא היעדר הגדרה מוסכמת של המושג בשל טווח גילים לא אחיד בין המדינות, מה שמקשה על עריכת השוואה בין-לאומית (Furlong, 2006). טענה אחרת שנשמעת מצד חוקרים היא שהמושג מתאים יותר לתיאור מצבים של אנשים מאשר לתיאור מציאות חברתית, דבר המוביל חוקרים וקובעי מדיניות להתמקד ב"חולשות" של הפרט כגורם מרכזי למצבו, במקום להתמקד באי-שוויון חברתי (Serracant, 2013; Thompson, 2011). עוד נטען שמיקוד בקבוצת ה-NEET, כפי שהיא מוגדרת על ידי המושג, גורם להתעלמות מקבוצות סיכון אחרות, לרבות צעירים שמצבם התעסוקתי אינו יציב, צעירים המועסקים בעבודה זמנית או חלקית או בעבודה שבה הם אינם ממצים את יכולותיהם ואת כישוריהם, וצעירים המשתתפים בהכשרות ברמה נמוכה מאוד, שאינן משפרות את ההון האנושי שלהם (Furlong, 2006).

כדי להתגבר על חלק מחולשות המושג, חוקרים שעוסקים בתחום עשו צעד נוסף והציעו אופני סיווג של קבוצת ה-NEET שיקלו לזהות את מאפייני חברי הקבוצה ואת צורכיהם ויאפשרו לדייק במציאת המענים עבורם.

צורות סיווג של קבוצת ה-NEET

חוקרים הציעו מספר הבחנות בין סוגי הצעירים שאינם לומדים או עובדים. ויליאמסון (Williamson, 2010) הציע חלוקה לשלוש קבוצות: (א) מבלבלים למעשה; (ב) מנותקים זמניים; (ג) מנוכרים מאוד. הקבוצה הראשונה מוכנה יחסית להשתלבות מחדש במסגרת לימודים או עבודה, אם תקבל עידוד ועזרה מתאימה. חברי הקבוצה השנייה זקוקים להבנה ולסבלנות מצד החברה (מעין מורטוריום חברתי)⁴, כדי שיוכלו לעסוק זמנית בדבר שנראה להם חשוב או משמעותי יותר עבורם בשלב הנוכחי של חייהם. לעומת זאת, חברי הקבוצה השלישית הם בסיכון גבוה לניכור ולהדרה. בעוד שהענקת הסיוע הנדרש לשתי הקבוצות הראשונות כדי שתשתלבנה מחדש בשוק העבודה או במסגרת לימודים, היא קלה, הקבוצה השלישית היא מאתגרת ביותר ודורשת התערבות אינטנסיבית וארוכת טווח, שלא תמיד תוביל לתוצאה הרצויה.

הארגון האירופי "יורופאונד" (Eurofound, 2012, 2016) הבחין בין צעירים מנותקים פיגעים לצעירים מנותקים שאינם פיגעים. הקבוצה הראשונה מורכבת מצעירים בסיכון גבוה יותר להדרה חברתית, אשר מתאפיינים בדרך כלל בהון חברתי, הון תרבותי והון אנושי נמוכים. הקבוצה השנייה כוללת צעירים שלוקחים פסק זמן מלימודים ומעבודה כדי להחליט מה הם רוצים לעשות בהמשך חייהם, או כאלה שעסוקים בדברים אחרים, שאינם לימודים או עבודה, אך לרוב מאופיינים על ידי הון חברתי, תרבותי ואנושי גבוהים, והם בסיכון נמוך להדרה חברתית. ארגון זה הציע ב-2016 חלוקה לשבע קטגוריות (חלוקה זו היא עדכון והרחבה של הסיווג שהציע הארגון ב-2012). כפי שציין הארגון, היתרון המובהק של חלוקה זו הוא שהיא אופרטיבית ומאפשרת להבחין בין תת-קבוצות של NEETs באמצעות סקר כוח האדם האירופי. בדומה, גם סקר כוח אדם של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בישראל מאפשר לסווג את הצעירים שאינם לומדים ואינם עובדים לפי אותן קטגוריות.⁵ שבע הקטגוריות שהציע הארגון והגדרותיהן הן כדלקמן:

◀ **המשתלבים מחדש** – צעירים אשר עומדים להשתלב בתעסוקה, בהשכלה או בהכשרה, ובשקרום יתחילו או ימשיכו לצבור הון אנושי בערוצים רשמיים. אלה הם צעירים שכבר נשכרו לעבודה או נרשמו למסגרות לימודים או הכשרה.

4 מונח שטבע אריקסון בשנות השישים כדי לתאר את שלב "פסק הזמן" המתרחש בגיל ההתבגרות. בתקופה זו ההורים והחברה אמורים לאפשר לנער או לנערה מרחב של תמרון ובדיקה עצמית, כדי לאפשר להם לבחון את זהותם דרך התנסות במגוון תפקידים חברתיים ואישיים, במטרה לגבש זהות ברורה (אריקסון, 1976, עמ' 187-196).

5 בהתאם להוראות ה-OECD, משנת 2012 חיילים המשרתים בשירות סדיר נחשבים כמועסקים. משרתים בשירות קבע ובשירות לאומי או בשירות אזרחי נכללו בקרב המועסקים גם לפני כן.

- < **מובטלים לטווח קצר** – צעירים שאינם מועסקים אשר מחפשים עבודה ויכולים להתחיל לעבוד תוך שבועיים, ושהיו מובטלים פחות משנה. תקופה קצרה של אבטלה בזמן מעבר מלימודים (או משירות צבאי) לעבודה נחשבת נורמלית, ורמת הפגיעות של הצעירים בקטגוריה זו צפויה להיות מתונה.
 - < **מובטלים לטווח ארוך** – צעירים שאינם מועסקים שמחפשים עבודה ויכולים להתחיל לעבוד תוך שבועיים, ושהיו מובטלים יותר משנה. צעירים בקטגוריה זו נמצאים בסיכון לניתוק ולהדרה חברתית. ניתוק לטווח ארוך יפגע ביכולתם התעסוקתית, בהון האנושי שלהם ובתעסוקתם בעתיד. במקרים מסוימים הנזק יימשך עד סוף חייהם.
 - < **בלתי מועסקים בשל מחלה או מוגבלות** – צעירים שאינם מחפשים עבודה ואשר אינם יכולים להתחיל לעבוד תוך שבועיים, בשל מחלה או מוגבלות. הצעירים בקבוצה זו זקוקים לתמיכה סוציאלית רבה יותר, כי מחלתם או מוגבלותם אינן מאפשרות להם לעבוד תמורת שכר.
 - < **בלתי מועסקים בשל מחויבויות משפחתיות** – צעירים שאינם מחפשים עבודה ואשר אינם יכולים להתחיל עבודה חדשה, כי הם מטפלים בילדים או במבוגרים נזקקים או בשל מחויבויות משפחתיות אחרות. קבוצה זו כוללת צעירים פגיעים ושאינם פגיעים; חלקם אינם משתתפים בכוח העבודה, כי אינם יכולים לממן טיפול בילדם או בבן משפחתם, ואילו אחרים פורשים משוק העבודה או מלימודים מרצונם, כדי להתפנות למחויבויות משפחתיות.
 - < **עובדים מיואשים** – צעירים שהפסיקו לחפש עבודה, כי הם מאמינים שאין בנמצא עבודה שמתאימה להם. אלה בעיקר צעירים שנמצאים בסיכון גבוה להדרה חברתית, להתנסויות תעסוקתיות דלות במהלך חייהם ולניתוק שיימשך כל חייהם.
 - < **סיבות אחרות** – קבוצה זו היא קטגוריה שירית סטטיסטית, המורכבת מאלה שלא ציינו סיבה לכך שאינם לומדים ואינם עובדים. זו קבוצה הטרוגנית מאוד, הכוללת אנשים מכל קצות מְקִשֶׁת (ספקטרום) הפגיעות: הפגיעים ביותר, אלה שקשה להגיע אליהם, אלה הנמצאים בסיכון להיות מנוכרים מאוד, אלה הבאים ממשפחות בעלות משאבים כלכליים רבים (והנתמכים על ידן) ואלה שמחכים להזדמנות מסוימת או שמחפשים נתיבים חלופיים, כגון קריירה באומנות, שיש להם נוכחות מועטה בשוק העבודה או בהשכלה.
- קודם שנציג את מטרות המחקר ואת הממצאים על קבוצת ה-NEET בישראל, ברצוננו להציע מונח עברי למונח "NEET" המוכר. בחרנו להמשיך את התפיסה שהנחתה את הוגי המונח הלועזי ולהציע מונח שאינו שיפוטי ואשר שומר על בהירות ההגדרה של מי שנכלל בו. אנו מציעים לכנות את הצעירים שאינם לומדים, עובדים או משרתים, "**אלת"שים**" – אינם בלימודים, תעסוקה או שירות. בניגוד למונח הלועזי, זה שלנו אינו מכיל בתוכו את נושא ההכשרה, מאחר שהכשרות מקצועיות יכולות להיכלל בתחום לימודים, וגם משום שבישראל רק מיעוט קטן של צעירים בוחר במסלול זה. לעומת זאת, החלטנו להתייחס בו לנושא השירות הצבאי והשירות הלאומי-אזרחי, מאחר שחלק גדול מהצעירים בישראל נמצאים במסגרת שירות בטווח הגילים הנבדק. מכאן ואילך נעשה לאורך המאמר שימוש במונח זה כדי לתאר צעירים בגילים 18–24 שאינם לומדים, עובדים או משרתים.

מטרות המחקר

במחקר זה ביקשנו לתאר את מאפייני תופעת האלת"שים בישראל ולהבין לעומק את הסיבות ואת הנסיבות שהובילו צעירים בני 18–24 למצב של ניתוק. המטרות העיקריות של המחקר היו:

- א. לבחון את היקף הצעירים בישראל שאינם לומדים או עובדים (כולל משרתיים), כולל בחינה של המאפיינים הדמוגרפיים שלהם.
- ב. ללמוד על הגורמים ועל הנסיבות שהובילו למצב שבו הם נמצאים.
- ג. לזהות צרכים ייחודיים לכל אחת מתת-האוכלוסיות המרכיבות קבוצה זו של צעירים, מתוך בחינת הגורמים שהובילו למצב של ניתוק, ולהצביע על המענים שיש לספק לצרכים אלה.

מתודולוגיה

משתתפים

מחקר זה התבסס על ניתוח נתונים משני סקרים ארציים שנערכו ב-2016 בלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: סקר כוח אדם והסקר החברתי. בסקרים אלה נאספים נתונים על מדגם מתוך כל האוכלוסייה הקבועה בישראל: בסקר כוח אדם – מגיל 15 ומעלה, ובסקר החברתי – מגיל 20 ומעלה. בניתוח הנתונים למחקר זה נכללו רק צעירים בטווח הגילים 18–24. צעירים בקבוצת גיל זו שבעת הסקר לא למדו, לא עבדו ולא שירתו בצבא או בשירות לאומי אזרחי הושאו לשאר הצעירים באותה קבוצת הגיל, כלומר אלה שבעת הסקר למדו, עבדו או שירתו. סך הכול כללו המדגמים (הנתונים הלא משוקללים): 32,096 צעירים בני 18–24 בסקר כוח אדם, מהם 5,704 צעירים שלא למדו או עבדו, ו-746 צעירים בגילי 20–24 בסקר החברתי, מהם 122 צעירים שלא למדו או עבדו.

כלי המחקר והמשתנים

סקר כוח אדם

סקר כוח אדם הוא סקר חודשי. בכל חודש בשנה מרואיינים מספר מסוים של משתתפים מהיישובים שמשתתפים בסקר, כשיחידת הדגימה היא דירות. הדגימה נערכת בשני שלבים: דגימת יישובים לפי גודל ודגימת דירות בכל אחד מהיישובים שעלו במדגם (להרחבה ראו הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016). סקר כוח אדם הוא הוותיק והגדול ביותר שעורכת הלמ"ס. הוא נערך בקרב משקי בית בישראל באופן שוטף. הסקר משמש למעקב אחר ההתפתחויות בשוק העבודה וכולל מידע על תכונות כוח העבודה בישראל, גיל הנסקרים, שנות לימוד, סוג בית הספר האחרון שלמדו בו, נתונים על עולים מאז 1990, וכן מידע על תנאי דיוור, ניידות בתעסוקה ועוד נושאים רבים. כאמור, אנו השתמשנו בנתוני הסקר משנת 2016.

הסקר החברתי

הסקר החברתי הוא סקר שנתי. בסקר זה הדגימה נעשית בהתבסס על קבוצות אוכלוסייה (כגון: מגזר, עולי 1990 ואילך, לא כולל עולים הנמצאים בישראל פחות משישה חודשים, מידת דתיות, מגדר, גיל והשכלה), כאשר יחידת הדגימה היא נפש. הנתונים מבוססים על מדגם של נפשות מהאוכלוסייה, ולכל משיב מחושב מקדם ניפוח, המבטא את אומדן מספר הנפשות באוכלוסייה שהוא "מייצג" (להרחבה, ראו הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016א). הסקר החברתי נערך פעם בשנה ומספק מידע עדכני על תנאי החיים ועל רווחת האוכלוסייה בישראל. הוא מורכב משני חלקים עיקריים: חלק קבוע, הכולל שאלות על מגוון תחומי חיים, למשל: בריאות, דיור, תעסוקה, השכלה, מצב כלכלי, שימוש במחשב, דת ודתיות, וחלק מתחלף, המוקדש בכל שנה לנושא אחד או לשני נושאים הנחקרים בהרחבה. בסקר החברתי של 2016 נסקרו בהרחבה הנושאים תנאי עבודה והתארגנויות עובדים. הסקר שבו השתמשנו נערך בחודשים ינואר–דצמבר 2016.

לצורך המאמר נותחו בשני הסקרים השאלות שבהן דווח על השתתפות בלימודים או בעבודה, כדי לבנות את המשתנה של האלת"שים. במשתנה זה נכללו רק צעירים שענו בשלילה על שאלות באשר ללימודים ולתעסוקה בעת הסקר. בקבוצת שאר הצעירים נכללו כל הצעירים שדיווחו שהם לומדים או עובדים (כולל משרתים).

נוסף על אלה נותחו שאלות מסקר כוח אדם, שסיפקו מידע לצורך סיווג הצעירים שאינם לומדים או עובדים לשבע תת-קבוצות שהציע הארגון האירופי "יורופאונד" (Eurofound, 2016) ושתוארו לעיל. המשתנים התלויים הללו אפשרו לזהות את סוגי הצעירים שנוטים להפוך למנותקים, למשל: צעירים שאינם עובדים פרק זמן ארוך, צעירים שרמת השכלתם נמוכה, צעירים שמחויבותם העיקרית היא למשק הבית שלהם וצעירים שחולים תקופה ארוכה או עם מוגבלות.

המידע על המאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים: גיל, מגדר, מגזר,⁶ מצב משפחתי והורות לילדים (נשים בלבד), התבסס על דיווח עצמי של המשתתפים בכל אחד מן הסקרים. מידע על ההון האנושי התקבל אף הוא משני הסקרים: סקר כוח אדם סיפק מידע על רמת השכלה (היא חושבה על פי התעודה הגבוהה ביותר), והסקר החברתי סיפק מידע על למידה בעבר בקורסים מקצועיים, על רישיון נהיגה ועל שימוש במחשב ובאינטרנט.

המצב הכלכלי נמדד על פי השאלות בסקר החברתי על שביעות הרצון מהמצב הכלכלי, אופטימיות באשר למצב הכלכלי בשנים הקרובות, כיסוי הצרכים הבסיסיים של משק בית ותחושה סובייקטיבית של עוני. המצב החברתי נמדד על בסיס שאלות מהסקר החברתי באשר לשביעות הרצון מהיחסים במשפחה, לקיומם של חברים, לתדירות פגישות עם חברים, לאפשרות לסמוך על מישהו בעת משבר או מצוקה ולחוויה של תחושת בדידות. כמו כן נבדקו שאלות על שביעות הרצון של הצעירים מהחיים ותפיסת העתיד שלהם. מצבם הרגשי נמדד על בסיס שאלות מהסקר

6 במגזר היהודי נכללו גם בני לאום "אחר", לרוב עולים ממדינות שהשתייכו לברית המועצות שאינם מוגדרים יהודים על פי ההלכה. במגזר הערבי נכללו ערבים מוסלמים (כולל בדווים), ערבים נוצרים ודרוזים.

החברתי הנוגעות לקשיים רגשיים, דוגמת דיכאון, לחץ, דאגות שמפריעות לישון, חוסר מרץ וחוסר יכולת להתמודד עם הבעיות.

ניתוח הנתונים

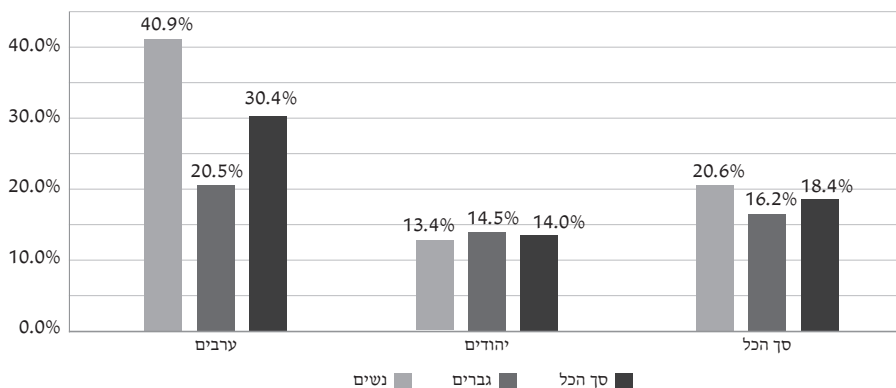
כל הניתוחים הסטטיסטיים בוצעו בתוכנית SPSS גרסה 24. ההשוואה בין צעירים שאינם לומדים או עובדים לצעירים לומדים או עובדים נעשתה באמצעות מבחן χ^2 . באותה השיטה השתמשנו גם בהשוואה של הקבוצה הפגיעה במיוחד לבין שאר הצעירים בקבוצת האלת"שים.

צורת הניתוק משתנה בין קבוצות אתניות ובין מגדרים ומחייבת התייחסות שונה להבנת הסיבות שהובילו לניתוק שיכול להיות בעל משמעות שונה לקבוצות אתניות ולמגדר מסוים; למשל דינן של נשים שאינן לומדות או עובדות מאחר שהן עקרות בית ומטפלות בילדיהן הקטנים, אינו כדיון גברים שאינם לומדים או עובדים פרק זמן ארוך משנה וגם אינם מחפשים עבודה. על כן, בנושאים הרלוונטיים, הנתונים מוצגים לפי מגזר ומגדר, ומתוארים ההבדלים בין קבוצות האוכלוסייה.

ממצאים

אלת"שים: מאפיינים סוציו-דמוגרפיים

ניתוח נתוני סקר כוח אדם מלמד ש-151,900 צעירים וצעירות בני 18–24, שהיו 18.4% מכלל הצעירים בגיל זה בישראל, השתייכו בשנת 2016 לקבוצת האלת"שים (איור 1). אחוז זה היה גבוה יותר בקרב נשים (20.6%), לעומת 16.2% בקרב גברים) ובקרב ערבים (30.4%, לעומת 14.0% בקרב יהודים). מהנתונים אנו למדים שההבדלים המגדריים היו בעיקר במגזר הערבי: אחוז הנשים הערביות האלת"שיות היה גבוה פי שניים בערך מאחוז זה בקרב הגברים הערבים (40.9% מהנשים, לעומת 20.5% מהגברים). לעומת זאת, בקרב הצעירים היהודים האחוז היה דומה בשני המגדרים (14.5% בקרב הגברים, לעומת 13.4% בקרב הנשים).



איור 1: אחוז האלת"שים לפי מגזר ומגדר (סקר כוח אדם, 2016) (N=5,704)

מאפייני האלת"שים בהשוואה לצעירים שאינם אלת"שים

דמוגרפיה

מבט על המאפיינים האישיים והמשפחתיים של האלת"שים, לעומת צעירים שאינם אלת"שים, מבליט את הקבוצות שנמצאות בסיכון גבוה במיוחד לניתוק (לוח 1):

- ◀ נשים – 55.9% מהאלת"שים היו נשים, בעוד בקרב הצעירים האחרים אחוז הנשים היה 48.4% ($p < .01$).
- ◀ ערבים – אחוז הערבים בקרב האלת"שים היה 44.5%, בעוד בקרב הצעירים האחרים אחוז הערבים עמד על 23.0% בלבד ($p < .01$). הבדלים אלה בלטו במיוחד בקרב צעירות ערביות, ובפרט בקרב הנשואות. אחוז הנשואות בקרב האלת"שיות הערביות היה 36.7% – פי חמישה כמעט מאחוז הנשואות בקרב הצעירות הערביות האחרות (8.3%, $p < .01$).
- ◀ אימהות צעירות – אחוז האימהות בקרב האלת"שיות היהודיות היה גבוה פי שניים בערך מאחוז האימהות בקרב הצעירות היהודיות האחרות (13.3%, לעומת 7.2%, $p < .01$). בקרב הערבים הפער היה פי שבעה: 28.4% מהנשים הערביות האלת"שיות היו אימהות, לעומת 4.2% בלבד מהצעירות הערביות האחרות ($p < .01$).

לוח 1: מאפיינים סוציו-דמוגרפיים של אלת"שים בני 18–24, לעומת שאר הצעירים בגיל זה, לפי מגזר (סקר כוח אדם, 2016)

	ערבים		יהודים		סך הכול		N
	שאר הצעירים	אלת"שים	שאר הצעירים	אלת"שים	שאר הצעירים	אלת"שים	
	(5,704) %	(2,328) %	(20,688) %	(3,376) %	(26,392) %	(5,704) %	
מגדר							
גברים	58.9	34.9**	49.4	51.5*	51.6	44.1**	
נשים	41.1	65.1	50.6	48.5	48.4	55.9	
מגזר							
יהודים	-	-	-	-	77.0	55.5**	
ערבים	-	-	-	-	23.0	44.5	
אחוז נשואים							
גברים	3.5	0.7**	7.4	2.3**	6.4	1.7**	
נשים	8.3	36.7**	12.4	13.8	11.6	25.7**	
אחוז האימהות מתוך כלל הנשים	4.2	28.4**	7.2	13.3**	6.6	21.1**	
רמת השכלה							
לא סיימו תיכון או סיימו ללא בגרות	34.8	41.7**	26.2	32.0**	28.2	36.4**	
בעלי תעודת בגרות לפחות	65.2	58.3	73.8	68.0	71.8	63.6	

* $p < .05$ ** $p < .01$

מסקר כוח אדם עולה ש-43.9% מסך האלת"שים עבדו בשנה שקדמה לסקר. הבדלים מובהקים סטטיסטית נמצאו בין יהודים לערבים (65.8%, לעומת 16.6% בהתאמה, $p < .01$) ובין האלת"שים הערבים לאלת"שיות הערביות (29.9%-ו-9.4% בהתאמה, $p < .01$).

הון אנושי

ההון האנושי העומד לרשות האלת"שים עשוי לסייע להם לצאת ממצבם ולהתקדם. נבדקו רמת השכלה לפי נתוני סקר כוח אדם (לוח 1) ומיומנויות שונות לפי נתוני הסקר החברתי (לוח 2). אחוז האלת"שים היהודים בעלי השכלה נמוכה (לא סיימו תיכון או סיימו תיכון ללא תעודת בגרות) היה גבוה יותר מאחוז הצעירים היהודים האחרים עם השכלה נמוכה (32.0%, לעומת 26.2%, $p < .01$). בקרב הערבים אחוזים אלו עמדו על 41.7%, לעומת 34.8% בהתאמה ($p < .01$). בתחום המיומנויות נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין אלת"שים לשאר הצעירים באחוז בעלי רישיון נהיגה (53.2%, לעומת 68.3%, $p < .01$) ובאחוז המשתמשים במחשב (58%, לעומת 80%, $p < .01$). הבדלים אלה בלטו במיוחד בקרב הערבים: אחוז בעלי רישיון הנהיגה והמשתמשים במחשב בקרב האלת"שים הערבים היה כמחצית מזה של שאר הצעירים הערבים ($p < .01$ בשני המדדים).

לוח 2: ההון האנושי של אלת"שים בני 20–24, לעומת שאר הצעירים בגיל זה, לפי מגזר (הסקר החברתי, 2016)

	ערבים		יהודים		סך הכול		N
	מנותקים שאר הצעירים	מנותקים שאר הצעירים	מנותקים שאר הצעירים	מנותקים שאר הצעירים	מנותקים שאר הצעירים	מנותקים שאר הצעירים	
	(162) %	(65) %	(462) %	(57) %	(624) %	(122) %	
למדו בקורסים מקצועיים	7.6	5.5	11.6	14.3	10.7	10.4	
בעלי רישיון נהיגה	71.5	46.3**	67.4	58.6	68.3	53.2**	
משתמשים במחשב (למטרה כלשהי)	66.0	31.5**	83.7	78.6	79.9	58.1**	
משתמשים באינטרנט (למטרה כלשהי)	89.5	66.7**	87.7	91.3	88.1	80.5*	

* $p < .05$ ** $p < .01$

מצב חברתי ורגשי

מלוח 3 עולה כי אחוז גבוה מהאלת"שים הצהירו שהם אינם בודדים: הם היו שבעי רצון מיחסיהם עם בני המשפחה (96%), היו להם חברים (93.5%) שאיתם נפגשו לפחות פעם בחודש (91.1%), והיה להם על מי לסמוך בעת משבר או מצוקה (90.0%). בקרב הצעירים היהודים לא היו הבדלים מובהקים סטטיסטית במדדים אלו בין האלת"שים לשאר הצעירים, אבל בקרב הערבים נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הקבוצות: בכל המדדים, האחוזים בקרב האלת"שים הערבים היו

נמוכים יותר מאשר בקרב שאר הצעירים הערבים. בהתאם, אחוז גבוה הרבה יותר מהאלת"שים (פי ארבעה) חוו תחושת בדידות לעיתים קרובות (11.1% בקרב האלת"שים הערבים, לעומת 3.5% בקרב שאר הצעירים הערבים, $p < .05$).
 הבדלים מובהקים סטטיסטית נמצאו בין האלת"שים לצעירים האחרים בשלושה מתוך חמישה מדדים של מצב רגשי: יותר מפי ארבעה דיווחו שהם הרגישו חוסר יכולת להתמודד עם בעיותיהם (14.5%, לעומת 2.8% בהתאמה, $p < .01$) ופי שניים בקירוב ציינו שהרגישו חסרי מרץ (12.1%, לעומת 6.6% בהתאמה, $p < .05$). עם זאת, בדיווח על תחושת לחץ נמצאה מגמה הפוכה – דווקא אחוז נמוך יותר של האלת"שים דיווחו שחוו תחושת לחץ (9.7%, לעומת 17.3% בקרב שאר הצעירים, $p < .05$). הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הקבוצות נמצאו בעיקר במגזר הערבי: אחוז גבוה הרבה יותר של האלת"שים הערבים דיווחו על מצב רגשי קשה, לעומת צעירים ערבים אחרים: הרגשת דיכאון (9.3%, לעומת 2.2% בהתאמה, $p < .05$), תחושת חוסר מרץ (20.4%, לעומת 4.9% בהתאמה, $p < .01$) ותחושת חוסר יכולת להתמודד עם בעיות (27.8%, לעומת 4.2% בהתאמה, $p < .01$).

לוח 3: מאפיינים רגשיים-חברתיים של אלת"שים בני 20–24, לעומת שאר הצעירים בגיל זה, לפי מגזר (הסקר החברתי, 2016)

	ערבים		יהודים		סך הכול		N
	שאר הצעירים	אלת"שים	שאר הצעירים	אלת"שים	שאר הצעירים	אלת"שים	
	(162) %	(65) %	(462) %	(57) %	(624) %	(122) %	
שביעות רצון מהיחסים במשפחה	100	92.6**	98.1	98.6	98.5	96.0*	
יש חברים	95.1	87.0*	99.4	98.6	98.5	93.5**	
נפגש עם חברים אחת לחודש לפחות	93.1	83.3*	98.9	97.1	97.6	91.1**	
יש על מי לסמוך	93.8	76.9**	97.7	100	96.9	90.0**	
חווה בדידות לעיתים קרובות	3.5	11.1*	3.0	4.3	3.1	7.3*	
הרגיש מדוכא ¹	2.2	9.3*	5.1	2.9	4.5	5.6	
הרגיש לחוץ ¹	9.0	9.3	19.5	10.0*	17.3	9.7*	
הדאגות הפריעו לישון ¹	8.3	11.1	8.0	11.6	8.0	11.4	
לא הרגיש מלא מרץ ²	4.9	20.4**	7.0	5.7	6.6	12.1*	
לא הרגיש שיוכל להתמודד עם הבעיות ²	4.2	27.8**	2.5	4.3	2.8	14.5**	

$p < .05$ ** $p < .01$ * 1. תמיד/לעיתים קרובות; 2. אף פעם/לעיתים רחוקות

מצב כלכלי

הממצאים בלוח 4 מלמדים על הבדלים מובהקים סטטיסטית בין ערבים אלת"שים לערבים אחרים בדרך שבה הם תפסו את מצבם הכלכלי. באופן לא מפתיע, האלת"שים תפסו את מצבם כשלילי יותר: 40.7% מהם דיווחו שהם מרוצים ממצבם בתחום זה, לעומת 56.6% משאר הצעירים הערבים ($p < .05$); 58.8% מהם חשבו שמצבם הכלכלי ישתפר בשנים הקרובות, לעומת 76.1% משאר הצעירים הערבים ($p < .05$), ואחוז כפול של האלת"שים הערבים דיווחו שהם אינם מצליחים לעמוד בהוצאות משק הבית, לעומת שאר הצעירים הערבים (66.0% ו-39.9% בהתאמה, $p < .01$). בנוגע ליהודים, נמצא שאחוז גבוה יותר של האלת"שים היהודים הרגישו שהם עניים, לעומת שאר הצעירים היהודים (21.4% ו-14.1% בהתאמה, $p < .05$).

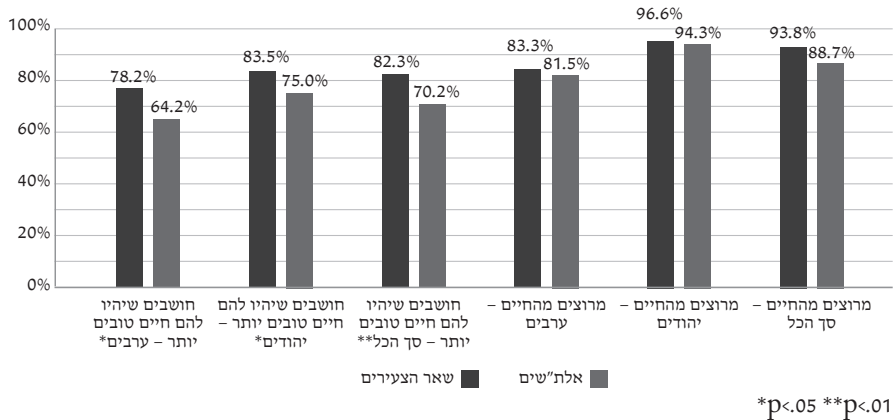
לוח 4: הערכת המצב הכלכלי בקרב אלת"שים בני 20–24, לעומת שאר הצעירים בגיל זה, לפי מגזר (הסקר החברתי, 2016)

N	סך הכול		יהודים		ערבים	
	אלת"שים שאר הצעירים	אלת"שים שאר הצעירים	אלת"שים שאר הצעירים	אלת"שים שאר הצעירים	אלת"שים שאר הצעירים	אלת"שים שאר הצעירים
	(122) %	(624) %	(57) %	(462) %	(65) %	(162) %
מרוצים ממצבם הכלכלי ¹	55.6	62.6	67.1	64.3	40.7*	56.6
חושבים שבשנים הקרובות מצבם הכלכלי יהיה טוב יותר	67.2*	78.9	73.5	79.7	58.8*	76.1
לא מצליחים לכסות את כל ההוצאות החודשיות של משק הבית ²	40.3**	25.3	19.7	21.0	66.0**	39.9
מרגישים עניים ³	30.6**	19.2	21.4*	14.1	42.6	37.8

01 $p < .05$ ** $p < .01$ * 1. מרוצה ומרוצה מאוד; 2. כלל לא מצליחים ולא מצליחים כל כך; 3. לעיתים קרובות לפעמים

שביעות רצון מהחיים ותפיסת עתיד חיובית

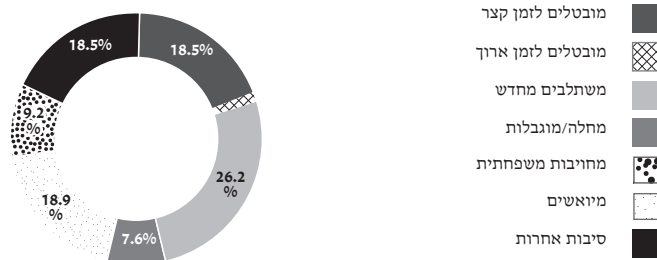
מאיוור 2 ניכר כי על אף מצבם של האלת"שים, שהיה עשוי לייצר תחושת לחץ וקשיים, רבים מהצעירים האלה דיווחו על שביעות רצון מהחיים וביטאו תקווה שחייהם ישתנו לטובה (70.2%). עם זאת, כצפוי, אחוז האלת"שים שדיווחו שהם מרוצים מחייהם היה נמוך יותר מזה של צעירים אחרים (88.7%, לעומת 93.8%, $p < .05$) ואחוז נמוך יותר של האלת"שים חשבו שחייהם ישתפרו בשנים הקרובות (70.2%, לעומת 82.3% בהתאמה, $p < .01$). בנוגע לשביעות רצון מהחיים, לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שתי הקבוצות בשני המגזרים, אך נמצא הבדל מובהק סטטיסטית ברמה של $p < .05$ באשר לתקווה שחייהם ישתנו לטובה – גם בקרב האלת"שים היהודים וגם בקרב האלת"שים הערבים אחוז המדווחים היה נמוך יותר מאחוז המדווחים בקרב הצעירים האחרים.



איור 2: שביעות רצון מהחיים ותפיסת עתיד חיובית בקרב אלת' שים בני 20–24, לעומת שאר הצעירים בגיל זה, לפי מגזר (הסקר החברתי, 2016) (N=746)

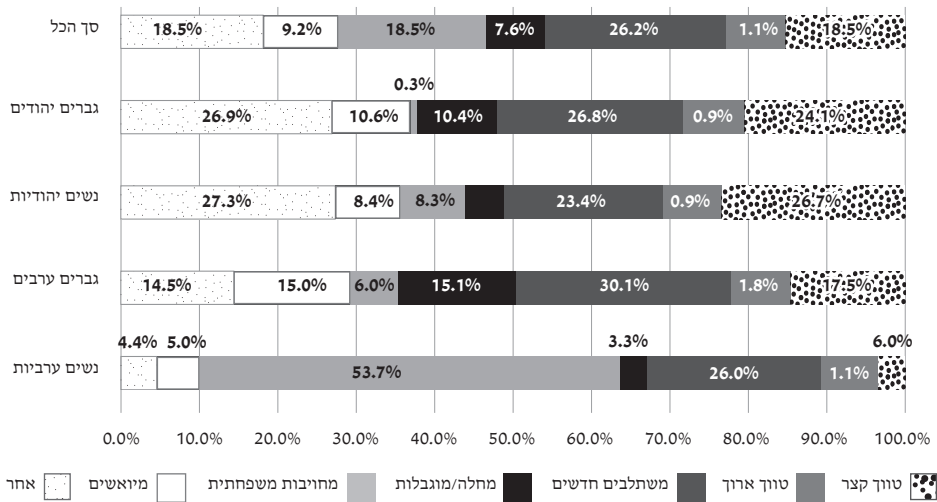
סיווג לפי קבוצות ניתוק

כאמור, בדוח של ארגון "יורופאונד" (Eurofound, 2016) צוינו שבע קטגוריות המצביעות על מצבים, סיבות ונסיונות שהובילו את הצעירים להיות אלת' שים. בחינה של קטגוריות אלו בקרב האלת' שים בישראל (איור 3) מלמדת שהקבוצה השכיחה ביותר הייתה קבוצת המשתלבים מחדש (26.2%), כלומר צעירים שהיה ודאי כי ישתלבו בקרוב במסגרת לימודים או בעבודה. במקום השני לפי גודל הקבוצה נמצאו קבוצת הצעירים המובטלים פרק זמן קצר (18.5%) והאלת' שים בשל מחויבויות משפחתיות (18.9%). הקבוצה של המובטלים פרק זמן ארוך (מעל שנה) הייתה הקטנה ביותר (1.1%). 18.5% מהאלת' שים לא ציינו סיבה למצבם, ועל כן לא ניתן היה לסווג אותם באחת הקבוצות. קבוצה זו בלטה במיוחד בקרב הצעירים היהודים (הן גברים והן נשים) – 27.1% מהיהודים, לעומת 8.0% מהערבים. אף שסביר להניח שקבוצה זו הייתה הטרוגנית מאוד מבחינת הסיבות שהובילו למצב הניתוק, ניתוח המידע על אודותיה מלמד שמאפייני חברי הקבוצה היו דומים מאוד לאלה של הצעירים שהיו מובטלים פרק זמן קצר. מספר הצעירים בקבוצות המשתלבים מחדש, המובטלים פרק זמן קצר והמובטלים פרק זמן ארוך מצביע על כך שצעירים לא מעטים (45.8%) היו מעוניינים להשתלב בעיסוק נורמטיבי. המשתלבים מחדש היו צפויים לעשות זאת בטווח הקרוב, והמובטלים דיווחו על חיפוש עבודה, כלומר הם היו בעמדה פרו-אקטיבית כדי לצאת ממצבם באותה עת.



איור 3: התפלגות האלת' שים לפי סוג קבוצה (סקר כוח אדם, 2016) (N=5,704)

מבט על התפלגות סוגי קבוצות האלת"שים לפי מגזר ומגדר מאפשר לקבל סיכום בהיר של מצבה של כל אחת מקבוצות האוכלוסייה. איור 4 מלמד על הסיבות והנסיבות הייחודיות שהובילו את חברי כל אחת מהקבוצות להיות אלת"שים ומרמז על מגוון סוגים של תמיכות ומענים שלהם הם זקוקים. בקרב **הגברים היהודים** (N=1,752) נמצא אחוז גבוה יחסית של צעירים מובטלים לפרק זמן קצר (24.1%), לעומת האחוז בקרב הגברים הערבים (17.5%). עם זאת, האחוז שלהם בקרב האלת"שים בשל מחויבות משפחתית היה הנמוך ביותר (0.3%), לא רק לעומת הנשים היהודיות (8.3%), אלא גם לעומת הגברים הערבים (6.0%). בקרב **הנשים היהודיות** (N=1,624) נמצא אחוז נמוך יותר של עובדות מיואשות מאשר בקרב הגברים היהודים (8.4% לעומת 10.6%), וכן האחוז הגבוה ביותר של מובטלות לטווח קצר (26.7%) מבין ארבע הקבוצות. בקרב **הגברים הערבים** (N=875) נמצא אחוז לא מבוטל של משתלבים מחדש – 30.1%, לעומת 26.8% בקרב הגברים היהודים ו-26.0% בקרב הנשים הערביות. אולם קבוצת אוכלוסייה זו התאפיינה גם באחוז גבוה של עובדים מיואשים, של אלת"שים בשל מחלה או מוגבלות ושל מובטלים לפרק זמן ארוך. בקרב **הנשים הערביות** (N=1,453) בלט האחוז הגבוה של אלת"שיות בשל מחויבות משפחתית – 53.7% (לרוב אימהות ועקרות בית). אחוז זה היה גבוה כמעט פי 6.5 מזה של הנשים היהודיות. עם זאת, אחוז לא מבוטל מן הנשים הערביות – 26.0% – השתייכו לקבוצת המשתלבות מחדש.



איור 4: התפלגות סוגי הקבוצה של האלת"שים, לפי קבוצת אוכלוסייה (סקר כוח אדם, 2016)

הקבוצה הפגיעה במיוחד

ניתוח מאפייניהם של האלת"שים הוביל לזיהוי תת-קבוצה פגיעה במיוחד, שסיכוייה להשתלב חזרה בשוק העבודה או במסגרת של לימודים היו מועטים. תת-קבוצה זו כללה **צעירים שלא עבדו בשנה שקדמה לסקר, שלא חיפשו עבודה**

בחודש שלפני הסקר ושלא סיימו תיכון או סיימו ללא תעודת בגרות. הניתוח התבסס על נתונים מסקר כוח אדם ומוצג בלוח 5. מהממצאים עולה כי עם קבוצה זו נמנו חמישית מהאלת"שים (19.9%). שני שלישים (66.5%) מהאלת"שים בקבוצה הפגיעה במיוחד היו ערבים. גברים ערבים היוו 24.8% מהקבוצה הפגיעה במיוחד, ונשים ערביות – 41.6%. אחוזים אלה היו גבוהים הרבה יותר מאלו של כלל הגברים והנשים הערבים האלת"שים, והם מצביעים על פגיעותם הרבים של צעירים המשתייכים למגזר הערבי.

הסיבות הבולטות שבגינן הצעירים הפגיעים במיוחד לא עבדו בשנה האחרונה היו מחלה או מוגבלות (23.4%, לעומת 4.7% מהאלת"שים שלא השתייכו לקבוצה) ומחויבות משפחתית (37.5%, לעומת 18.5% בהתאמה). עוד עולה כי כרבע (24.8%) מהאלת"שים שנמנו עם הקבוצה הפגיעה במיוחד לא עבדו בשנה שקדמה לסקר, בגלל לימודים, לעומת מעל שליש (35.6%) בקרב אלה שלא השתייכו לקבוצה זו.

לוח 5: מאפייני קבוצת האלת"שים הפגיעה במיוחד, לעומת שאר האלת"שים בני 18–24 (סקר כוח אדם, 2016)

	הקבוצה הפגיעה במיוחד	שאר האלת"שים	N
	(1,063) %	(4,641) %	
אחוז מסך כל האלת"שים	19.9	80.1	
מגדר			
גברים	44.7	44.0	
נשים	55.3	56.0	
מגזר**			
יהודים	33.5	60.9	
ערבים	66.5	39.1	
מגדר ומגזר**			
גברים יהודים	19.9	30.8	
נשים יהודיות	13.7	30.1	
גברים ערבים	24.8	13.2	
נשים ערביות	41.6	25.9	
	(1,063)	(3,570)	N
סיבות עיקריות לאי-עבודה בשנה האחרונה			
לימודים (שהסתיימו השנה)**	24.8	35.6	
מחלה/נכות**	23.4	4.7	
טיפול בילדים/במשפחה**	37.5	18.5	
חיפוש עבודה באופן פעיל ללא הצלחה**	4.3	11.8	

** p<.01

הערות: א. הקבוצה הפגיעה במיוחד כללה אלת"שים שלא עבדו בשנה שקדמה לסקר, לא חיפשו עבודה. בחודש שלפני הסקר ולא סיימו תיכון או סיימו תיכון ללא תעודת בגרות. ב. ניתוח נכלול רק אלו שלא עבדו במשך כל חודשי השנה שקדמה לסקר.

סיכום ודין

מאמר זה מבקש לספק מידע על אחת הקבוצות בישראל שכמעט אינן מקבלות התייחסות במחקר ובמדיניות – צעירים בני 18–24 שאינם לומדים, אינם עובדים, אינם נמצאים בהכשרה מקצועית ואינם משרתים בצבא או בשירות לאומי. במסגרת המאמר הצענו לכנות צעירים אלה "אלת"שים" (אינם בלימודים, בתעסוקה או בשירות), כחלופה למונח הלועזי הרווח – "NEET". כפי שעולה מהספרות, הטמעה של המושג ושל האופרציה שלו במדינות ובארגונים בין-לאומיים אפשרה לזהות קבוצה של צעירים הזקוקים לסיוע ממערכת השירותים, לאמוד את היקפה ולחשב את העלות שלה לחברה, דבר שהוביל קובעי מדיניות למקם את הצעירים הפגיעים במוקד דאגתם וליצור התערבויות מקיפות לצמצום היקף התופעה, תוך הקצאת משאבים ליישומן.⁷ במאמר מוצגת לראשונה תמונה מקיפה ועדכנית של מצב צעירים אלה בישראל, ואנו מקווים שתמונה זו תעורר את המודעות לקבוצה זו ותוביל לפיתוח מענים עבודה.

צעירים אלת"שים מהווים 18.4% מכלל הצעירים בגיל זה בישראל. ניתוח הנתונים מאשר את מה שמלמדת ספרות המחקר העוסקת ב-NEET. אלת"שים נוטים להיות בעלי השכלה ומיומנויות נמוכות (Sum et al., 2003), לחוות קשיים רגשיים וחברתיים (Bynner & Parsons, 2002) ולהתמודד עם קשיים כלכליים (Simmons, et al., 2014) יותר מאשר בני גילם.

ההנחה הרווחת היא שצעירים שאינם לומדים או עובדים נמצאים בסיכון גבוה להזדהות חברתית, ושקבוצה זו כוללת בעיקר צעירים בקצה רצף הסיכון, כגון: עוברי חוק, צעירים ללא עורף משפחתי ודיירי רחוב (Thompson, 2011). אף שספרות המחקר מעלה את הצורך לזהות את הנסיבות והסיבות שהובילו את הצעירים להיות אלת"שים, חלק ניכר מהמחקרים בתחום מתייחסים לקבוצה זו כאל מקשה אחת. המחקר הנוכחי מראה בבירור את ההטרוגניות הרבה המאפיינת את האלת"שים בישראל, שפירושה שלא כולם נמצאים במצב פגיע או באותה מידת פגיעות, וחושף את המאפיינים ואת הצרכים של כל אחת מהקבוצות המרכיבות את המכלול. המחקר מצביע למשל על כך שקרוב למחצית מהאלת"שים בישראל (44.7%) עשויים לצאת ממצב הניתוק ולהשתלב מחדש במסלול חיים נורמטיבי בפרק זמן קצר – 18.5% אשר היו מובטלים זמן קצר בעת הסקר ו-26.2% שהשתייכו לקבוצת המשתלבים מחדש. הצעירים מקבוצת המשתלבים מחדש הראו גם פרו-אקטיביות בחיפוש אחר מסגרת תעסוקה או לימודים. קבוצות צעירים אלה אומנם יכולות ליהנות מסיוע שיוצע להן, אך הן אינן מעוררות דאגה מיוחדת וצפויות לעשות את דרכן לחיים בוגרים בהצלחה. הצעירים שאמורים לעורר במיוחד את תשומת הלב של הגופים

7 דוגמה בולטת להתערבויות אלה באירופה היא "Youth Guarantee", תוכנית אשר שואפת להבטיח שכל צעיר וצעירה מתחת לגיל 25 אשר נשארו ללא תעסוקה או נשרו מלימודים פורמליים, יקבלו הצעת עבודה טובה, המשך לימודים, חניכות או הכשרה בתוך פרק זמן של עד ארבעה חודשים מזמן הניתוק (Council of the European Union, 2013; Eurofound, 2016).

האמונים על הדאגה להם, הם אלה שהנסיבות שהובילו למצבם הן מהסוג שקשה להיחלץ ממנו ללא תמיכה מותאמת.

השוונות ברמת הפגיעות באה לידי ביטוי במשאבים העומדים לרשות הצעירים כדי לצאת ממצבם. לאלת"שים המחזיקים בתעודת בגרות או שסיימו השכלה על-תיכונית (כ-64%) ולא לה שיעבדו בשנה שקדמה לסקר (כ-44%), יש סיכויים טובים יותר להשתלב מחדש. לעומתם, חמישית מהאלת"שים אינם מחפשים עבודה, יש להם השכלה נמוכה או שהם לא עבדו בשנה שקדמה לסקר. צעירים אלה יתקשו יותר לצאת ממצבם, כלומר ההון האנושי שצברו הצעירים ומידת הפרו-אקטיביות שלהם עשויים לקבוע אם הניתוק שלהם יהיה זמני או ארוך טווח.

בתקופת הבגרות הצעירה ניתוק זמני ממסגרת כלשהי הוא שכיח ועשוי להיות חלק ממסלול חיים נורמטיבי, שבו צעירים לוקחים פסק זמן בין סיום הלימודים למציאת עבודה, בטיול ארוך אחרי הצבא או בתקופת התנדבות. צעירים אלה לרוב יחוו ניתוק למשך זמן קצר ואינם נחשבים בסיכון. ניתוק מסוג זה יכול לשמש לצורך התארגנות לשלב הבא, לבדיקה של מסלולים אפשריים ולאיסוף מידע רלוונטי לשם קבלת החלטה מושכלת. לעומתם, צעירים אשר מתקשים זמן רב להשתלב בלימודים או בתעסוקה, עלולים להגיע למצב של ייאוש ולהפסיק לחפש מסגרת, דוגמת קבוצת הצעירים המיואשים שאותרה במחקר. צעירים אלה הם בסיכון גבוה להישארות מחוץ למסלול חיים נורמטיבי זמן ממושך (במקרים קיצוניים אף כל חייהם) ולפגיעה בסיכויי הניעות החברתית שלהם.

רמת פגיעות גבוהה זוהתה בקרב האלת"שיות הערביות, שרבות מהן נמצאות במצב זה עקב מחויבות משפחתית. ייתכן שנשים צעירות אלה אינן לומדות או עובדות מתוך בחירה או מתוך קבלה של הנורמות התרבותיות המקובלות בחברה שבה הן חיות. במסגרת מחקר זה לא היה ניתן לבדוק הסבר זה. אך גם אם כך הדבר, מצב הניתוק, שעשוי לפרקים להיות ארוך, עלול לפגוע בסיכוייהן להשתלב בכוח העבודה או במסגרת לימודים בהמשך חייהן. הדברים נכונים במיוחד בנוגע לצעירות בעלות השכלה נמוכה ותפיסות מסורתיות וללא ניסיון תעסוקתי. מחקרים מראים שהשתתפות של נשים ערביות בכוח העבודה עולה במידה ניכרת עם העלייה במספר שנות לימוד (ישיב וקסיר, 2012; קינג, נאון, וולדה-צדיק וחביב, 2009), ושהיא מושפעת במידה רבה ממשתני "מודרניות", כגון המנטליות שמאפיינת אישה מערבית בת זמננו ושימוש בטכנולוגיות מתקדמות, משתנים הנמצאים במתאם גבוה עם רמת ההשכלה (ליפשיץ, 2004; Eckstein & Lifshitz, 2011). ספרות המחקר מצביעה גם על כך שנשים ערביות מעוניינות לעבוד, אף אם הן אינן מחפשות עבודה באופן אקטיבי (קינג ועמיתים, 2009).

קבוצה פגיעה נוספת שראויה לתשומת לב מיוחדת מורכבת מצעירים שאינם לומדים או עובדים בשל מחלה או מוגבלות. הקבוצה השכיחה ביותר של אלת"שים במצב זה נמצאה בקרב הגברים בכלל, ובפרט בקרב הגברים הערבים. היעדר היכולת להשתלב במסגרת או הקושי לעשות זאת בשל מחלתם או מוגבלותם עשויים להימשך זמן רב ולהביאם לכדי ייאוש.

המחקר הנוכחי הציג בפעם הראשונה את היקף תופעת האלת"שים בישראל ואת מאפייניהם. מצבי ניתוק שונים מכתבים סוגים שונים של תמיכות שיידרשו לצעירים כדי להשתלב בחזרה בלימודים או בתעסוקה. מגוון הגורמים המובילים למצב של ניתוק שזוהו במחקר זה מצביע על חשיבות שקילתם של גורמים שונים כאשר באים לעצב מדיניות ולפתח מענים שישפרו את התפקוד של צעירים אלה. אלת"שים, ללא קשר לסיבות ולנסיבות אשר הובילו אותם למצב זה, זקוקים למידע ולהכוונה. עליהם להכיר את האפשרויות העומדות בפניהם, כדי שיוכלו לקבל את ההחלטה הטובה ביותר עבורם בבחירת מסלול לימודים וקריירה. הכוונה איכותית, שתוביל לבחירה מתאימה, עשויה למנוע מצבי ניתוק בעתיד. הצורך במידע והכוונה חיוני במיוחד לצעירים אשר רכשו ידע, כישורים ומיומנויות ומעוניינים להמשיך ללמוד או להשתלב בשוק העבודה, אך מתקשים למצוא מסתגרת שמתאימה להם. לעומת זאת, צעירים שאין בידיהם תעודת בגרות או תעודה מקצועית, זקוקים לתוכניות להשלמת השכלה או לשילוב בהכשרה מקצועית. פיתוח של קורסים מקצועיים המותאמים לצעירים בעלי מיומנויות נמוכות יפתח אפשרויות למידה בפני צעירים המתקשים להשתלב בהכשרות מקצועיות אשר דרישות הסף שלהן גבוהות. צעירים חסרי ניסיון תעסוקתי יצאו נשכרים מפיתוח מסגרות שתאפשרנה להם לרכוש ניסיון זה. התמחויות, שילוב במקומות עבודה לטווח קצר, חניכות או מסגרות לתעסוקה מסובסדת עשויים לספק מענה הולם לצורך זה. כדי לעודד מעסיקים פוטנציאלים לשתף פעולה ביצירת מסגרות כאלו, יש להציע להם תמריצים כלכליים ולהתנות את התוכניות הללו בשיתוף מלא של המעסיקים הפוטנציאלים. צעירים נעדרי מוטיבציה, מיואשים או כאלה החשים אנטגוניזם כלפי מערכות אשר היו איתן במגע, שוויתרו על חיפוש מסגרת מתאימה, כי הם אינם מאמינים בהימצאות מסגרת כזאת, זקוקים לתמיכה רגשית שתבנה מחדש את המוטיבציה שלהם, את חולותם העצמית ואת אמונם במערכות. צעירים אשר אינם פנויים לעבודה או ללימודים בגלל מחלה, מוגבלות או מחויבת משפחתית, זקוקים להסרת המכשולים האובייקטיביים אשר מונעים מהם להשתלב במסגרת כלשהי, למשל אפליה מתקנת עבור אנשים עם מוגבלות או הגדלת הזמינות של מעונות איכותיים ומסובסדים לילדים בגיל הרך, כדי לפנות לאימהות זמן ושקט נפשי ללמוד או לעבוד.

מגבלות המחקר וכיוונים להמשך

לצורך המאמר נותחו קובצי נתונים של שני סקרים ארציים שבוצעו ב-2016 על ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: סקר כוח אדם והסקר החברתי. אף כי הנתונים מספקים מידע רב ועדכני על אלת"שים, יש לשימוש במתודולוגיה זו כמה מגבלות: ראשית, אף שסקרים אלה מקיפים מגוון רחב של נושאים, חסר בהם מידע בנושאים הרלוונטיים לחייהם של צעירים, כגון עמדות בנוגע לתחומי חיים שונים, כמו: השכלה, תעסוקה, זוגיות ומשפחה, דפוסי בילוי, שימוש בחומרים ממכרים ותפיסות בנוגע לצרכים שאינם מקבלים מענה; שנית, ההסתמכות על נתונים מנהליים, ולא על ראיונות או על שאלונים, מגבילה את היכולת לספק הסבר לנתונים שנמצאו; מגבלה

נוספת של המחקר היא ביצוע ניתוח תיאורי בלבד, ולא עיבודים מורכבים יותר, המיועדים לחפש קשר בין משתנים.

בשל ראשוניותו של מחקר זה בחרנו להתמקד במידע בסיסי, שיספק תמונה של מצב האלת"שים בישראל. כדי להשלים את התמונה, יש צורך במחקר המשך, שיעמיק בניתוחים רב-משתניים ויבחן את העמדות של צעירים אלו בנושאים שנבדקו, את תפיסותיהם, תוכניותיהם לעתיד וסוגי העזרה שהם זקוקים להם. כמו כן, מוצע לבחון גורמים נוספים שיכולים להוביל למצב של ניתוק ושלא נשאל עליהם בסקרים שנותחו, למשל האקלים הכלכלי בישראל, מצב של ניתוק בגיל ההתבגרות (נושרים, בני נוער המשולבים במסגרות לימודיות חלופיות) והורות לפני גיל 20. סוגיה נוספת הראויה לבדיקה מעמיקה היא מצבן של אלת"שיות הנובע מהיותן אימהות. בתוך כך יש להפנות זרקור אל הצעירות הערביות שאינן משתלבות בלימודים או בתעסוקה בשל טיפול בילד או בבן משפחה. במסגרת בחינה מעמיקה יותר של הסוגיה, שתשלב גם שימוש בכלים איכותניים, יש ללמוד על משך הזמן שצעירות אלו נשארות מחוץ למעגל התעסוקתי או למעגל הלימודי, ומה מקומה של בחירה אישית בהחלטתן להישאר בבית. מחקר נוסף יכול לבדוק מסלולי חיים של צעירים לאורך זמן. ידוע שתקופת הבגרות הצעירה דינמית למדי ומאופיינת בשינויים רבים במצב האישי, התעסוקתי והלימודי. מחקר המציג תמונת מצב בנקודת זמן מסוימת אינו יכול להביא לידי ביטוי דינמיות זו. מחקר אורך, לעומתו, יכול לשפוך אור על קשיים בהשתלבות ובהתמדה בתעסוקה או במסגרת לימודים ועל השיקולים שמובילים את הצעירים לעבור בין מסגרות. כמו כן, במחקר אורך יהיה אפשר להשתמש במאפיינים החברתיים-כלכליים המייחדים אלת"שים כגורמים לניבוי תוצאות ארוכות טווח.

מקורות

- אריקסון, א"ה (1976). **ילדות וחברה: פסיכולוגיה של האדם בתמורות הזמן**. תל אביב: ספרית פועלים.
- בנבנישתי, ר' (2015). **צעירים הבוגרים ממסגרות חוץ-ביתיות: סקירת ספרות תקופתית**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- בקר, א' (2016). **הטיפול בחסרי בית צעירים – סקירה משווה**. ירושלים: הכנסת.
- זעירא, ע', בנבנישתי, ר' ורפאלי, ת' (2012). **צעירים פגיעים בתהליכי מעבר לבגרות: צרכים, שירותים ומדיניות – דוח מחקר מסכם**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- ישיב, ע' וקסיר (קלינר), נ' (2012). **נשים ערביות בשוק העבודה בישראל: מאפיינים וצעדי מדיניות**. ירושלים: בנק ישראל.
- כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', עמיאל, ש' וקונסטנטינוב, ר' (2016). **מצבם של צעירים בישראל בתחומי חיים מרכזיים**. ירושלים: מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.
- כהן, ע', אלוביץ', ט' וגלבו, ע' (2015). **מדיניות לאומית לקידום צעירים בישראל**. הרצליה: קרן גנדיר.
- בלב, ש' (2008). **מדיניות צעירים בישראל: נייר מדיניות מסכם**. מוגש לרונית עמית, מנהלת קרן גנדיר. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ליפשיץ, א' (2004). **השתתפות נשים ערביות בכוח העבודה בעשור האחרון**. ירושלים: משרה העבודה והרווחה.

- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016א). **הסקר החברתי**. ירושלים: המחבר.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016ב). **סקר כוח אדם**. ירושלים: המחבר.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). **שנתון סטטיסטי לישראל**. ירושלים: המחבר.
- נאון, ד', כאהן-סטרבצ'נסקי, פ', ואזן-סיקרן, ל', הדר, י' וקונסטנטינוב, ו' (2014). **צעירים בישראל שאינם עובדים ואינם לומדים: השתלבות בתעסוקה – משאבים, חסמים וצרכים**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל. דמ-14-640.
- פוקס, ה' (2015). מצבם החברתי-כלכלי של צעירים בישראל. בתוך א' וייס וד' צ'ריניובסקי (עורכים), **דוח מצב המדינה – חברה, כלכלה ומדיניות 2015** (עמ' 121–157). ירושלים: מרכז טאוב.
- פניגר, י', איילון, ח' ומקדוסי, ע' (2013). **נגישות להשכלה גבוהה בקרב צעירים מהפרפריה החברתית של ישראל**. הרצליה: קרן גנדיר.
- פניגר, י', מקדוסי, ע' ואיילון, ח' (2016). אי-שיוויון בהשלמת התואר הראשון: רקע חברתי, הישגים לימודיים קודמים ואפיונים מוסדיים. **סוציולוגיה ישראלית**, 1(1), 82–104.
- פתאל, ו' (2014). **מדיניות לקידום צעירים בישראל ובמדינות המפותחות**. ירושלים: הכנסת.
- קטן, י' (2009). **צעירים בישראל – בעיות, צרכים ושירותים – תמונת מצב ומבט לעתיד**. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- קינג, י', נאון, ד', וולדה-צדיק, א' וחביב, ג' (2009). **תעסוקת נשים ערביות בנות 18–64**. ירושלים: מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- ראובן, י' ותורג'מן, ח' (2015). **טיפול בצעירים בסיכון ובמצוקה בקהילה**. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- רודיק כהן, א' ולבל לנדה, ש' (2013). **צעירים חסרי מנוח: דוח תחום בנושא ארגונים הפועלים עם ולמען צעירים בוגרים בישראל בגילי 18–35**. תל אביב: מידות.
- Arnett, J. J. (2005). The developmental context of substance use in emerging adulthood. *Journal of Drug Issues*, 35(2), 235–254.
- Bynner, J., & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people Not in Education, Employment, or Training (NEET). *Journal of Vocational Behavior*, 60, 289–309. DOI: 10.1006/jvbe.2001.1868
- Cabinet Office (2011). *Opening doors, breaking barriers: A strategy for social mobility*. Available at https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/61964/opening-doors-breaking-barriers.pdf
- Coles, B., Godfrey, C., Keung, A., Parrot, S., & Bradshaw, J. (2010). *Estimating the lifetime cost of NEET: 16–18 year olds not in education, employment or training*. York: The University of York.
- Coles, B., Hutton, S., Bradshaw, J., Craig, G., Godfrey, C., & Johnson, J. (2002). *Literature review of the costs of being Not in Education, Employment or Training" at age 16–18*. London: DCSF.
- Council of the European Union (2013). Council recommendation of 22 April 2013 on establishing a youth guarantee. *Official Journal of the European Union*, C120, 1–6.
- Eckstein, Z., & Lifshitz, O. (2011). Dynamic female labor supply. *Econometrica*, 79(6), 1675–1726.
- Eurofound (2012). *NEETs – young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Office of the European Union. DOI: 10.2806/41578

- Eurofound (2016). *Exploring the diversity of NEETs*. Luxembourg: Office of the European Union. DOI: 10.2806/15992
- Furlong, A. (2006). Not a very NEET solution: Representing problematic labour market transitions among early school leavers. *Work Employment and Society*, 20(3), 553–569.
- Genda, Y. (2005). The NEET problem in Japan. *Social Science Japan*, 32, 3–5.
- Maguire, S., & Thompson, J. (2007). Young people not in education, employment or training (NEET): Where is government policy taking us now? *Youth and Policy*, 8(3), 5–18. ISSN 0262-9798
- Osgood, D. W., Foster, E. M., Flanagan, C., & Ruth, G. R. (2005). *On your own without a net: The transition to adulthood for vulnerable populations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Serracant, P. (2013). A brute indicator for a NEET case: Genesis and evolution of a problematic concept and results from an alternative indicator. *Social Indicator Research*, 177(2), 401–419.
- Social Exclusion Unit (1999). *Bridging the gap: New opportunities for 16–18 year olds not in education, employment or training, presented to parliament by the prime minister*. London: SEU.
- Simmons, R., Thompson, R., & Russell, L. (2014). *Education, work and social change: Young people and marginalization in post-industrial Britain*. London: Palgrave Macmillan.
- Sum, A., Khatiwada, I., Pond, N., & Trub'sky, M. (2003). *Left behind in the labor market: The labor market problems of the nation's out-of-school young adults population*. Chicago: Northeastern University.
- Thompson, R. (2011). Individualisation and social exclusion: The case of young people not in education, employment or training. *Oxford Review of Education*, 37(6), 785–802.
- Williamson, H. (2010). Delivering a "NEET" solution: An essay on an apparently intractable problem. In S. Upton (Ed.), *Engaging Wales' disengaged youth*. Cardiff: Institute of Welsh Affairs.

חוויותיהם של מתבגרים במצוקה ובסיכון בחברה החרדית

ענת קלי, שלמה רומי ודבורה קורט

תקציר

מטרת המחקר שעליו מתבסס מאמר זה הייתה לפתוח צוהר להבנת חוויותיהם של מתבגרים במצוקה וסיכון בחברה החרדית, לתאר את ביטוייהן במעגלים השונים בחייהם, לשקף את הגוונים השונים שהן מקבלות בחברה החרדית כחברה קולקטיבית ורבגונית ולנתח את מאפייני הסיכון הייחודיים למתבגרים אלו. האסטרטגיה המחקרית הייתה מסוג "חקר מרובה מקרים", אשר כללה ראיונות של 68 משתתפים ו-11 תצפיות. שיטת ניתוח הנתונים התבססה על "תאוריה מעוגנת בשדה". ממצאי המחקר העלו שהמתבגרים חוו חוויות של ניכור-חיבור, אשר מחד גיסא יצרו בקרבם מתח דיאלקטי שדחק אותם להתנהגות שולית, ומאידך גיסא, הותירם מחוברים לחברה החרדית מבלי יכולת לנוטשה. חוויות אלו היו רב-ממדיות והשתקפו בכל מעגלי חייהם – המשפחה, הקהילה, החברה, התרבות ומוסדות הלימוד – מנקודות מבט דתית ומגדרית. הדיון מנתח את חוויות הניכור-חיבור וארבעה דפוסים קולקטיביסטיים המשתקפים מהן ושיתן לראות בהם גורמים מעצימי סיכון עבור מתבגרים בחברה החרדית. כמו כן מתוארים הגוונים הדקים השונים שעלו בין תת-קבוצות בחברה החרדית וכן הסדר החברתי והריבודיות הנוקשים המעצבים את החוויות. מחקר זה מעשיר את הידע הקיים על אודות אוכלוסיית המתבגרים בחברה החרדית, והוא עשוי לסייע בפיתוח התערבויות חינוכיות טיפוליות שיש בהן רגישות תת-תרבותית.

מילות מפתח: ניכור-חיבור, מתבגרים במצבי סיכון ומצוקה, חברה חרדית, קולקטיביזם

מנתונים מצטברים בדו"חות שונים שפורסמו בעשור האחרון (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013; המועצה לשלום הילד, 2017; שמיד, 2006), עולה שמתבגרים בחברה החרדית נחשפים לסכנת נשירה ומצוקה בשיעור גבוה יחסית לממוצע בישראל, ומגיעים למצבי סיכון שונים על פני רצף הסיכון (להב, 2005; שלג, 2000). המאמר הנוכחי סוקר בקצרה את תחום מצבי הסיכון והמצוקה בקרב מתבגרים בישראל, את מאפייני החברה החרדית כחברה קולקטיבית דתית העוברת תהליכי שינוי ואת מאפייניהם של מתבגרים במצבי מצוקה וסיכון בחברה החרדית. מטרת המחקר היו: (א) הבנת האופן שבו המתבגרים חווים את הממדים השונים בחייהם – משפחה, קהילה, מוסדות הלימוד ותבניות המגדריות; (ב) תיאור הרבגוניות החרדית דרך חמש קבוצות עיקריות בחברה החרדית – חסידים, ליטאים, ספרדים, "חוצנניקים" ובעלי תשובה; (ג) ניתוח מאפייני סיכון ייחודיים לחברה רבגונית זו כחברה קולקטיבית דתית. בשונה ממאמרים אחרים שעסקו בפער התרבותי הקיים בין המתבגרים

החרדים בסיכון לבין החברה המערבית הסובבת אותם (בן יאיר ורונאל, 2014; להב, 2005), מאמר זה מתמקד במבט פנים-חרדי, באופן שבו המתבגרים חווים את הממדים השונים בחייהם – משפחתם, קהילתם, מוסדות החינוך והדת שלהם ותפקידם המגדרי, תוך התייחסות לאופי הקולקטיבי הדתי המעצב את חוויותיהם בכל הממדים לעיל. מערך המחקר ופרק הממצאים בנויים בהתאם לגישה האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979). גישה זו עיצבה גם את הקונספט האמפירי של מחקר זה, והמדגם מאופיין בזווית ראייה רחבה ומקיפה, המתייחסת, בנוסף למתבגרים, גם למגוון הדמויות מהמעגלים החברתיים השונים המקיפים אותם, כגון: הורים, רבנים, עסקנים ועובדים סוציאליים. מחקר זה, כמו מחקרים נוספים בחקר נוער, ובפרט נוער בסיכון, נוקט את הגישה האקולוגית והגישה הסוציו-תרבותית (Espelage, 2014; Hong, Espelage, & Kral, 2011; Urban, Lewin-Bizan, & Lerner, 2009) המציגות את ההקשר התרבותי של התופעה הנחקרת באופן עשיר, מקיף ורבגוני. הדיון מנתח את חוויית הניכור-חיבור שנמצאה משותפת לכולם וכן את הגוונים הדקים השונים שבהם היא באה לידי ביטוי בתת-הקבוצות ואת מאפייני הסיכון העולים מחוויותיהם. בשונה ממחקרים אחרים (בן יאיר ורונאל, 2014; להב, 2005), ייחודו של מחקרנו הוא במיקוד המבט בדינמיקה הפנים-חרדית ובאופן שבו המבנה הקולקטיבי הדתי הרבגוני של החברה החרדית מבנה את חוויות המתבגרים ומייצר דפוסי תרבות מעצימי סיכון. הוא ייחודי גם בהיקפו הגדול והתייחסותו לשני המגדרים ולמגוון תת-קבוצות בחברה החרדית.

החברה החרדית – מאפיינים ותהליכי שינוי

החברה החרדית מתוארת כ"תרבות המובלעת" (סיון, 1991), והיא רואה את עצמה מבחינה אידאולוגית כתרבות מובחנת, המנוגדת לתרבות המודרנית הסובבת אותה, וכממשיכה האמיתית והלגיטימית של היהדות המסורתית (פרידמן, 1991). עם זאת, נראה, שחברה זו נמצאת בתהליך של צמיחה, התפשטות והתערות (קפלן ושטדלר, 2012) ומתמודדת עם תהליכי שינוי בתחומים שונים, כגון: אקדמיזציה, תעסוקה, התפרשות דמוגרפית ותרבות פנאי (כהנר, יוזגוף-אורבך וסופר, 2012; קפלן ושטדלר, 2012).

מחברה קטנה והומוגנית, החברה החרדית הפכה לחברה הטרוגנית וגדולה, המונה כ-800,000 גברים, נשים וטף, קרי 8% בקירוב מהחברה הישראלית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2009).¹ בראון (2017) הצר על העובדה שרבים מדי רואים בה "גוש שחור" אחד, והדגיש את הצורך להבין את ה"צבעוניות החברתית" הקיימת בה. תת-הקבוצות בחברה זו נבדלות זו מזו במערכותיהן החברתיות-קהילתיות (גודמן ויונה, 2004), באופי החינוך, בלבוש, באזור המגורים, ברמות הסגירות כלפי החיים המודרניים, ביחס לעבודה, ברמת הקהילתיות (כהנר ועמיתים, 2012) ובעמדות כלפי מדינת ישראל (פרידמן, 1991).

1 בדו"ח שפרסמה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (פרידמן ועמיתים, 2011), נכתב שישנן שלוש שיטות לאמוד את גודל החברה החרדית בארץ, וכי לצורכי מחקר בתחום החברתי יש להשתמש בנתונים מהסקר שנעשה בתחום זה.

שלושת הזרמים המרכזיים בחברה זו הם הליטאים, החסידיים והספרדים (כהנר ועמיתים, 2012; פרידמן, 1991; שלג, 2000). כל אחד משלושת הזרמים שם דגש רב על לימוד תורה וחיים על פי ההלכה: בזרם הליטאי לימוד התורה הוא דרך החיים המקובלת והלגיטימית, ולכן בחור הידוע כעילוי ידורג גבוה בסולם הדתי-חברתי. שטדלר (Stadler, 2009) מצאה ש"חומת המידות הטובות" (מונח המתאר את המסירות והמחויבות של הפרט לקבוצתו ולערכיה) החלה להתערער, ובקרב חלק מהאברכים נמתחת ביקורת על ההנהגה, המנחה את צאן מרעיתה באורח גורף לשאוף ללימוד תורה שנים רבות ככל האפשר ולא להתגייס לצבא, ובכך יוצרת להם מתווה של חיי עוני ותלות כלכלית; הזרם החסידי מאופיין באדיקות ומחולק לחצרות (קהילות), שבראש כל אחת מהן עומד אדמו"ר. החצר מספקת לחסיד ולמשפחתו את כל הצרכים החברתיים, הדתיים, החינוכיים והתרבותיים. רוב החסידיים יוצאים לעבודה כשנתיים לאחר הנישואין ומתפרנסים מעבודות בעלות אופי דתי (שלג, 2000). החברה החרדית היא אשכנזית ביסודה, והקהילה החרדית הספרדית הפכה לקבוצה המקופחת ביותר בעולם החרדי (פרידמן, 1991) – עובדה שהשלכותיה ניכרות גם על בני הנוער הללו (להב, 2005).

הזרם החרדי-ספרדי הוא תולדה של אימוץ ערכים ליטאיים בידי הספרדים. להבדיל מהעולם החרדי האשכנזי, הזרם הספרדי מאופיין בחרדיות "רכה", המתבטאת בפסקי הלכה ובמפעל ההחזרה בתשובה שיצר שלבים ברצף של התקרבות לדת – "מתחזקים", "חוזרים בתשובה" ועוד. רצף זה אִפשר גמישות בקבלת קהלים שונים לחיק היהדות החרדית (ליאון, 2010).

חקר החברה החרדית מגלה חברה דינמית ומתפתחת (קפלן ושטדלר, 2012), אשר צמחו בה קבוצות נוספות מיוחדות, המשפיעות על פני החברה החרדית בישראל בכלל ועל מאפייני הנוער החרדי בסיכון בפרט (להב, 2005). החרדים ה"חוצניקים" (או ה"חור"לניקים) הם בני נוער וצעירים חרדים שהגיעו לחברה החרדית מארצות המערב או עלו לישראל בגפם או עם בני משפחתם כדי ללמוד בארץ, ולו באורח זמני (שלג, 2000). חברי קבוצה זו לא התחנכו בדפוס התרבות הדתי של "חברת הלומדים" החרדית בישראל, וחבריה הם "חברת לומדים ומתפרנסים, העוסקים בעבודות שאינן תמיד קשורות בדת, כגון טכנולוגיה, מחשבים או עסקים" (גונן, 2005). ה"חוצניקים" לבושים בלבוש מערבי, לומדים לימודי חול אקדמיים, משתתפים בפעילויות ספורט, ותרבות הפנאי שלהם מפותחת הרבה יותר מאשר זו של החרדים בישראל (שלג, 2000). בד בבד התפתח בעשור האחרון מעמד ביניים חרדי, המאופיין בדפוסי החיים והתרבות של ה"חוצניקים". בקבוצה זו שני בני הזוג עובדים, והם מעורים בתרבות הישראלית-מערבית וצורכים אותה, כולל תרבות המחשב והאינטרנט (כהנר ועמיתים, 2012).

קבוצה נוספת היא אוכלוסיית בעלי התשובה, היוצרת זהות דתית חדשה אשר מתכתבת עם זהויות העבר של בניה וכוללת בתוכה שבבים של זהויות – חילונית, מסורתית וחרדית. לבעלי התשובה מערכת ארגונית משלהם, הכוללת ישיבות לחוזרים בתשובה וארגוני החזרה בתשובה. על אף רצונם להיטמע בקהילות החרדיות, בעלי

התשובה יוצרים קהילה נפרדת, שחבריה אינם נתפסים כשווים בעיני אלו אשר נולדו חרדים (אלאור, 2006). כך, כשמגיע הזמן לשידוך, ילדיהם של החוזרים בתשובה נחשבים שידוך איכותי פחות מאשר ילדיהם של חרדים מלידה (גודמן, 2002), ורבים מילדיהם מגיעים לטיפול ב"קידום נוער" (להב, 2005). הריבודיות החברתית המתוארת לעיל מציגה מדרג חברתי בתוך החברה החרדית כולה, שאינה מאפשרת לפרט תדיר ניעות חברתית בין השדות החברתיים החרדיים (קלי, 2010).

קולקטיביזם, סדר חברתי ותבניות מגדריות בחברה החרדית

"אינדיווידואליזם" ו"קולקטיביזם" הם מונחים המסייעים להמשיג תרבויות (Hofsted, 1980). להבדיל מחברות אינדיווידואליסטיות, בחברות קולקטיביות רמת הלכידות בין הפרט לקבוצתו גבוהה, והוא אמור לתת קדימות לאינטרסים שלה על פני אלו שלו. חברות מסוג זה אומנם מעניקות תמיכה חברתית והגנה, אך מצד שני, הן מפעילות מנגנוני פיקוח ולחץ חברתי (Hui & Triandis, 1986). החברה החרדית מאופיינת כחברה קולקטיבית דתית, שבה ההלכה היהודית מבנה את החוקים, הנורמות והערכים (ברט, 2012; קלי, 2010; Lightman & Shor, 2002). דוגמה לסדר החברתי המובנה בתחום הדתי ניתן לראות בכך שבראש הפירמידה החברתית-דתית ניצבים האד"מורים ותלמידי החכמים, ואילו האברכים הפשוטים, "בעלי הבתים", מצויים בתחתיתה. מאפייני התרבות הקולקטיביסטית של החברה החרדית מתבטאים בקיומן של תופעות הדרה והסתרה כסנקציות חברתיות שליליות בשל אי-הליכה בתלם או חריגה מתבנית חברתית מקובלת (בארט וכן ארי, 2017; קלי, 2010).

הסדר החברתי המושתת על ההלכה מתבטא גם בתחום המגדרי, וההפרדה בין המינים היא מאפיין בולט בחברה החרדית. הבנים מבליים את רוב זמנם בלימוד תורה (Rosenthal & Roer-Strier, 2006), והחינוך המוקדם מכשיר אותם ללימודים בישיבה. את מיומנות הלימוד הנער מחזק החל משנתו ה-14, עם ראשית לימודיו בישיבה הקטנה (פנימייה לחסידים ולספרדים), שם הוא גם לומד גמרא בחברותא. בגיל 16–17 הוא עולה לישיבה גדולה (פנימייה גם לליטאים) (יעקבזון, 2008) ואמור להשתלב ב"חברת הלומדים" (פרידמן, 1991). לאחר שנים אחדות בישיבה (מספר השנים משתנה בהתאם לסוג הקהילה והזרם, ככתוב לעיל) מצופה מהבחור להקפיד על קביעת "עיתים לתורה", דהיינו התמדה בלימוד התורה מחוץ לשעות העבודה.

היחס לבנות מתבסס על הפסוק, "כל כבודה בת מלך פנימה" (תהילים מה, יד); בחברה החרדית ייעודה של הבת הוא הקמת משפחה ובנייתה, והיא לומדת זאת כשהיא עוזרת לאמה במלאכות הבית ובתחזוקה של משפחה מרובת נפשות (יפה, 2004). עליה לשלוט בעצמה, להימנע מרכילות ולדאוג לרווחתם של אחרים. היא מחונכת להינשא לתלמיד חכם, ללדת ילדים רבים, לחיות חיים של יראת שמיים ולפרנס את המשפחה (Rosenthal & Roer-Strier, 2006). להבדיל מהעבר, שבו רוב הנשים למדו הוראה, כיום רבות מהן משתלבות במגוון רחב יותר של מקצועות (ליוש, 2014). תהליך האקדמיזציה

שעברו הנשים יצר שינוי, אשר ערער במידה מסוימת את הסדר החברתי הפטריארכלי ומזמן לעיתים קונפליקטים חברתיים ומשפחתיים (ליוש, 2014).

מתבגרים במצוקה ובסיכון בחברה החרדית

על פי גרופר, סלקובסקי ורומי (2014), המונח "נוער במצבי סיכון" משמש לתיאור מצבים מגוונים השונים זה מזה, כמו: נשירה מבית הספר, התנהגות אנטי-חברתית ועבריינות. הקושי להגדיר את התופעה מתבטא גם בריבוי כינויה, דוגמת: "חבורות רחוב", "נוער מנותק", "נוער שוליים", "נוער מצוקה" או "נוער טעון טיפוח". ועדת שמיד (2006) הציעה הגדרה רחבה ונדרשה להיבטים האישיותי, המשפחתי, החברתי, הכלכלי והדמוגרפי של בני הנוער. הגדרה זו ציינה מגוון מצבים אשר עשויים להגביר את הסיכון בחייהם, כגון: מצוקה כלכלית, מצבי משבר במשפחה, מעברים, הגירה והשתייכות לקבוצות מיעוט וכן מוגבלויות ולקויות למידה. רוב ההגדרות והשירותים הניתנים לקבוצה זו מסווגים אותה לפי מאפיינים סוציו-דמוגרפיים, סביבתיים וחינוכיים, שאינם מאפשרים להגדירה במדויק (רומי, 2007). לעומתם, עציון ורומי (Etzion & Romi, 2015) פיתחו טיפולוגיה של ארבעה אשכולות ייחודיים של קבוצת בני הנוער בסיכון, על בסיס מידת הסתגלותם של בני נוער אלה, בהשוואה לנוער נורמטיבי, ועל סמך מאפיינים התנהגותיים.

ישנן גישות הגורסות כי הסיכון הוא עניין יחסי ולא אובייקטיבי, הנוגע למדדים אובייקטיבים של התנהגות, כגון תאוריית הסיכון התרבותי (Douglas & Wildavsky, 1982). דוגמה לכך אפשר לראות אצל בני האימיש (Amish) – קבוצה נוצרית פרוטסטנטית המסתגרת מפני העולם המודרני, וחלק ניכר מהסכנות העומדות בפני מתבגריה של הקהילה נובע מ'ה'תרבות המובלעת' של קהילתם (Williamson, 2005). ההבנה שבניהן של אוכלוסיות עם מאפיינים תרבותיים כאלו עלולים להגיע לשולי החברה ולהתנהגויות סיכוניות עשויה לשמש זווית ראייה נוספת להגדרת סיכון. לפי הבנה זו, וגם לדעתם של בן יאיר ורונאל (2014), יש לבחון את תופעת הנוער החרדי בסיכון מתוך הידרשות למאפייניה התרבותיים של החברה החרדית והבנת משמעויותיהם עבור המתבגרים בסיכון הגדלים בה.

היקף המתבגרים החרדים הנושרים המצויים בסיכון הוא גדול, אך חסרים עליו נתונים עדכניים מדויקים, בשל היעדר שיתוף פעולה וצריכה נמוכה יחסית של שירותי רווחה בחברה החרדית (שמיד, 2006). מנגנוני ההסתרה וההדרה בחברה זו (להב, 2005) נובעים מחששות שונים, כגון: יצירת "כתם" על המשפחה, העלול לפגום באיכות השידוך של ילדי המשפחה בעתיד (Lightman & Shor, 2002), פגיעה ב"טוהרת הילד" בתהליך הטיפול וחששות כי אי-הבנת תרבותה המיוחדת של החברה החרדית יגרום לביקורת עליה (פאס, רותם ובן רבי, 2011). כל אלה גורמים לחלק מהמשפחות לפנות לגורמים פנים-קהילתיים, שבמקומות מסוימים מתפקדים כמגשרים, המסדירים את הקונפליקטים שנובעים מההבדלים התרבותיים בין המשפחה ובין גורמי הרווחה (Lightman & Shor, 2002).

כבר בדו"ח ועדת שמיד (שמיד, 2006) דווח על גידול ניכר בכמות המתבגרים החרדים המשתמשים בסמים ובאלו המגיעים למרכזי גמילה שנועדו במיוחד לאוכלוסייה החרדית. מדו"ח הסקר החברתי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2009) עולה ששיעור הנשירה בחברה החרדית היה גבוה בכל הגילאים כמעט פי שלושה מאשר באוכלוסייה הכללית (נשירה הנאמדת ב-3.7% בפיקוח החרדי, לעומת 1.2% בפיקוח הממלכתי). כעשור לאחר מכן דווח בשנתון של המועצה לשלום הילד (המועצה לשלום הילד, 2017), שהפער הגבוה יחסית לאוכלוסייה הכללית עדיין נשמר, אך ברמה נמוכה קצת יותר – בערך פי שניים. כמו כן הוא עומד על כ-17.5 נושרים לכל 1,000 תלמידים בכיתות ז-יב באוכלוסייה הכללית, לעומת 40–45 נושרים לכל 1,000 תלמידים בכיתות ז-יב בערים שבהן קיים ריכוז גבוה של חרדים, דוגמת ירושלים, צפת וביתר.

בחברה החרדית הבן מחונך למחויבות ללימוד תורה עד חתונתו וגם לאחר מכן (פאס ועמיתים, 2011). מתבגרים הנושרים ממסלול זה עשויים לסבול מהאשמה, דחייה וניתוק מן הקהילה ולעיתים אף ממשפחתם, בשל גישת "התפוח הרקוב" (להב, 2005). כאמור לעיל, החברה החרדית היא רב-תרבותית, ונראה שישנן קבוצות שהמתבגרים בהן נמצאים בסיכון גבוה יותר מאשר שאר המתבגרים בחברה החרדית. ביניהן נמצאות קבוצת ה"חוצניקים" וילדיהם של חוזרים בתשובה ומתבגרים חרדים ספרדים (להב, 2005).

אפשר שגם גורמים הקשורים במתבגר עצמו, כגון: בעיית קשב וריכוז, לקות למידה, קשיים נפשיים או קוגניטיביים, הם המונעים ממנו לעמוד בדרישות שמציב הלימוד בישיבה (אפרתי-מוניץ, 2003). מתבגרים הנמצאים בעימות עם מסגרת הלימודים בישיבה עלולים להיקלע למצב סיכון, שתחילתו בסוגיות הקשורות לשמירת מצוות ולמנהגים דתיים, והמשכו בהיעדרות מהפעילויות בישיבה. לבסוף נוצרת נשירה, ולאחריה התנתקות מן המסגרת, המאופיינת בשינוי בתלבושת, בשוטטות באתרי בילוי הנחשבים בדרך כלל "מחוץ לתחום", במעורבות באלימות ובעבריינות, בשתיית אלכוהול ובצריכת סמים (להב, 2005).

קטן (Cattan, 2001) טען להלימה בין רמת החשיפה למצבי סיכון של המתבגרים הללו ובין רמת ההתנערות שלהם מנורמות התרבות של החברה החרדית ומההלכה. בהמשך לכך טענו בן יאיר ורונאל (2014), שמשבר בני הנוער הנושרים במגזר החרדי נובע מההזדהות הנמוכה שהם חשים הן כלפי החברה החרדית שממנה באו והן מן החברה החילונית, שבה הם נקלטים בדרך כלל, וכן מחוויית המשבר האמוני שהם חווים כשאינם מצליחים לעבור משלב אמונת הילדות, שעל ברכיה גדלו, לשלב האמונה הבוגרת, שבמסגרתה קבלת עול תורה ומצוות נעשית מתוך בחירה.

זאת ועוד, בן יאיר ורונאל (2014) מצאו מאפיינים פסיכולוגיים וסוציולוגיים המקבילים בינם ובין מתבגרים מהגרים, שכונו על ידם "מהגרים בארצם". הם הדגישו את הצורך להבין את מאפייני הסיכון שלהם מתוך ראייה תרבותית הקשורה לאופי החינוך בבית וללימוד בישיבות, וכינוו התייחסות תרבותית זו "קרימינולוגיה תרבותית". בהקשר זה אפשר לראות התנהגויות מסוימות העשויות אומנם להיות

מקובלות בחברה לא-חרדית, אך נחשבות להתנהגות שולית וסוטה בחברה החרדית (פאס ועמיתים, 2011).

בקרב המתבגרות המנותקות, תהליכי הסיכון מואצים, והשתלבותן ושיקומן בקהילה קשה יותר משל הבנים, בגלל הפגיעה בשמן הטוב (פאס, רותם ובן רבי, 2011). המחקרים עליהן מועטים עוד יותר מאשר על בנים במגזר החרדי. ארקין, גיבור, גרניאק ורפאלי (2004) מצאו שרוב הנערות החרדיות שאותרו ונמצאו בסיכון אופיינו בפתולוגיה משפחתית ובהשתייכות למעמד סוציו-אקונומי בינוני ונמוך. שוורץ (2003) טענה שהפיקוח החברתי על בנות נעשה דרך מוטיב הצניעות, וכי בקרב נערות אלו התחולל מאבק פנימי בין שני גורמים מנוגדים – קבלת הנורמות החברתיות, לעומת קריאת תיגר על הקולקטיב החרדי ועמדותיו הפטריארכליות. דפוסי התנהגותן הכילו מחאה חתרנית, בצד אסטרטגיות של הישרדות. היא מצאה שהן הקצינו את מצבן כאקט של הענשה עצמית, בשל רגשות אשמה ובושה, ותיארה מנגנוני דיכוי והדרה שהנערות חוו, דוגמת העברה לחו"ל לשם "חינוך מחדש". את מורותיהן, הוריהן ושירותי הרווחה הן תפסו כסוכנים של החברה החרדית, הנוטלים תפקידים שונים בתהליך התיוג וההדרה שלהן.

לסיכום, מן הסקירה עולה שמאגר הידע על אודות האוכלוסייה הנדונה מצומצם, וקיים קושי בהשגת מידע מחקרי עליו (בן יאיר ורונאל, 2014). המחקרים הקיימים מאירים את הצורך בהבנת המאפיינים הייחודיים של המתבגרים הללו, ואולי הם יסבירו את שיעור הנשירה הגבוה יחסית לכלל האוכלוסייה. ברוב המחקרים והדו"חות השונים שהופקו על המתבגרים בחברה החרדית, ההתייחסות אל המתבגרים היא לרוב כוללנית ואינה מבטאה את הרבגוניות הקהילתית-תרבותית הקיימת בחברה זו. קיים עיסוק כללי בשלוש תת-קבוצות הנמצאות בסיכון גבוה יותר, דוגמת ילדים בזרם הספרדי, של בעלי תשובה או של "חוצ'ניקים" (להב, 2005), אך לא ברור במה חוויותיהם שונות, ומדוע. סקירת הספרות מצביעה על נוקשות חברתית הקיימת בתבניות החברתיות מגדריות, ואפשר להסיק ממנה שהן מעצבות את החוויות בחיק המשפחה, במוסדות הלימוד ובקהילה. כמו כן ניכר, שהתפקידים המגדריים עשויים לעצב את מצבי הסיכון, וכי ישנה דומיננטיות מובהקת לחקר הבנים על פני הבנות. בשל כך נוסחו שלוש מטרות למחקר:

- א. להבין כיצד מתבגרים ומתבגרות חרדים בסיכון חווים את הממדים השונים בחייהם – משפחה, קהילה, מוסדות הלימוד והתבניות המגדריות.
- ב. להציג "תיאור מעובה" של הרבגוניות בחוויות המתבגרים החרדים דרך מגוון משתתפים מחמש קבוצות עיקריות בחברה החרדית – חסידים, ליטאים, ספרדים, "חוצ'ניקים" ובעלי תשובה.
- ג. לאתר מאפייני סיכון ייחודיים לחברה רב-תרבותית זו.

שיטה

אסטרטגיית המחקר הנוכחי משתייכת לסוג "חקר מרובה מקרים" (multiple case studies) במסגרת הגישה הפנומנולוגית, המבקשת להבין את מהות החוויות של המרואיינים (Moustakas, 1994).

מדגם

שיטת הדגימה שנבחרה הייתה דגימת קריטריון (criterion sampling), והשתתפות המתבגרים והמתבגרות כאחד הותנתה בעמידה בתנאים הבאים: (א) גדלו בסביבה חרדית (הקפדנו על איתור מדגם מחמשת הזרמים המרכזיים שתוארו בסקירת הספרות – ליטאים, חסידים, ספרדים, חוזרים בתשובה ו"חוצניקים"); (ב) למדו במסגרות חרדיות ונשרו מהן; (ג) הגיעו למצבי מצוקה או סיכון; (ד) היו בשנות ההתבגרות שלהם (16–21). אוכלוסיית המחקר מנתה 68 משתתפים, בהם 45 מתבגרים (28 בנים ו-17 בנות) מכל קשת הזרמים החרדיים, חמישה הורים, עשרה רבנים ועסקנים העובדים עם מתבגרים בסיכון בחברה החרדית ושמונה עובדים סוציאליים העובדים במסגרות המטפלות בנוער חרדי בסיכון. מטרת הפנייה אל המשתתפים הנוספים מלבד המתבגרים הייתה לקבל נקודת מבט רחבה על התופעה. כל המסרנים היו קשורים למתבגרים שרואינו במחקר. המתבגרים אותרו על ידי פנייה לרשויות (כגון משרד החינוך והרווחה), למוסדות חרדיים ולעסקנים בקהילה העוסקים בתחום וכן באמצעות תצפיות.

לוח 1: נתוני מחקר על אודות המרואיינים

התפלגות הראיונות לפי תת-קבוצות בחברה החרדית					
זרם	בנים	בנות	הורים	רבנים, עסקנים ומטפלים מהקהילה החרדית	עובדים סוציאליים מהרווחה, ממוסד החינוך ומהעירייה
ליטאים	4	2		10	8
חסידים	5	2			
חוזרים בתשובה	7	8	3		
"חוצניקים"	8	4	2		
ספרדים	4	1			
סיכום ביניים	28	17	5	10	8
סה"כ ראיונות	68	ראיונות (מתוכם 45 עם מתבגרים)			

כלי המחקר

התקיימו 68 ראיונות ו-11 תצפיות. הראיונות שימשו כלי מרכזי לאיסוף הנתונים והיו פתוחים או מובנים למחצה. מבנה הריאיון נקבע על פי רצון המרואייין. התצפיות נעשו באזורי התכנסות של נוער חרדי בסיכון, במרכז לבנות חרדיות במצבי מצוקה וסיכון, בדירות מוגנות לנערות בסיכון וכדומה. התצפיות היו בתחילה מסוג "צופות" (observer) ולאחר מכן מסוג "מעורבות" (participant-observer), והובילו למפגשים אישיים לצורך ריאיון עם משתתפי המחקר, ולאחר מכן – בשיטת "כדור שלג" – למרואיינים נוספים. התצפיות תועדו ביומן שדה, אשר שימש גם לכתובה רפלקטיבית בעקבותיהן ובעקבות הראיונות. החוקרת הראשית, ענת, היא אישה

נשואה, אקדמאית ודתית-לאומית שקרובי משפחתה נמנים עם החברה החרדית. מאפיינים אלו היו חלק בלתי נפרד מהאופי ומהדרך שבהם הממצאים נאספו ונותחו, משום שבמחקר האיכותני "האדם הוא כלי מחקר" ו"העצמי של החוקר מובנה בתוך המחקר" (Corbin & Strauss, 2015). מאפיינים אלו היו לרועץ בקשר עם המבוגרים, בעיקר ביצירת קשרים עם רבני קהילה וחלק מרבני הישיבות. דווקא בקרב המתבגרים הם פעלו בצורה הפוכה ואפשרו להם לחוש קרבה, עניין וסקרנות ולנהוג בפתיחות ובכנות.

אתיקה, תוקף ומהימנות

ההקפדה על כללי האתיקה כללה הסברת מטרות המחקר ואופיו, הסכמה מדעת (informed consent) של כל משתתף התחייבות החוקרת לפעול רק במסגרת ההסכמה ולא לחרוג ממנה, שמירה על סודיות, פרטיות ואנונימיות ויצירת הדדיות, אמון ושותפות במהלך המחקר. כמו כן כמה ממשותפי המחקר קיבלו, לבקשתם, את תוצאותיו ואישרו אותן. המחקר מאופיין ב"תיאור מעובה", ובמסגרת התיקוף הוצגו ממצאי המחקר לשופטים עמיתים העוסקים בתחום המחקר, ואף הם אישרו את ממצאיו. במהלך ניתוח הנתונים נעשתה טריאנגולציה והוצאו פרשנויות שלא נמצאו להם תימוכין בהצלבת מידע משלושה מקורות שונים לפחות.

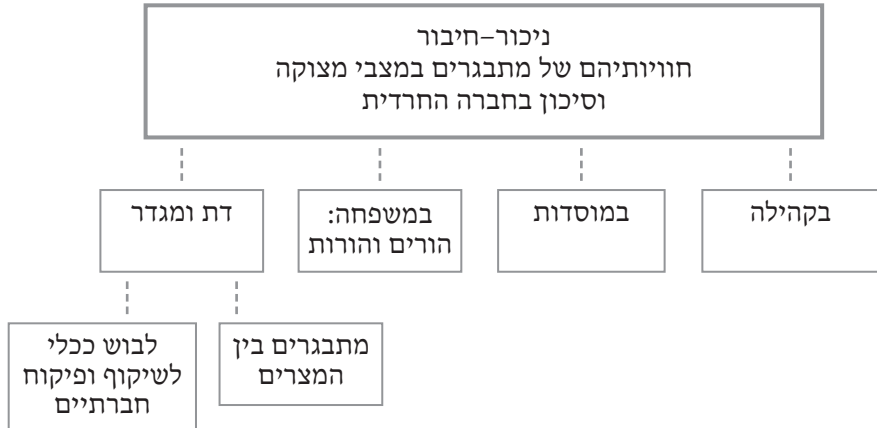
ניתוח הנתונים

מחקר זה כלל נתונים שנאספו בתצפיות, בהקלטות של הראיונות וביומני מחקר, שתועדו במסד נתונים מסודר. הראשונים בחשיבותם הם הראיונות, שהיו ליבת המחקר, וניתוחם היה הצעד הראשון בניתוח הנתונים הכולל. התצפיות והרפלקציות מיומן המחקר נותחו לאחר מכן לשם השלמת התמונה. השימוש בתוכנת המחשב "Narralizer" סייע בניתוח הנתונים ובארגונם. השימוש בתוכנה זו מגדיל את שקיפותו של תהליך הניתוח, אך אינו מאפשר לראות את השלם, אלא רק חלקי יחידות משמעות של הריאיון (Charmaz, 2000). אשר על כן, כל ריאיון נקרא כמה פעמים, כדי לקלוט ולנתח אותו כיחידה שלמה, ורק לאחר מכן הוא פורק ליחידות משמעות אשר סווגו לקטגוריות. שיטת הניתוח התבססה על שלבי העבודה של "תאוריה מעוגנת בשדה" (grounded theory) (Corbin & Strauss, 2015) והניתוח עצמו הושלם כשהייתה "רוויה תאורטית".

ממצאים

בהתאם לגישת המחקר האקולוגית, פרק הממצאים מאורגן דרך הממדים השונים בחיי המתבגרים (משפחה, קהילה, מוסדות חינוך וממדי הדת והמגדר) וסביב קטגוריית הגרעין הנקראת "חויית ניכור-חיבור", שנמצאה משותפת לכלל המתבגרים. בתוך כל אחת מהקטגוריות מוצגים משותפי המחקר, המשתייכים לתת-הקבוצות השונות בחברה החרדית, ובכך מתאפשרת קבלת תיאור עשיר ורבגוני, המציג את הגוונים הדקים השונים של חויית הניכור-חיבור שכל

המתבגרים חוו. ההבדלים אינם קיצוניים, ורב המשותף על השונה, אך ישנו בהחלט שוני, החושף גוונים דקים ופסיפס אנושי תרבותי רבגוני. ההתייחסות לתת-הקבוצות מציגה את התופעה ברזולוציות גבוהות וחושפת לעיני הקורא תמונה אותנטית, שמשקפת את המשותף (חויית הניכור-חיבור) ואת השונה בחויות המתבגרים.



איור 1: מודל חויות הניכור-חיבור

המסרנים המרכזיים הם המתבגרים משני סוגי המגדר – בנים ובנות. מקורות המידע הנוספים משמשים זווית ראייה נוספת, המעשירה את התמונה ומאפשר טריאנגולציה והצלבת מידע, כמתבקש במתודולוגיית מחקר מרובת מקרים. בכל קטגוריה שבה יוצג ציטוט יצוין השיוך הקבוצתי והמגדרי של המשתתף המוצג ויובהרו השונות או הרבגוניות של חויית הניכור הנחשפת.

מן האיור ניתן לראות שסביב קטגוריית-העל "חויית הניכור-חיבור" נארגו קטגוריות שונות. חויית הניכור-חיבור היא חוויה מכוננת שעלתה מהניתוח הצירי של הנתונים. ניכור מבטא תחושה של דחייה, קורבנות, פגיעות, הזנחה, נעזבות, חיים בלא אהבה (כאהב וכנאהב), ואולי אפילו חיים באווירה של שנאה, נוקשות וקרירות. חיבור מבטא קשת הרגשות הפוכה – תחושות של אהבה, הגנה, הכלה, הבנה, התחברות ואמון. נראה כי חוייתם הפרדוקסלית של המתבגרים נעה על פני שני הקטבים בציר הזה ומשאירה אותם תלושים ומתנדנדים כמטוטלת. תחושת הניכור היא הדוחפת ומניעה את הרצון למרוד, לברוח, לעזוב ולבעוט כמעט בכל מחיר, ואילו תחושת החיבור היא המותירה אותם מחוברים בטבורם לבית, למשפחה ולאורח חייהם. תחושה זו באה לידי ביטוי בממדים שונים בחייהם, ואלה יוצגו להלן, תוך הידרשות לפסיפס החברתי החרדי אשר יוצר חויות ניכור-חיבור שונות.

חויות הניכור-חיבור במשפחה – הורים והורות

המתבגרים שרואינו במהלך המחקר תיארו ניכור וחיבור רבי-עוצמה שחשו בתוך משפחותיהם. רוב המתבגרים תיארו את הקשר עם ההורים כדואלי – האחד טוב,

והאחר רע; האחד מספק חום, והאחר – מפיק תחושת ניכור חזק מאוד וניתוק. להלן דוגמאות אחדות המבטאות זאת.

פנינה, בת 24, גדלה בבית חסידי ובקהילה חסידית וברחה מביתה בהיותה בת 14, כשהידיש היא השפה היחידה השגורה על פיה. במשך חצי שנה התגוררה ברחוב (בתקופה זו לא ידעה לדבר עברית כלל) ושבה לביתה לסירוגין, עד היותה בת 16.5. או אז שכרה דירה והחלה לעבוד למחייתה. היא סיפרה:

אבא שלי עובד בתור איש שיווק. הוא בתוך העולם [...] רואה [תוכניות] ספורט בחנויות [...] אימא שלי בבית, מגדלת ילדים בחלוק [...] הייתה חלוקת תפקידים ברורה – אימא שלי הייתה התפקיד של "למה, למה, למה, למה" [צועקת], ואבא שלי תמיד היה נכנע אליי, אבל בסוף הוא היה מצטרף אליה, כי היא הייתה מחממת אותו על הבת שלו: "אתה לא איתי" וכאלה [...] אימא שלי הייתה גם איתי מאוד קשה [...] תמיד זה היה מריבות: "איך את נראית", "תראי איך את לבושה" [...] יום אחד אימא שלי התחרפנה עליי ואמרה לי: "לכי מפה, לא רוצה לראות אותך, את לא הבת שלי" [...] למרות שאבא שלי דווקא כן בא לצד שלי, הוא לא רצה שאני אלך בהתחלה [...] היא התעקשה, ואני עזבתי, ברחתי.

תחושת הניכור – חיבור של פנינה מתוארת במערכת יחסים דיכטומית עם הוריה – אבא בעדה ואימא נגדה. להבדיל מליטאים, אשר אצלם מקובל יותר שהנשים עובדות והגברים לומדים, אצל החסידים מקובל שהבעל יוצא לעבוד לאחר ישיבתו במשך שנתיים – שלוש בשיבה, ואילו האישה נשארת בבית. פנינה ראתה במבנה חלוקת התפקידים החסידית המסורתית, שלפיה האב עובד והאם נשארת בבית, חלק ממה שיצר את הדיכטומיה בין הוריה ואת חוויית הניכור – חיבור.

לעומת פנינה, דניאל, בן ה-19, הוא בן להורים חוזרים בתשובה, אשר התערו מאוד בחברה הליטאית (לטענתו, איש לא יודע שהם חוזרים בתשובה, למעט הרב שקיבל אותם). דניאל גדל בבית שבו זכה לתמיכה רבה מאמו, אך חש ניכור רב מאביו. הוא סיפר על הפער הגדול בין הוריו, אשר התבטא בין השאר בפתיחות – סגירות כלפיו וכלפי העולם המודרני:

אבא שלי הוא חרדי "מזיע" [מתאמץ להיות דתי, אדוק מאוד], מלמד בתלמוד תורה מאוד נחשב בשכונה חרדית מבוססת בירושלים [...] הוא לא שמר על קשר עם המשפחה שלו אחרי שחזר בתשובה [...] אין לי מה לדבר איתו [...] אין קשר בכלום [...] הוא אדם קשה [...] הוא היה מכה אותי. אימא שלי היא בדיוק ההפך [...] היא בתהליכי רגיעה מהדת – יוצאת לבתי קפה, להצגות תיאטרון... היא למדה מקצוע, ויש לה תפקיד בכיר בעבודה שלה. היא תמיד דחפה אותנו, הילדים, שנתפתח, שנלך לחוגים במוזיקה, שחייה, דברים שלא היו מקובלים בשכונה שלנו. היא משכילה יותר. הייתה דואגת שנקרא ספרים [...] תמיד הייתי הפייבוריט שלה [...] אני איש הסוד שלה... היא מספרת לי הכול [...] זה רק עניין של זמן עד שיתגרשו [...] נראה לי שהם מחכים שכולנו נגדל ונתחתן.

דניאל תיאר תהליכים הפוכים שהוריו עברו בכל הנוגע לתהליך התשובה שלהם, וייתכן שגם בזוגיות. גם הוא נדרש למבנה המסורתי של הקהילה הליטאית – אם משכילה שנפתחה לעולם המודרני והיא מפרנסת ראשית, ואילו אב שנשאר בתוך החממה החרדית – אברך ומלמד בתלמוד תורה. בעיניו, לעובדות אלו הייתה

משמעות בהבניית הקשר עם הוריו מעבר למבנה אישיותם, והם נטלו חלק של ממש בתהליך שגרם לחוויית הניכור-חיבור איתם.

כפי שאפשר לראות, למתבגרים היו נסיבות חיים שונות, ומדבריהם נרמזים גורמים שונים שעיצבו את חוויותיהם, כגון: משפחה שאינה מתפקדת, רקע של קשיים בהצבת גבולות, נוקשות יתר של הורה, פערים בסגירות-פתיחות כלפי העולם המודרני, השלכות הגירה ותהליכי חזרה בתשובה שונים של ההורים. עם זאת, המכנה המשותף בין כולם היה האופן שבו נוצר בחוויותיהם דפוס דיכוטומי של ניכור-חיבור ביניהם לבין ההורים – האחד מכיל ומבין, והשני נוקשה, מנוכר ופוגע. כל המתבגרים הציגו פערים קיצוניים ומנוגדים, שהתבטאו ביכולת ההכלה של המתבגר והבעת אהבה כלפיו. חוויות הניכור-חיבור התבטאו לא רק באופן שבו המתבגרים חוו את בתייהם, אלא גם את קהילתם.

חוויות הניכור-חיבור בקהילה

במסגרת המחקר נפגשתי עם עסקנים שונים. ישנם "עסקני-על" המטפלים במתבגרים מכל הזרמים, והם ידועים בארץ כמתמחים בעבודה עם נוער חרדי נושר. ישנם גם "עסקני קהילה" – עסקנים המטפלים רק במתבגרים של קהילתם ומשמשים כתובת ראשונית לטיפול בקהילה. הציטוט שלהלן מדגיש את ההבנה של אחד העסקנים, שלפיה קיימת שונות בין הקהילות החרדיות, הדורשת היכרות עם הגוונים הדקים החרדיים בתהליך העבודה עם נוער בסיכון: "אני לא מכיר מתבגרים ספרדים. אני עובד רק עם חסידים. אשמח מאוד לקרוא את עבודתך וללמוד ממנה על מאפיינים של הספרדים".

מוטי, בן 16.5, בן להורים "חוצניקים" (אמריקנים) ליטאים. הוא תיאר את חוויית הניכור-חיבור שלו עם העסקנים בעת שהביע רצון ליצור עמם קשר, אך נחל אכזבה מקשר זה:

היה איזה חרדי אחד [עסקן] שבא לעזור לי, נתן לי כסף, וכאילו בא אליי בתור לעזור לי! כאילו חבר שלי [טון דיבור מריר]... הוא אמר לי: "מה, אני חבר שלך וזה"..." "מה קרה שפתאום התייאשת?!". [מרים את הקול]. אז לא היית באמת חבר שלי, אתה רצית רק יענו... [מדמה כאילו הוא פונה אליו]... רק אחד רצה באמת בטובתי. הוא נשאר אתי בקשר גם אחרי שהוא ידע מה אני בכלל...

חוסר המחויבות של העסקנים להמשכיות טיפולית מסודרת עלתה פעמים רבות בראיונות עם המתבגרים ועם העסקנים. חלק מהעסקנים שרואיינו עבדו עם נוער תמורת תשלום שניתן להם על ידי ההורים באורח פרטי, וכשה"עסקן" לא הניב תוצאות "רווחיות", הוא הופסק. חלק מן העסקנים עבדו בהתנדבות או באמצעות עמותות בסגנון יישוג (reaching out). אצל מוטי ורבים אחרים הדבר יצר חוויות ניכור-חיבור, בשל היותם נערים במצוקה, שהניתוק הפתאומי, בלא כל התראה מראש, בעיצומו של תהליך התקשרות, היה קשה עבורם.

במהלך המחקר עלה שגם לנערות יש עסקני קהילה ייעודיים – נשים וגברים. לדוגמה, אחת המרואיינות הייתה אישה שנועדה להיות אחראית מטעם האדמו"ר

של חסידותה על הנערות הנושרות בחסידות שלה, ופגשתי בביתה נערה חסידית נושרת. היא ציינה בפניי את הייחודיות של נערות חסידיות והסבירה שהטיפול הפנים-קהילתי בהן מונע מהן מלהגיע אל הרחוב ואל גורמי רווחה טיפוליים. היא ציינה שכאשר מוצאים נערה חסידית ברחוב, היא נמצאת במצב סיכוני גבוה יותר מאשר נערות ממוגזרים אחרים, בשל ה"משוכות" הרבות שהיה עליה לעבור, וטענה שככל שהשמירה הקהילתית חזקה יותר, כך גם דרך ההיפלטות ממנה קשה יותר. תפקיד רשמי קהילתי מעין זה שהוצג לעיל מאפיין קהילות חסידיות יותר מאשר את שאר תת-הקבוצות החרדיות, בשל המאפיינים הקולקטיביים החזקים יותר של הקהילה החסידית.

יש לציין שלא תמיד מדובר בעסקנים ובדמויות רשמיות מטעם הקהילה. במחקר נמצאו דמויות בקהילה המסייעות למתבגרים נושרים. הדמויות הן לא פעם שכנים שיש להם אכפתיות גבוהה ותודעה של גמילות חסדים. עם זאת, לא תמיד תחושת האכפתיות והחיבוק הקהילתי מיטיבים עם המתבגרים ומשפחותיהם. אדרבה, לעיתים זהו "חיבוק דוב" היוצר חוויית ניכור-חיבור. את הופעתה של חוויית הניכור-חיבור בהשפעת הקהילה הסביר שמואל, אחד העובדים הסוציאליים שרואיינו, כך:

ההורים מקבלים תמיכה מהקהילה וגם מפחדים מהלחץ של הקהילה, הלחץ של הרב. מה השכנים יגידו, מה קורה לבת שלהם מתי שהיא הולכת לשידוך. הורים לבן חוששים שיש לו ג'ינס ויש לו חולצות עם צבעים, ודואגים יותר על הרגש לשכנים מהרגש של הבן עצמו. שמואל, מטפל במתבגרים ב"קידום נוער", טען שהחשש הגדול הוא מדעת הקהל, העלולה לגרום סנקציות קהילתיות, אשר תתבטאנה בירידה בשמה הטוב של המשפחה. בעקבות זאת עלולות להיות הדרת אחים ממוסדות לימוד טובים וכן ירידה בסיכוייהם לשידוך טוב.

נראה, שבחברה קולקטיבית, אשר הקהילה בה מענישה, מחד גיסא, ותומכת בדרכים שונות במתבגר ובמשפחתו, מאידך גיסא, נוצרת דיכוטומיה של חוויית ניכור-חיבור. להלן אפשר לראות דוגמאות שונות לכך:

את חוויית הניכור-חיבור בקהילה תיאר שמעון, נער בן 19 ממוצא ספרדי, שהוריו בעלי תשובה אשר בחרו להתגורר בשכונה שרובה אשכנזית-ליטאית:

בגיל 16 בערך גרתי עם המשפחה בשכונה חרדית שבה כולם אשכנזים [...] ילד אחד קרא לי ערבי [...] ככה הרגשתי בשכונה שלי ערבי בין יהודים [...] השכונה עצמה מימנה לנו, לי ולעוד שני חברים, שבאמת היינו ביחד, מימנה לנו דירה, חדר פה בעיר. העיקר שלא נהיה בשכונה. הם אמרו שאנחנו עושים בלגן ורעש. מימנו לנו חצי שנה מראש. דירה, דירת חדר. כולל הכול [...] אז שם זה היה דירה, שבה הייתי יכול לעשות מה שבא לי. אז התחילה ההפקרות שלי.

שמעון סיפר שהשונות העדתית כבן להורים ספרדים וחוזרים בתשובה גרמה לו לתחושות של נחיתות ודחייה מובנות מצד הקהילה האשכנזית שסבבה אותם.²

2 'מוֹבְנוֹת' – מלשון הבניה חברתית. כאמור, בחברה החרדית יש סדר חברתי היררכי, שבו לספרדים יש הון חברתי נמוך יחסית לליטאים ולחסידים.

אך אותה קהילה גם מימנה במשך חצי שנה לו ולחבריו דירה במרכז העיר, ומינתה אדם שישמור איתם על קשר וילמד אותם תורה. לדבריו, הקהילה (בשל אופייה הקולקטיבי) "דאגה" לו ולחבריו, כדי למנוע את נוכחותם בשכונה. במבט לאחור, שמעון טען שמהלך זה החמיר את ההתדרדרות במצבו. הוא יצא לרחוב ולבסוף הגיע אל לשכת הרווחה כנער במצב סיכון המנותק ממשפחתו.

להלן דוגמה נוספת: יסכה, בת 21, נשרה מסמינר שבו אחותה הגדולה, אשר תוארה על ידה כ"מוצלחת", עשתה חיל. היא תיארה בית שבו האב הוא בעברו "שבאבניק" מבית חסידי, ואילו מוצאה של האם היה מבית ליטאי. הבית תואר על ידה כ"לא מתפקד", והיא טענה שבשל כך הגיעה למצוקה נפשית. את הנשירה מהמוסד וניתוק הקשרים עם חברות, מכרים ושכנים בשכונתה היא חוותה כהתנכרות מצד הקהילה החרדית. בריאיון עמה היא הדגישה את המתח בין הרצון להתחבר לקהילה החרדית שבה גדלה ולהיות שייכת לה ובין תחושות הניכור והדחייה שחוותה. להלן ציטוט מאותו ריאיון:

כל מה שאני רציתי זה להשתלב בחברה החרדית, כל הזמן. זה מה שרציתי ועד היום, אני אומרת לעצמי: "די, יסכה, תעזבי את זה, תעזבי, זה לא מתאים, לא, בכוח. בכוח! בכוח! בכוח!" [מרימה את קולה] להיכנס, להיכנס עכשיו! להיות שייכת! להיות שייכת! להיות שייכת [לחברה החרדית]! אני משקיעה בזה המון. [לכן] לא רציתי לצאת מהבית.

יסכה סיפרה שגורמים טיפוליים הציעו לה לעבור לפנימייה, אך היא סירבה וביקשה להישאר בביתה, רק כדי להמשיך ולהיחשב בעיני הקהילה "נערה טובה", ולא כזו שמוצאת מביתה. יציאה מן הבית נתפסה בעיניה כאיום על מציאת שידוך ופגיעה בלתי הדירה בשמה ובסיכווייה "לעלות על דרך המלך". מעניין שאת השיקול הזה ציינו בפניי עוד נערות שרואיינו, דווקא מהמגזר הליטאי. בהמשך הריאיון יסכה סיפרה שאביה רשם אותה לבית ספר ספרדי, כמחאה על הנורמות החרדיות הריבודיות, והיא נפגעה מכך עמוקות. היא לא הבינה איך הוא פוגע בה ובשמה הטוב כאשכנזייה וכעסה על כך שנלחם בנורמות החברתיות על חשבונה.

יסכה ידעה, שאין לה הון חברתי גדול והצרה על כך, אך היא ראתה במוצאה האשכנזי הון מולד ו"קלף טוב" בתהליך הניסיון למצוא שידוך בקהילתה, שמשמעותו מציאת מקום הולם בתוך הקהילה שלה. **הניכור** התבטא בהתמרמרותה על החברה החרדית שאינה מקבלת אותה, ו**החיבור** – במאבק להתקבל לתוכה ולהיות ראויה לזכות בשידוך חרדי טוב. המאמץ שלה בא לידי ביטוי בכניסה למדרשה לבחורות "מתחזקות" ובניסיונות להיגמל מעישון ולהימנע משתיית אלכוהול ומפגישות עם בחורים וכן במלחמה פנימית על יציבות מבחינה רגשית ומבחינה תעסוקתית.

חוויות ניכור-חיבור במוסדות חינוך

חלק נכבד משנות הילדות והנעורים עובר על המתבגרים במוסדות הלימוד, ולאילו תפקיד חשוב בעיצוב אישיותם. ברוב הראיונות גברו תיאורי הניכור על החיבור, ולעיתים הם הוצגו בערבוביה מובנית. להלן כמה דוגמאות:

הדוגמה הראשונה נוגעת להליכי הקבלה למוסדות. אסף הוא בן 21. הוריו נולדו במזרח רוסיה, היגרו לארצות הברית, שם חזרו בתשובה, ועלו לארץ כשהיה בן 8. לטענתו, חוסר ההיכרות של הוריו עם סוגי הישיבות השונות בעולם החרדי השפיע מאוד על מצבו. אסף תיאר את עצמו כתלמיד אינטליגנטי, טוב ומוצלח, שלמד במקומות אשכנזיים ליטאיים טובים עד הגיעו לישיבה הקטנה, שם נשר בשלב מבחני המעבר לישיבה הגדולה:

בתחילת שיעור ג הלכתי להיבחן פה בעיר ובגלל האשכנזי שהבאתי אתי לא התקבלתי [צוחק]...³ זה ביאס אותי! אבל מה אני יכול לעשות, אני אלחם עם הרוח? הם [הבוחנים] הרשם שם אמר לי במפורש: "אנחנו לא יכולים לקבל ספרדי לבד. האשכנזי שהבאת אתך פידח. הוא לא יודע לענות על השאלות של הגמרא" [...] אני הייתי פצצה, אבל בגלל שלא יכלו לקבל אותו כי הוא דפוק, אז הם לא יכלו להכניס אותי לבד [...] יש להם מכסה, כי זאת ישיבה אשכנזית וצריך לשמור על האיזון [...] אז החלטתי שאני הולך לאיזה ישיבה רחוקה [...] סטלנית, וזה. ואיך אומרים: בחור של ישיבה טובה שהולך לשם, אין מצב שהוא חוזר [לתלם].

אסף רצה ללמוד בישיבה ליטאית טובה ונחשבת. הוא לא התקבל לישיבה בגלל שיטת המכסות הנהוגה, שעל פיה קבלת תלמיד ספרדי הייתה כרוכה בקבלה מתואמת של 2–3 תלמידים אשכנזים. כך למד אסף מה ערכו בעולם החרדי וכי הונו האינטלקטואלי אינו מספיק, משום שחסר לו הון מולד. הוא רצה מאוד להיות חלק מעולם הישיבות הליטאי הטוב, אך כשלמד שהאפשרות הזו חסומה בפניו – נשבר. כהתרסה כלפי החברה שממנה בא, ביקש ללמוד בישיבה ספרדית בעלת מדרג חברתי נמוך. הדוגמה של אסף היא אחת מני דוגמאות רבות לתופעת ההדרה שחוו על בשרם מתבגרים ממוצא ספרדי, כתוצאה מהמבנה הקולקטיבי והריבוני של החברה החרדית. המתח בין רצונם להיות חלק מחברת הלומדים האליטיסטית והנחשבת ובין הדחייה גורם לרבים מהם לנשור ולהגיע אל הרחוב. אסף גם האשים את הוריו שהכניסו אותו לתלמוד תורה אשכנזי, שבו ראה את חבריו האשכנזים עוברים לישיבה נכספת, ואילו הוא נותר מאחור. גם נערות ממוצא ספרדי שיתפו אותי בחוויות דומות בתהליך הקבלה לסמינר "בית יעקב ליטאי", שנחשב יוקרתי, ואשר בו ביקשו להיקלט.

סיפורו של דניאל בן ה-21 הוא דוגמה לחוויית ניכור–חיבור הנוגעת למחנכים. דניאל הציג את עצמו כבן להורים חוזרים בתשובה נסתרים (שרק הרב שלהם יודע על כך), אשר החליף מוסדות חינוך רבים בשל היותו ילד היפראקטיבי, ובין כתליהם פגש רבנים רבים שפגעו בו. אחת מאכזבותיו הבולטות הייתה ממשגיח (רב משפיע) בישיבה הגבוהה שהוא העריך ואהד. באחת משיחותיו עמו הוא שיתף אותו בקשייו הרגשיים והרוחניים. הרב החליט להעבירו לישיבת חיזוק, שמטרתה להעניק יחס אישי ולחזק בחורים מבחינה דתית. דניאל, אשר ציפה לעידוד ולהעצמה, חווה את המהלך כהתנכרות וכדחייה, וסופו שנשר גם מיישיבת החיזוק ונפלט לרחוב.

3 שיעור ג – שנה שלישית בלימודים בישיבה גבוהה. בחברה החרדית בחור מתחיל את לימודיו בישיבה הגבוהה בסביבות גיל 16.

מהציטוט שיוצג להלן אפשר להיווכח שהכאב והפגיעה הגדולה בדימוי העצמי שלו נוצרו עקב תחושה קשה בעטייה של ירידת ערך ההון החברתי החשוב שהיה לו:

לעבור משיבה בה לומדים 500 תלמידים לשיבה בת 30 תלמידים בסך הכול בכל השיעורים, זו השפלה בלתי נסלחת. האמנתי לו! הוא הבטיח לי שזה יהיה רק עד שאתחזק, ולבסוף לא קיבל אותי גם לאחר מכן...

אשר, בן 16.5, ממוצא אמריקני, הוא בן להורים שחזרו בתשובה, עלו לארץ והתגוררו בשכונה חרדית בורגנית בירושלים שבה מצויים חרדים מכל הזרמים. הוא תיאר את החוויות מהתלמוד תורה כך:

בבית הספר הראשון שלי לא היה לי טוב. הם היו "דוסיים" מדי. אני זוכר, שבכיתה ד הגיע מנהל שאמר שלא יקבלו בן אדם שהאבא שלו לא אברך, אז מיד לא אהבתי אותו... היינו חבורה של אמריקאים, והיינו מגובשים בתוך עצמנו. היינו מסתובבים בהפסקות, שרים שירים לועזיים, "מאפיה אמריקאית"... בצד התרבותי היינו תמיד כמה צעדים קדימה מכל שאר התלמידים. הרגשנו שכולם פרימיטיביים. בסוף כולנו עזבנו את בית הספר. חלק חזרו לאמריקה, וחלק – לבתי ספר אחרים. אני עברתי לבית ספר קטן שעשו לו ניקוי והעיפו ספרדים ערסים וכל מיני כאלה שלא מתאימים, והשאירו רק קצת [ספרדים] טובים.

נראה שחווית הניכור – חיבור של אשר ניזונה מחוסר התאמה תרבותית ומהעובדה שהוריו ניסו זמן רב למצוא לו מקום חינוכי הולם. תחושת העליונות התרבותית כלפי החברה החרדית בישראל הייתה דומיננטית בריאיון עמו, וכמוהו חוו זאת כל המתבגרים ה"חוצניקים" שרואיינו. לעומתם, מתבגרים ספרדים תיארו תחושה הפוכה מזו – של נחיתות ורצון להיות חלק מאותה חברה.

לסיכום: אפשר לראות שחווית הניכור – חיבור מורכבת מכמה היבטים – הדרה בתהליכי מיון וקבלה, אינטראקציה עם המחנכים, המתבטאת בהכלה מול דחייה, וקשיי השתלבות תרבותית. חוויות אלו עטו שלל גוונים אצל תת-קבוצות שונות, ומשמעותם של הגוונים לנוכח מאפייניה התרבותיים של חברה החרדית נתונת בפרק הדיון.

ניכור – חיבור בממדי הדת והמגדר

מתבגרים בין המצרים

קטגוריה זו עניינה האופן שבו המתבגרים חוו את הדת והתבניות המגדריות הקולקטיביות בחייהם, והיא תדגיש את השונות בחוויה בין הבנים לבנות ובין המתבגרים מהקבוצות השונות. ניתוח הממצאים העלה ששני התחומים הללו כרוכים זה בזה ומבנים זה את זה כמו כלים שלובים. אצל הבנים, הלמדנות והשקידה אמורות להופיע עם אדיקות הלכתית ורוחנית, ואילו אצל הבנות, מצפים לצניעות חובקת כול – במבנה האישיות, במזג, בצורת הלבוש ובסגנון החיים. התבניות הללו יצרו בקרב המתבגרים פעמים רבות תחושה של "בין המצרים". להלן דוגמאות לתחושה זו בחווית התפקיד המגדרי. אבריימי, בן 21, בחור חסידי שגדל בשכונה חסידית, תיאר כך את התסכול:

תמיד הייתי בישיבות מאז שהייתי עוד ילד קטן [...] כשסיימתי את ה"חידור" אמרתי שאני רוצה ללכת לישיבה טובה. הייתי לומד בבית ספר של החסידות שלי. זה היה בית הספר הכי טוב. אמרתי, שאני רוצה ללמוד בישיבה טובה. אבל אומרים לי: "לא, אתה לא יכול, אין לך סיכוי, אין לך 'זה'... ניסיתי ולא הצלחתי [...] התגלגלתי בין ישיבות [...] עד שהתפוצצתי. אמרתי: "גם ככה אני לא שווה כבר" [...] אמרתי: "עדיף לי כבר ללכת לרחוב מאשר להיות בבית, ושילדים בשכונה יצביעו עלי ויצחקו שאני לא בישיבה" [מרים יד ומורה באצבע]. אז הלכתי.

אבריימי הבין כבר מגיל צעיר שלעולם לא יצליח בעולם הישיבות. ההבנה שהוא אינו עומד בתפקיד המגדרי שמייעדת לו החברה וכי אין לו מסלול חלופי להוכיח מסוגלות כבחור, גרמה לו תחושה קשה של ניכור. רצונו להיות בחור למדן ביטא את החיבור, ואילו הכאב והתסכול על חוסר יכולתו להיות "בחור טוב למדן" ביטאו את תחושת המצר והניכור. הלחץ החברתי החזק נבע מהקולקטיביות הגבוהה של הקהילה החסידית. על מאפייני הישיבה החסידית אמר בריאיון משגיח של חסידות גדולה:

בשונה מהליטאים, אצלנו [בחסידות] יש מחויבות של הישיבה להכיל בתוך בית המדרש את כל התלמידים. בתוך בית המדרש תראי עילויים ופשוטים. זה שונה מהזרם הליטאי, בו לכל דרגת לימוד יש ישיבה נפרדת, וההורים צריכים "לשבור את הראש" לאיפה לשלוח את הילד. אצלנו יש יותר תמיכה [...] בחור יוצא מהישיבה רק אם כבר יש לו "ציפורים בראש" [קשר עם בנות]. בחור חסידי מגיע לאט יותר מבחור ליטאי בגלל הגדרות [מנהגים ואיסורים הלכתיים] והמראה. אבל אם הוא יוצא, הוא מתדרדר יותר מהר מכל האחרים [מתבגרים מזרמים אחרים].

דבריו של המשגיח מדגישים את המאפיינים הקולקטיביים האדוקים של הקהילה החסידית לעומת הקהילה הליטאית, ואת האופן שבו רמת הקולקטיביות החברתית השונה משפיעה על הקצב והאופי של הגעתו של המתבגר החסידי לרחוב, לעומת המתבגר הליטאי.

להבדיל מאבריימי, שתיאר את עצמו כבעל יכולות לימודיות נמוכות, דניאל, שלמד בישיבות מוצלחות ונחשבות בעולם הליטאי, תיאר בריאיון את הרצון והמאמצים האדירים להצליח, להיות עילוי כמו אחיו הגדול, ואת תחושת הכאב שליוותה את אי-יכולתו להתמיד בלימוד:

אני שרפתי שנים מהחיים שלי. שנים, שנים, שנים. יש לך מושג? את אף פעם לא למדת בישיבה! לפחות בישיבות שאני למדתי! זה תסכול שאתה מנסה לשבת וללמוד. יש עניין של ה"סמודה", ביידיש זה התמדה רבה. אתה מנסה לשבת ללמוד. ארבע שנים, איזה תסכולים... לא יתבעו אותי בשמים על זה [שלא למדתי מספיק] ללא ספק. כי לא יעצו לי, והייתי צריך רק כדור קטן [ריטלין].

אפשר לראות, שאתוס לימוד התורה הוא חשוב הן עבור הנער מהזרם החסידי והן עבור הנער שגדל בחברה ליטאית. אצל שניהם קיימת חוויית ניכור-חיבור, אך ישנם כאן גוונים דקים שונים שלה – בעוד אצל דניאל הכאב היה סביב המוטיבציה להתמיד והאכזבה ממנה, אצל אבריימי מוקד חוויית הניכור-חיבור היה בחברה, בקהילה. הנדודים בין הישיבות נוצרו בשל החשש שמא יצביעו עליו ברחוב או בשכונה, כי הוא גדל בקהילה חסידית שבה הלחץ החברתי כבד יותר מבחברה הליטאית.

ינון, בחור ממוצא ספרדי בן 18, בן להורים ספרדים חרדים המתנהגים כליטאים זה שני דורות, תיאר כך את הלחץ להיות "ספרדי שטוב יותר מליטאים" ולהוכיח שהוא "שווה" את הקבלה לישיבה אשכנזית:

הייתי לומד בישיבה ליטאית טובה, והייתי בחור טוב. מה שכן, יראת שמים הייתה מתדרדרת מיום ליום. החברים, הכול, יורד לאט, לאט, לאט. לאט. הייתי יושב ולומד, הייתי לומד "לשמה" – הכול בעל פה. הייתי לומד את הגמרא בשניות והולך לרב לספר לו [...] הייתי עולה להיות חזן ספרדי בישיבה של ליטאים ומתחזן יותר יפה מהחברים האשכנזים [...] בסוף התפרקתי [...] אני מסתכל על זה היום. תני לי לחיות ככה – זה חיי אסיר!

ינון התגאה בישיבה שהתקבל אליה ורצה בה – זה החיבור. ברם לאט לאט המאמץ להשתלב בישיבה החל להתיש אותו, והתחושה שאינו שווה בין שווים יצרה אצלו ניכור פנימי. תחושה דומה של ניכור-חיבור תיאר הורה ממוצא ספרדי, שנאבק להכניס את ילדו ל"חדר" ליטאי טוב:

את יודעת כמה נלחמתי שהבן שלי יתקבל לתלמוד תורה ליטאי אשכנזי [השם חסוי] בעל שם טוב? הפכתי עולמות, ובסוף תלמידים צוחקים עליו ויורדים עליו שהוא ספרדי. ומה עכשיו, אחרי שהצלחתי להכניס אותו למקום נחשב, אני אוציא אותו??!!

אחת הנערות ממוצא ספרדי הביעה מורת רוח כלפי אמה, אשר ביקרה בין כותלי הבית את ההנהלה האשכנזית של בית הספר ואת האפליה, שהתבטאה בעונשים שהושתו על הנערה, בעוד בפומבי הייתה "מתחנפת", מסכימה עם דברי המנהלת ומבטיחה לה שיפור בהתנהגותה של בתה. מעניין שגם הנערה עצמה הייתה גאה על כך שיש לה חברות ממוצא אשכנזי ושהייתה מקובלת בין כולן. כמו כן היא סירבה ללכת ללמוד בבית ספר ספרדי כשהוצע לה... זוהי דוגמה נוספת לחוויית ניכור-חיבור בהקשר זה.

כל הדוגמאות לעיל ממחישות שחוויות הניכור-חיבור מעידות כי הרב-תרבותיות של החברה החרדית חושפת, מחד גיסא, קונפליקט משותף של ניכור-חיבור, ומאידך גיסא – וריאציות שונות שלו, בהתאם לתת-הקבוצות השונות. כמו כן חוויות הניכור-חיבור חושפות את שלל תחומי הקשיים שהמתבגרים חוו בתוך מוסדות הלימוד.

הלבוש ככלי לשיקוף ולפיקוח חברתיים

היבט נוסף ששימש "זירת התגוששות" בין המתבגר לסובבים אותו הוא הלבוש, שגם בו באה לידי ביטוי חוויית הניכור-חיבור של המתבגרים. אצל יעל, בת להורים חוזרים בתשובה, הוא התבטא ברצון להתלבש כיאות לסמינר ובתסכול על כך שלא הצליחה להבין מהי הבעיה בלבושה. היא תיארה זאת כך:

המנהלת הייתה מעירה לי על הלבוש, האיפור והמראה... כל מה שניסיתי לא עזר... היא החליטה שאני רועשת מדי, שאני לא נראית בסדר... בהתחלה, אמרתי: "בסדר. היא מעירה לי על חצאית. אני אקנה חצאית חדשה. היא מעירה לי על חולצה, אני אקנה חולצה"...

יעל תיארה את עצמה כנערה טמפרמנטית, הבולטת בסביבתה ובעלת נוכחות חברתית גבוהה. היא ספגה הערות בנוגע לבגדיה ולהופעתה החיצונית. את שלילת הופעתה היא חוותה כאישור לכך שהיא אינה מתאימה לתבנית המגדרית של נערה שקטה וחסודה, אם כי מבחינתה עשתה מאמצים להשתלב ולהיכנס לתוכה.

לכל תת-קבוצה בחברה החרדית ישנם קודים מקובלים של לבוש. כל חריגה מהם מגדירה את המתבגר כ"מקולקל", וכל "סוכני הַחֲבֵרוֹת" למיניהם – הורים, מורים, עובדים סוציאליים ועסקנים – השתמשו בלבוש כמנגנון לשיפוט ופיקוח חינוכיים וטיפוליים. שינוי בלבוש נתפס כסימן למצב סיכון, ודרכו הם ניתחו את מצבו של המתבגר. עובדת סוציאלית המטפלת בנערות הכינה אותי לקראת תצפית שהייתי אמורה לעשות במרכז לנערות נושרות, ואמרה: "הנערה הכי לא צנועה שתראי שם [במקום התצפית] היא הנערה שנמצאת הכי במצוקה". היא צדקה, אך רק חלקית, שכן המתבגרים אכן השתמשו בשינוי הלבוש כדי להביע את ניכורם מהחברה שלהם, אך הכול היה יחסי לתת-הקבוצה שהמתבגר השתייך אליה. להלן ציטוט מרפלקסייה שנכתבה ביומן המחקר בעקבות כמה תצפיות:

בחצי שנה שנכחתי במרכז לנערות נושרות התברר לי, שישנם הבדלים תרבותיים בצורת הלבוש הנגזר מסוג השדה החברתי אשר המתבגרת באה ממנו:

‣ בת ליטאית או חסידיית נקראת "מקולקלת" אם היא לובשת חצאית ג'ינס, ולעומתה נערה "חוצניקית" שלובשת חצאית ג'ינס תיראה נורמטיבית בקהילתה.

‣ בסמינרים "הנחשבים", ספרדים או ליטאיים, על החצאית להגיע עד אחרי הברך או לכל היותר עד מעל הקרסול, אך אסור לה "לטאטא" את הרצפה ולהסתיר את הנעלים, אחרת זה נקרא 'לבוש רחובי' שבנות "מקולקלות" לובשות. להבדיל מהן, במגזרים מודרניים, כמו חרדים לאומיים ("חרד"לים") או חרדים מודרניים, לבוש "מושמץ" זה מקובל יותר, ולובשות אותו נערות נורמטיביות, שהולכות בתלם.

‣ בת חסידיית או ליטאית נקראת "פורקת עול" אם היא הולכת לסמינר עם מיזע (סווצ'ר) שיש לו ברדס (קפוצ'ון), או עם "קוקו" מרושל שאינו מתוח, או לחלופין עם "קוקס" מרושל.⁴ לעומת זאת, בסמינרים של חרדים מודרניים ופתוחים סוג הלבוש הזה מקובל ביותר ואין בו משום סימן למצוקה או לסיכון.

‣ בסמינרים אדוקים על השרוול להגיע עד שורש כף היד, ונערה שתבוא עם שרוול עד המרפק תיחשב לנערה המאותתת ניכור ומצוקה.

שינויים בפרטי לבוש, לכאורה קטנים, אך בלתי מבוטלים, הם סמל לניכור או לחיבור, סימן לסטייה ולסיכון או מצוקה או לחלופין – לנורמטיביות. גם אצל הבנים ישנן דוגמאות שונות הממחישות זאת. משגיח בשיבה חסידיית ציין בפניי כמה שינויים בצורת הלבוש העשויים לאותת סימן מצוקה אצל בחור ישיבה חסידי, אם הם משולבים בירידה במוטיבציה ללימוד תורה או בירידה מצב הרוח. אלה שינויים שאדם זר לא יבחין בהם, והם דורשים היכרות מעמיקה עם הזרם. לדוגמה: שינוי ברוחב ה"גארטל" (האבנט השחור שכורכים חלק מהחסידים למותניהם בשעת

4 "קוקס" – "קוקו" שמלופף סביב עצמו.

התפילה), הטיה שונה של המגבעת לצד, שימוש בג'ל פאות או בכמה תמרוקים המיועדים לגברים, כגון: דאודוראנט, שמפו ומרכך, שינוי מסגרת המשקפיים מפלסטיק שקוף או שחור למתכת (בסגנון מודרני המקובל בקרב ליטאים וחרדים מודרנים) או שינוי מבנה הנעל מקצה מעוגל לקצה מחודד (המקובל בקרב ליטאים וחרדים מודרנים).

המתבגרים מכל הגוונים העידו כי הלבוש שימש עבורם אמצעי לאיתות על תחושת ניכור חזקה מן החברה, ובשלבם מאוחרים – כאמצעי להתחברות חזרה. בציטוט שלהלן, יצחק, בן 18, בן להורים חוזרים בתשובה ממוצא ספרדי, תיאר את השינוי שעשה בבגדיו. השינוי בסגנון הביגוד ביטא מחד גיסא את חוויית הניכור – חיבור, את הצורך להתנתק ולמרוד, ומאידך גיסא – את הצורך להשאיר חוט שיקשר אותו אל החברה, אל ביתו.

יצחק: אני אגיד לך את האמת. לא אוהבים איך שאני מתלבש... כולם אומרים לי את זה. זה יותר מדי חילוני כזה. למרות שנגיד תמיד תראי אותי עם חולצה לבנה ועם מכנס שחור. אולי זה ג'ינס, וזה צמוד. אבל תחשבי שאני שלוש שנים ברחוב, ועדיין אני בלי ג'ינס רגיל, כאילו לא עברתי לצבעוני.

אני: למה לא עברת לצבעוני?

יצחק: לא יודע כאילו. כשהייתי קטן היה לי חבר גדול, שאמר לי: "תשמע, תישאר עם שחור לבן, כי ברגע שתמצא לחזור זה פשוט, שם כובע וחליפה וחזור. אם יהיה ג'ינסים כאילו צבעוני וזה, אתה צריך תהליך. ככה עדיף לך". ככה עדיף לי. תכלס הוא צדק, והיום הוא נשוי עם שני ילדים כבר. כאילו אם אני אחליף לצבעוני, אז זה הצהרה שאני לא שייך לחברה הזאת.

הקטע הבא מבטא היבט נוסף – קושי היטמעות חברתית בעקבות חזרה בתשובה וחוויית הניכור – חיבור שהיא יוצרת. אסנת, נערה נאה, רזה ועדינה בת 17.5 ממוצא ספרדי, היא בת להורים בעלי תשובה שלא הפנימו את ערכי הצניעות בחברה החרדית על כל גוניהם הדקים. קושי זה הביא לחוויית ניכור קשה כלפי הקהילה, שהיא חוותה כ"מלשנית" וכרוצה ברעתה:

דווקא דברים שנאמר בלבוש שאימא שלי לא חשבה שזה כזה קריטי, כמו, נאמר, שרוול קצר בכיתה ה – היא עדיין הסכימה לי, כשאצלם [אצל החרדים] מגיל 3 זה כבר אסור... בגלל זה מסתכלים עליי כאן אחרת. לדוגמה: הייתה לי בעיה שהייתי באה לבית הספר עם חצאיות ג'ינס, והיא [אימא] הייתה קונה לי חופשי, והיא לא ידעה שזה שאסור... אימא שלי לא מתערבבת כזה [בחברה], היא יותר בבית [...] כשניגשתי לבחינות לסמינרים זה הפריע, כי כאילו היו שמועות שאני מתלבשת לא בצניעות [...] אדם שידוע על ילדה מסוימת ולא מספר, אז כאילו שהוא לא בסדר. אם הוא מספר אז יש לו כבוד ויש לו יוקרה. בגלל זה אני צריכה להיזהר כשאני מסתובבת ברחוב שלא יסתכלו עליי [...] שלא יראו שאת לא צנועה בטעות עם גרביים לא נכונות או עם נעליים לא טובות.

מן הנכתב לעיל אפשר להבין שאסנת הרגישה כי בשל הלבוש מקטלגים אותה לרוב כ"מקולקלת", ופיתחה בשל כך ניכור רב כלפי החברה הסובבת אותה במוסדות החינוך ובקהילה ותחושת רדיפה על כי מצפים ממנה למשהו שהיא ואמה לא ממש

הבינו בו. עם זאת, היא הצהירה בריאיון שהיא מעוניינת להיות חרדית, ומצפונה ייסר אותה, מכיוון שחשבה כי בגללה גם אחיותיה לא תתקבלנה לסמינרים טובים. מן הדוגמאות שהוצגו לעיל אפשר ללמוד שנושא הלבוש בחברה החרדית משמש כלי להבניה חברתית. הוא מייצג כמה אופנים של ניכור-חיבור אל החברה, בהתאם לשונות המגדרית ולתת-קבוצות בחברה זו. גם הבנים וגם הבנות השתמשו בלבוש הן כדי לצאת מן התלם הקולקטיבי והן כדי להיכנס אליו. מן הממצאים אפשר לראות שישנם גוונים דקים של קוד לבוש המשתנים בין תת-הקהילות, ואלה משמשים עבור המתבגרים זירת התגוששות – בין התנכרות והתחברות וכן ככלי לשיפוט ולפיקוח מצד סוכני החברות, כגון: מורים, עסקנים, רבנים ואפילו עובדים סוציאליים. במוסדות החינוך והקהילה הופעלו סנקציות חברתיות של הדרה כלפי מתבגר שסטה מקוד הלבוש המקובל, ולא פעם – גם כלפי אחיו. נוסף על כך נמצא שחוויות הניכור-חיבור התבטאה לעיתים בתסכול של המתבגרים, בשל הרצון להצליח ולהתערות בקהילה ובמוסדותיה באמצעות הלבוש. חוסר ההצלחה שיקף לעיתים קשיים בניעות חברתית של המתבגר ומשפחתו וביכולתם להתערות בתוך השדה החברתי שביקשו לעבור אליו.

דיון

למחקר שעליו התבסס מאמר זה היו שלוש מטרות מרכזיות: להבין את חוויותיהם של המתבגרים החרדים המצויים במצבי מצוקה וסיכון, להציג "תיאור מעובה" של חוויות המתבגרים דרך הצגת הרבגוניות התרבותית הקיימת בחברה החרדית כחברה קולקטיבית דתית, ולאתר את מאפייני הסיכון הייחודיים של המתבגרים הללו. הדיון מחולק לשלושה חלקים בהתאם למטרות האלו; בתחילה יוצגו שתי המטרות המבטאות את המשותף בין כל המסרנים: המטרה הראשונה – ניתוח חוויות הניכור-חיבור, והמטרה השלישית – מאפייני הסיכון המשתקפים בממצאים השונים של החוויות ועולים מהן. לאחר מכן הדיון יעסוק במטרה השנייה – ניתוח הרבגוניות והגוונים הדקים השונים של החוויות העולות מן הממצאים בקטגוריות השונות. לבסוף יוצגו מסקנות והשתמעויות חינוכיות וטיפוליות וכן יתרונו המחקר ומגבלותיו.

חוויות הניכור-חיבור: מבט אקולוגי אל יחסי גומלין בין המתבגר לסובבים אותו

בן יאיר ורונאל (2014) השוו במחקרם את המתבגרים בקבוצה זו ל"מהגרים בארצם" והסבירו את הקושי הייחודי להם בהבדלים התרבותיים המהותיים הקיימים בין החברה הישראלית המערבית לבין החברה החרדית. הסבר זה חשוב ונכון, אך בדיון הנוכחי אנו מעוניינים למקד את המבט והניתוח לא במשמעות השונות של החברה החרדית בנוף הישראלי, אלא במאפייני הפנימיים, בדינמיקה הפנים-חרדית ובדפוסי התרבות הנובעים מהמבנה הייחודי שלה כחברה דתית קולקטיבית ורבגונית. מאפייני הקולקטיביים והרבגוניים עלו לאורך כל הממצאים ויובאו בממצאים.

דפוסים מעצימי סיכון העולים מחוויות הניכור-חיבור

כפי שמוזכר בסקירת הספרות, החברה החרדית היא חברה דתית קולקטיבית רבגונית (בארט, 2012; קלי, 2010). בחברות קולקטיביות, אם התנהלותו של האינדוידואל אינה עולה בקנה אחד עם התבניות החברתיות שלהן, הוא משלם מחירים אישיים ומשפחתיים (Hui & Triandis, 1986). חוויות הניכור-חיבור של המתבגרים משקפות מתח קונפליקטואלי עוצמתי בממדים השונים של חייהם – בית, קהילה, מוסדות הלימוד, דת ומגדר. המתחים הקונפליקטואליים שהם חווים משקפים לעניות דעתנו ארבעה דפוסים **תרבות קולקטיביים חרדיים מעצימי סיכון**, אשר מבטאים את הקושי של האינדוידואל יוצא הדופן להתנהל בתוך הדוגמות החברתיות הנוקשות של החברה החרדית: (א) תבניות מגדריות נוקשות; (ב) מנגנוני פיקוח חברתי; (ג) שערורן חברתי שלילי; (ד) סנקציות חברתיות.

תבניות מגדריות נוקשות

היותה של החברה החרדית חברה קולקטיבית דתית (בארט, 2012; קלי, 2010) התבטא בין השאר בצפייה החברתית מהמתבגרים להתאים את עצמם לתבניות חברתיות חרדיות הידועות במגדריותן הנוקשה (Rosenthal & Roer-Strier, 2006). אצל הבנים, חוויות הניכור-חיבור בקטגוריית מוסדות הלימוד התבטאו ברצון להצליח לעמוד בלחץ הלימודי, שלא תמיד תאם את יכולותיהם ואשר הביא בסופו של דבר לנשירתם, ובקרב קבוצות מסוימות הן התבטאו בניסיון להשתלב במוסדות שהכניסה אליהם לא התאפשרה. אצל הבנות, הניכור-חיבור התבטא ברצון "להצניע לכת" – להתלבש ולהתנהג בהתאם למצופה או בקושי מצידן להגיע לידי כך. הנוקשות של התבניות החברתיות החרדיות תואמת את הידע שהצטבר על חברות קולקטיביות, שקיימת בהן ציפייה מהפרט ליישם את הערכים והנורמות של החברה, ואפילו להקריב את עצמו למען האינטרסים שלה (Hui & Triandis, 1986).

מנגנוני פיקוח חברתי

מעצים סיכון קולקטיביסטי נוסף שעלה מהממצאים הוא מנגנוני פיקוח חברתי, אשר התבטאו אף הם בחוויות ניכור-חיבור של המתבגרים. ממצאי המחקר מעידים שהמתבגרים היו מודעים אליהם והשתמשו בהם ככלי לשיקוף תחושותיהם לסובבים אותם. מנגנונים אלו התבטאו ביתר שאת באמצעות הלבוש בקטגוריות הדת והמגדר, ובאופן שבו הם חוו את הקהילה בקטגוריית הקהילה. הדמויות הדומיננטיות בקהילה היו עסקנים שונים שהופקדו מטעמה לטפל במתבגרים במצוקה. הללו פעלו לרוב במגוון הקהילות הקיימות בחברה החרדית – משמרות קודש או משמרות צניעות, וכן היו גם שכנים שתמכו או כאלו שהלשינו. את תופעת העסקנות הקהילתית כבר ציינו לייטמן ושור (Lightman & Shor, 2002), ברם המחקר הנוכחי מוסיף מידע על תחושתם של המתבגרים כלפי אותם עסקנים – על ציפייתם לחיבור אליהם, שיתבטא בסיוע ותמיכה, ועל האכזבה מהם ותחושות הניכור הקשות שעלו בעקבותיה.

דרך נוספת לביטויים של מנגנוני פיקוח ומעקב אחר שבירת נורמות חברתיות של המתבגרים הייתה העיסוק בלבוש. מקורות נוספים שעסקו בתיאור מתבגרים בסיכון

ראו בשינוי לבוש חלק מסימני הסיכון (Resnick & Burt, 1996). את תהליך שינוי הלבוש בקרב מתבגרים בסיכון בחברה החרדית תיארו גם מקורות נוספים (בן יאיר ורונאל, 2014; להב, 2005; Cattan, 2001). כל המקורות תיארו תהליך שינוי הדרגתי בלבוש, שעשוי להגיע עד מראה חילוני בלא כל סממן דתי. להב (2005) קרא לכך "שרשרת סיכון" (risk chain). המחקר הנוכחי מוסיף מידע על תהליכי השינוי בלבוש בקרב מתבגרים ומדגיש שהשינוי נעשה על ידי שימוש לא רק באופנת לבוש מודרנית חילונית, אלא גם בזו של תת-קהילות אחרות בחברה החרדית, שלרוב היו פתוחות יותר מאשר קהילת המוצא שלהם. לדוגמה: תלמידות "חוצניקיות" או ספרדיות התלבשו באופן מודרני יותר מהסגנון של המוסד הליטאי שבו למדו, ולכן הודרו מבית ספרן ומקהילתן; לחלופין, מתבגרות חסידיות הראו סימני מצוקה באמצעות אימוץ סגנון לבוש של "חוצניקיות". הבחירה של חלק מהמתבגרים שלא לשנות ללבוש חילוני לגמרי, אלא של תת-קהילה אחרת, היא חלק מהרצון לשמור על חיבור לחברה החרדית.

מקומו של הלבוש כמעין כרטיס כניסה לשדות חברתיים שונים בחברה החרדית או כרטיס יציאה מהם עולה בקנה אחד עם משנתו של בורדיה (Bourdieu, 1984), שעסק ביחסים בין המבנה החברתי לפרט. הוא ציין שהלבוש הוא מעין הון מוחצן שבעזרתו הפרט ממקם את עצמו במרחב החברתי, מרחב אשר אותו הוא כינה, "שדה" (field) חברתי". על פי בורדיה, השדות החברתיים הם קונפיגורציה של יחסים בין עמדות המוגדרות על ידי אלו המחזיקים בהן ובין סוכנים שונים ומוסדות חברתיים שונים. לדבריו, כדי שהפרט יצליח להשתלב בתוך שדה, עליו להכיר את החוקים והנורמות של השדה, ואלו מתבטאים בין השאר בהתאמת הלבוש.

השערוך החברתי

מעצים סיכון קולקטיביסטי ייחודי נוסף הוא תהליך השערוך החברתי (social re-evaluation). קלי (2010) הסבירה שזהו תהליך שהמתבגר ומשפחתו עברו עקב שני מצבים שונים של שינוי: (א) כאשר התקיים מעבר בין שדות חברתיים, הווה אומר כאשר המתבגרים או הוריהם עברו תהליך של מעבר משדה חברתי אחד למשנהו ונמצא כי במהלכו הונם החברתי התמעט או גדל בעיני החברה המעריכה; (ב) כאשר התרחש שינוי בתוך השדה הפרטי או השדה המשפחתי של הפרט, והשינוי שנחשף לעיני החברה מצביע על בעיה במשפחה – חינוכית, בריאותית או נפשית. קלי (2010) ציינה שבדרך כלל הפרט החרדי התוודע לקיומו של השערוך החברתי השלילי דרך סנקציות חברתיות שהוא חווה. נראה שהשערוך החברתי השלילי הגביר את הקושי ביכולת הניעות החברתית של המתבגרים ומשפחתם, בשל המבנה החברתי הקולקטיבי והתבניות החברתיות החרדיות הנוקשות. דוגמה לכך ניתן לראות בקטגוריית ניכור-חיבור במוסדות החינוך – בקושי של מתבגרים להתקבל לשיבה או סמינר ליטאיים ובקושי של מתבגרים בני חוזרים בתשובה או "חוצניקים" להשתלב בתוך החברה החרדית המקומית. דפוס השערוך השלילי התבטא בממצאים גם בקטגוריית הקהילה, בחשש של הורי המתבגרים מפני היוודעות קיומה של בעיה

במשפחה לקהילה. דפוס השערוך החברתי והחשש מפניו עולים בקנה אחד עם דפוס ההדרה וההסתרה שלהב (2005) הזכיר במאמרו.

סנקציות חברתיות

הסנקציות החברתיות הן בגדר מעצים סיכון נוסף, והן מצאו את ביטויין במנגנונים חברתיים של ענישה חברתית בקטגוריות מוסדות החינוך והקהילה: מנגנון הסינון והמיון במוסדות חינוך חרדיים ומנגנון השידוכים, שהוזכר בקטגוריית הקהילה. קיומם של שני מנגנונים אלו התבטא בממצאים שהוצגו לעיל – בהרחקה ובהדרה ממוסדות החינוך או בחשש, שלעיתים התאמת, בהצעות שידוך ממדרג חברתי נמוך. ייתכן שהסנקציות החברתיות הללו התרחשו משום שהיה משום קריאת תיגר מודעת או בלתי מודעת על הסדר החברתי החרדי בשדה שהמתבגר ומשפחתו ניסו להיכנס אליו.

בארט (2012) חקרה קבוצת שוליים נוספת בחברה החרדית – גרושים, והיא ציינה את הסנקציות החברתיות השליליות ואת הירידה בערך החברתי כחלק מ"חויית הגירושין" בחברה החרדית. ממצאי מחקרה עולים בקנה אחד עם ממצאי המחקר הנוכחי ומחזקים את ההוכחה לקיומם של השערוך החברתי והסנקציות החברתיות כחלק מדפוסי תרבות קולקטיביסטיים של החברה החרדית. את הדפוסים המתוארים לעיל חוו כל המתבגרים דרך חוויות הניכור-חיבור, אשר היו מאפיין משותף דומיננטי ומרכזי ביותר. הגוונים הדקים השונים שבו הם חוו את החוויות מבטאים את הרבגוניות של החברה החרדית. היות וההבדלים אינם דרמטיים, כי רב המשותף על השונה, הדיון פתח בדפוסים המשותפים לכל המתבגרים. עם זאת, אנו רואים לנכון להאיר את הרבגוניות של החברה החרדית, אשר המחקר על אודותיה בשנים האחרונות חותר לשקף את צבעוניותה.

רבגוניות של חוויות הניכור-חיבור ומצבי המצוקה והסיכון

בהתאם לספרות המתארת את שני הזרמים – החסידי והליטאי – כ"אליטה אשכנזית של החברה החרדית" (שלג, 2000), מתבגרים משתי הקבוצות הללו מיקדו את חוויות הניכור-חיבור סביב התסכול שנבע מאי-הצלחתם לשמור על ההון החברתי שהיה להם. מתבגרים אלה **השתייכו בשעתו** למשפחה טובה, לישיבה טובה או לסמינר טוב, אך במהלך נשירתם איבדו הון זה. עם זאת, הדאגה מפני הלחץ או הבושה הפנים-קהילתיים היה דומיננטי יותר בקרב מתבגרים מהחברה החסידית. ייתכן שהסיבה לכך היא שהמאפיין החברתי הייחודי של הזרם החסידי, להבדיל מזה הליטאי, הוא הלכידות החברתית הגבוהה (פרידמן, 1991; שלג, 2000).

לעומתם, מתבגרים ממוצא ספרדי חוו חוויות ניכור-חיבור בגוון שונה לחלוטין. הם התמקדו בראיונות בעיקר סביב תחושת הרצון להיות שווים בין שווים – תחושה שלא הייתה מנת חלקם בחברה החרדית. הניכור-חיבור שלהם התבטא ברצונם או ברצון משפחתם להתקבל למסגרות חרדיות ליטאיות ובקושי שלהם להגשים זאת, בשל שיטת המכסות, שתוארה לעיל. אלו מהם שהתקבלו ביטאו זאת בלחץ להוכיח שהם ראויים לכך וברצון להצליח להיות ליטאי אף יותר מחבריהם הליטאים בישיבה.

חוויות הניכור-חיבור שהדבר גרם להם היו מחד גיסא הרצון להיטמע בשדה הליטאי, ומאידך גיסא, הניכור הפנימי שהדבר יצר. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הספרות המתייגת אותם כקבוצה מקופחת (פרידמן, 1991).

בהתאם לסקירת הספרות על אודות שוליותם של קבוצת החוזרים בתשובה בחברה החרדית (גודמן, 2002), הנושאים שהודגשו ביתר שאת בחוויות הניכור-חיבור של בני החוזרים בתשובה היו חסרונם של הון חברתי (social capital) והרצון להשיגו. על פי בורדיה (Bourdieu, 1986), ההון החברתי הוא סך כל המשאבים השונים המקנים לפרט גישה אל משאבי הקבוצה. חסרונם התבטא אצל ילדי החוזרים בתשובה בין השאר בקושי להתלבש באופן מותאם ובהיעדר מעמד חברתי שיאפשר להם קבלה למוסדות חינוך ליטאיים טובים.

ה"חוצניקים", המתוארים כקבוצה דומיננטית בקרב מתבגרים ב"קידום נוער" (להב, 2005), תיארו גוון שונה של חוויות ניכור-חיבור. להבדיל מתחושת הנחיתות שתיארו מתבגרים ממוצא ספרדי או בנים של חוזרים בתשובה, הם חשו עליונות או נאורות תרבותית. הם הרבו לתאר את הדומה והשונה של חרדיות בארץ ובחו"ל ואת הפרימיטיביות שהם רואים בחברה החרדית בישראל. השיח התבטא בעיקר סביב נושאי הצריכה של תרבות הפנאי ולבוש בסגנון מערבי וכן סביב הנכונות לחיות עם מאפיינים מודרניים הכוללים את החידושים הטכנולוגיים שהם מציעים. חוויה זו שלהם עולה בקנה אחד עם הסקירה על אודות מאפייני קבוצת ה"חוצניקים" (גונן, 2005; שלג, 2000).

בן יאיר ורונאל (2014) קראו במחקרם לחוויות השוליות החברתית של המתבגרים החרדים בשם "מהגרים בארצם". מחקרנו מעמיק את ההתבוננות בקבוצה ייחודית זו ומאיר את העובדה שייתכן כי המתבגרים מהקבוצות שאינן נחשבות כבעלות הון חברתי גבוה, כגון ספרדים, בעלי תשובה ו"חוצניקים", אינם רק "מהגרים בארצם", אלא גם "מהגרים" בתוך החברה החרדית עצמה. סיפור ההגירה שלהם הוא לרוב ניסיון כושל של מעבר בין שדות חברתיים חרדיים, שהביא אותם לשוליות כפולה. הרבגוניות שתוארה לעיל חושפת את הריבודיות של החברה החרדית, את הסדר החברתי החרדי הנוקשה ואת הקושי הגדול בניעות חברתית בחברה זו. בארט ובן ארי (2017) ציינו את הניעות החברתית המוגבלת והנוקשה ואת ההתנהלות המבנית הקולקטיביסטית כחלק מהמאפיינים התפיסתיים המסייעים להגדיר את זהותו של הפרט. דבריהם מחזקים את הדיון על אודות מאפייני התרבותיים של החברה החרדית ועל תפקודם של המוטיבים הללו כמארגנים את הסדר החברתי של הפסיפס החברתי החרדי.

סיכום ומסקנות

לאור כל הכתוב לעיל, ניתן לסכם ולומר שאופייה הייחודי של החברה החרדית כחברה דתית וקולקטיבית מבנה באופן ייחודי את חוויות המתבגרים שמצויים במצוקה וסיכון. הם אינם חווים רק ניכור, אלא חוויות **ניכור-חיבור**, המבטאות את הקונפליקטים הרגשיים והחברתיים הקיימים בעולמם. הבנת המרכיב

הקונפליקטואלי הזה עשויה לעזור למטפלים להבין טוב יותר את מורכבות החוויות והשלכותיהן על התנהלותם של המתבגרים המטופלים ביחידות הטיפוליות השונות, ובכך לאפשר אמפתיה רבה יותר כלפיהם. על המטפלים והמחנכים להבין כי לגורמים מעצימי הסיכון שתוארו לעיל יש משקל בבחירותיהם של המתבגרים. כמו כן נראה שהרבגוניות של החברה החרדית מייצרת למעשה מגוון של מצבי סיכון למתבגרים בחברה זו. לפיכך אנו ממליצים שהתערבות טיפולית באוכלוסייה ייחודית זו תיעשה מתוך רגישות תרבותית, שעניינה לא רק מאפייני החברה החרדית בכלל, אלא גם מאפייני הקהילה הספציפית שהמטופל בא ממנה, בפרט. התובנות האלו התאפשרו בשל אופי המחקר האיכותני ומבנהו ההוליסטי, אשר הקיף מגוון משתתפים מתת-קבוצות שונות. מבנה מערך מחקרי כזה לא אפשר לבחון ביסודיות כל אחד מההיבטים, הקבוצות או המגדרים, ורצוי לעשות זאת במחקרי המשך. כמו כן מומלץ לבחון קבוצות נוספות של מתבגרים בסיכון שייתכן שחיים בחברה קולקטיבית דתית, וכן לבדוק קווי דמיון ושוני בין החוויות ומאפייני הסיכון.

מקורות

- אלאור, ת' (2006). **מקומות שמורים: מגדר ואתניות במחוזות הדת והתשובה**. תל אביב: עם עובד.
- אפרתי-מוניץ, כ' (2003). **לחיות בשולי החברה החרדית: חווייתם של נערים שעזבו ישיבה חרדית**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ארקין, נ', גיבור, נ', גרניאק, מ' ורפאלי, נ' (2004). עבודה עם נערות בקידום נוער. **מניתוק לשילוב**, 12, 27–46.
- בארט, ע' (2012). **מתח ושניות: אפיוני ההבניה החברתית של גירושין בחברה החרדית**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- בארט, ע' וכן ארי ע' (2017). השתקפותם של מאפייני החרדיות המודרנית בראי תופעת הגירושין. **תרבות דמוקרטית**, 17, 1–22.
- בן יאיר, י' ורונאל, נ' (2014). מהגרים בארצם: נוער חרדי במצבי סיכון ונתק חברתי. **חברה ורווחה, לד(1)**, 51–71.
- בראון, ב' (2017). **מדריך לחברה החרדית – אמונות וזרמים**. תל אביב: עם עובד וירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- גודמן, י' (2002). **חזרה בתשובה וזהויות דתיות חדשות בישראל בתחילת שנות האלפיים**. תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- גודמן, י' ויונה, י' (2004). מבוא: דתיות וחילוניות בישראל – אפשרויות מבט אחרות. בתוך י' יונה וי' גודמן (עורכים), **מערבולת הזהויות – דיון ביקורתי בדתיות ובחילוניות בישראל** (עמ' 9–45). תל אביב: הקיבוץ המאוחד וירושלים: מכון ואן ליר.
- גונן, ע' (2005). **בין לימוד תורה לפרנסה: חברת הלומדים והמתפרנסים בלונדון**. ירושלים: מכון פלורסהיימר.
- גרופר, ע', סלקובסקי, מ' ורומי, ש' (2014). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון: הגדרות, התפתחויות ודרכי התערבות. בתוך ע', גרופר וש', רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה** (עמ' 19–52) (כליל). תל אביב: מכון מופת.
- יעקובזון, ש' (2008). **עמדות של נוער חרדי בסיכון כלפי שבירת נורמות החוק**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- יפה, א' (2004). **להיות ילדה חרדית: פרקטיקות חיברות, שיח פדגוגי והבניית העצמי**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.

כהנר, ל', יחגוף-אורבך, נ' וסופר, א' (2012). **החרדים בישראל: מרחב, חברה, קהילה**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

להב, ח' (2005). תהליכים ותמורות במאפייני סיכון וניתוק של נוער מתבגר "דתי חרדי" המטופל במסגרת היחידות לקידום נוער. **מניתוק לשילוב**, 13, 49-78.

ליאון, נ' (2010). **חרדיות רכה: התחדשות דתית ביהדות המזרחית**. ירושלים: יד בן צבי.

ליוש, ב' (2014). **נשות הסף: נשים חרדיות מול השינוי המודרני**. תל אביב: רסלינג.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2009). **פני החברה בישראל – דוח מס' 2**, פרק 4. ירושלים: משרדי דפוס ממשלתיים.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013). **תלמידים בכיתות ז-יב שנשרו ממערכת החינוך של משרד החינוך במהלך שנת הלימודים ובמעבר לשנת הלימודים הבאה**. לוח 8.36. נדלה 13 נובמבר, 2016 מהאתר https://old.cbs.gov.il/shnaton64/st08_36x.pdf

המועצה לשלום הילד (2017). **ילדים בישראל – שנתון 2017**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.

סיון, ע' (1991). תרבות המובלעת. **אלפיים**, 4, 45-98.

פאס, ה', רותם ר' ובן-רבי, ד' (2011). **ילדים ובני נוער חרדים: סוגיות במערכת השירותים בתחומי הרווחה והבריאות**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברודקיל.

פרידמן י', שאול-מנע, נ', פוגל, נ', רומנוב, ד', עמדי, ד', פלדמן ועמיתים (2011). **שיטות מדידה ואמידת גודלה של האוכלוסייה החרדית בישראל**. נדלה 17 נובמבר, 2016, מאתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: <http://www.cbs.gov.il/publications/tec25.pdf>

פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית – מקורות, מגמות ותהליכים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

קלי, ע' (2010). **בין ניכור לחיבור: מתבגרים במצבי מצוקה וסיכון בחברה החרדית: מחקר אקולוגי בעל היבטים פסיכולוגיים וסוציולוגיים**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.

קפלן, ק' וטדלר, נ' (2012). מבוא: פניה המשתנות של החברה החרדית בישראל: מהישרדות לנוכחות החזקות ובטחון עצמי. בתוך הנ"ל (עורכים), **מהישרדות להתבססות – תמורות בחברה החרדית בישראל ובחברה** (עמ' 11-30). ירושלים: מכון ון ליר, ובני ברק: הקיבוץ המאוחד.

רומי, ש' (2007). קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 231-249). ירושלים: מאגנס.

שוורץ, י' (2003). **הגבול בין גן עדן לגיהנום: הנערה החרדית במצוקה: ההבניה החברתית של הדרתה ביחסיה עם מערכת החינוך, משפחתה, הקהילה החרדית ושירותי הרווחה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.

שלג, י' (2000). **הדתיים החדשים – מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל**. ירושלים: כתר.

שמיד, ה' (2006). **דין וחשבון של הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה**. נדלה 9 במרץ, 2010, מהאתר <http://www.sw.huji.ac.il/upload/shmidreport2006.pdf>

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1986). The force of law: Toward a sociology of the juridical field. *Hastings Law Journal*, 38, 805-855.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University.

- Cattan, N. (2001, August 17). Orthodox rehab programs: Too much of a good thing? Flaws seen in treatment of at risk kids. *Forward*, 17, News: flows seen in treatment of at-risk kids.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (Second Edition, pp. 509–535). London: Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: Sage.
- Douglas, M., & Wildavsky, A. B. (1982). *Risk and culture: An essay on the selection of technical and environmental dangers*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53(4), 257–264.
- Etzion, D., & Romi, S. (2015). Typology of youth at risk. *Children and Youth*, 59, 184–195.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hong, J. S., Espelage, D. L., & Kral, M. J. (2011). Understanding suicide among sexual minority youth in America: An ecological systems analysis. *Journal of Adolescence*, 34(5), 885–894.
- Hui, C. H., & Triandis, H. C. (1986). Individualism-collectivism: A study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17(2), 225–248.
- Lightman, E. S., & Shor, R. (2002). Askanim: Informal helpers and cultural brokers as a bridge to secular helpers for the Ultra-orthodox Jewish communities of Israel and Canada. *Families in Society*, 83(3), 315–324.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, C.A: Sage.
- Resnick, G., & Burt, M. R. (1996). Youth at risk: Definitions and implications for service delivery. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 172–188.
- Rosenthal, M. K., & Roer-Strier, D. (2006). What sort of an adult would you like your child to be? Mothers' developmental goals in different cultural communities in Israel. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 517–528.
- Stadler, N. (2009). *Yeshiva fundamentalism: Piety, gender, and resistance in the ultra-orthodox world*. New York: New York University Press.
- Urban, J. B., Lewin-Bizan, S., & Lerner, R. M. (2009). The role of neighborhood ecological assets and activity involvement in youth developmental outcomes: Differential impacts of asset poor and asset rich neighborhoods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 601–614.
- Williamson, H. R. (2005). *The Amish: Current issues and historical background*. New York: Novinka Books.

אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחברה הערבית בישראל: עמדות וחסמים כלפי שילובם התעסוקתי

ח'אלד אבו עסבה ופרידה אבו ראס

תקציר

המחקר שעליו מתבסס מאמר זה בחן את התפיסות והעמדות של מעסיקים והורים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ושל עובדים ללא מוגבלות בנוגע לסוגיית השילוב התעסוקתי של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מהחברה הערבית בישראל, ואת הקשר בין עמדות אלו ומשתנים סוציו-דמוגרפיים. בנוסף הוא מיפה משתני רקע, מקומות עבודה ומאפייני עבודה של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. המחקר כלל 1070 משתתפים ערבים משלוש קטגוריות שונות: הורים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (270 הורים), מעסיקים (400 מעסיקים מן המגזר הפרטי) ועובדים ללא מוגבלות (400 עובדים). המחקר התבסס על שאלון כמותי רחב, שפותח לצורכי המחקר והותאם באופן ייחודי לכל אחת מקבוצות המחקר. ממצאי המחקר העיקריים מצביעים על כך שמרבית האנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית שהוריהם השתתפו במחקר התמודדו עם מוגבלויות נוספות על המוגבלות השכלית; הורים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית העדיפו מרכזי יום טיפוליים כפתרון תעסוקתי והחזיקו בעמדות חיוביות פחות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מאשר שאר קבוצות המחקר. על כן, מסתמן שהורים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית הם חוליה חלשה, שעלולה להוות מחסום בשילוב התעסוקתי של ילדיהם. עוד נמצא כי לא היה הבדל בין עמדותיהם של המעסיקים כלפי עובדים ללא מוגבלות לעמדותיהם כלפי עובדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. עם זאת, עובדים ללא מוגבלות הביעו חששות ודאגות רבים יותר מאשר שאר הקבוצות בנוגע לעבודה עם אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית וצידדו פחות בהעצמתם. כמו כן נמצא כי ככל שהשכלתם של מעסיקים ועובדים הייתה נמוכה יותר, הם החזיקו בעמדות חיוביות פחות בנוגע לשילוב התעסוקתי של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. ממצא נוסף היה כי ככל שקבוצת הגיל הייתה מבוגרת יותר, היו בקרבה חסמים רבים יותר בשילוב התעסוקתי של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

מילות מפתח: מוגבלות שכלית התפתחותית, תעסוקה, חברה ערבית בישראל

מבוא

בשנים האחרונות גוברת ההתעניינות בעמדות הציבור כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, וזאת כחלק מההכרה בצורך להעניק לאוכלוסייה זו הזדמנות לחיות ולהשתלב בקהילה, הן מבחינה חברתית והן מבחינה כלכלית. עד לאחרונה, התפיסה הרווחת הייתה כי מקומם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית הינו

במסגרות מוגנות וסגורות. בישראל, תפיסה זו קיבלה תפנית משמעותית, תחילה בשנת 1998, כאשר חוקק "חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות", ובהמשך – כשחוקקו "חוק שיקום נכי נפש בקהילה" בשנת 2000 וחוקים חשובים נוספים. חוקים אלו מתייחסים לעקרונות היסוד בנושא ומסדירים בין היתר את עניין ההעסקה של אנשים עם מוגבלויות, כמו חוק זכויות לאנשים עם מוגבלות המועסקים כמשתקמים, שחוקק בשנת 2007. תפנית זו התחזקה בהמשך, כאשר החלו לעלות קריאות לשילובם של אנשים עם מוגבלויות במערך המגורים הקהילתי, בין אם במעונות פנימייה, הוסטלים או דירות בקהילה; זאת בכדי לסייע להם לנהל חיים עצמאיים בקהילה, להגיע לעצמאות מרבית ולממש את זכותם לאיכות חיים סבירה באמצעות שילוב בקהילה, הנגשת שירותים הניתנים לכל האזרחים ומימוש זכויותיהם האזרחיות, כולל הזכות לעבוד, לקבל חינוך ולחיות בתנאי חיים נורמטיביים (אבו שקארה, 2010; מזאוי-מרג'יה, 2001).

עם זאת, נמצא כי בישראל שיעור התעסוקה של האנשים עם מוגבלויות בכלל ועם מוגבלות שכלית התפתחותית בפרט הוא נמוך (אלפסי-הנלי, 2017). נושא התעסוקה נחשב לעניין עיקרי בחייהם של אנשים עם מוגבלויות, שכן עבודה מביאה לשיפור ברווחתם הנפשית, במצבם הכלכלי ובאיכות חייהם (Ali, Schur, & Blank, 2008; Jahoda, Kemp, Riddell, & Banks, 2011; ומסייעת בהשתלבותם החברתית והקהילתית).

במקביל, עבודה מהווה אתגר גדול עבור אנשים עם מוגבלויות; אחד החסמים המרכזיים לכניסת אוכלוסייה זו לשוק העבודה היא עמדותיו של הציבור, ובפרט הורים, מעסיקים ועמיתים (Hall & Kramer, 2009; Paez & Arendt, 2014). למרות זאת, הנושא זכה להתייחסות מועטה בישראל בהקשר של החברה הערבית, המהווה 20.9% מכלל האוכלוסייה בישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2018). ההתייחסות המועטה מפתיעה מכמה סיבות: ראשית, שיעור האנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחברה הערבית גבוה פי שניים משיעורם בחברה היהודית (שלום, בן שמחון וגורן, 2014), זאת בדומה לארצות אחרות, שבהן נמצא שיעור גבוה יותר של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בקרב קבוצות מיעוט עם רקע סוציו-כלכלי נמוך (Leonard et al., 2005); שנית, נמצא מספר רב של מחקרים אשר עסקו בעמדות הכלליות של החברה הערבית כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ומשפחותיהם ועמדותיהם בנוגע להשתלבותם בקהילה (אבו עסבה ואבו נסרה, 2014; אבו שקארה, 2010; אלקרינאוי וסלונים-נבו, 2009; גרניצקי, 2004; מזאוי-מרג'יה, 2001), אך טרם נחקר נושא העמדות בנוגע להשתלבותם בתעסוקה; שלישית, אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מהחברה הערבית מתמודדים עם חסמים בתעסוקה המאפיינים את כלל האנשים עם מוגבלויות המבקשים לעבוד, ועם חסמים תעסוקתיים נוספים, המאפיינים את המיעוט הערבי, כמו: אפליה, בעיות נגישות בשל מגורים בפריפריה ותחבורה ציבורית לא מספקת, חוסר שליטה בשפה העברית והיעדר אזורי תעשייה בקרבת ערים וכפרים ערביים (אלפסי-הנלי, 2014). אין זה פלא אפוא שאנשים

עם מוגבלויות מהחברה הערבית בישראל מכונים "המוכים פעמיים" (אלמנארה, 2011). מכאן נבע הצורך במחקר זה. מטרת המחקר היו:

- א. מיפוי משתני רקע הקשורים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחברה הערבית, מקומות ומאפייני התעסוקה שלהם כפי שדווחו על ידי הוריהם, וגם בחינת עמדותיהם הכלליות של ההורים בנושא התעסוקה של ילדיהם.
- ב. בחינת עמדות מעסיקים והורים של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית וכן של עובדים ללא מוגבלות כלפי אנשים עם מוגבלות זו.
- ג. בחינת עמדות המעסיקים והעובדים ללא מוגבלות בנוגע לשילוב התעסוקתי של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.
- ד. בחינת הקשר בין מאפיינים סוציו-דמוגרפיים שונים (מין, גיל והשכלה) של מעסיקים ועובדים ללא מוגבלות לבין עמדותיהם בנוגע לשילוב התעסוקתי של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

למעשה, ממצאי מחקרנו מאפשרים הבנת חלק מהקשיים המעכבים השתלבותם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בעבודה; בחינת עמדותיהם הכלליות של קבוצות המחקר כלפי אנשים עם מוגבלות זו מספקת תשובה לשאלה: "האם עמדות כלליות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מהוות זרז או חסם תודעתי המשפיע על העסקת אנשים עם מוגבלות זו?" ואילו הבנת עמדותיהם הספציפיות בנוגע להעסקתם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית חשובה לבניית תוכניות יעילות לקידום שילובם התעסוקתי של אנשים אלו (Burge, Ouellette-Kuntz, & Lysaght, 2007).

מסגרת תאורטית

מוגבלות שכלית התפתחותית: הגדרות ועמדות

מוגבלות שכלית התפתחותית, אשר כונתה בעבר "פיגור שכלי", היא תופעה אנושית מורכבת הידועה זה אלפי שנים (עמינדב, 2006). עם זאת, עדיין אין הגדרה חד-משמעית וכוללת למוגבלות זו בספרות המקצועית, אלא קיימים מודלים שמנסים להסביר את התופעה מנקודות התייחסות שונות (רונן, 2007): על פי המודל הרפואי, מקור המוגבלות השכלית התפתחותית הוא ביולוגי-אורגני, כך שמדובר על מחלה, ללא קשר לחברה ותרבות; מנגד, חוקרים מהמודל הסוציולוגי מתייחסים למוגבלות שכלית התפתחותית כאל בעיה חברתית, ואנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מוגדרים כאנשים הסוטים מהערכים והנורמות החברתיות של החברה (Knight, 2010). יתרה מזו, על פי גישה זו, ההגדרה של מוגבלות שכלית התפתחותית תלויה גם בתחומי ידע שונים – פסיכולוגיה, סוציולוגיה, אנתרופולוגיה וחינוך, וגם בבעלי תפקידים שונים, כמו: הורים, אנשי אקדמיה או מטפלים (רונן, 2007).

ההגדרה המקובלת היום בעולם למוגבלות שכלית התנהגותית היא של האגודה האמריקנית ללקויות אינטלקטואליות התפתחותיות (AAIDD): "מוגבלות שכלית מתאפיינת במוגבלות משמעותית בתפקוד השכלי ובהתנהגות המסתגלת כפי שהן

באות לידי ביטוי במיומנויות תפיסתיות, חברתיות ומעשיות. מוגבלות זו ראשיתה לפני גיל 18" (Schalock et al., 2010). הגדרה זו תואמת את שלושת הקריטריונים של הגדרת ספר האבחון הפסיכיאטרי (DSM5), והם: מוגבלות בתפקוד אינטלקטואלי, מוגבלות בתפקוד הסתגלותי והופעת מוגבלות אלו במהלך תקופת ההתפתחות. בישראל, הגדרת מוגבלות שכלית התפתחותית מעוגנת בחוק הסעד משנת 1969, הקובע: "מפגר הוא אדם שמחמת חוסר התפתחות או התפתחות לקויה של כושרו השכלי מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת והוא נזקק לטיפול. חולה נפש כהגדרתו בחוק אינו בבחינת מפגר לעניין חוק זה". יש לציין כי בשנים האחרונות נוטים אנשי המקצוע בעולם להחליף את המונח המקובל בציבור, "פיגור שכלי", במונח "לקות אינטלקטואלית" או "לקות שכלית" (Coren, Hutchfield, Thomae, & Gustafsson, 2010), ואילו בישראל בשנת 2012 הוא הוחלף רשמית במונח "מוגבלות שכלית התפתחותית".

מחקרים מראים כי אין מודעות והבנה מספיקים בקרב אוכלוסיות אתניות שונות רבות באשר למהותה של מוגבלות שכלית התפתחותית, וכי התפיסה הציבורית של אנשים עם מוגבלות זו היא בעיקרה שלילית, מוטעית בכל הנוגע ליכולותיהם ומייחסת את האחריות למוגבלותם להם עצמם או לכוחות על-טבעיים (Scior, 2011). אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית נחשבים לאחת הקבוצות המתמודדות הסובלות ביותר מתווית שלילית, הדרה חברתית, דעות קדומות וחסמים מרובים (Ali, Hassiotis, Strydom, & King, 2012; Ouellette-Kuntz, 2010; Burge, Brown, & Arsenault, 2010). כתוצאה מכך, סיכוייה של אוכלוסייה זו להשתלב בחברה בצורה מיטבית נפגעים, והיא אף עלולה לפתח דימוי עצמי שלילי (Ali et al., 2012). עם זאת, עמדות הציבור כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית השתנו לחיוב במהלך השנים; זאת בשל שינויים חברתיים המתרחשים בעולם, גישות טיפול חדשות ושינויים בהגדרת מוגבלות זו (Ouellette-Kuntz et al., 2010). ניתן לראות זאת גם בדו"ח של האגודה הלאומית לקידום אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בישראל – אקי"ם, המציג שיפור מתמיד בעמדות הציבור כלפי אנשים עם מוגבלות זו; אך עם זאת, מצטיירת תמונה שעל פיה אחוז גבוה מהמשתתפים בסקר עדיין חשים רגשי רחמים כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית וחושבים כי הם מסוכנים וצריכים להיות במסגרות נפרדות (ורנר, בן-צבי וביתן, 2016). גם בקרב החברה הערבית בישראל נצפה שיפור בעמדות כלפי אנשים עם מוגבלות זו, וממצאי מחקרם של אבו עסבה ואבו נסרה (2014) מלמדים כי חל בקרב חברה זו שינוי מעמדות שליליות לעמדות חיוביות-בינוניות. עם זאת, החוקרים טענו כי שינוי זה אין בו די, וכי יש לחתור להעלאת הנושא לשיח הציבורי בחברה הערבית ולפעול למען קידום מימוש זכויותיהם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בקרבה.

מזאוי-מרג'יה (2001) התייחסה לחמש קבוצות של משתנים המשפיעים על העמדות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית וכלפי השתלבותם בחברה: (א) **מאפיינים סוציו-דמוגרפיים**: גיל, מין והשכלה. על פי מאמר סקירה, אנשים

צעירים, נשים ומשכילים מגלים כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית עמדות חיוביות יותר מאשר אנשים מבוגרים, גברים ובעלי השכלה נמוכה (Scior, 2011), אם כי במחקרים אחרים לא נמצא קשר עקבי בין מין לבין עמדות חיוביות (Ouellette-; Kuntz et al., 2010); (ב) **מאפיינים אתניים**: ישנו שוני בעמדות הציבור כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית על פי מאפייניהם האתניים (Scior, 2011), כך שהעמדות מושפעות מהערכים החברתיים המושרשים בחברה כלפי אנשים חריגים. במחקר בין-תרבותי אשר השווה עמדות של סטודנטים ומורים בבתי ספר לילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מלוב ומבריטניה, נמצא כי המשתתפים במחקר מלוב הביעו עמדות חיוביות פחות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מאשר המשתתפים הבריטים (Benomir, Nicolson, & Beali, 2016); (ג) **המוג עם אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית**: המחקרים מצביעים על קשר בין מגע והיכרות קודמים עם אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית לבין היחס והעמדה החיובית כלפיהם (Morin, Rivard, Crocker, Boursier, & Caron, 2013); (ד) **הידע על אוכלוסיית אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית**: קיים קשר חיובי בין ידע על אודות מוגבלות שכלית התפתחותית לבין עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות זו. פעמים רבות התווית שלילית והעמדות השליליות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מקורן בחוסר ידע על סיבות המוגבלות, על היכולות התפקודיות של אנשים אלה ועל זכויותיהם השונות (Morin et al., 2013); (ה) **החברות**: עיצוב עמדות, התנהגויות, ערכים ונורמות של האדם מתבצע מאז היות האדם ילד, על ידי כמה סוכנויות חברות, כמו: ההורים והמשפחה, החברים מקבוצת הגיל, בית הספר ואמצעי התקשורת (Grusec & Hastings, 2014), ולכל אלה ישנה השפעה מכרעת על עמדותיו של האדם כלפי אנשים עם מוגבלויות, ובכללם אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

אפשרויות השמה בישראל עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית וחסמים בשילובם התעסוקתי

ככלל, על פי חוק הסעד שנחקק בשנת 1969 והתיקון לחוק משנת 2000, זכויותיהם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מוסדרות לאורך כל חייהם. על פי הוראת החוק, המדינה מספקת לילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית עד גיל 21 מסגרת לימודית בחינוך המיוחד, ומגיל 21 ומעלה היא מספקת שלושה סוגים של מסגרות תעסוקה, המותאמים לכל דרגות החומרה של המוגבלות השכלית ההתפתחותית: מרכזי יום טיפוליים (מרכזי שיקום), מע"ש – מרכזי עבודה שיקומיים (כולל לאחרונה מע"ש תעשייתי ומע"ש חקלאי במגזר היהודי), ותעסוקה נתמכת (מקומות עבודה מוגנים).

עד לתיקון החוק בשנת 2000, השמת אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במסגרות דיור ובמסגרות תעסוקתיות חוץ-ביתיות הייתה תלויה באילוץ תקציב ובמכסות. לאחר תיקון החוק, המדינה התחייבה לספק סידור יומי או סידור חוץ-ביתי "לכל אדם עם מוגבלות שכלית הזקוק לכך", באמצעות שריון תקציב ייעודי למטרה זו (בוקניק, 2012). התפתחות שנייה שחלה בשנות העשרה של המאה

העשרים ואחת קשורה לעיבוי הרצף התעסוקתי ברמה קלה ובינונית המוצע לפלח האנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, ואשר בא לידי ביטוי בייזום ובהקמה של מע"ש חקלאי ומע"ש תעשייתי, שהוכרזו בסקירות השירותים החברתיים של משרד הרווחה. המע"ש התעשייתי אמור לתת מענה מתאים יותר לצורכי אנשים עם מוגבלות אשר יכולים להשתלב בעבודה בסביבה נורמטיבית.

על פי פרסומי משרד הרווחה, נכון לשנת 2014, רשומים במחלקות לשירותים חברתיים ברשויות המקומיות של מדינת ישראל 33,589 אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. בפועל, על פי פרסומי משרד הרווחה משנת 2012, כ-32% מן האנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בני 21 ומעלה בכל דרגות המוגבלות (11 אלף מתוך אוכלוסייה של 34,500) לא נמצאו לכאורה במסגרת תעסוקתית המוסדרת על ידי המדינה (ניסים, גורבטוב וכן שמחון, 2012). בחישוב אקסטרפולציה מורכב ובהנחה כי לכמה מאות מהם נמצאה מסגרת תעסוקה פרטית, בכל זאת מדובר בשיעור גבוה, המוערך בכ-25% של מקרים לא מוסדרים.

הספרות המקצועית התייחסה רבות לקשיים ולחסמים בתעסוקתם של אנשים עם מוגבלויות וסיווגה אותם לשלושה סוגים: (א) חסמים מובנים המקשים על השתלבותם של אנשים עם מוגבלויות, כמו מערך הקצבאות ואי-הנגשת מקומות, דרכים ושירותים (מור, 2012); (ב) חסמים הקשורים באדם עם המוגבלות, כמו: השכלה וכישורי עבודה נמוכים, חסמים פסיכולוגיים וביטחון עצמי נמוך; (ג) חסמים הקשורים במעסיקים ובקהילה, כמו: תווית שלילית, עמדות שליליות, חששות ודעות קדומות (אלפסי-הנלי, 2015).

כאמור, עמדותיהם של המעסיקים והעמיתים לעבודה נמצאו כאחד החסמים המרכזיים להשתלבות אנשים עם מוגבלויות בתעסוקה (Paez & Arendt, 2014). לדוגמה, נמצא כי המשתנה החשוב ביותר לשילוב תעסוקתי של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית הוא המוטיבציה מצד המעסיקים וסוכנויות התעסוקה לשילוב אותה אוכלוסייה במקומות עבודה שונים (Luecking, 2011). על פי המחבר, למעסיקים יש עמדות שליליות בנוגע להעסקת אנשים עם מוגבלויות שכליות אפילו יותר מאשר כלפי העסקת אנשים עם מוגבלויות פיזיות. הוא טען כי למעסיקים יש נכונות נמוכה להעסקת אנשים עם מוגבלות שכלית התנהגותית, והסיבות לכך שונות, כמו תפקידים לא מותאמים במקומות העבודה או חשש מתפוקה ירודה. עם זאת, לדעתו, בשנים האחרונות ישנו שינוי בעמדותיהם של המעסיקים, והם מפגינים מודעות ונכונות רבות יותר לשילובם של האנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. באשר לעמיתים, מחקרים מצאו כי לעובדים ללא מוגבלות יש עמדות שליליות וסטראוטיפים המהווים מכשול בהעסקת אנשים עם מוגבלויות (Bruyère, 2000; Burke et al., 2013), והם אף לא מרגישים בנוח לעבוד לצד אנשים עם מוגבלויות (Amir, Strauser, & Chan, 2009). מצד שני, עובדים ללא מוגבלות אשר עבדו לצד אנשים עם מוגבלויות דיווחו על חוויה חיובית והנאה מהעבודה, בזכותם של האחרונים (Ruggeri-Stevens & Goodwin, 2007).

גם עמדותיהם של הורים לילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית נמצאו מכריעות לשילוב ילדיהם בתעסוקה, כך שאף הם מהווים הון חברתי שיש לנצל ולתמיכה בכיוון זה (Hall & Kramer, 2009). הורים נחשבים כספקי מידע ותמיכה וכעוזרים לילדיהם, כשאלו מסיימים מסגרות החינוך בגיל 21, לעבור לחיים עצמאיים ולהשתלב בעבודה. על פי מחקר שנערך באוסטרליה ובדק את עמדותיהם של 218 הורים של ילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, חשוב היה להורים שילדיהם ישתלבו בעבודה, אך הם חשבו כי אפשרויות התעסוקה הקיימות אינן מספיקות, והשכר המוצע אינו נאות (Davies & Beamish, 2009).

לסיכום, לאור כל הנאמר לעיל, בחינת שלוש הקבוצות (מעסיקים, עובדים ללא מוגבלות והורים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחברה הערבית) תספק זווית ראייה כוללת שתשקף את העמדות של הקשורים לתעסוקת אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, הן בקהילה והן במקומות העבודה. נוסף על כך שממצאי המחקר מוסיפים ידע תאורטי לגוף הידע הקיים, הם גם מסייעים למקבלי ההחלטה להבין את תפיסותיהם, ציפיותיהם וחששותיהם של מעסיקים ועמיתים במקומות עבודה, ובדרך זו לבחון כיווני פעולה מתאימים, כמו ביצוע שינויים בתוכניות תעסוקה קיימות או פיתוח מענים חדשים, שיתאימו לצרכיה של החברה הערבית.

שיטה

מדגם המחקר

בשלב הראשון נדגמו 14 יישובים ערביים בדגימת שכבות, בהתייחס לפריסה הגאוגרפית של האוכלוסייה הערבית (צפון – 50%, מרכז – 30% ודרום – 20%) ולגודל היישוב שבו הם חיים (50% מהיישובים מעל 15,000 תושבים ו-50% יישובים מתחת ל-15,000 תושבים). בשלב השני הוכנו רשימות של משתתפים פוטנציאליים: רשימת המעסיקים הורכבה באמצעות סיוע מהרשויות המקומית ומרכזי מט"י, רשימת העובדים ללא מוגבלות הורכבה מתוך איתור המזימים העסקיים הערביים, ואיתור ההורים נעשה מתוך מאגר הנתונים של מחלקת הרווחה ביישובים שהשתתפו במחקר. בשלב השלישי נדגמו אקראית מתוך הרשימות 1070 משתתפים: 400 מעסיקים מן המגזר הפרטי, 400 עובדים ללא מוגבלות במגזר הפרטי ו-270 הורים לילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. 118 מההורים שהשתתפו במחקר הם הורים לאנשים מבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בגיל העבודה ו-152 הם הורים לצעירים עד גיל 21 עם מוגבלות זו. בין מדגם העובדים ומדגם המעסיקים נעשתה התאמה (matching), באופן שמול כל מעסיק במדגם המעסיקים הועמד עובד ללא מוגבלות מאותו יישוב. לוח 1 מציג את התפלגות המשתתפים הסוציו-דמוגרפיים של כלל המשתתפים במדגם המחקר ובחלוקה לשלוש קבוצות המחקר.

לוח 1: התפלגות המשתנים הסוציו-דמוגרפיים של כלל המשתתפים במדגם המחקר ובחלוקה לשלושת קבוצות המחקר

משתנה	כלל הנבדקים (N=1070)		הורים לילד עם מוגבלות שכלית התפתחותית (n=270)		עובדים (n=400)		מעסיקים (n=400)	
	מס'	%	מס'	%	מס'	%	מס'	%
מגדר								
גברים	594	55.5	91	33.7	196	49.0	307	76.8
נשים	476	44.5	179	66.3	204	51.0	93	23.3
קבוצת גיל								
28–18	263	24.6	2	0.7	190	47.5	71	17.8
38–29	267	25.0	46	17.0	105	26.3	116	29.0
48–39	279	26.1	102	37.8	65	16.3	112	28.0
49 ומעלה	261	24.4	120	44.4	40	10.0	101	25.3
השכלה								
יסודית וחטיבת ביניים	96	9.0	58	21.5	13	3.3	25	6.3
תיכונית	486	45.5	128	47.4	170	42.6	188	47.0
על-תיכונית לא אקדמית	294	27.5	60	22.2	117	29.3	117	29.3
אקדמית	193	18.1	24	8.9	99	24.8	70	17.5
מצב משפחתי								
נשוי	869	81.2	255	94.4	263	65.8	351	87.8
גרוש	25	2.3	7	2.6	14	3.5	4	1.0
אלמן	19	1.8	8	3.0	11	2.8	-	-
רווק	157	14.7	-	-	112	28.0	45	11.3

כלי המחקר

המחקר התבסס על שאלון רחב בן שלושה חלקים, שמטרתם הייתה לבחון את העמדות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ומשפחותיהם ואת העמדות כלפי השתלבותם התעסוקתית של הראשונים. **החלק הראשון** של השאלון כלל 20 פריטים הבוחנים עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, והתבסס על שאלון ATDP (Scale Attitude Toward Disabled Persons), שפותח על ידי יוקר ובלוק (Yuker & Block, 1986). **החלק השני** של השאלון התבסס על שאלוניהם של עבד אללטיף (2007) והנרי ועמיתיו (Henry, Keys, Jopp, & Balcazar, 1996) וכלל 18 פריטים שמטרתם הייתה לבחון עמדות כלפי משפחות של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית; זאת בהתייחס לשלושה תחומים: עמדות בנוגע ל**בידוד** משפחות שיש בהם אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מצד הקהילה, **קרבה** למשפחות של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית לבין משפחות של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית לבין משפחות ללא אנשים עם מוגבלות זו. **החלק השלישי** של שאלון המחקר כלל 32 פריטים שמדדו עמדות בנוגע להשתלבותם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במקומות עבודה לצד עובדים ללא מוגבלויות, בהתייחס לארבעה תחומים: **השעות והתנגדויות** העובדים ללא מוגבלויות מהשתלבות

אנשים עם מוגבלות שכלית לצדם, **העצמת עובדים** עם מוגבלות שכלית התפתחותית במקום העבודה, **תועלת עסקית** הנובעת מהעסקת עובדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו**חסמים** הקשורים להכשרה ולשילוב של עובדים עם מוגבלות שכלית במקום העבודה. בנוסף, השאלון כלל שאלות על מאפיינים סוציו-דמוגרפיים שונים. כל פריטי שאלון המחקר נוסחו מחדש והותאמו ספציפית להתייחסות לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ולמשפחותיהם. שני החלקים הראשונים של השאלון הועברו לשלוש קבוצות המחקר (הורים, מעסיקים ועובדים ללא מוגבלות), והחלק השלישי הועבר רק למעסיקים ולעובדים ללא מוגבלות. נוסף על כך להורים הועבר שאלון אשר כלל שאלות בנוגע למשתני רקע הקשורים למוגבלות של ילדים, כמו: דרגת המוגבלות השכלית שלהם, מקומות התעסוקה ומאפייני התעסוקה של ילדיהם ועמדתם הכללית באשר לחשיבות העבודה בחיי ילדיהם.

משתני המחקר

להלן משתני המחקר כפי שהופיעו בשאלון:

- א. עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.
 - ב. עמדות בנוגע לשילוב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במקום עבודה לצד עובדים ללא מוגבלות: חששות והתנגדויות, העצמת אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, תועלת עסקית, חסמים.
 - ג. משתנים סוציו-דמוגרפיים: מין, גיל והשכלה.
- לוח 2 מציג את נתוני המהימנות של המדדים השונים של משתני המחקר, וכל מדד חושב כממוצע משוקלל של הפריטים הרלוונטיים אליו. מן הלוח ניתן לראות כי למרבית המדדים ישנה מהימנות בינונית ומעלה.

לוח 2: מהימנות המדדים של משתני המחקר

המשתנה	המדד המחושב	מספר פריטים	מהימנות α קרוניבר
עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית	עמדות כלפי אנשים עם התפתחותית	20	.76
עמדות כלפי משפחות של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית	בידוד משפחות של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית	10	.92
	קרבה למשפחות של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית	3	.61
	דמיון בין משפחות של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית לבין משפחות לאנשים ללא מוגבלויות	4	.60
עמדות כלפי שילוב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בעבודה לצד עובדים ללא מוגבלות	חששות והתנגדויות	9	.71
	העצמת אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במקום העבודה	5	.71
	תועלת עסקית בהעסקת אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית	4	.61
	חסמים בהכשרה ובשילוב של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במקום העבודה	4	.59

הליך המחקר

הנתונים נאספו בין דצמבר 2015 למרץ 2016. את המשתתפים במחקר גייסו עוזרי מחקר דוברי ערבית ממכון מסאר (מכון מחקר, תכנון וייעוץ חברתי המתמחה גם באיסוף ממצאים בתוך החברה הערבית), לאחר שעברו הדרכה בנוגע למחקר ומטרותיו והוכשרו להעברת השאלונים פנים מול פנים באופן שמותאם ספציפית לכל אחת מקבוצות מחקר. עוזרי המחקר הציגו בפני המשתתפים את נושא המחקר, מטרתו וחשיבותו והדגישו כי המחקר חסוי וכי ותוצאותיו תוצגנה בצורה כוללת, ללא אפשרות זיהוי של המשתתפים. מילוי השאלונים בוצע בבתי המשתתפים בשפה הערבית וארך כחצי שעה בממוצע. אחוז ההיענות היה 67.5% בקרב הורים לילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (270 הורים מתוך 400 שהתבקשו להשתתף במחקר) ו-100% בקרב מעסיקים ובקרב עובדים ללא מוגבלות.

ממצאים

מיפוי משתני רקע המאפיינים קשיים העומדים בפני הורים לילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ומקומות ומאפיינים של תעסוקה על פי דיווח ההורים

לוח 3 מציג נתונים הממפים את משתני הרקע של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית על פי הוריהם. מן הלוח ניתן לראות כי כ-15% מן המשפחות התמודדו עם יותר מילד אחד עם מוגבלות שכלית התפתחותית, ועל פי דיווח ההורים, כ-60% מן הילדים היו מאופיינים עם מוגבלות שכלית בינונית, וכ-15% – עם מוגבלות עמוקה או עמוקה מאוד. כ-70% מן הילדים עם מוגבלות שכלית סבלו נוסף לכך ממוגבלות פיזית קשה או ממוגבלות חזותית או שמיעתית שאינה ניתנת לתיקון. לכ-40% מהילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית הייתה תקשורת מילולית מובנת או תקשורת מסודרת בעזרת סימנים או סמלים. כמחצית מן הילדים היו זקוקים לעזרה מוחלטת או גבוהה בטיפול אישי (האכלה, רחיצה וכדומה). התמונה המתקבלת ממיפוי זה היא שמלבד המוגבלות השכלית ההתפתחותית, לילדים שהוריהם השתתפו במחקר זה היו מוגבלות נוספות, כמו: מוגבלויות פיזיות אחרות, קשיים ביכולות התקשורת וקשיים בטיפול אישי, מה שמציב אתגר בשילובם התעסוקתי.

לוח 3: התפלגות משתני רקע המאפיינים קשיים שאיתם מתמודדים הורים לילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

הורים לילד עם מוגבלות שכלית התפתחותית (N=270)		משתנה
מספר	אחוזים	
מספר ילדים עם מוגבלות		
229	84.8	ילד אחד
32	11.9	שני ילדים
9	3.3	שלושה ילדים ויותר

הורים לילד עם מוגבלות שכלית התפתחותית (N=270)		משתנה
אחוזים	מספר	
דרגת המוגבלות השכלית		
25.2	68	קלה
57.4	155	בינונית
14.4	39	עמוקה
3	8	עמוקה מאוד
מוגבלויות נוספות		
23.3	63	אין
6.7	18	יש מוגבלות פיזית קלה או מוגבלות חזותית או שמיעתית קלה או מתוקנת
70	189	יש מוגבלות פיזית קשה או מוגבלות חזותית או שמיעתית קשה שאינה ניתנת לתיקון
תקשורת עם הילד עם מוגבלות שכלית התפתחותית		
27	73	אין כלל תקשורת או תקשורת מינימלית
4.1	11	תקשורת קונקרטי דרך סימנים וסמלים
37	100	מדבר אבל אינו מובן
31.9	86	מדבר ומובן או משתמש באופן מסודר בשפת סימנים או סמלים
מידת העזרה הנדרשת בטיפול אישי		
49.6	134	מוחלטת או גבוהה
32.2	87	עזרה בינונית
18.1	49	עזרה מעטה או אינו נזקק לעזרה בטיפול אישי

לוח 4 מציג את התפלגות מקומות התעסוקה כפי שדווחו על ידי 118 הורים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מעל גיל 21 אשר השתתפו במחקר. ניתן לראות כי רק 32 הורים דיווחו כי ילדיהם משולבים במקומות תעסוקה כעובדים, ואילו 37 הורים דיווחו כי ילדיהם אינם נמצאים במסגרת תעסוקתית ברצף התעסוקתי שהמדינה הסדירה עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

לוח 4: התפלגות מקומות התעסוקה של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית על פי דיווח הוריהם

אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מעל גיל 21 (N=118)		מקום תעסוקה
אחוזים	מספר	
41.5	49	מרכז יום טיפולי
23.7	28	מע"ש
3.4	4	שוק חופשי או עבודה נתמכת
31.4	37	אחר

נמצא כי 20% מהאנשים העובדים במע"ש או בשוק חופשי או עבודה נתמכת לא קיבלו שכר כלל, 70% מההורים ראו סיכוי אפסי או קלוש שילדיהם יקבלו תפקיד גבוה יותר מתפקידם נכון לזמן המחקר, 80% מן ההורים העריכו כי ילדיהם אינם יכולים או יכולים רק במעט להגן על עצמם בפני ניצול, 75% העריכו כי המשימות המוטלות על ילדיהם מתאימות ליכולתם, ורק 47% היו מרוצים או מרוצים מאוד מתעסוקת ילדיהם. בנוסף, בתשובה לשאלה שההורים (N=270) נשאלו על מידת ההסכמה שלהם למשפט, "צריך לעבוד על כך שהעבודה תהיה חלק בלתי נפרד מחיי הבן או הבת שלי", 70% מהם הסכימו או הסכימו מאוד, 20% לא היו בטוחים, ורק 10% לא הסכימו עם האמירה. עוד נשאלו ההורים על מקום התעסוקה האידיאלי עבור ילדיהם. מבין ההורים שילדיהם משולבים במרכז יום טיפולי, 74% ראו בו מקום תעסוקה אידיאלי, ומבין ההורים שדיווחו על כך שמקום תעסוקתם של ילדיהם הוא "אחר", 54% ראו במרכז יום טיפולי מקום אידיאלי.

עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

לוח 5 מציג את ממצאי ההשוואה בין ההורים לילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, המעסיקים והעובדים ללא מוגבלות (ניתוח שונות חד-כיווני) במדד העמדה הכללית כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית וניתוחי המשך מסוג Scheffe לבדיקת השוואות זוגיות. מהלוח אפשר לראות כי בהשוואה בין שלושת קבוצות המחקר, ההבדל בממוצע מדד העמדה הכללית כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית הוא מובהק ($F=11.23$; $p<.01$). בהשוואות זוגיות נמצאו הבדלים מובהקים בין ההורים לבין המעסיקים ובין ההורים לבין העובדים ללא מוגבלות. נמצא כי להורים היו עמדות שליליות יותר כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מאשר למעסיקים ולעובדים ללא מוגבלות. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין העובדים ללא מוגבלות לבין המעסיקים.

לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין קבוצות המחקר בעמדה הכללית כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

קבוצת המחקר	ממוצע	סטיית תקן	ערך F ומובהקות	השוואות זוגיות
הורים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית	2.54 (n=270)	0.48		
מעסיקים	2.64 (n=400)	0.41	11.23**	1>2** 1>3**
עובדים ללא מוגבלות	2.71 (n=400)	0.48		

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

עמדות המעסיקים והעובדים ללא מוגבלות כלפי השתלבותם התעסוקתית של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

לוח 6 מציג את ההבדלים בין המעסיקים לבין העובדים ללא מוגבלות בארבעה מדדים המשקפים היבטים שונים של עמדתם באשר להעסקתם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בשוק העבודה לצד עובדים ללא מוגבלות.

לוח 6: ממוצעים, סטיית תקן והבדלים בין המעסיקים לבין העובדים ללא מוגבלות במדדים הקשורים להשתלבותם התעסוקתית של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

מדד	קבוצת המחקר	ממוצע	סטיית תקן	ערך t ומובהקות
חששות והתנגדויות	מעסיקים (n=400)	2.69	0.52	5.43**
	עובדים ללא מוגבלות (n=400)	2.89	0.51	
העצמת עובדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית	מעסיקים (n=400)	3.75	0.64	4.63**
	עובדים ללא מוגבלות (n=400)	3.55	0.59	
תועלת עסקית	מעסיקים (n=400)	3.25	0.71	0.13
	עובדים ללא מוגבלות (n=400)	3.26	0.63	
חסמים	מעסיקים (n=400)	2.65	0.70	1.24
	עובדים ללא מוגבלות (n=400)	2.70	0.61	

**p<.01

ניתן לראות בלוח כי נמצאו הבדלים מובהקים בין המעסיקים לעובדים הרגילים רק ב"חששות והתנגדויות" וב"העצמת עובדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית". הדבר מעיד על כך שהעובדים ללא מוגבלות ביטאו חששות מפני העסקת אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית והתנגדויות גבוהות יותר להעסקתם מאשר שאר הקבוצות שבמדגם ($t=5.43, p<.01$) וצידדו פחות בהעצמת אנשים עם מוגבלות זו במקום העבודה ($t=5.43, p<.01$).

עמדות המעסיקים והעובדים ללא מוגבלות כלפי השתלבותם התעסוקתית של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית על פי מאפייניהם הסוציו-דמוגרפיים

להלן הממצאים שהתקבלו במחקר בנוגע לעמדותיהם של המעסיקים והעובדים.

לוח 7: ממוצעים, סטיית תקן והבדלים בעמדה של מעסיקים ועובדים ללא מוגבלות במדדים הקשורים להשתלבותם התעסוקתית של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית על פי משתנים סוציו-דמוגרפיים (N=800)

משתנה	התנגדויות		העצמה		תועלת		חסמים	
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
גברים (n=503)	2.77	0.53	3.66	0.66	3.26	0.68	2.67	0.69
נשים (n=297)	2.80	0.51	3.62	0.57	3.24	0.66	2.68	0.64
p value	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

המשתנה		התנגדויות		העצמה		תועלת		חסמים	
ממוצע		סטיית תקן		ממוצע		סטיית תקן		ממוצע	
								סטיית תקן	
גיל									
28–18	(n=161)	2.81	0.48	3.60	0.56	3.21	0.66	2.60	0.61
38–29	(n=221)	2.78	0.50	3.67	0.60	3.32	0.66	2.56	0.59
48–39	(n=177)	2.74	0.59	3.74	0.67	3.30	0.61	2.86	0.75
49 ומעלה	(n=141)	2.80	0.57	3.58	0.69	3.19	0.78	2.75	0.65
p value		n.s.		n.s.		n.s.		f=8.70; p<.01	
השכלה									
יסודית וחט"ב	(n=36)	2.86	0.42	3.29	0.58	2.86	0.60	2.84	0.61
תיכונית	(n=358)	2.80	0.54	3.66	0.63	3.20	0.66	2.67	0.59
על-תיכונית לא אקדמית	(n=234)	2.78	0.57	3.56	0.60	3.21	0.63	2.75	0.74
אקדמית	(n=169)	2.75	0.45	3.83	0.59	3.53	0.69	2.52	0.64
p value		n.s.		f=10.92; p<.01		f=15.42; p<.01		f=4.94; p<.01	

אפשר לראות בלוח כי לא נמצאו הבדלים בין נשים וגברים בכל ארבעת המדדים של העמדה כלפי השתלבותם התעסוקתית של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. במקביל, נמצאו הבדלים בין קבוצות הגיל רק במדד "חסמים"; קבוצות גיל מבוגרות יותר תפסו את חסמי ההכשרה וההשתלבות התעסוקתית של אנשים עם מוגבלות שכלית והתפתחותית כגבוהים יותר ($f=8.7$, $p<.01$). נמצאו הבדלים מובהקים גם בין המשתתפים מרמות השכלה שונות במדדים "העצמה", "תועלת" ו"חסמים"; בעלי השכלה אקדמית צידדו בהעצמת אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במקומות העבודה יותר מבעלי השכלה פחותה ($f=10.42$; $p<.01$), כמו כן הם תפסו את התועלת בהעסקת אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית כגבוהה יותר ($f=15.42$; $p<.01$) וראו חסמים מעטים יותר בהכשרה ובהשתלבות של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בעבודה ($f=4.94$; $p<.01$). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המשתתפים בעלי רמות השכלה שונות במדד "חששות והתנגדויות".

דיון

מטרת מחקר זה הייתה איתור חסמים אפשריים בדרכם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית להשתלבות תעסוקתית, בדגש על בחינת עמדותיהם של הורים לילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, מעסיקים ועובדים ללא מוגבלות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית וכלפי תעסוקתם. ממדגם מחקר זה עלה

כי בקרב הערבים בישראל 31% מהאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית קלה או בינונית לא נמצאו במסגרת תעסוקתית ממסדית ולא עבדו בשוק החופשי, ומבין אלה שהיו משולבים במסגרת ממסדית, כ-42% נמצאו במסגרת מרכזי טיפול ושיקום, מסגרת שניתן להגדירה כ"תעסוקה ללא עבודה". ממצאי המחקר עולות כמה אינדיקציות, אשר על פיהן כאשר דובר באנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, המונח "רצף תעסוקתי" כולל מסגרות תעסוקה שלא היו בהן בהכרח עבודה או אפילו הכנה לעבודה (כגון הכשרות שונות או לימודים), אלא הן סיפקו בעיקר שיקום, כמו במרכז יום טיפולי. בוקניק (2012) הצביע במחקרו על לקונה שהוא כינה "חורים ברצף התעסוקתי", ולפיה רצף פתרונות התעסוקה של משרד הרווחה (מרכזי טיפול, מע"ש ותעסוקה נתמכת) אינו מספק פתרונות תעסוקה מתאימים לחלק גדול מאוכלוסיית האנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, ורבים מהם "נופלים בין הכיסאות". אומנם פתרונות התעסוקה הנוספים שנכנסו בעשור האחרון – מע"ש תעשייתי ומע"ש חקלאי – שיפרו במעט את המצב, אך שני המודלים התעסוקתיים הללו עדיין מסייעים יותר לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בעלי יכולת תפקוד גבוהה. בנוסף, מיפוי משתני הרקע, כפי שהוצגו בלוח 3, מראה כי אחוז גבוה של האנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית התמודדו עם מוגבלויות נוספות, שכנראה הקשו עליהם להשתלב בתעסוקה שיש בה מרכיבים של עבודה יצרנית, ועל כן חלק גדול מהם הושמו במרכזי יום טיפוליים.

מרבית החוקרים שעסקו בנושאי התעסוקה הסיקו כי פתרון תעסוקתי הכולל מרכיבי עבודה ויצירה הוא אידיאלי עבור מרבית האנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברמה קלה ובינונית, והוא מאפשר להם מידה של עצמאות, משפר את הערכתם העצמית ומסייע להם להשיג איכות חיים נאותה באמצעות עבודה (בוקניק, 2012; Ward & Baker, 2005; Shier, Graham, & Jones, 2009). באופן תואם, במחקרנו זה מצאנו כי למרבית ההורים, שהם בעלי העניין הישירים, לא היה חסם תודעתי בתפיסת החשיבות של העבודה בחיי ילדיהם. ממצא זה מעודד ומוביל להנחה כי ההורים אינם מהווים מחסום בפני שילובם התעסוקתי של ילדיהם, אך איננו יודעים אם אין מדובר בהצהרה בלבד, מעין תקווה המבטאת את הכרתם של ההורים בכך שעבודה בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית היא סימן להצלחה. עם זאת, באופן מפתיע, בניגוד לעמדה החיובית של ההורים בנוגע לתעסוקת ילדיהם עם מוגבלות שכלית התפתחותית, למעלה ממחצית מההורים חשבו כי המקום האידיאלי עבור בניהם הוא מרכז יום טיפולי-שיקומי. במציאות היום-יומית, סידור במרכז טיפולי נחשב עבור ההורים לאופציה אידיאלית, ואילו השמה בתעסוקה שיש בה תגמול נשאר בגדר חלום. ניתן להסביר ממצאים הללו על ידי שלושת הטיעונים שהעלה בוקניק (2012) בנוגע לעמדותיהם של ההורים: (א) הערכה שגויה של יכולות האנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית על ידי הוריהם. היה מפתיע לגלות במחקרנו כי 15% מן ההורים העריכו את ילדיהם מתחת לרמת תפקודם בפועל וסיווגו אותם עם מוגבלות שכלית התפתחותית עמוקה ועמוקה מאוד, אף שעל פי דיווחי משרדי הרווחה, רמת המוגבלות השכלית שלהם הייתה קלה או בינונית. על פי בוקניק, הערכת

חסר זו משפיעה באופן שלילי על שילוב בתעסוקה; (ב) הורים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית נוטים להדגיש את ההיבט השיקומי בתעסוקה. בהתאם מצאנו כי הורים מעדיפים מרכזי יום טיפוליים ומייחסים חשיבות להיבט השיקומי של ילדיהם; (ג) ההיצע התעסוקתי המוצע, במיוחד לחברה הערבית, הוא חסר ביותר. חוסר הגיוון במסגרות שהמדינה מציעה מוביל את ההורים הערבים להעדיף מסגרות טיפול ושיקום ומרגיל אותם לפתרון "קל", שאין בו התמודדות ממשית עם קשיים הכרוכים בהסתגלות למקום בעל דרישות ומטלות יצרניות.

בדומה למגמת השיפור בתפיסה ובדימוי של האדם עם מוגבלות בחברה הערבית שעליה דיווחו מחקרים שונים בעשור הקודם (אלקרינאוי וסלונים-נבו, 2009; סנדלר-לף ושחק, 2006), גם ממצאינו מעידים על תפיסה חיובית בינונית של האדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחברה הערבית. אולם מבין שלוש קבוצות המחקר, ההורים הם שהביעו את העמדות החיוביות פחות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. ממצא זה תואם את ממצאי מחקרם של אבו עסבה ואבו נסרה (2014) ומעורר מטבעו צורך בהעמקה ובבדיקה. לפיכך הושוו ממוצעי עמדות קבוצות המחקר השונות ברמת הפריטים הבודדים הנכללים במדד, ונמצא דפוס קבוע בכל הפריטים המתייחסים למציאות או לעתיד (לדוגמה: "אדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית לרוב אינו יכול לנהל חיים נורמליים" או "לא צריכים לצפות הרבה מאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית"). ההורים הציגו תפיסה פסימית יותר מאשר קבוצות האוכלוסייה שאינן מתמודדות עם אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברמה היום-יומית. לעומת זאת, ההורים הביעו עמדה אוהדת יותר בפריטים הכוללים רגש. בתשובה לשאלה, אם מדובר בתפיסה ריאלית יותר של המציאות או אם זו עדות לייאוש ותשישות של הורים העומדים בפני אתגרים שמציבים להם ילדיהם המתמודדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, מחקרים שונים הראו כי הורים לילדים עם מוגבלויות סובלים מרמות גבוהות יותר של דחק, דיכאון, חרדה, חוסר אונים וחוסר ודאות (Carroll, 2013; Dervishali, 2013). ממצאינו והניתוח שאנו מציגים מעלים כי קבוצת ההורים לילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית הם חוליה חלשה, ומסיבות שתיארנו כאן הם עלולים לפגוע בסיכויי השיקום התעסוקתי של ילדיהם, ועל כן יש לבצע לאלתר פעולות מחזקות ייחודיות בקרב קבוצה זו.

כאמור, העמדה הכללית של שתי הקבוצות האחרות – מעסיקים ועובדים ללא מוגבלות – בנוגע לשילוב התעסוקתי של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית נמצאה חיובית בינונית; זאת בהתאם לעמדתם הכללית בנוגע לאנשים עם מגבלה זו, מה שמראה כי השוק החופשי בחברה הערבית בשל ומוכן לשילוב אנשים אלו, לכן על המדינה ליזום וליצור ביתר שאת אפשרויות העסקה מותאמות לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בתוך החברה הערבית. אומנם עמדותיהם של המעסיקים במחקר זה אינן חלק מהחסמים הקיימים כלפי תעסוקת אנשים ערבים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, וזאת בניגוד למחקרים שהצגנו בסקירת הספרות, שעל פיהם מעסיקים מחזיקים סטיגמות וסטראוטיפים המקשים על אנשים עם

מוגבלויות להתקבל לעבודה. עם זאת, העובדים ללא מוגבלות הביעו חששות ודאגות רבים מעבודת אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית לצידם וצידדו פחות בהעצמתם, כך שגם קבוצה זו היא חוליה חלשה, שעלולה להקשות על אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית להשתלב בשוק העבודה. ייתכן כי העובדה שמחצית מהעובדים ללא מוגבלות במחקר היו בני 18 עד 28 מסבירה את חששותיהם, סביר להניח שמפאת גילם הצעיר מגעם והיכרותם עם אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית היו פחותים, וכידוע, היכרות ומגע נמוכים קשורים לעמדות שליליות וחששות רבים (Scior, 2011). היות וקבוצת העובדים ללא מוגבלות הם עמיתיהם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית המבקשים להצטרף לשוק החופשי, ועימם הם יקיימו קשר עיקרי וישיר, מחקרים עתידיים צריכים להתייחס בכובד ראש לחששותיהם ודאגותיהם של הראשונים, לחקור לעומק את מקורם ולחפש אמצעים להפחתתם. לטענת חוקרים, העלאת מודעות בקרב עובדים ללא מוגבלות שהם עמיתים לעובדים עם מוגבלות משפרת את תחושת הנוחות בעבודה עימם ומשפיעה לחיוב על עמדותיהם, וכתוצאה מכך שילוב האנשים עם המוגבלויות נעשה קל יותר (Paez & Arendt, 2014).

מחקרנו מצטרף לשורת מחקרים שהעלו כי אין השפעה של מין על עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (Ahlborn, Panek, & Jungers, 2008; וכי מעסיקים ועובדים ללא מוגבלות, גברים ונשים כאחד, הביעו עמדות חיוביות בינוניות כלפי תעסוקה של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. מלבד זאת, לא נמצא הבדל בעמדותיהם של קבוצות הגיל השונות כלפי השתלבותם התעסוקתית של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, למעט במדד "חסמים", שמעסיקים ועובדים ללא מוגבלות מקבוצות הגיל המבוגרות יותר העריכו אותו כגבוה יותר. מחקרים שונים הראו בעקביות כי צעירים היו בעלי עמדות חיוביות יותר כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (Scior, 2011); אי-לכך נראה כי עמדותיהם הכלליות של הצעירים השפיעו גם על עמדותיהם הספציפיות בנוגע לתעסוקת אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. עם זאת, ישנה אפשרות שקבוצת המבוגרים הכירה טוב יותר את החסמים הקיימים בשוק העבודה, ולכן היא דיווחה על חסמים רבים יותר מאשר הצעירים. יתרה מזו, בהתאם למחקרים קודמים, כמו מחקרם של בורג ועמיתיו (Burge et al, 2007), שעל פיו ככל שהשכלתם של האנשים הייתה גבוהה יותר הם תמכו יותר בשילוב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במקומות עבודה, גם במחקרנו זה מצאנו כי למעסיקים ועובדים ללא מוגבלות בעלי השכלה אקדמית היו עמדות חיוביות יותר בנוגע להשתלבות אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בתעסוקה מאלו של בעלי השכלה נמוכה יותר.

סיכום, המלצות ויישומיות והמלצות למחקרי המשך

לסיכום, המלצתנו היא כי יש לפעול להסרת חסם תודעתי הקשור להעדפת טיפול על פני עבודה, במיוחד בקרב הורים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, ולעודד לתפיסה של תעסוקה שיש בה עבודה ושיקום. בנוסף, ישנו צורך בחקר מעמיק

של הקשר בין גיל ועמדות ובבירור החסמים כפי שהם נתפסים על ידי מעסיקים ועובדים ללא מוגבלות מבוגרים. אם מדובר בחסמים הקיימים בפועל בשוק העבודה, על הגופים השונים לפעול להסרתם, ואם מדובר על חסמים תודעתיים, יש לפעול לשנותם. למעשה הסתמנה מהמחקר עוד חוליה חלשה שצריכים לפעול לשינוי בקרבה, והיא מעסיקים ועובדים ללא מוגבלות בעלי השכלה נמוכה, שעלולים להוות מחסום בשילוב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בתעסוקה.

אומנם מחקרנו הוא מחקר חלוץ בתחום, וממצאיו מעלים תשובות לשאלות מהותיות בסוגיית תעסוקת אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחברה הערבית בישראל, אך התמונה נותרה חלקית, היות ועמדתם האישית של אנשים ערבים עם מוגבלות שכלית התפתחותית לא נבחנה. על כן, מחקרים עתידיים צריכים להביא גם את עמדתם של אנשים אלו בנושא תעסוקתם, ולבחון את החסמים הקיימים כפי שהם תופסים אותם, שהרי השמעת קולם בנושאים הקשורים אליהם תאפשר למידה מיטבית על המצב הקיים ועל הדרכים לתקנו (רוט וברק, 2016). על מחקרים עתידיים לבחון, נוסף על עמדות האנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית עצמם, גם את עמדותיהם של קבוצות המחקר הנוכחי בנושא התעסוקה ובהקשר של החסמים הקיימים בפני האוכלוסייה הערבית באופן ספציפי. בחינה זו תעמיק את ההבנה על עמדותיהם ותרחיב את הידע על החסמים המקשים על שילובם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחברה הערבית בישראל.

מקורות

- אבו עסבה, ח' ואבו נסרה, מ' (2014). **אנשים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית באוכלוסייה הערבית בישראל: עמדות וסיכויי ההשתלבות בחברה** (דוח מחקר עבור קרן שלם לפיתוח השירותים לאדם עם פיגור שכלי ברשויות המקומיות). ירושלים.
- אבו שקארה, ג' (2010). **תפיסות הורים לבוגרים עם לקויות קוגניטיביות במגזר הערבי את הדיור בקהילה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- אלמנארה (2011). **המוכים פעמיים – האנשים עם מוגבלות בחברה הערבית בישראל**. נייר עמדה (בעריכת ע' עבאס). נצרת: עמותת אלמנארה לקידום אנשים עם מוגבלות בחברה הערבית בישראל.
- אלפסי-הנלי, מ' (2014). **ערבים עם מוגבלות בישראל: גודל האוכלוסייה, מאפייני רקע, תעסוקה ואיכות חיים**. ירושלים: משרד התמ"ת.
- אלפסי-הנלי, מ' (2015). **שילוב אנשים עם מוגבלות בתעסוקה – מודלים היסטוריים, נקודות מפנה, מגמות ונתונים**. ירושלים: משרד הכלכלה.
- אלפסי-הנלי, מ' (2017). **מעסיקים של עובדים עם מוגבלות בישראל: עמדות, אתגרים וצרכים**. **ביטחון סוציאלי, 102**, 1–34.
- אלקרינאווי, ע' וסלונים-נבו, נ' (2009). **תפיסת הילד החריג במשפחה הבדואית והשפעתה על דימויה ותפקודה של היחידה המשפחתית** (עבור קרן שלם לפיתוח שירותים לאדם עם פיגור שכלי ברשויות המקומיות). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בוקניק, ש' (2012). **חורים ברצף התעסוקתי של אנשים עם מוגבלות שכלית בישראל**. ירושלים: אקו"ם ישראל.

- גרניצקי, א' (2004). **מחשבות על השמה חוץ-ביתית של הורים יהודים וערבים לילדים עם צרכים מיוחדים בהקשר לנטל וצריכת שירותים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- ורנר, ש', בן-צבי, נ' וביתן, נ' (2016). עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית. בתוך **מדד ההכללה ה-4 של אנשים עם מוגבלות שכלית בחברה הישראלית**. תל אביב: אק"ם ישראל.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018). **מדינת ישראל במספרים לרגל 70 שנה להקמתה**. נדלה ב-1 ספטמבר, 2018 מהאתר http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201811104
- מור, ש' (2012). שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות בתעסוקה – מתיקון הפרט לתיקון החברה. **עיוני משפט, לה, 97–150**.
- מזאו-מרג'יה, מ'. (2001) **עמדות אנשי צוות במגזר הערבי כלפי שילובם של אנשים מפגרים בקהילה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- ניסים, ד', גורבטוב, ר' ובן שמחון, מ' (2012). אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. בתוך י' צבע (עורך), **סקירת השירותים החברתיים 2011** (עמ' 474–476). ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- סנדלר-לף, א' ושחק, י' (2006). **הנכים בחברה הערבית בישראל: הזדמנות לשינוי חברתי**. ירושלים: ג'וינט ישראל.
- עבד אללטיף, ס' (2007). **תרבות הפיגור בקרב משפחות לילדים עם פיגור שכלי**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת ג'נוב אלאודי, קנא, מצרים (בערבית).
- עמינדב, ח' (2006). פיגור שכלי – הגדרות, רמות, סיבות ותסמונות שכיחות. בתוך ש' גלאור וש' מזרחי (עורכות), **אקימדיע – מדריך מידע, זכויות ושירותים לאדם עם פיגור שכלי ובני משפחתו** (עמ' 457–480). תל אביב: אקים ישראל.
- רוט, ד' וברק, ד' (2016). גישות חדשות לחקר המוגבלות: מחקר משחרר, מחקר משתף, מחקר מכליל. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' מזרחי (עורכים), **לימודי מוגבלות: מקראה** (עמ' 539–549). ירושלים: מכון ואן ליר.
- רונן, ח' (2007). סוגיות מרכזיות בפיגור השכלי. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 22**(1), 13–18.
- שלום, ג', בן שמחון, מ' וגורן ה' (2014). אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. בתוך י' צבע (עורך), **סקירת השירותים החברתיים לשנת 2014** (עמ' 545–584). ירושלים.
- Ahlborn, L. J., Panek, P. E., & Jungers, M. K. (2008). College students' perceptions of persons with intellectual disability at three different ages. *Research in Developmental Disabilities, 29*, 61–69.
- Ali, A., Hassiotis, A., Strydom, A., & King, M. (2012). Self-stigma in people with intellectual disabilities and courtesy stigma in family carers: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 33*, 2122–2140.
- Ali, M., Schur, L., & Blanck, P. (2011). What types of jobs do people with disabilities want? *Journal of Occupational Rehabilitation, 21*, 199–210.
- Amir, Z., Strauser, D., & Chan, F. (2009). Employers' and survivors' perspective. In M. Feuerstein (Ed.), *Work and cancer survivors* (pp. 73–89). New York: Springer.
- Benomir, A. M., Nicolson, R. I., & Beail, N. (2016). Attitudes towards people with intellectual disability in the UK and Libya: A cross-cultural comparison. *Research in Developmental Disabilities, 51–52*, 1–9.
- Bruyère, S. (2000). *Disability employment policies and practices in private and federal sector organizations*. Ithaca, NY: Cornell University.

- Burge, p., Ouellette-Kuntz, H., & Lysagh, R. (2007). Public views on employment of people with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 26*, 29–37.
- Burke, J., Bezyak, J., Fraser, R., Pete, J., Ditchman, N., & Chan, F. (2013). Employers' attitudes towards hiring and retaining people with disabilities: A review of the literature. *The Australian Journal of Rehabilitation Counselling, 19*(1), 21–38.
- Carroll, D. W. (2013). *Families of children with developmental disabilities: Understanding stress and opportunities for growth*. Washington, DC: American Psychology Association.
- Coren, E., Hutchfield, J., Thomae, M., & Gustafsson, C. (2010). Parent training support for intellectually disabled parents. *Campbell Systematic Reviews, 3*, 1–60.
- Davies, M. D., & Beamish, W. (2009). Transitions from school for young adults with intellectual disability: Parental perspectives on “life as an adjustment”. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 34*(3), 248–257.
- Dervishaliqaj, E. (2013). Parental stress in families of children with disabilities: A literature review. *Journal of Education and Social Research, 3*(7), 579–584.
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2014). *Handbook of socialization: Theory and research*. New York: Guilford.
- Hall, A. C., & Kramer, J. (2009). Social capital through workplace connections: Opportunities for workers with intellectual disabilities. *Journal of Social Work and Disability Rehabilitation, 8*, 146–170.
- Henry, D., Keys, C., Jopp, D., & Balcazar, F. (1996). The community living attitudes scale, mental retardation form: Development and psychometric properties. *Mental Retardation, 34*(3), 149–158.
- Jahoda, A., Kemp, J., Riddell, S., & Banks, P. (2008). Feelings about work: A review of the socio-emotional impact of supported employment on people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 21*, 1–18.
- Karellou, J. (2003). Lay people's attitudes towards the sexuality of people with learning disabilities in Greece. *Sexuality & Disability, 21*, 65–84.
- Knight, S. J. L. (2010). *Genetics of mental retardation: An overview encompassing learning disability and intellectual disability*. Basel & New York: Karger Medical and Scientific Publishers.
- Leonard, H., Petterson, B., De Klerk, N., Zubrick, S. R., Glasson, E., Sanders, R., & Bower, C. (2005). Association of sociodemographic characteristics of children with intellectual disability in Western Australia. *Social Science & Medicine, 60*, 1499–1513.
- Luecking, R. G. (2011). Connecting employers with people who have intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 49*(4), 261–273.
- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A. G., Boursier, C. P., & Caron, J. (2013). Public attitudes towards intellectual disability: A multidimensional perspective. *Journal of Intellectual Disability Research, 57*(3), 279–292.
- Nagata, K. K. (2007). The measurement of the Hong Kong-based “baseline survey of students” attitudes toward people with a disability: Cross-cultural validation in Lebanon. *International Journal of Rehabilitation Research, 30*, 239–241.

- Paez, P., & Arendt, S. (2014). Managers' attitudes towards people with disabilities in the hospitality industry. *International Journal of Hospitality & Tourism Administration*, 15(2), 172–190.
- Ouellette-Kuntz, H., Burge, P., Brown, H., & Arsenault, E. (2010). Public attitudes towards individuals with intellectual disabilities as measured by the concept of social distance. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 132–142.
- Ruggeri-Stevens, G., & Goodwin, S. (2007). "Learning to work" in small businesses: Learning and training for young adults with learning disabilities. *Education and Training*, 49, 745–755.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., et al. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2164–2182.
- Shier, M., Graham, R., & Jones, E. (2009). Barriers to employment as experienced by disabled people: A qualitative analysis in Calgary and Regina, Canada. *Journal Disability & Society*, 24, 63–75.
- Ward, A. C., & Baker, P. (2005). Disabilities and impairments: Strategies for work place integration. *Behavioral, Science & the law*, 23, 1–43.
- Yuker, H. E., & Block, J. R. (1986). *Research with the Attitudes Toward Disabled Persons scales (ATDP) 1960–1985*. Hempstead, NY: Hofstra University.

דחק בקרב הורים של מתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה

אסתר גולדבלט

תקציר

מחקרים על אודות דחק בקרב הורים לילדים עם לקות שמיעה עסקו בעיקר בהורים לילדים צעירים. קיים מידע מחקרי מועט על דחק בקרב הורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות זז. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק קשר בין דחק של הורים למתבגרים ולמבוגרים צעירים עם לקות שמיעה למשתנים מעוררי דחק. באופן ספציפי נבדק קשר בין דחק הורי להשכלת ההורים, התמיכה החברתית שלהם ואיכות הדיבור של ילדיהם. כמו כן נבדקו הבדלים בדחק הורי בהתאם להכנסת ההורים והסטטוס השמיעתי שלהם.

במחקר השתתפו 134 הורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה חמורה ולקות שמיעה עמוקה שאובחנה לפני גיל שלוש. ההורים מילאו שאלוני רקע, שאלון דחק הורי ושאלון איכות דיבור של ילדיהם.

קרוב למחצית מהמשתתפים הדגימו דחק משמעותי. נמצא מתאם חיובי מובהק בין דחק להשכלת ההורים ואיכות הדיבור של ילדיהם. כמו כן נמצאה תרומה מובהקת של השכלת ההורים ואיכות הדיבור של ילדיהם לדחק הורי.

המלצות המחקר הן לפתח תוכניות התערבות גם בקרב הורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה, נוסף על אלה הקיימות עבור הורים לילדים צעירים יותר.

מילות מפתח: לקות שמיעה, דחק הורי, הכנסה, השכלה

לקות שמיעה היא לקות חושית, המתבטאת במיקומים שונים במערכת השמיעה וברמות שונות של חומרה (Silman & Silverman, 1991). מאמר זה מתייחס לאוכלוסייה עם ירידה תחושתית-עצבית בשמיעה בדרגות חומרה חמורה ועמוקה. לקות שמיעה תחושתית-עצבית נוצרת בעקבות נזק לתאי השער באוזן הפנימית או לקצות עצב השמע, ובדרך כלל אינה הפיכה (Berlin & Hood, 2009). כיום, רוב האנשים עם לקויות שמיעה חמורות ועמוקות מועמדים להתערבות שיקומית באמצעות שתל שבלול (O'Donoghue, 1999). שתל שבלול הוא עזר שמיעתי שכיח בשנים האחרונות בשיקום אוכלוסייה של אנשים עם לקויות שמיעה חמורות ועמוקות (Gantz et al., 2000; Olson, 2006; Pulsifer, Salorio, & Niparko, 2003; Spahn, Burger, Loschmann, & Richter, 2004). השתל מאפשר נגישות שמיעתית טובה יותר לאפיונים רבים של השפה המדוברת, מזו המתאפשרת באמצעות מכשירי שמיעה קונבנציונליים (Gantz et al., 2000; Spencer, Marschark, & Spencer, 2011). עם זאת, קיימת שונות רבה בתפקוד השמיעתי של אנשים וילדים עם שתל

שבלול (Bat-Chava & Deignan, 2001; Pulsifer et al., 2003): ישנם חירשים עם שתל הנהנים רק משיפור בקריאת שפתיים,¹ כאשר המידע השמיעתי המתקבל דרך השתל מצטרף למידע החזותי. אחרים מגיעים לרמות גבוהות של זיהוי מילים ויכולת לנהל שיחה בעילות דרך הערוץ השמיעתי (Bat-Chava & Deignan, 2001). מרבית הילדים החירשים נולדים להורים שומעים (Mitchell & Karchmer, 2004). התמודדותם של הורים אלו עם אבחנת לקות שמיעה היא קשה וגורמת לקשיים רגשיים (Kushalnagar et al., 2007). אבחנת הלקות עלולה להיתפס על ידיהם כאירוע משברי וכחוויה קיומית קשה ביותר (Kurtzer-White & Luterman, 2003), והם עלולים לחוות צער, חרדה, תסכול, בושה, אשמה וכעס (Luterman, 2004). התמודדות של הורים לילד עם לקות שמיעה נמשכת לאורך מעגל החיים ומציבה בפניהם משימות רבות ומגוונות (Luckner & Velaski, 2004; Quittner et al., 2010). משפחות לילדים עם לקות שמיעה נדרשות לקבל החלטות בפרק זמן קצר על סוג ההתערבות שתיבחר עבור ילדיהם (התערבות אודיטורית-מילולית, התערבות באמצעות שפת סימנים או התערבות באמצעות תקשורת כוללנית, הכוללת את שתי אופנויות התקשורת) ועל סוג המסגרת החינוכית (על פי אופנויות התקשורת – מסומנת או מדוברת). נוסף להחלטות הוות גורל שעל ההורים לקבל, לקות השמיעה של הילד משפיעה על התקשורת בקרב כלל המשפחה (Ingber & Dromi, 2009). במקרים של לקויות שמיעה חמורות ועמוקות, הורים נדרשים לקבל החלטות על ניתוח שתל שבלול בפרק זמן קצר מאוד (Hintermair & Albertini, 2005). הלחץ הנוצר כתוצאה מההשתלה עצמה ומתהליך השיקום כולו עלול לפגוע באיכות החיים של כל בני המשפחה (Beadle, Shores, & Wood, 2000), כך שבדומה למוגבלויות אחרות (Ferguson, 2002), ללקות שמיעה אצל ילדים יש השפעה על המשפחה כולה. באופן כללי, הורים רבים לילדים עם מוגבלות חושים רמות דחק גבוהות יותר מרמות הדחק של הורים לילדים ללא מוגבלות (Beck, Hastings, Daley, & Stevenson, 2004; Wulffaert et al., 2009). עם זאת, ממצאי המחקרים על דחק במשפחות לילדים עם לקות שמיעה אינם חד-משמעיים. ישנם מחקרים המצביעים על דחק משמעותי במשפחות לילדים עם לקות שמיעה. לדוגמה, קווינטר, גלוקוף וג'קסון (Quittner, Glueckauf, & Jackson, 1990) מצאו שאימהות שומעות לילדים עם לקות שמיעה בגיל בית הספר היסודי דיווחו על מצוקה רבה יותר מאשר אימהות לילדים שומעים בגיל דומה. גם סרנט וגררד (Sarant & Garrard, 2013) השוו בין רמות דחק של הורים לילדים בני 5–8 עם לקות שמיעה לנורמות של דחק הורי באוכלוסייה הכללית. בהשוואה ראשונית לא נמצאו הבדלים משמעותיים, אך בהמשך, כשבדקו את דגם התגובה של ההורים, נמצאו הורים שדגם התגובה שלהם היה הגנתי. כלומר הם למעשה העמידו פנים שהכול כשורה. בשלב הבא של העיבוד הסטטיסטי החוקרות לא כללו הורים שהראו דגם תגובה זה במדגם, ורק אז נמצאו בקרב ההורים לילדים עם לקות שמיעה רמות דחק גבוהות יותר מאשר הנורמות

1 המונח "חירשים" במאמר זה מתייחס להגדרה הרפואית של חירשות. מבחינה רפואית, אנשים עם לקות שמיעה של 90 דציבלים או גרוע מכך מוגדרים כחירשים (Boothroyd, 1993).

של כלל האוכלוסייה. במחקר נוסף, שנערך בהודו, על אימהות לילדים בני 4–7 עם לקויות שמיעה חמורות ועמוקות דווח שהמשתתפות הדגימו רמות דחק גבוהות, בהשוואה לנורמות של האוכלוסייה הכללית (Prakash, Prakash, Ravichandran, Susan, & Alex, 2013). בדומה לכך, אינגבר (2004) דיווחה כי אימהות לילדים בגיל הרך עם לקות שמיעה הראו מידת פסימיות גבוהה יחסית, בהשוואה לאימהות לילדים שומעים.

לעומת המחקרים שהצביעו על דחק משמעותי בקרב הורים לילדים עם לקות שמיעה, מחקרים אחרים הצביעו על כך שהורים לפעוטות וילדים עם לקות שמיעה אינם חווים דחק רב יותר מאשר הורים לילדים שומעים (אפל-קורמן ומוסט, 2010; Burger et al., 2006; Lederberg & Goldbach, 2002; Rivadeneira, Silvestre, & Laborda, 2015; Weisel, Most, & Michael, 2007).

על פי ממצאי מחקרים, הגורמים המעוררים דחק בקרב הורים לילדים עם לקות שמיעה משתנים במהלך השנים. במחקר שנערך בארצות הברית על 152 הורים לילדים צעירים עם לקות שמיעה, נמצא שבקרב הורים שילדיהם אובחנו עם לקות שמיעה ב-24 החודשים שקדמו למועד ביצוע המחקר, נושאי בריאות, כמו אינטראקציה עם מערכות בריאות ורופאים, היו את גורם הדחק המרכזי. לעומת זאת, כאשר עברו מעל 60 חודשים מאז אבחנת לקות השמיעה, גורם הדחק המרכזי היה מציאת מסגרת חינוכית מתאימה עבור הילד (Meinzen-Derr, Lim, Choo, Buyniski, & Wiley, 2008). בשלב הבגרות, דאגות הורים לבני נוער ומבוגרים צעירים התרכזו באפיקים נוספים, כמו החשש שילדיהם לא יוכלו להשתלב בחברה (Eriks-Brophy et al., 2012). נמצא שהורים לילדים עם לקות שמיעה חווים דחק רב יותר דווקא ככל שילדם גדל (Atkin, Ahmad, & Jones, 2002). ייתכן שניתן לייחס זאת לכך שעם העלייה בגיל, השונות של הילד והבעייתיות שנגרמת כתוצאה מלקות השמיעה בולטות יותר ויותר (לוינגר, 2006; Spahn et al., 2004).

חוקרים מציינים מספר משתנים המנבאים דחק בקרב הורים לילדים עם לקות שמיעה. עם אלו נמנים משתנים הקשורים בילד ומשתנים הקשורים להורים עצמם. משתנה מרכזי הקשור בפעוטות וילדים צעירים עם לקות שמיעה ואשר מנבא דחק הוא יכולת שפתית של הילד: ככל שהיכולת השפתית של הילד טובה יותר, כך רמות הדחק של ההורים נמוכות יותר (Kushalanger et al., 2007; Pipp-Siegel, Sedey, & Yoshinaga-Itano, 2002; Quittner et al., 2010; Rivadeneira et al., 2015; Sarant & Garrard, 2013). גורם מרכזי בתקשורת באמצעות שפה מדוברת הוא מובנות דיבור. לאנשים רבים עם לקות שמיעה יש מאפייני קול ודיבור שמשפיעים על מובנות הדיבור שלהם (Most, Ingber, & Heled-Ariam, 2012). מחקרים מתייחסים לקשר בין מובנות דיבור נמוכה ותחושות של בדידות בקרב ילדים עם לקות שמיעה בגיל הרך (Most et al., 2012), ובקרב ילדים גילאי 12–14 (Most, 2007). עם זאת, מחקרים שבדקו קשר בין דחק הורי ליכולת שפתית של ילדים עם לקות שמיעה לא התייחסו ספציפית למובנות דיבור, אלא לציונים במבחני שפה שאינם כוללים התייחסות למובנות דיבור (Quittner et al., 2010; Sarant & Garrard, 2013).

עם המשתנים הקשורים בהורים שנמצאו כמנבאי דחק נמנים תמיכה חברתית, רמת השכלה של ההורים, משאבים כספיים של המשפחה וסטטוס שמיעתי של ההורים. תמיכה חברתית מתייחסת לקשר שיש לפרט בפועל עם סביבתו החברתית ולאופן שבו הוא תופס את קשריו עם האנשים בסביבתו (Baumeister & Leary, 1995). תמיכה חברתית שמקבלים הורים לילדים בגיל הרך עם לקות שמיעה חשובה לתפקודם התקין של ההורים (Zaidman-Zait & Young, 2008). זיידמן-זית (Zaidman-Zait, 2007) ראינה 18 הורים לילדים צעירים עם לקות שמיעה בעלי שתל שבלול, במטרה לתאר ולסווג משתנים המקלים על ההתמודדות עם גידול ילד עם לקות שמיעה. ההורים ציינו מקורות שונים של תמיכה חברתית כגורמים שהיו משמעותיים עבורם בהתמודדות עם גידול ילדם. אלו כללו תמיכה שקיבלו מהורים אחרים של ילדים בעלי שתל, מאנשי מקצוע, מבני משפחה וחברים וממקום העבודה. במחקר איכותני נוסף, הורים לילדים עם לקות שמיעה בעלי שתל שבלול ציינו שמקור התמיכה החשוב ביותר עבורם היה חברים ומשפחה (Anmyr, Larsson, & Olsson, 2016).

מחקרים דיווחו כי תמיכה מקצועית שמקבלים הורים לילדים עם לקות שמיעה מפחיתה בעיות רגשיות של ההורים (Kushalnagar et al., 2007), מפחיתה דחק (Lederberg & Goldbach, 2002; Weisel et al., 2007) וקשורה בתחושה של איכות חיים טובה יותר (Beadle et al., 2000). גם לתמיכה בלתי פורמלית ישנה חשיבות. הינטרמיייר (Hintermair, 2004) חקר משתנים המשפיעים על התמודדות הורית בקרב 235 אימהות לילדים עם לקות שמיעה. ממצאי המחקר הראו שתמיכה חברתית הפחיתה רמות של דחק בקרב האימהות. במחקר נוסף (Hintermair, 2006), שבו השתתפו 213 זוגות הורים, נמצא שהשתייכות הורים לרשתות חברתיות קשורה לתפקוד טוב יותר של המשפחה. עם זאת, לאימהות לילדים עם לקות שמיעה יש זמן מועט יותר לטיפוח רשתות חברתיות נרחבות, וכתוצאה מכך הן דיווחו שיש להן רשתות תמיכה חברתיות קטנות יותר מאשר לאימהות לילדים שומעים (Lederberg & Goldbach, 2002). בנוסף, אימהות לילדים עם לקות שמיעה דיווחו על מידה נמוכה של שביעות רצון מתמיכה חברתית, בהשוואה לאימהות לילדים שומעים (Quittner et al., 1990).

באשר לרמת ההשכלה, רמת השכלה גבוהה קשורה ברמות דחק נמוכות יותר של הורים לילדים עם לקות שמיעה (Pipp-Siegel et al., 2002; Weisel et al., 2007). קשר בין השכלה גבוהה לרמות דחק נמוכות נמצא גם במחקרים שחקרו אוכלוסיות אחרות, כגון הורים לילדים עם הפרעות שפה (Alzemi, Hadadian, Merbler, & Wang, 2015) וקבוצות מיעוטים (Reitman, Currier, & Stickle, 2002). השכלה נחשבת משאב רב-עוצמה (Kim & Schneider, 2005). ההשערה היא שהשכלה גבוהה יותר מאפשרת להורים לנווט ביתר יעילות במערכת מורכבת של שירותים (Alzemi et al., 2015). הורים בעלי השכלה גבוהה מעבירים ביניהם מידע ומסוגלים לעבוד כקבוצה. לעומת זאת, הורים בעלי השכלה נמוכה הם בודדים ונמצאים בעמדת נחיתות מול מערכות שונות, כמו מערכות חינוך (McNamara Horvat, Weininger, & Larearu, 2003).

קשר דומה נמצא בין רמת הכנסה לדחק בקרב הורים לילדים עם לקות שמיעה: הכנסה גבוהה הייתה קשורה ברמות דחק נמוכות יותר (Weisel et al., 2007). קשר שלילי בין הכנסה לדחק נמצא במחקרים שחקרו דחק בקרב אוכלוסיות אחרות, כגון הורים לילדים עם תסמונת איקס שביר (Johnson et al., 2003) והורים מקבוצות מיעוטים (Reitman et al., 2002). אחת הסיבות לדחק הורי רב יותר בקרב הורים עם הכנסה נמוכה היא ככל הנראה עלות השיקום. לדוגמה, במחקר שנערך בקפריסין, אימהות לילדים עם מוגבלות דיווחו שהן מתקשות לממן טיפולים לילדיהן, ועלויות השיקום הגבוהות מהוות משתנה המשפיע על חוסר שביעות רצון מהשירותים הניתנים על ידי המדינה (Stylianou, 2017).

משתנה נוסף שעשוי לנבא דחק הוא כאמור הסטטוס השמיעתי של ההורים. במשפחות שבהן גם להורים וגם לילד יש לקות שמיעה נמצאו רמות נמוכות יותר של דחק מאשר במשפחות של הורים שומעים וילד עם לקות שמיעה (Hintermair, 2006). כפי שצוין, מרבית הילדים החירשים נולדים להורים שומעים (Mitchell & Karchmer, 2004). עבור הורים אלה, ההתמודדות עם אבחנת לקות שמיעה כרוכה בקושי רב, גורמת לקשיים רגשיים (Kushalnagar et al., 2007), ועלולה להיתפס כאירוע משברי וכחוויה קיומית קשה ביותר (Kurtzer-White & Luterman, 2003). לעומת התגובה הרגשית של הורים שומעים להולדת ילד עם לקות שמיעה, התגובה הרגשית של הורים חירשים להולדת ילד חירש מתונה יותר, ולעיתים אף מקבלת ושמחה. מערכת הציפיות שלהם ברורה יותר, והם יודעים מה המשמעות של לקות שמיעה (ויזל וזנדברג, תשס"ב).

כפי שראינו, מרבית המחקרים שבדקו דחק הורי בקרב הורים לילדים עם לקות שמיעה התמקדו בהורים לילדים צעירים. אחד המחקרים הבולטים בתחום שהתייחס גם להורים לילדים גדולים יותר הוא מחקרן של לוינגר ואלאסד אלהווייל (Levinger & Allasad Aljuzail, 2018). במחקר זה גיל הילדים נע בין 1–16 שנים, כך שהשתתפו בו גם הורים לבני נוער עם לקות שמיעה. עם זאת, המחקר לא התייחס לרמות דחק בקרב הורים לילדים עם לקות שמיעה, כי אם לקשר בין דחק הורי לתפקוד משפחתי. לסיכום, ממצאי מחקרים שבדקו דחק הורי בקרב הורים לילדים עם לקות שמיעה אינם חד-משמעיים. חלקם מצאו בקרב הורים לילדים עם לקות שמיעה דחק הורי רב יותר מאשר בקרב הורים לילדים שומעים, וחלקם לא מצאו בקרבם דחק הורי משמעותי. מרבית המחקרים שבדקו דחק בקרב הורים לילדים עם לקות שמיעה התמקדו בהורים לילדים צעירים. קיים בספרות מידע מועט מאוד על דחק בקרב הורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה. לאור הידוע על התגברות הדחק ההורי עם העלייה בגילם של הילדים (Atkin et al., 2002), חשוב לבדוק דחק הורי בקרב הורים למתבגרים עם לקות שמיעה בראייה רחבה של מגוון משתנים הקשורים בדחק זה.

מטרת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את סוג הקשר בין דחק הורי בקרב הורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה לבין הכנסת ההורים, השכלתם,

התמיכה החברתית שהם קיבלו ומקבלים, הסטטוס השמיעתי שלהם ואיכות הדיבור של ילדיהם. הכנסת ההורים, השכלתם, התמיכה החברתית שעמדה לרשותם והסטטוס השמיעתי שלהם נמצאו קשורים בדחק הורי במחקרים שבדקו הורים לילדים צעירים עם לקות שמיעה. השנים הראשונות לחיים הן שנים מכריעות להתפתחות שפה ודיבור, ולכן השיקום של ילדים עם לקות שמיעה הוא אינטנסיבי ויעיל בעיקר בשנים אלה (Black, Hickson, Black, & Perry, 2011; Ching, 2015). בתקופת חיים זו יש צורך במשאבים משפחתיים מוגברים, הן רגשיים (Hintermair & Albertini, 2005) והן כלכליים (Punch & Hyde, 2010). נשאלת השאלה: האם משתנים אלה קשורים בדחק הורי גם כאשר הילדים מתבגרים? מחקרים שהתייחסו לקשר בין דחק הורי ליכולות שפתיות של ילדים עם לקות שמיעה לא התייחסו באופן ספציפי לאיכות דיבור, כי אם למדדים של הבנת שפה והבעת שפה (Quittner et al., 2010; Sarnat & Garrard, 2013). עקב הידוע על קשר בין מובנות דיבור ירודה לתחושות של בדידות בקרב ילדים ונוער (Most, 2007; Most et al., 2012), חשוב לבדוק, אם מרכיב שפתי משמעותי זה מהווה גם הוא גורם הקשור בדחק הורי כאשר הילדים מתבגרים. כמו כן, מובנות דיבור היא מיומנות מתפתחת, המשתפרת לאורך שנים (Warner-Czyz, Davis, & Morrison, 2005). לכן מומלץ לבדוק, אם יש לה משמעות גם בגיל הבוגר יותר.

השערות המחקר

נבדקו השערות המחקר הבאות: ימצא קשר בין רמות נמוכות של דחק להשכלה גבוהה של ההורים, תמיכה חברתית טובה שההורים קיבלו לאורך השנים ואיכות דיבור טובה של הילדים. בנוסף, ימצאו הבדלים בדחק הורי בהתאם להכנסת ההורים ובהתאם לסטטוס השמיעתי שלהם.

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 134 הורים לבני נוער ומבוגרים צעירים גילאי 16–22 ($M=19.5$, $SD=1.56$) עם ליקוי שמיעה תחושת-עצבי עמוק וליקוי שמיעה תחושת-עצבי חמור, אשר נולדו חירשים או התחרשו לפני גיל שלוש. גיל שלוש נבחר כנקודת חיתוך במחקרים אחרים שחקרו היבטים שונים של לקות שמיעה (Goldblat & Most, 2018; Hintermair, 2008). גיל זה מבחין בין אנשים עם לקות שמיעה שהתחרשו לפני גיל רכישת השפה הדבורה ואנשים שהתחרשו לאחר גיל רכישת השפה הדבורה (Angell, 2009). כל המשתתפים היו מהמגזר היהודי, בכדי להימנע ממגבלות שפה במילוי השאלונים בעברית.

גיל ההורים נע בין 36–64 שנים ($M=50.03$, $SD=6.00$). השכלת ההורים נעה בין 8–25 שנות לימוד ($M=14.43$, $SD=3.59$). לוח 1 מציג את נתוני ההורים. אחוז ההורים בכל משתנה מייצג את אחוז ההורים שמסרו מידע על משתנה זה מתוך כלל ההורים שהשתתפו במחקר.

לוח 1: נתוני ההורים

משתנה	n	%
מין		
זכר	26	19.7%
נקבה	106	80.3%
לקות שמיעה		
יש	27	20.3%
אין	107	79.7%
מצב משפחתי		
נשוי	119	88.8%
גרוש	12	8.95%
חד-הורי	1	0.74%
אלמן	2	1.49%
הכנסה		
מעל הממוצע	29	21.6%
ממוצעת	70	52.2%
מתחת לממוצע	25	18.6%
דתיות		
חרדי	24	17.9%
דתי	20	14.9%
מסורתי	44	32.8%
חילוני	46	34.3%

מלוח 1 ניתן לראות שמבין ההורים שהשתתפו במחקר הרוב היו אימהות (n=106), ולמרביתם לא הייתה לקות שמיעה (n=107). רוב ההורים היו נשואים, למחצית מהם הייתה הכנסה ממוצעת, והם היו בעלי רקע דתי שונה.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בארבעה שאלונים, שכללו שאלון רקע של ההורים, שאלון תמיכה חברתית שההורים קיבלו ומקבלים, שאלון דחק הורי ושאלון איכויות דיבור של הילד לקוי השמיעה. עבור כל שאלון חושבו ערכי המהימנות הפנימית, המשקפת את מידת ההומוגניות שלו. מהימנות זו נבדקה בעזרת נוסחת האלפא של קרוונבך, המעריכה את המהימנות הפנימית של המבחן על ידי בחינת המתאם הפנימי של הפריטים שבו.

תקפות השאלונים הוערכה על ידי ניתוח גורמים מאשש (Confirmatory Factor Analysis) באמצעות תוכנת AMOS (גרסה 23). נבדקו מדדי טיב ההתאמה הבאים: (א) מדד CMIN/DF, המייצג את ערך חי בריבוע (χ^2) חלקי דרגות החופש, וערכו צריך לנוע בין 1-2; (ב) מדד RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), המעיד על שיעור השונות הנותרת בלתי מוסברת לאחר הרצת המודל, ואשר עבורו נדרש ערך הנמוך מ-0.08, וערך הנמוך מ-0.05 מעיד על התאמה טובה; (ג) מדד CFI (Comparative Fit Index), המתחשב בגודל המדגם המחושב על ידי השוואה בין המודל המשוער למודל בלתי תלוי, ועבורו נדרש ערך של 0.9 לפחות;

(ד) מדד TLI (Tucker-Lewis Index), שעבורו נדרש ערך של 0.9 לפחות; (ה) מדד NFI (Normal Fit Index), שגם עבורו נדרש ערך של 0.9 לפחות. ערך טעינות כל פריט צריך להיות 0.4 ומעלה (Hox, 2002; Kline, 2005).

שאלון רקע של ההורים

השאלון נבנה עבור המחקר הנוכחי, וכלל שאלות על אודות משתנים דמוגרפיים של ההורים, כמו: הכנסה, השכלה, קיום לקות שמיעה ודתיות. ההורים התבקשו לציין את רמת ההכנסה שלהם: הכנסה גבוהה מהממוצע, הכנסה ממוצעת או הכנסה נמוכה מהממוצע. כמדד להשכלה ההורים, הם התבקשו לציין את מספר שנות הלימוד שלהם.

שאלון תמיכה חברתית שהורים קיבלו ומקבלים

השאלון הוא שאלון דיווח עצמי, הבודק את תפיסתו הסובייקטיבית של האדם ביחס למידת שביעות רצונו מהתמיכה החברתית העומדת לרשותו. השאלון מודד את היעילות ומידת הסיוע של מקורות תמיכה אישיים (כגון: הורים, חברים, בן זוג, איש מקצוע) וקבוצתיים (כגון בית ספר, קהילה). השאלון כולל 18 פריטים סגורים ושני פריטים פתוחים. הפריטים הפתוחים לא נכללו בניתוח משתנה זה במחקר הנוכחי. התשובות מדורגות על פי סולם ליקרט בן חמש דרגות. ציון גבוה משקף תפיסה אישית של רמת תמיכה חברתית גבוהה, בעוד שציון נמוך משקף תפיסה אישית של רמת תמיכה חברתית נמוכה (Dunst, Trivette, & Deal, 1988).

מהימנות ותקפות השאלון נבדקו על מדגם של 139 נבדקים, הורים לילדי גן הלוקים בנכות התפתחותית. מקדם מהימנות פנימית של השאלון היה $\alpha=0.77$. במבחן מהימנות חוזר שנעשה לאחר חודש מקדם מהימנות היה $\alpha=0.91$ (Dunst et al., 1988).

השאלון תורגם לעברית על ידי רעיף (תשנ"א), ונעשה בו שימוש בכמה עבודות בארץ (לדוגמה: צומעי, תשס"ב; שטיין, תש"ה; שרון, תשנ"ז). הנוסח העברי הועבר ל-80 הורים לילדים עם נכות התפתחותית. מקדם מהימנות פנימית של הכלי במחקר זה היה $\alpha=0.92$.

מחברי השאלון (Dunst et al., 1988) ציינו שהוא כולל פריטים המתייחסים לתמיכה בלתי פורמלית (כמו תמיכה של הורים וחברים) ופריטים המתייחסים לתמיכה פורמלית (כמו תמיכה של רופא ילדים ועובדת סוציאלית). לפיכך, במחקר הנוכחי חושבו מקדמי מהימנות פנימית עבור תת-מדד תמיכה בלתי פורמלית (הכולל 13 פריטים) ותת-מדד עבור תמיכה פורמלית (הכולל חמישה פריטים). מקדם מהימנות פנימית עבור תת-מדד תמיכה בלתי פורמלית היה $\alpha=0.87$, ומקדם מהימנות פנימית עבור תת-מדד תמיכה פורמלית היה $\alpha=0.71$. מקדם מהימנות פנימית עבור השאלון כולו היה $\alpha=0.88$.

תקפות השאלון נבדקה במחקר הנוכחי באמצעות ניתוח גורמים מאשש. נמצאו מדדי ההתאמה הבאים:

תת-מדד תמיכה חברתית בלתי פורמלית. מדדי ההתאמה שנמצאו הם: $CMIN/DF=1.71$, $NFI=0.89$, $TLI=0.93$, $CFI=0.95$, $RMSEA=0.07$, מלבד NFI.

מדדי ההתאמה מעידים על התאמה טובה לנתונים. הפריט "מהי מידת הסיוע שקיבלת מבן זוגך/בת זוגך?" הוצא מהשאלון עקב טעינות נמוכה (23), כך שניתוח הנתונים בתת-מדד זה התייחס ל-12 פריטים בלבד. מדדי ההתאמה שהוצגו מתייחסים למדדי התאמה שחושבו לאחר הוצאת פריט זה מהשאלון.

תת-מדד תמיכה חברתית פורמלית. מדדי ההתאמה שנמצאו הם: $CMIN/DF=1.79$, $NFI=0.92$, $TLI=0.93$, $CFI=0.96$, $RMSEA=.08$. מדדי ההתאמה מעידים על התאמה טובה לנתונים.

שאלון דחק

השאלון הוא תת-מדד מתוך שאלון הבודק את השפעת לקות השמיעה על המשפחה. תת-מדד זה כולל שמונה פריטים. התשובות מדורגות על פי סולם ליקרט בן ארבע דרגות. ציון גבוה בתת-המדד דחק מעיד על התמודדות טובה בתחום זה, ולפיכך על רמות דחק נמוכות. הדירוג הפוך בחמישה פריטים, כלומר אם המשתתף דירג אחד מפריטים אלה בדרגה 1 ("מאוד לא מסכים"), יינתן לו בפועל הציון 4 ("מסכים מאוד"), ולהפך (Meadow-Orlans, 1990).

מהימנות ותקפות השאלון נבדקו על מדגם של 363 הורים לילדים עם לקות שמיעה. מקדם מהימנות עבור תת-מדד דחק היה $\alpha=.74$ (Meadow-Orlans, 1990). השאלון תורגם לעברית על ידי זיידמן-זית ומוסט (Zaidman-Zait & Most, 2005), והועבר ל-35 אימהות לילדים עם לקות שמיעה ממיח"א תל אביב וחיפה. במחקר זה מקדם מהימנות פנימית עבור מדד דחק היה $\alpha=.78$.

בכדי למדוד דחק הורי חושב לכל משתתף ציון ממוצע בתת-מדד דחק. ציון גבוה בתת-מדד דחק מעיד על התמודדות טובה בתחום זה, ולפיכך על רמות דחק נמוכות (Meadow-Orlans, 1990). במחקר הנוכחי מקדם מהימנות פנימית עבור מדד דחק היה $\alpha=.82$, והוא חושב לאחר הסרת פריט אחד בעל טעינות נמוכה, כפי שיפורט בהמשך. תקפות תת-מדד דחק נבדקה באמצעות ניתוח גורמים מאשש. נמצאו מדדי ההתאמה הבאים: $CMIN/DF=1.62$, $NFI=0.93$, $TLI=0.95$, $CFI=0.97$, $RMSEA=.07$. מדדי ההתאמה מעידים על התאמה טובה לנתונים. הפריט "משפחה וחברים בדרך כלל מתנהגים לילד לקוי השמיעה באותו אופן שהם מתייחסים לילד שומע" הוסר עקב טעינות נמוכה (14), כך שניתוח הנתונים בתת-מדד זה התייחס לשבעה פריטים בלבד. מדדי ההתאמה שהוצגו מתייחסים למדדי התאמה שחושבו לאחר הוצאת פריט זה מהשאלון.

שאלון איכויות דיבור

השאלון נבנה עבור המחקר הנוכחי. הוא כלל ארבעה פריטים, המתייחסים לאיכות הדיבור של מתבגרים עם לקות שמיעה. התשובות דורגו באמצעות סולם ליקרט בן שש דרגות. ככל שהדירוג גבוה יותר, כך איכות הדיבור טובה יותר. השאלון מבוסס בחלקו על שאלונים שנבנו במקור עבור בדיקת יכולות תקשורת של ילדים צעירים עם לקות שמיעה (O'Donoghue, Nikolapuolos, Archbold, & Tait., 1999). השאלון כלל את השאלות הבאות: (א) עוצמת הדיבור של בני/בתי דומה לעצמת הדיבור של

אדם עם שמיעה תקינה; (ב) קצב הדיבור של בני/בתי דומה לקצב הדיבור של אדם עם שמיעה תקינה; (ג) הקול של בני/בתי דומה לקול של אדם עם שמיעה תקינה; (ד) הדיבור של בני/בתי מובן לכל האנשים. להורים עם לקות שמיעה ניתנה האפשרות להסתייע באדם קרוב לשם מילוי השאלון אם הם חשו שכישורי השמיעה שלהם לא אפשרו להם להתייחס כראוי למרכיבי השונים.

מהימנות ותקפות השאלון נבדקו במחקר חלוץ על מדגם של 41 משתתפים שלהם ילדים עם לקות שמיעה בגילים 14–21. מקדם מהימנות פנימית של שאלון איכות דיבור היה $\alpha=0.95$. במחקר הנוכחי מקדם מהימנות פנימית לשאלון זה היה $\alpha=0.92$. תקפות השאלון נבדקה באמצעות ניתוח גורמים מאשש. נמצאו מדדי ההתאמה הבאים: $CMIN/DF=0.94$, $NFI=0.99$, $TLI=1.00$, $CFI=1.00$, $RMSEA=0.00$. מדדי ההתאמה מעידים על התאמה טובה לנתונים.

הליך

נתוני המחקר נאספו במסגרת מחקר מקיף על זהות תרבותית של מתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה. במסגרת המחקר נעשתה פנייה בכתב למתבגרים עם לקות שמיעה גילאי 16–22 שנים מתוך המאגר הממוחשב של אגף השיקום במשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים. הוצאת שמות וכתובות מתוך המאגר הממוחשב קיבלה את אישור אגף המחקר במשרד. עבור משתתפים מתחת לגיל 18 נעשתה פנייה להורים להשתתפות במחקר. בנוסף, נעשתה פנייה בכתב לתלמידים עם לקות שמיעה המוכרים במשרד החינוך. הפנייה להורי התלמידים קיבלה את אישור המדען הראשי במשרד החינוך. השאלונים נשלחו למשתתפים באמצעות הדואר, וצורפו אליהם מעטפות החזר מבוילות. מילוי השאלונים נחשב כהסכמה להשתתפות במחקר.

סף השמיעה של המתבגרים עם לקות שמיעה שהשתתפו במחקר נקבע על סמך בדיקות שמיעה של המשתתפים שהיו ברשות משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים ומשרד החינוך. סף השמיעה הממוצע נקבע על ידי קלינאיות תקשורת של משרדים אלה בעבר, ללא קשר למחקר הנוכחי. השאלונים נשלחו לכל המתבגרים עם לקויות שמיעה חמורות ועמוקות שאותרו באמצעות משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים ובאמצעות המרכז החינוכי-טיפולי של משרד החינוך לתלמידים עם לקויות שמיעה, מחוז מרכז. נשלחו שאלונים ל-384 משפחות. לא נשלחו שאלונים למשפחות למתבגרים עם לקות שמיעה מהמגזר הערבי, עקב מגבלות השפה, שכן השאלונים הותאמו לאוכלוסייה דוברת עברית בלבד. התקבלו 136 שאלונים הורים, המהווים 35% היענות. מתוכם נכללו בניתוח הממצאים שאלונים של 134 הורים בלבד. שני הורים לא נכללו בניתוח הממצאים עקב שאלונים שלא מולאו בשלמות.

ממצאים

בשאלון דחק, הממוצע עבור כלל המשתתפים היה 3.02 ($SD=0.45$). ל-42% מקרב המשתתפים היה ציון נמוך משלוש בתת-מדד זה, ציון המעיד על רמות דחק בינוניות

או גבוהות. בתת-מדד זה הציון המרבי הוא 4. ככל שהציון גבוה יותר, כך רמות הדחק של המשתתפים נמוכות יותר.

בוצעו מתאמי פירסון בכדי לבדוק קשר בין משתני המחקר הבאים: דחק הורי, השכלת ההורים, תמיכה חברתית שההורים קיבלו ואיכות הדיבור של ילדי המשתתפים. הממצאים מתוארים בלוח 2.

לוח 2: ערכי מתאמי פירסון בין משתני המחקר

איכות דיבור של הילדים	תמיכה חברתית בלתי פורמלית שההורים קיבלו	תמיכה חברתית פורמלית שההורים קיבלו	השכלת ההורים	דחק הורי	
.42**	.06	.04	.23**	1	דחק הורי
.24**	.00	-.14	1	.23**	השכלת ההורים
-.03	.55**	1	-.14	.04	תמיכה חברתית פורמלית שהורים קיבלו
.08	1	.55**	.00	.02	תמיכה חברתית בלתי פורמלית שהורים קיבלו
1	.08	-.03	.24**	.49**	איכות דיבור של הילדים

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

כפי שעולה מלוח 2, נמצא מתאם חיובי מובהק בין דחק הורי להשכלת ההורים ואיכות הדיבור של ילדיהם. כפי שצוין, ציון גבוה בשאלון דחק הורי מעיד על דחק הורי נמוך, כלומר דחק הורי נמוך קשור בהשכלת הורים גבוהה יותר ואיכות דיבור טובה יותר של ילדיהם. לא נמצא מתאם מובהק בין דחק הורי לתמיכה חברתית שהורים קיבלו.

בכדי לבדוק את התרומה המשותפת של השכלת ההורים ואיכות הדיבור של ילדיהם לדחק הורי, נערכה רגרסיה היררכית בצעדים. בצעד הראשון הוכנס המנבא "השכלת ההורים", ובצעד השני הוכנס המנבא "איכות הדיבור של הילד". לוח 3 מציג את תוצאות הרגרסיה ההיררכית לניבוי דחק הורי.

לוח 3: ניבוי רמת הדחק לפי השכלת ההורים ואיכות הדיבור של הילד

משתנה	B	SEB	β	F
צעד ראשון				
שנות ההשכלה של ההורה	0.03	0.02	.18*	4.07* (.025)
צעד שני				
שנות ההשכלה של ההורה	0.02	0.02	.09	7.88*** (.104)
איכות הדיבור של הילד	0.15	0.04	.31***	

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

מודל הרגרסיה בצעד הראשון נמצא מובהק והסביר 2.5% מהשונות ברמת הדחק של ההורים. שנות ההשכלה של ההורה ניבאו באופן חיובי את רמת הדחק, כך שככל שלהורה היו שנות השכלה רבות יותר, רמת הדחק הייתה נמוכה יותר (כלומר ציון גבוה יותר במדד הדחק, המעיד על התמודדות טובה בתחום זה, ולפיכך על רמות דחק נמוכות). מודל הרגרסיה הסופי נמצא מובהק גם כן והסביר 10.4% מהשונות ברמת הדחק. הוספת המנבא "איכות הדיבור של הילד" תרמה 7.9% לשונות המוסברת. לאיכות הדיבור של הילד נמצאה תרומה חיובית בניבוי רמת הדחק, כך שככל שאיכות הדיבור של הילד הייתה טובה יותר גם רמת הדחק הייתה נמוכה יותר (כלומר ציון גבוה יותר במדד הדחק, המעיד על התמודדות טובה יותר בתחום זה).

בכדי לבדוק הבדלים בדחק בין ההורים על פי רמת הכנסתם, נערך מבחן שונות חד-כיווני. המשתנה הבלתי תלוי היה רמת ההכנסה, והמשתנה התלוי היה דחק. מבחן זה בוצע רק עבור ההורים שמסרו מידע על רמת הכנסתם. לוח 4 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של משתנה הדחק בהתאם לרמת ההכנסה של ההורים והשוואה ביניהם.

לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן של דחק הורי בהתאם לרמת ההכנסה והשוואה ביניהם

F	הכנסה נמוכה (n=25)		הכנסה ממוצעת (n=70)		הכנסה גבוהה (n=28)		דחק
	SD	M	SD	M	SD	M	
1.80	0.77	2.95	0.58	2.93	0.50	3.18	

כפי שעולה מלוח 4, לא נמצאו הבדלים בדחק לפי רמת ההכנסה של המשפחה. ההורים התבקשו לציין אם יש להם לקות שמיעה. בכדי לבדוק הבדלים בדחק בין הורים עם לקות שמיעה להורים שומעים, נערכו מבחני t. המשתנה הבלתי תלוי היה סטטוס שמיעתי של ההורים. המשתנה התלוי היה דחק. לוח 5 מציג את הממוצעים, סטיות תקן והבדלים בדחק בין הורים עם לקות שמיעה להורים שומעים.

לוח 5: ממוצעים וסטיות תקן של דחק הורי בהתאם לסטטוס השמיעתי של ההורים והשוואה ביניהם

t	הורים שומעים (n=107)		הורים עם לקות שמיעה (n=27)		דחק
	SD	M	SD	M	
-0.36	0.57	3.00	0.73	2.99	

כפי שעולה מלוח 5, לא נמצאו הבדלים בדחק בין הורים עם לקות שמיעה להורים שומעים.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק קשר בין דחק הורי בקרב הורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה למשתנים הקשורים בהורים ובילדיהם. באופן ספציפי, נבדק הקשר בין דחק הורי, השכלת ההורים, תמיכה חברתית שהורים קיבלו ומקבלים ואיכות הדיבור של ילדיהם. נבדקו הבדלים בדחק הורי של המשפחה בהתאם להכנסת ההורים ובהתאם לסטטוס השמיעתי שלהם.

הורים רבים במחקר הנוכחי (42%) הדגימו רמות גבוהות יחסית של דחק. ממצא זה תואם ממצאי מחקרים אחרים שמצאו רמות גבוהות של דחק בקרב הורים לילדים עם לקות שמיעה (Beck et al., 2004; Prakash et al., 2013; Sarant & Garrard, 2009; Wulffaert et al., 2013). מרבית המחקרים שבדקו דחק בקרב הורים לילדים עם לקות שמיעה התייחסו להורים לילדים צעירים. בספרות אין כמעט התייחסות לדחק בקרב הורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות זו. הממצא בנוגע לדחק הורי במחקר הנוכחי מוסיף מידע על קיומו של דחק הורי משמעותי לפחות בקרב חלק מההורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה. התמודדות של הורים לילד עם לקות שמיעה נמשכת לאורך מעגל החיים ומציבה בפניהם משימות רבות ומגוונות (Luckner & Velaski, 2004; Quittner et al., 2010). גורמים מעוררי דחק משתנים לאורך החיים, ועל פי ממצאי המחקר הנוכחי, רמות משמעותיות של דחק בקרב הורים ממשיכות להתקיים גם כאשר ילדים עם לקות שמיעה הופכים לאנשים בוגרים. עם זאת, נראה שאחוז ההורים לילדים עם לקות שמיעה החווים דחק משמעותי פוחת עם העלייה בגיל הילדים. בסקר שנערך בישראל בקרב הורים לילדים עם צרכים מיוחדים (אלפסי-הנלי, 2016), 78% מההורים לילדים עם לקויות חושיות (הכוללות לקות שמיעה) דיווחו שהלקות משפיעה במידה רבה ורבה מאוד על מצבם הרגשי; זאת לעומת 42% מההורים שהשתתפו במחקר הנוכחי והדגימו דחק הורי. ייתכן שהבדלים אלה נובעים מתנאי מחקר שונים, אך קיימת אפשרות שההבדל בגיל הילדים בין המחקר הנוכחי לסקר המצוטט הוביל להבדלים באחוז ההורים שדיווחו על דחק. בסקר המצוטט לעיל ממוצע גיל הילדים היה עשר שנים. במחקר הנוכחי ממוצע גיל ילדי המשתתפים היה 19.5 שנים. נראה שככל שילדים עם לקות שמיעה גדלים, כך אחוז קטן יותר של הוריהם חווה דחק. עם זאת, על פי ממצאי המחקר הנוכחי, בכל זאת קיים אחוז ניכר של הורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה שחשים גם הם דחק משמעותי.

במחקר הנוכחי נמצא קשר מובהק בין דחק הורי להשכלת ההורים. ככל שרמת ההשכלה הייתה גבוהה יותר כך דווח על רמות נמוכות יותר של דחק הורי. ממצאים אלה תואמים ממצאים קודמים על קשר בין דחק הורי בקרב הורים לילדים צעירים עם לקות שמיעה להשכלת ההורים (Weisel et al., 2007). קשר בין דחק הורי בקרב הורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה להשכלת ההורים טרם דווח בספרות. הורים בעלי השכלה גבוהה מעבירים ביניהם מידע ומסוגלים לעבוד כקבוצה, לעומת הורים בעלי השכלה נמוכה, אשר הם בודדים ונמצאים

בעמדת נחיתות מול מערכות שונות, כמו מערכות חינוך (McNamara et al., 2003). השכלה גבוהה יותר מאפשרת להורים גם לנווט ביתר יעילות במערכת מורכבת של שירותים (Alzemi et al., 2015). לעומת זאת, להורים בעלי השכלה נמוכה יש גישה מוגבלת לרפואה איכותית (Silver, Henegham, Nauman, & Stein, 2006). הורים לילדים עם לקות שמיעה מתמודדים עם מערכות שירותים מורכבות. בישראל משרד הבריאות מממן מגוון של אביזרי עזר לשמיעה וטיפולי דיבור (משרד הבריאות, 2016). משרד החינוך מממן ומספק שירותים לילדים עם לקות שמיעה מגיל שלוש ועד סיום לימודיהם (משרד החינוך, 1998) אך ההתמודדות של ההורים עם מערכות ציבוריות אינה מסתיימת כאשר ילדיהם מתבגרים; לדוגמה, בהגיעם לבגרות, צעירים עם לקות שמיעה זכאים לקבלת שירותי תמיכה בתקשורת מטעם משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2018). מכאן שלאורך כל שנות חייהם הורים נדרשים להתמודד מול מערכות המספקות לילדיהם מגוון שירותים מילדות ועד בגרות. על פי ממצאי המחקר הנוכחי, הורים משכילים חווים רמות דחק נמוכות יותר, והסבר אפשרי לכך הוא יכולתם להתמודד מול מערכות ממשלתיות לשם צריכת שירותים יעילה.

במחקר הנוכחי לא נמצא הבדל בדחק בהתאם להכנסת המשפחה. כפי שצוין, אחת הסיבות לדחק הורי רב יותר בקרב הורים שהכנסתם נמוכה היא ככל הנראה עלות השיקום (Stylianou, 2017). ייתכן שבישראל מגוון השירותים הניתנים על ידי הרשויות מאפשר קבלת חלק משירותי השיקום לילדים ומבוגרים עם לקות שמיעה ללא תלות בהכנסה. כך לדוגמה, שירותי תמיכה בתקשורת ניתנים באופן שוויוני לכלל הזכאים, ללא קשר להכנסתם (משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, 2018). אפשרות נוספת היא שקיימים משתנים מתווכים או מתערבים, שלא אפשרו למצוא במחקר הנוכחי הבדל בדחק הורי בהתאם להכנסת המשפחה. נתון מעניין הוא שלמעלה משליש מהמשתתפים שהגדירו את עצמם כבעלי הכנסה נמוכה השתייכו למגזר החרדי. לעומת זאת, בקרב משתתפים שהגדירו את עצמם כבעלי הכנסה גבוהה לא היה אף הורה שהשתייך למגזר החרדי. לעומת זאת, קרוב למחצית מהמשתתפים שהגדירו את עצמם כבעלי הכנסה גבוהה היו חילונים, בעוד שבקרב בעלי הכנסה נמוכה פחות מחמישית מהמשתתפים היו חילונים. אי-לכך, ייתכן בהחלט שמשנתנה הדתיות מהווה גורם מתערב או מתווך בקשר שבין דחק הורי להכנסה. במחקר שנערך בארץ נמצא שהורים לילדים עם לקות שמיעה מהמגזר החרדי מדגימים דפוסי התמודדות שונים מאלו של הורים שאינם דתיים (Brand, Zaidmna-Zait, & Most, 2018). ייתכן שבמחקר הנוכחי משתנה הדתיות מיסך כל קשר אפשרי בין הכנסה לדחק הורי בהיותו משתנה הקשור בהתמודדות הורית. במחקר עתידי מומלץ לחקור את הקשר בין דתיות לדחק הורי בקרב הורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה.

במחקר הנוכחי הכנסת ההורים שימשה מדד למצב הכלכלי של המשפחה. ייתכן שרמת ההכנסה אינה המדד הבלעדי שמשקף את הרקע הכלכלי של ההורים, ומשום כך לא נמצא קשר בין הכנסת ההורים לדחק שהם חווים. בספרות מדווח על משתנים

המשמשים כמדד טוב יותר לרקע כלכלי בישראל, כמו מספר המכוניות בבעלות המשפחה ומספר החדרים בבית (Dahan, Dvir, Moronichev, & Shye, 2003). במחקר עתידי מומלץ לבדוק קשר בין דחק הורי לרקע כלכלי כולל של ההורים, ולא להתייחס רק למדד ההכנסה כמייצג את הרקע הכלכלי של המשפחה.

במחקר הנוכחי נמצא קשר מובהק בין דחק הורי לאיכות הדיבור של ילדי המשתתפים. ככל שאיכות הדיבור הייתה טובה יותר, כך דווח על רמות נמוכות יותר של דחק הורי. ממצא זה תואם דיווחים קודמים על קשר בין יכולת שפתית של ילדים עם לקות שמיעה לדחק שהוריהם חווים (Kushalanger et al., 2007; Pipp-Siegel et al., 2002; Quittner et al., 2010; Sarant & Garrard, 2013). עם זאת, טרם נבדק קשר בין מובנות דיבור, המהווה חלק מהיכולת השפתית, לדחק של הורים למתבגרים ומבוגרים צעירים. ממצא זה של המחקר הנוכחי מהווה חידוש. איכות דיבור טובה מאפשרת השתלבות טובה יותר בחברת השומעים (Most, 2007), ומאחר שאחד המשתתפים המעוררים דחק בקרב הורים למתבגרים הוא הדאגה לעתידם (Eriks-Brophy et al., 2012), ייתכן שכאשר למתבגר עם לקות שמיעה יש איכות דיבור טובה, הוריו בטוחים יותר ביכולתו להשתלב בעתיד בחברה, והדבר מפחית את דאגתם ואת רמות הדחק שלהם. בהקשר זה יש לציין שבמחקר הנוכחי נמצא קשר חיובי מובהק בין השכלת ההורים לאיכות הדיבור של ילדיהם. ממצאים דומים על אודות קשר בין יכולת שפתית של ילדים עם לקות שמיעה להשכלת ההורים דווחו בעבר (Lieu, Tye-Murray, Karzon, & Piccirillo, 2010; Piccirillo, Karzon, Tye-Murray, & Lieu, 2010). עוצמת הקשר בין משתתפים אלה במחקר הנוכחי הייתה נמוכה, אך הדבר עשוי להצביע על כך שלהורים משכילים הייתה יכולת לספק לילדיהם שיקום טוב יותר, שתוצאותיו באות לידי ביטוי באיכות דיבור טובה.

במחקר הנוכחי לא נמצא הבדל ברמות דחק בין הורים עם לקות שמיעה להורים שומעים. ממצא זה אינו תואם דיווחים בספרות, שלפיהם במשפחות שבהן גם להורים וגם לילד יש לקות שמיעה נמצאו רמות נמוכות יותר של דחק מאשר במשפחות שבהן ההורים שומעים וילד יש לקות שמיעה (Hintermair, 2006). ניתן לייחס זאת להבדלים בין אוכלוסיות המחקר במחקרים השונים. במחקר שנערך על ידי הינטרמיייר, אחוז קטן מאוד מקרב ההורים שהשתתפו במחקר היו עם לקות שמיעה: 6.1% מהאימהות ו-3.3% מהאבות. לעומת זאת, במחקר הנוכחי, 20.3% מההורים היו עם לקות שמיעה. האחוז הקטן של הורים עם לקות שמיעה במחקר של הינטרמיייר פוגם ביכולת ההכללה של ממצאיו על אוכלוסיות אחרות. בנוסף, במחקר של הינטרמיייר נמצאו הבדלים בדחק בין הורים עם לקות שמיעה להורים שומעים רק בהקשר של דחק הקשור ביחסי ההורים עם ילדיהם. בהיבטים כלליים של דחק לא נמצא הבדל מובהק ביניהם. לעומת זאת, במחקר הנוכחי לא נעשתה הפרדה בין דחק כללי לדחק הקשור ביחסי הורים-ילדים. במחקר עתידי מומלץ לבצע הפרדה בין דחק כללי של הורים לילדים עם לקות שמיעה לדחק הקשור ביחסייהם עם ילדיהם. כמו כן, במחקר המוזכר לעיל גיל הילדים נע בין 4-13 שנים, בעוד שבמחקר הנוכחי ילדי המשתתפים היו מבוגרים יותר. היכולת להשליך ממצאי מחקרים על הורים

לילדים צעירים על אוכלוסיית הורים למתבגרים ובוגרים צעירים היא מוגבלת. כפי שכבר צוין, המחקר הנוכחי תורם תרומה ייחודית בחקר דחק בקרב הורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה. במחקר עתידי מומלץ להתמקד במצבים מעוררי דחק הקשורים בהתבגרות ילדים עם לקות שמיעה, כמו היבטים תעסוקתיים והקמת משפחה, ולבדוק הבדלים בדחק בין הורים שומעים להורים עם לקות שמיעה תוך התייחסות אליהם.

לסיכום, מרבית המחקרים על דחק בקרב הורים לילדים עם לקות שמיעה התמקדו בהורים לילדים צעירים. המחקר בתחום עד כה לא התייחס לדחק ההורי כאשר הילדים מתבגרים. ממצאי המחקר הנוכחי שופכים אור על דחק בקרב הורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה. אצל רבים מהם קיים דחק משמעותי גם כשילדיהם גדלים. התמודדות של הורים משכילים טובה יותר מזו של הורים בעלי השכלה נמוכה, ואיכות דיבור טובה של הילדים קשורה ברמות דחק נמוכות של הוריהם.

השלכות יישומיות

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים מספק תוכניות לחיזוק החוסן המשפחתי, ובהן משתלבים גם הורים לילדים עם לקות שמיעה (משרד הרווחה והשירותים החברתיים, 2016). התוכניות מתרכזות בהורים לילדים ובני נוער עם מוגבלויות. עם זאת, בתוכניות אלה אין התייחסות מיוחדת להורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה. ממצאי המחקר הנוכחי מעידים כי קרוב למחצית מהוריהם של מתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה חווים דחק גם כאשר ילדיהם מתבגרים. נראה שיש צורך לפתח תוכניות לחיזוק החוסן המשפחתי גם כאשר ילדים עם לקות שמיעה מתבגרים, במטרה לתת מענה לאותם הורים שממשיכים לחוות דחק גם אז. תוכניות, כגון קבוצות תמיכה וקבוצות לסגור עצמי, ומרכזי ייעוץ והכוונה עבור הורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה יוכלו לשפר את החוסן המשפחתי ולאפשר למשפחות אלה התמודדות מיטבית.

מגבלות המחקר

המחקר הנוכחי התייחס למספר מצומצם של משתנים שעשויים להשפיע על דחק של הורים למתבגרים ומבוגרים צעירים עם לקות שמיעה. במחקר נבדק רק הקשר בין דחק הורי לתוצאה אחת בלבד של השיקום – מובנות הדיבור של הילדים. קיימים משתנים שונים הקשורים בשיקום ילדים עם לקות שמיעה, כמו המסגרת החינוכית (Hilton, Jones, Harmon & Cropper, 2013), שלא קיבלו התייחסות במחקר הנוכחי. ייתכן שלמרכיבים שונים בשיקום השפעה על דחק הורי, ולכן במחקר עתידי מומלץ להתייחס לכל מרכיבי השיקום. מבחינת ההורים, קיימים משתנים רבים הקשורים בדחק הורי, כגון המצב המשפחתי (Streisand, Swift, Wickmarek, Chen, & Holmes, 2005). לפיכך, במחקר עתידי מומלץ לבדוק קשר גם בין משתנים נוספים הקשורים בהורים לבוגרים ומתבגרים עם לקות שמיעה לבין הדחק שהם חשים.

נוסף על היעדר התייחסות למשתנים נוספים שעשויים להיות קשורים בדחק, השאלונים במחקר הנוכחי לא הותאמו מבחינה לשונית להורים חירשים. ייתכן שהורים חירשים התקשו בהבנת שאלוני המחקר, ולכן נוצרה הטיה בממצאי המחקר. במחקר עתידי מומלץ לבצע התאמה לשונית של שאלוני המחקר להורים חירשים.

מקורות

- אינגבר, ש' (2004). **הלכה ומעשה במעורבות הורים בתכניות מוקדמות לחינוך ושיקום ילדים עם לקות שמיעה בישראל**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת תל-אביב.
- אלפסי-הנלי, מ' (2016). **"משפחות מיוחדות" – הורים לילדים עם מוגבלות, מאפיינים וקשיים בחיי היומיום**. ירושלים: משרד הכלכלה והתעשייה.
- אפל-קורמן, ס' ומוסט, ט' (2010). דחק הורי והסתגלות חברתית ואישית של אחים שומעים לילדים עם לקות בשמיעה בהשוואה להורים ואחים של ילדים ללא לקות בשמיעה. **ד"ש, 29, 42–23**.
- ויזל, א' וזנדברג, ש' (תשס"ב). **סוגיות בחינוך מיוחד, יחידה 8: ליקוי שמיעה: חינוך תלמידים חירשים וכבדי שמיעה**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- לוינגר, מ' (2006). השפעת השתל הקולארי על זהותם האישית של מתבגרים חירשים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 24, 103–89**.
- משרד הבריאות (2016). התאמה, המלצה ואספקה של מכשירי שמיעה ועזרי שמיעה לתינוקות, לילדים ולנוער. **חוזר מינהל הרפואה מס' 5/2016**. ירושלים: ישראל.
- משרד החינוך (1998). יישום חוק החינוך המיוחד: ועדת שילוב מוסדית, ועדת השמה ביושבה כערר על ועדת שילוב, ועדת השמה וועדת ערר. **חוזר מנכ"ל מס' 4-1.2**. ירושלים: ישראל.
- משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2018). שירותי תמיכה בתקשורת עבור אנשים עם לקות שמיעה. **תקנון עבודה סוציאלית 5.7**. ירושלים: ישראל.
- משרד הרווחה והשירותים החברתיים (2016). **השירות לשיקום וטיפול בקהילה, אגף השיקום: שירותים ונתונים**. ירושלים: ישראל.
- צומעי (הכסטר), א' (תשס"ב). **מעורבות הורים (יהודים וערבים) לבנים/בנות עם פיגור שכלי השהים במעונות פנימייה: הקשר בינם לבין מאפייני הבן/הבת, מאפייני ההורים ומאפיינים תרבותיים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- רעייף, ר' (תשנ"א, 1991). **תחושת קוהרנטיות, תמיכה חברתית ומידת הנכונות להשמה חוץ ביתית אצל הורים לילדים רכים עם נכות התפתחותית**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- שטיין, ח' (תשנ"ה), **הורים לבוגרים בעלי פיגור שכלי בדיוור קהילתי: מעורבותם ותפיסתם את מידת השילוב של בניהם בקהילה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- שרן, ח' (תשנ"ז), **המעבר לאבהות אצל אבות לתינוקות פגים ותינוקות רגילים: מקומו של תפקיד המין במודל של תמיכה, התמודדות ומעורבות האב עם התינוק**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- Alzemi, S. S., Hadadian, A., Merbler, J. B. M, & Wand, C. (2015). Stress levels of Kuwaiti mothers of children with SLD: Does work and educational status matter? *International Journal of Special Education, 30*, 120–131.
- Angell, C. A. (2009). *Language development and disorders*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.

- Anmyr, L., Larsson, K., & Olsson, M. (2016). Parents' stress and coping related to children's use of cochlear implant: A qualitative study. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation, 15*, 150–167. DOI: 10.1080/1536710x.2016.1162123
- Atkin K., Ahmad W. I. U., & Jones L. (2002). Young South Asian deaf people and their families: Negotiating relationships and identities. *Sociology of Health and Illness, 24*, 21–45.
- Bat-Chava, Y., & Deignan, E. (2001). Peer relationships of children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 6*, 187–199. DOI: 10.1093/deafed/6.3.186
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497–529. DOI: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Beadle, E. A. R., Shores, A., & Wood, E. J. (2000). Parental perceptions of the impact upon the family of cochlear implantation in children. *Annals of Otology, Rhinology, and Laryngology, 109*(12, suppl.), 111–114.
- Beck, A., Hastings, R., Daley, D., & Stevenson, J. (2004). Pro-Social behavior and behavior problems independently predict maternal stress. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 29*, 339–349. DOI: 13668250400014509
- Berlin, C. I., & Hood, L. J. (2009). Current physiologic bases of audiological interpretation and management. In J. Katz, L. Medwetsky, B. Burkard, & L. J. Hood (Eds.), *Handbook of clinical audiology* (pp. 529–542). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Black, J., Hickson, L., Black, B., & Perry, C. (2011). Prognostic indicators in paediatric cochlear implant surgery: A systematic literature review. *Cochlear Implants International, 12*(2), 67–93.
- Boothroyd, A. (1993). Profound deafness. In R. S. Tyler (Ed.), *Cochlear implants: Audiological foundations* (pp. 1–34). San-Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Brand, D., Zaidman-Zait, A., & Most, T. (2018). Parent couples' coping resources and involvement in their children's intervention program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 23*, 189–199. DOI: 10.1093/deafed/emy011
- Burger, T., Spahn, C., Richter, B., Eissele, S., Lohle, E., & Bengel, J. (2006). Psychic stress and quality of life in parents during decisive phases in the therapy of their hearing-impaired children. *Ear and Hearing, 27*, 313–320. DOI: 10.1097/01.aud0000224733.53110.27
- Ching, T. Y. C. (2015). Is early intervention effective in improving spoken language outcomes of children with congenital hearing loss? *American Journal of Audiology, 24*(3), 345–348. DOI: 10.1044/2015_AJA-15-0007
- Dahan, M., Dvir, E., Mironichev, N., & Shye, S. (2003). Have the gaps in education narrowed? On factors determining eligibility for the Israeli matriculation certificate. *Israel Economic Review, 2*, 37–69.
- Dunst, C., Trivette, C., & Deal, A. G. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline Books.

- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E. M., Duquette, C., & Whittingham, J. (2012). Communication, academic, and social skills of young adults with hearing loss. *The Volta Review*, *112*, 5–35.
- Ferguson, P. M. (2002). A place in the family: An historical interpretation of research on parental reactions to having a child with a disability. *The Journal of Special Education*, *36*, 124–130.
- Gantz, B., Rubinstein, J. T., Tyler, R. S., Teagle, H. F. B., Cohen, N. L., Waltzman, S. B., et al. (2000). Long-term results of cochlear implants in children with residual hearing. *Annals of Otology, Rhinology and Laryngology*, *109*(12, suppl.), 33–36.
- Goldblat, E., & Most, M. (2018). Cultural identity of young deaf adults with cochlear implants in comparison to deaf without cochlear implants and hard-of-hearing young adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *23*, 228–239. DOI: 10.1093/deafed/enyoof
- Hilton, K., Jones, F., Harmon, S., & Cropper, J. (2013). Adolescents' experiences of receiving and living with sequential cochlear implants: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *18*, 513–531. DOI: 10.1093/deafed/ent025
- Hintermair, M. (2004). Sense of coherence: A relevant resource in the coping process of mothers of deaf and hard-of-hearing children? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *9*, 495–513.
- Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *11*, 493–513.
- Hintermair, M. (2008). Self-esteem and satisfaction with life of deaf and hard-of-hearing people – a resource-oriented approach to identity work. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *13*, 283–300. DOI: 10/1093/deafed/enmo054
- Hintermair, M., & Albertini, J. A. (2005). Ethics, deafness, and new medical technologies. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *10*, 184–192. DOI: 10.1093/deafed/eni018
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis techniques and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Ingber, S., & Dromi, E. (2009). Actual versus desired family-centered practice in early-intervention for children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *15*, 61–71. DOI: 10.1093/deafed/enp025
- Johnson, C., Hessel, D., Blasey, C., Eliez, S., Erba, H., Dyer-Friedman, J., et al. (2003). Factors associated with parenting stress in mothers of children with fragile x syndrome. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, *24*, 267–275.
- Kim, D. H., & Schneider, B. (2005). Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education. *Social Forces*, *84*, 1181–1206. DOI: 10.1353/sof.2006.0012
- Kline, R. B. (2005). *Structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

- Kurtzer-White, E., & Luterman, D. (2003). Families and children with hearing loss: Grief and coping. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 9*, 232–235. DOI: 10.1002/mrdd.10085
- Kushalnagar, P., Krull, K., Hannay, J., Metha, P., Caudle, S., & Oghalai, J. (2007). Intelligence, parental depression, and behavior adaptability in deaf children being considered for cochlear implantation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*, 335–349. DOI: 10.1093/deafed/enm006
- Lederberg, A. R., & Goldbach, T. (2002). Parenting stress and social support in hearing mothers of deaf and hearing children: A longitudinal study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7*, 330–345. DOI: 10.1093/deafed/7.4.330
- Levinger, M., & Allasad Alhuzail, N. (2018). Bedouin hearing parents of children with hearing loss: Stress, coping, and quality of life. *American Annals of the Deaf, 163*, 328–355.
- Lieu, J. E. C., Tye-Murray, N., Karzon, R., & Piccirillo, J. F. (2010). Unilateral hearing loss is associated with worse speech-language scores in children: A case-control study. *Pediatrics, 125*, e1348–e1355. DOI: 10.1542/peds.209-2448
- Luckner, J. K., & Velaski, A. (2004). Healthy families of children who are deaf. *American Annals of the Deaf, 149*, 324–335. DOI: 10.1353/aad.2005.0003
- Luterman, D. (2004). Counseling families of children with hearing loss and special needs. *The Volta Review, 104*, 215–220.
- McNamara Horvat, E., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal, 40*, 319–351. DOI: 10.3102/00028312040002319
- Meadow-Orlans, K. P. (1990). The impact of childhood hearing loss on the family. In D. F. Moores & K. P. Meadow-Orlans (Eds.), *Educational and developmental aspects of deafness* (pp. 321–338). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Meinzen-Derr, J., Lim, L. J., Choo, D. I., Buyinski, S., & Wiley, S. (2008). Pediatric hearing impairment caregiver experience: Impact of duration of hearing loss on parental stress. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 72*, 1693–1703.
- Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). When parents are deaf versus hard of hearing: Patterns of sign use and school placement of deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9*, 132–143. DOI: 10.1093/deafed/enh017
- Most, T. (2007). Speech intelligibility, loneliness and sense of coherence among deaf and hard-of-hearing children in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*, 495–503. DOI: 10.1093/deafed/enm015
- Most, T., Ingbar, S., & Heled-Ariam, E. (2012). Competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17*, 259–272. DOI: 10.1093/deafed/enr049
- O'Donoghue, G.M. (1999). Hearing without ears: Do cochlear implants work in children? *British Medical Journal, 318*, 72–73. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.318.7176.72>

- O'Donoghue, G. M., Nikolopoulos, T. P., Archbold, S. M., & Tait, M. (1999). Cochlear implants in young children: The relationship between speech perception and speech intelligibility. *Ear and Hearing, 20*, 419–425.
- Olson, A. D. (2006). Counseling adults prior to a cochlear implant: Those with prelingual or long-term hearing loss benefit from a team approach. *The ASHA Leader, 11*, 18–19.
- Piccirillo, J. F., Karzon, R. K., Tye-Murray, N., & Lieu, J. E. C. (2010). Unilateral hearing loss is associated with worse speech-language scores in children: A case-control study. *Pediatrics, 125*, e1348–e1355. DOI: 10.1542/peds.2009-2448
- Pipp-Siegel, S., Sedey, A. L., & Yoshinaga-Itano, C. (2002). Predictors of parental stress in mothers of young children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7*, 11–30. DOI: 10.1093/deafed/7.1.1
- Prakash, S. S., Prakash, S. G. R., Ravichandran, A., Susan, K. Y., & Alex, W. (2013). Measuring levels of stress and depression in mothers of children using hearing aids and cochlear implants: A comparative study. *International Journal of Special Education, 28*, 37–44.
- Pulsifer, M. B., Salorio, C. F., & Niparko, J. K. (2003). Developmental, audiological, and speech perception functioning in children after cochlear implant surgery. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 157*, 552–558. Available at <http://www.archpediatrics.com>
- Punch, R., & Hyde, M. (2010). Rehabilitation efforts and stress in parents of children with cochlear implants. *The Australian and New Zealand Journal of Audiology, 32*, 1–18.
- Quittner, A. L., Barker, D. H., Cruz, I., Snell, C., Grimley, M. E., & Botteri, M. (2010). Parenting stress among parents of deaf and hearing children: Associations with language delays and behavior problems. *Parenting: Science and Practice, 10*, 136–155. DOI: 10.1080/1529519d903212851
- Quittner, A. L., Glueckauf, R. L., & Jackson, D. N. (1990). Chronic parenting stress: Moderating versus mediating effects of social support. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1266–1278. DOI: 10.1037//0022-3514159.6.1266
- Reitman, D., Currier, R. O., & Stickle, T. M. (2002). A critical evaluation of the Parenting Stress Index – Short Form (PSI-SF) in a head-start population. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31*, 384–392. DOI: 10.1207/s15374424jccp3103_10
- Rivadeneira, J., Silvestre, N., & Laborda, C. (2015). Maternal stress: A study of mothers with typical hearing who have children who are deaf and hard of hearing in Spain. *The Volta Review, 115*, 129–152.
- Sarant, S., & Garrard, P. (2013). Parenting stress in parents of children with cochlear implants: Relationships among parent stress, child language, and unilateral versus bilateral implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*, 85–105. DOI: 10.1093/deafed/ent032
- Silman, S., & Silverman, C. A. (1991). *Auditory diagnosis: Principles and applications*. San Diego, CA: Academic press.

- Silver, E. J., Henegham, A. M., Bauman, L. S., & Stein, R. E. K. (2006). The relationship of depressive symptoms to parenting competence and social support in inner-city mothers of young children. *Maternal & Child Health Journal, 10*, 105–112. DOI: 10.1007/s10995-005-0024-4
- Spahn, C., Burger, T., Loschmann, C., & Richter, B. (2004). Quality of life and psychological distress in parents of children with a cochlear implant. *Cochlear Implants International, 5*, 13–25. DOI: 10.1002/cii.120
- Spencer, P. E., Marschark, M., & Spencer, L. (2011). Cochlear implants: Advances, issues, and implications. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (2nd ed.) (Vol. 1, pp. 452–465). New York: Oxford university press.
- Streisand, R., Swift, E., Wickmark, T., Chen, R., & Holmes, C. S. (2005). Pediatric parenting stress among parents of children with type 1 diabetes: The role of self-efficacy, responsibility, and fear. *Journal of Pediatric Psychology, 30*, 513–521. DOI: 10.1093/jpepsy/jsio76
- Stylianou, A. (2017). *Mothers with disabled children in Cyprus: Experiences and support*. Ph.D. dissertation. University of London.
- Warner-Czyz, A. D., Davis, B. L., & Morrison, H. M. (2005). Production accuracy in a young cochlear implant recipient. *The Volta Review, 105*, 151–173.
- Weisel, A., Most, T., & Michael, R. (2007). Mothers' stress and expectations as a function of time since child's cochlear implantation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*, 55–65. DOI: 10.1093/deafed/enl020
- Wulffaert, J., Scholte, E. M., Dijkxhoorn, Y. M., Bergman, J. E., van Ravenswaaij-Arts, C. M., & van Berckelaer-Onnes, I. A. (2009). Parenting stress in CHARGE Syndrome and the relationship with child characteristics. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 21*, 391–313. DOI: 10.1007/s10882-009-9143-y
- Zaidman-Zait, A. (2007). Parenting a child with a cochlear implant: A critical incident study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*, 221–241. DOI: 10.1093/deafed/enl032
- Zaidman-Zait, A., & Most, T. (2005). Cochlear implants in children with hearing loss: Maternal expectations and impact on the family. *The Volta Review, 105*, 129–150.
- Zaidman-Zait, A., & Young, R. A. (2008). Parental involvement in the habilitation process following children's cochlear implantation: An action theory perspective. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*, 193–214. DOI: 10.1093/deafed/enm051

שביעות הרצון של ילדים מהשהות ומהטיפול במרכז חירום ומידת השתתפותם בקבלת החלטות, על פי תפיסת אנשי מקצוע

עפרה יצחק כהן וענת זעירא

תקציר

בעשורים האחרונים החלו לעסוק בישראל ובעולם כולו בסוגיות הקשורות למעמדו של הילד, לזכויותיו ולחובותיו. עקרונות של חיים, הישרדות והתפתחות, טובת הילד, השתתפות ושוויון מהווים אבן יסוד בחקיקה, בשפיטה ובמחקר. המחקר שעליו מבוסס מאמר זה מצטרף לנעשה בתחום המחקרי ובוחן את נקודת המבט של אנשי מקצוע על שביעות רצון של ילדים בגילים 8–14 מהשהות ומהטיפול במרכזי חירום ועל מידת השתתפותם בהליך הטיפול. נבדק הקשר בין משתני הרקע של אנשי המקצוע לבין נקודות המבט שלהם על שביעות רצון הילדים וכן על השתתפות הילדים בקבלת החלטות. כמו כן נבדק הקשר בין נקודת המבט שלהם על שביעות רצון הילדים לבין האופן שבו הם תופסים את השתתפות הילדים בקבלת החלטות. במחקר השתתפו 147 אנשי מקצוע משמונה מרכזי חירום, אשר מילאו שאלונים אנונימיים. הממצאים מצביעים על כך שרוב אנשי המקצוע חשבו שהילדים במרכזי חירום שבעי רצון מהשהות ומהטיפול. ממוצע שביעות הרצון של הילדים על פי אנשי מקצוע עם ותק מעל חמש שנים נמצא גבוה מזה שגרסו בעלי ותק קטן יותר. אנשי מקצוע עם ותק מעל חמש שנים חשבו שהילדים מעורבים בתכנון וביישום ההתערבות יותר מאנשי מקצוע ותיקים פחות. כמו כן, נשים חשבו כך יותר מאשר גברים ואנשי מקצוע מהתחום הטיפולי יותר מאשר אלה שאינם עוסקים בתחום הטיפולי. עוד נמצא קשר חיובי מובהק בין תפיסות אנשי מקצוע ביחס להשתתפות ילדים בקבלת החלטות בענייניהם לתפיסתם ביחס לשביעות הרצון של הילדים. ייחודו של המחקר הוא בתרומתו לגוף הידע על האופן שבו אנשי מקצוע תופסים את מצבם של ילדים השהים במרכזי חירום, ובתרומתו לפיתוח מודלים של שיתוף ילדים והעלאת שביעות רצונם.

מילות מפתח: ילדים בסיכון, שביעות רצון, השתתפות, תפיסות של אנשי מקצוע, מרכז חירום

מבוא

פגיעה בילדים על ידי הזנחה והתעללות מצד הוריהם, שאמורים להיות אמונים על שלומם ורווחתם, היא בעיה חברתית חמורה, המעסיקה קובעי מדיניות, אנשי מחקר ואנשי טיפול. למדינה ישנה אחריות במקרים כאלה, באמצעות חוקים שמטרתם להגן על ילדים במצבי סיכון. בין השאר, החוקים מסמיכים את העובד הסוציאלי על פי חוק להוציא קטין בסיכון מביתו למסגרת חוץ-ביתית (כנסת ישראל, תש"ך). בהסתמך על החוק, ילדים עוברים ממשמורת הוריהם למסגרות חוץ-ביתיות, כגון:

פנימיות, משפחתונים, משפחות אומנה או משפחות מאמצות (פבר, 2007). במקרים שבהם ילד נמצא בסכנה חמורה, יש צורך להעניק לו הגנה מיידית. צורך זה הביא להקמתם של מרכזי חירום.

מרכז חירום הוא מסגרת להתערבות בזמן משבר המיועדת לילדים עד גיל 14 אשר נמצאים במצבי סכנה, ילדים שחוו הזנחה חמורה או התעללות ברמה המחייבת הגנה מיידית מחוץ לבית. מטרת הטיפול במרכז חירום היא כפולה: (א) לשמש מקלט לילדים שהתעללו בהם ולטפל בהם; (ב) לבנות עבורם תוכנית טיפול לעתיד. במסגרת זו עורכים אבחון והערכה ראשונית לתפקוד המערך המשפחתי. אלה נערכים בתנאי פנימייה ובהליך אינטנסיבי ומיועדים להכריע בשאלת המסוגלות ההורית להעניק טיפול הולם לילד, ובאופי המסגרת הקבועה וארוכת טווח שאליה יועבר הילד. בכל מרכז שוהים בין 12–20 ילדים בו-זמנית (פריד, פיגלסון וסלוצקי, 2010), ומתוכם 40% הובאו לשם כתוצאה מסכנה מיידית לחייהם (ברמן, 2017). סיבות ההפניה למרכזי חירום מגוונות: הזנחה חמורה (36%), כשל הורי המשולב בבעיות התנהגות של הילד (26%), התעללות מינית (11%), פגיעה פיזית בילד (9%) וסיבות אחרות (משרד הרווחה והשירותים החברתיים, 2017). משך השהות במרכז חירום הוא 3–6 חודשים בממוצע. בישראל 13 מרכזי חירום הפזורים ברחבי הארץ. המרכזים מופעלים על ידי עמותות, בעוד הפיתוח והפיקוח הם באחריות משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים. במרכזים צוות עובדים רב-מקצועי המקיים את חיי היום-יום של הבית לאורך היממה: עובדים סוציאליים, פסיכולוגים ומטפלים אחרים וכן צוות חינוכי. לכל מרכז יש אם בית וקבוצת מדריכים הנמצאים עם הילדים ברציפות, יומם ולילה. המרכז הוא אפוא סביבה כוללת המתייחסת לכל צרכיו של הילד. בשל המקום החשוב שתופסים אנשי המקצוע בחייהם של הילדים השוהים במרכזי חירום, חשוב להבין כיצד הם תופסים את חוויית השהות של הילדים במרכזים. מטרת המחקר הייתה לבחון את תפיסות אנשי המקצוע בנוגע לשביעות רצון הילדים מהשהות במרכז החירום ובנוגע להשתתפותם בקבלת החלטות בענייניהם.

שביעות רצון מהשהות במרכז חירום וחשיבותה לילדים

שביעות הרצון של ילדים השוהים במרכזי חירום היא מושג מורכב להגדרה. המורכבות נובעת מכך שיש להתייחס הן למשמעות שביעות הרצון, שהיא רב-מימדית, והן לאפיונים של האוכלוסייה הנחקרת. מקובל להגדיר שביעות רצון מהחיים על פי מדדים חברתיים חיצוניים המבטאים את רמת חייו של היחיד והמשפיעים על חייו בתחומים שונים, כגון: בריאות, רווחה, קשרי חברות, ביטחון ופנאי (Evans, Burns, Robinson, & Garrett, 1985), ועל פי מדדים אישיים פנימיים, המבטאים את הפער הקיים לדעת היחיד בין איכות חייו לממדי השוואה שונים, כדוגמת: ציפיותיו, שאיפותיו וחויותיו, כמו גם תפיסותיו באשר למצבם של אחרים והשלכותיהם על שביעות רצונו (Keng & Hooi, 1995). אצל ילדים השוהים במרכזי חירום, נוסף על המדדים החברתיים החיצוניים והמדדים האישיים הפנימיים, מתקיימת גם אינטראקציה ייחודית עם אנשי המקצוע במשך 24 שעות ביממה,

לתקופה משמעותית, ולכן יש צורך להתייחס אף לשביעות רצונם מהטיפול הניתן להם במרכזי החירום.

המונח "שביעות רצון מטיפול" מתייחס למידה שבה הטיפול ממלא אחר השאיפות, הרצונות והמשאלות של המטופל מהשירות. לווקוף ודשיין (Levkoff & DeShane, 1979) ציינו ששביעות רצון של מטופלים מוערכת לפי הפונקציה שהמפגש מילא עבורם ומהערכת הקשר בינם לבין המטפלים; כלומר, באיזו מידה המפגש הביא לתוצאות ולהשגת המטרות, ומה היה טיב היחסים בין המשתתפים במפגש. חוקרים אחרים התייחסו לשלושה מרכיבים עיקריים של שביעות רצון המטופל ממפגשו עם השירות: רלוונטיות – הטווח שבו השירות נותן מענה לבעיותיו של המטופל; השפעה – הטווח שבו השירות משפיע ומקל על בעיותיו של המטופל; סיפוק – הטווח שבו התהליכים הקיימים בשירות מעלים את הדימוי והערך העצמיים של המטופל ונותנים לו הרגשה של כוח ואינטגרציה. לטענתם, מטופלים מתייחסים ברמות שונות לכל אחד ממרכיבי שביעות הרצון שצוינו (Reid & Gundiach, 1983). על פי המודל שפיתחו כץ, גוטק, קאן וברטון (Katz, Gutek, Kahn, & Barton, 1975), ניתן להצביע על גורמים אחדים המשפיעים על שביעות רצונם של מטופלים: קשר בין תכונות השירות ושביעות רצון המטופלים ממגעם עימו; קשר בין תכונות המטופלים ושביעות רצונם ממגעם עם השירות; קשר בין גורמים סובייקטיביים או אובייקטיביים הקשורים למפגש עם השירות. ניתן לומר אפוא שהמונח "שביעות רצון" הוא רב-ממדי, והוא יכול הן לבטא ביקורת על השירות והן לשמש ככלי לבדיקת יעילותו. שביעות רצון אינה תכונה או מצב קבוע, אלא תוצאה של אינטראקציה משתנה בין האדם לסביבתו, על כל מרכיביה, והיא עשויה להשתנות בפרקי זמן שונים של הטיפול (Zastowny, Roghmann, & Cafferata, 1989).

ילדים השוהים במרכזי חירום מגיעים אליהם מנסיבות חיים קשות מאוד. ברוב המקרים נסיבות אלו אילצו אותם להיערך נפשית ולפתח דרכי התמודדות לא יעילות, שלחלקן יש השלכות קשות ביותר על ההסתגלות הרגשית, החברתית והתפקודית. בנוסף, הוצאתם מרשות הוריהם נעשית לרוב בניגוד לרצונם או לרצון הוריהם או בניגוד לרצון שני הצדדים גם יחד. כתוצאה מכך, היציאה מן המסגרת המוכרת והמעבר למסגרת אחרת יוצרים משבר נפשי. הילדים מוצפים ברגשות שליליים, כגון: כעס, ריקנות, חוסר שקט, חרדה והאשמה. יוצא שהמפגש בין אנשי המקצוע לילדים במרכז חירום הוא בעייתי מעצם טבעו. מצבם הנפשי והרגשי של הילדים מקשה עליהם לפעול למען עצמם, והם גם אינם תמיד יכולים להביע בצורה ברורה את תפיסותיהם וחוויותיהם. הקושי לקבל מידע ישיר מן הילדים עצמם על חוויות השהות במרכזי החירום, לצד המיקום המרכזי והמשמעותי של אנשי המקצוע בחיי הילדים השוהים במרכזים אלו, הובילו למטרת המחקר הנוכחי – לבחון את שביעות רצונם של הילדים מנקודת מבטם של אנשי המקצוע.

הספרות באשר לתפיסותיהם של אנשי מקצוע ביחס לשביעות רצון של ילדים בכלל ושל ילדים הנמצאים במצבי סיכון בפרט, דלה מאוד. סקירת הספרות העלתה

בעיקר מחקרים שבדקו קשר בין משתני רקע של הילדים לשביעות רצונם (בן רבי, 1990; בן שלמה, 2000; נבנישתי ושיף, 2003; צומן, 2003; Barber, Delfabbro, & Gilman, 2001; Gilman & Hendwerk, 2001; Gilman & Barry, 2003; Cooper, 2001). מחקר אחד, שנערך בישראל במרכז הורים וילדים, השווה בין תפיסות של עובדים סוציאליים, הורים וילדים באשר לשביעות הרצון של הילדים שקיבלו טיפול במרכזים. נמצא שהערכת העובדים הסוציאליים הייתה נמוכה מזו שדווחה על ידי ההורים או על ידי הילדים עצמם (שרון, 2016).

נוסף על בחינת שביעות רצון הילדים במרכז חירום מנקודת מבטם של אנשי מקצוע, המחקר בדק את תפיסת אנשי המקצוע ביחס למידת ההשתתפות של הילדים בתהליכים הקשורים לענייניהם במהלך השהות במרכז החירום.

מהגנה לזכויות: השתתפות ילדים בהחלטות הנוגעות לענייניהם

"זכויות הילד" ו"טובת הילד", הם מונחים העומדים בבסיסה של החשיבה החברתית המודרנית בכל הנוגע לילדים בכלל ולהתעללות בילדים בפרט. ביטוי לכך ניתן למצוא באמנות בין-לאומיות, בחוקים ובהצהרות מדיניות: הצהרת ז'נבה לזכויות הילד (League of Nations, 1924), הצהרה בין-לאומית בדבר זכויות הילד (The United Nations, 1959) והאמנה הבין-לאומית לזכויות הילד (1989, עמ' 221), שמדינת ישראל אף היא חתומה עליה. האמנה מגדירה את זכויות היסוד של הילד ואת חובת המדינות לקיימן ויוצרת זיקה הדוקה בין זכויות הילד לבין זכויות האדם בכלל (גל, 2007). עיקר ערכה של האמנה הוא בביטוי שהיא מעניקה לשינוי בתפיסת מעמד הילדים בחברה וזכויותיהם. ביסודה, האמנה משקפת מעבר מתפיסה של הגנה לתפיסה של זכויות. היא כוללת מספר עקרונות מרכזיים: שוויון, טובת הילד, החיים, ההישרדות וההתפתחות, והחשוב לענייננו הוא סעיף 12, שעוסק בעקרון השתתפות ילדים בהחלטות הנוגעות לחייהם.

עקרון השתתפות כולל שני היבטים, שכל אחד מהם הוא זכות בפני עצמה. ההיבט הראשון, בסעיף 12(1), קובע: "תינתן לילד המסוגל לחוות דעתו, זכות להבעה באופן חופשי תוך מתן משקל ראוי לדעותיו בהתאם לגילו ומידת בגרותו של הילד"; כלומר, ילדים זכאים להביע את דעותיהם ללא כפייה או הגבלה כלשהי הן באשר לעצם ההתבטאות והן באשר לתוכנה (רוטלוי, 2006). ההיבט השני, בסעיף 12(2), קובע: "תינתן לילד הזדמנות להישמע בכל הליך שיפוטי או מנהלי הנוגע לו במישרין או בעקיפין". החידוש הוא לא בזכותו של הילד להישמע, אלא בחובתם של אלו שהחלטותיהם ופעולותיהם משפיעות על הילד להתחשב בדעותיו. סייג לזכות זו מופיע ברעיון הכשירות המתפתחת (סעיף 12[1] באמנה): "הזכות להישמע מוקנית רק כאשר הילד מסוגל לגבש את דעותיו, והמשקל שיינתן להן יהיה תואם את גילו ובגרותו הנפשית".

זכות הקטין להיות שותף להליכים הנוגעים לענייניו עוררה בקרב אנשי מקצוע דיון ביקורתי, שבא לידי ביטוי בשתי גישות עיקריות: האחת היא הגישה הפטרנליסטית הטהורה, אשר רואה בקטין חסר כשרות וכישורים, ולפיכך גורסת כי אין לשתפו

כלל; הגישה השנייה מושפעת מהאמנה, והיא משלבת את הילד בהליכים הנוגעים לו כחלק מההכרה בזכויותיו העצמאיות, ובראשן הזכות להשתתפות (ניב-יגודה, 2008). התומכים בגישה הפטרנליסטית מדגישים כי לילדים אין הרצון והכשירות להשתתף וכי החשיפה למידע רגיש עלולה לפגוע בהם (בן אריה, וינדמן ונחנסון-אנקרי, 2008; עוזיאלי, 2012; Hart, 1992) וכן כי אין בכוחם של ילדים להבין את משמעות ההשתתפות והשלכותיה (Van Bijleveld, Dedding, & Bunders-Aelen, 2013). המתנגדים לגישה זו טוענים כי השתתפות הילד בהליך קבלת החלטות ממקמת אותו במרכז ההליך הדין בענייניו, תורמת להתפתחותו הרגשית והחברתית, מעלה את ביטחונו העצמי, גורמת לו להבין את מצבו טוב יותר ונותנת בידו כלים להיות בעתיד אזרח משתתף ומשפיע (Bessell, 2011; Cashimore, 2002; Fortin, 1998; Munro, 2001). השתתפות אף מכילה ערך חינוכי התפתחותי – היא מסייעת לילדים לגבש את זהותם האישית ולהתנסות בהקשבה לזולת ובביטוי עצמי, ועל כן היא יכולה להיחשב מרכיב מרכזי בהתפתחותם של ילדים (Ochaita & Espinosa, 1997).

נוסף על כך, עקרון ההשתתפות חשוב גם כי הוא עשוי להניב תוצאות טובות לחברה בכללותה: ראשית, ילדים המיומנים בקבלת החלטות באופן משותף עם אחרים ייהפכו עד התבגרותם למקבלי החלטות סובלנים יותר, המכבדים את עצמם ואת זולתם; שנית, שיתוף ילדים בהחלטות מיטיב עם סביבתו של הילד, לרבות בית הספר, המשפחה והקהילה, שכן עולמם ודעותיהם של ילדים נהפכים למוכרים יותר, וערכי הדמוקרטיה מיושמים הלכה למעשה (Flekky & Kaupman, 1997); שלישית, הכוח שמעניקה הזכות להשתתף מחזק את מעמד הילדים, הן כקבוצה והן באופן אינדיווידואלי, ומשפר את יכולתם להגן על עצמם (Fortin, 1998) ולקדם פיתוח שירותים ומענים שיתאימו להם (בן אריה ועמיתים, 2008; עוזיאלי, 2012; שורק וריבקיין, 2010; Head, 2011).

לאורך השנים התפתחו מודלים שונים המתארים את הליך ההשתתפות בקבלת החלטות. המודל ששימש חוקרים רבים והיווה השראה לפיתוחם של מודלים נוספים (Franklin, 1997; Shier, 2001; Thomas, 2002; Treseder, 1997) הוא המודל של הרט (Hart, 1992). מודל זה פותח במקור עבור תכנון עירוני, תוך שימת דגש על קבוצות בני נוער ומיזמים ציבוריים. הרט אף הציע "סולם השתתפות", הכולל דרגות שונות של שיתוף ילדים בהחלטות, החל מאי-שיתוף מוחלט או שיתוף מועט ועד לקבלת החלטות ביוזמת הקטין. בתחתית הסולם הציב הארט את ה-manipulation, זו המופעלת על הקטין תוך הדרתו מההליכים הנוגעים לו, וביסוס השתלטות הבגיר על ההליכים. הדרגה השנייה – decoration – היא מצב שבו הבגיר מדיר את הקטין מההליכים הנוגעים לו, תוך יצירת מראית עין של שיתוף. הדרגה השלישית – tokenism – היא מצב שבו נעשית פעולה סמלית שנותרת בבחינת "מס שפתיים", על מנת לצאת ידי חובה. שלוש הדרגות האלה מציינות היעדר השתתפות (non participation). מהדרגה הרביעית מתחילה השתתפות הולכת וגוברת, עד הגיעה לרמה הגבוהה ביותר: assigned but informed. היא מצב שלפיו החלטות הבגירים מתקבלות תוך יידוע הקטין והעברת המידע הרלוונטי לידיעתו; הדרגה החמישית –

consulted and informed – היא מצב שלפיו, בנוסף למידע הניתן לקטין ויידועו, גם מתייעצים עימו טרם קבלת ההחלטה, ביחס להעדפותיו; הדרגה השישית – adult-initiated shared decisions with children – מבטאת שיתוף אמיתי ופעיל של הקטין בהליכים הנוגעים לו, כאשר הבגיר הוא הצד אשר יוזם את השיתוף; הדרגה השביעית – child-initiated and directed – היא מצב שבו הקטין הופך למכוון העיקרי של הליך שיתופי; לבסוף, הדרגה השמינית – child-initiated shared decisions with Adult – היא הליך קבלת ההחלטות המתבצע ביוזמת הילד, תוך שהוא משתף את הבגיר בעמדותיו והחלטותיו. הרט (Hart, 1992) טען עוד שלא בכל מקרה יש לשאוף לרמה הגבוהה ביותר של ההשתתפות. כלומר הרמה הרצויה של השתתפות בתהליכים שונים תלויה בהקשר של התרחשותם. בדרך כלל, קובעי מידת ההשתתפות של לקוחות – ילדים ומבוגרים – בתהליכי קבלת החלטות בענייניהם הם אנשי המקצוע. משום כך, חשוב לראות את זווית הראייה שלהם באשר להשתתפות ילדים.

תפיסות אנשי מקצוע באשר להשתתפות ילדים

בעשורים האחרונים התפתח גוף ידע מחקרי על תפיסות של מבוגרים בכלל ושל אנשי מקצוע בפרט ביחס לזכות הילד להשתתפות בקבלת החלטות בענייניו. רוג'רס ורייסטמן (Rogers & Wrightsman, 1978) בחנו את עמדות הציבור ביחס לזכויות הילד ומצאו שכלל שגיל הנחקר מבוגר יותר, כך ירדה תמיכתו בזכויות להגדרה עצמית. ממצא זה חוזק גם במחקר מאוחר יותר של בורנסטד, פרדמן וסמית (Bohrnstedt, Fredman, & Smith, 1981). מחקרים שניסו לבחון את מידת התמיכה של מבוגרים בזכויות הילד בהקשר של גילו, מצאו כי תמיכת המבוגרים בזכות הילד להגדרה עצמית עולה עם העלייה בגיל הילד (Bohrnstedt et al., 1981; Helwig, Peterson-Badali, Ruck, & Ridley, 2003; Peterson-Badali et al., 2003). מחקרים שהתייחסו למגדר העלו שנשים תומכות בזכויות חברתיות-כלכליות של הילד יותר מאשר גברים, אך אין הבדל בתמיכה בזכויות להגדרה עצמית (Peterson-Badali et al., 2003; Peterson-Badali & Ruck, 2008; Rogers & Wrightsman, 1978).

סקירת הספרות הצביעה שהיקף המחקר שבחן את תפיסותיהם של אנשי מקצוע ביחס לזכות הילד להשתתפות בהליכים בענייניו הוא מצומצם למדי (Manful & McCrystal, 2010). אחד המחקרים מצא כי בעוד שמטפלים לא תמכו בזכות הילד להשתתף בהיבטים שונים בחייו (למשל: בבית ספר, במשפחה או בקהילה), הם תמכו בזכותו להשתתף בהליכים שנגעו לשירותי הרווחה (Shemmings, 2000). בדומה, גם במחקרה של קושר (2016) נמצאה תמיכה של העובדים הסוציאליים בזכותו של הילד להשתתפות בתהליכי קבלת החלטות בענייניו בתחום הרווחה. במחקרם של מנפול ומקקריסטל (Manful & McCrystal, 2010) נמצא שמטפלים פירשו את זכויות הילד כזכויות שנועדו להגן מפני פגיעה, ורק מעטים מתוכם התייחסו ליכולתו להשתתף בקבלת החלטות בענייניו. סקירת מחקרים בתחום השתתפות ילדים בשירותי הרווחה העלתה שבמרבית המחקרים, עובדים סוציאליים סברו כי

לעיתים קרובות השתתפות הילד אינה נכונה ואינה מתאימה (Van Bijleveld et al., 2013). מחקר שנערך בפינלנד העלה כי מטפלים ביטאו עמדה בעד השתתפות, אולם בפועל מרבית הילדים מתחת לגיל 12 לא השתתפו בהליכים הנוגעים לענייניהם (Polkki, Vomanen, Pursiainen, & Riikonen, 2012). מחקרו של עוזיאלי (2012) העלה כי 54% מאנשי המקצוע סברו שזכות ההשתתפות עומדת לכל תלמיד, ללא קשר לגילו או מגבלותיו. בנוסף, החוקר מצא כי 60% מאנשי המקצוע חשבו שיש לאפשר לתלמידים המשתתפים בדיון ליטול בו חלק פעיל. ממצאים אלה קיבלו חיזוק במחקרה של שרון (2016), שלפיו 45.1% מהעובדים הסוציאליים חשבו שלילדים צריכה להיות זכות להשתתפות בוועדות הנוגעות לענייניהם אשר מתקיימות במרכז הורים וילדים, ו-50.7% מהם ציינו שהיו רוצים שיתנו לילדים להשתתף בדיון, להביע דעתם, לשאול שאלות ולענות על שאלות של אחרים.

הקשר בין שביעות רצון לבין השתתפות בקבלת החלטות

לא נמצאו מחקרים שבחנו את הקשר בין תפיסת אנשי המקצוע באשר להשתתפות ילדים לבין תפיסתם באשר לשביעות רצונם של הילדים מהטיפול שאותו הם מקבלים. משום כך, נסקור כאן בקצרה מחקרים שנערכו על האופן שבו ילדים ובני נוער רואים את הקשר שבין השתתפות ושביעות רצון מהטיפול.

מחקרים שונים הצביעו על כך שהשתתפות ילדים בהחלטות הנוגעות לטיפול במחלתם מגבירה את שביעות רצונם מהטיפול. ההשתתפות גם אפשרה להם לשמור על תחושת שליטה במצבם והקלה עליהם את ההתמודדות עם טיפול פיזי כואב (Coyne, 2006; Runeson, Hallstrom, Elander, & Hermeren, 2002; Shirk, 2003; Karver, & Hubberstey, 2001). הברסטי (Hubberstey, 2001), שבדק מעורבות של ילדים והורים בתכנון תוכניות הטיפול בשירותים החברתיים, גילה שככל שהמעורבות רבה יותר, היא מניבה תוצאות טובות יותר עבור ההורים והילדים. מחקר אחר מצא שהשתתפות ילדים עשויה להוביל להגברת תחושת הביטחון והמוגנות של הילדים ולהגברת מידת שביעות רצונם (Vis, Strandbu, Holtan, & Thomas, 2010). עוד נמצא שילדים שהשתתפו בתהליך התמודדו טוב יותר עם הלחץ שקשור לחוסר ודאות של הסדרי הטיפול (Munro, 2001), וילדים שלא היו מעורבים בקבלת החלטות בענייניהם הביעו רגשות של חוסר אונים (Leeson, 2007). במחקר שנערך להערכת תוכנית לשיתוף ילדים בהליכים משפטיים הנוגעים להם בבתי משפט בישראל, 62% מהילדים שהשתתפו בתהליך דיווחו שההשתתפות עזרה להם, ושהיו שבעי רצון מהתהליך (שורק וריבקין, 2010). במחקרו של עוזיאלי (2012), מעל 50% מהילדים וההורים דיווחו שהעובדה שנתנו להם להביע את דעתם גרמה לכך שהיו שבעי רצון מאנשי המקצוע, שהקשיבו לדבריהם ונהגו בהם בכבוד ובצורה הוגנת. כאמור, סקירה זו מתייחסת לדרך ראיית הדברים של הילדים עצמם, ולא להתייחסותם של אנשי מקצוע.

לסיכום, ניתן לומר שהתחום המחקרי בנושא תפיסת שביעות הרצון של ילדים על ידי אנשי מקצוע מצומצם למדי. תפיסת אנשי מקצוע ביחס להשתתפות בקבלת

החלטות של ילדים קיבלה התייחסות רחבה יותר, אך לא נמצאו מחקרים שבחנו את תפיסת אנשי המקצוע ביחס להשתתפות ילדים השוהים במרכזי חירום בהחלטות הנוגעות לענייניהם. זאת ועוד, נמצאו מחקרים מעטים שבחנו את הקשר בין שני המשתנים – שביעות רצון והשתתפות בקבלת החלטות – מזווית הראייה של הילדים. יוצא אפוא שחסר ידע מחקרי על הקשר בין שיתוף הילדים בתהליכי קבלת החלטות בענייניהם לבין שביעות רצונם מתהליך הטיפול וההשתתפות מנקודת המבט של המטפלים (Bradshaw, Keun, Rees, & Gaswami, 2011). בחינת משתנים אלו אכן חשובה להוספת ידע, אך היא חשובה בעיקר מכיוון שילדים בכלל וילדים השוהים במרכזי חירום בפרט נמצאים בעמדה מוחלשת בחברה. לרוב הם אינם יכולים לתבוע ולממש את זכויותיהם בעצמם וזקוקים לתיווך.

לדרך שבה אנשי מקצוע תופסים את שביעות רצונם ומידת השתתפותם של ילדים במרכזי חירום יש השלכות על מצבם של הילדים. יש עדויות לכך ששמיעת דעתו של הילד תלויה במידה רבה בעמדות ובדרכי פעולה של אנשי המקצוע (בן אריה ובויאר, 2002; דולב ובן רבי, 2002). אנשי מקצוע העובדים עם ילדים במרכזי חירום הם האחראים ברוב המקרים להגדרת זכויות הילדים במרכזים אלו ולהענקתן. הזכות להשתתפות של ילדים הנמצאים במרכזי חירום על פי רוב אינה נגישה להם ישירות, אלא מתווכת על ידי אנשי המקצוע הבאים עימם במגע. הם המחליטים ברוב הפעמים אם זכות ההשתתפות תמומש, תורחב או תוגבל. מכאן, שמימוש מוצלח של זכות ההשתתפות והעלאת רמת שביעות הרצון של הילדים תלויים במידה רבה בתפיסה שיש לאנשי מקצוע (Cherney & Shing, 2008); זאת במיוחד בכל הנוגע למבוגרים הנמצאים בעמדת כוח וסמכות כלפי ילדים (Cherney & Shing, 2008; Peterson-Badali, Morine, Ruck, & Slonim, 2004). לעמדתם קיימת אף השפעה משמעותית על ההתנסות בפועל של הילדים במימוש זכות ההשתתפות (Peterson-Badali et al., 2004).

רוק, קיטינג, אברמוביץ' וקוגל (Ruck, Keating, Abramovitch, & Koegl, 1998) הדגישו כי האופן שבו אנשי מקצוע תופסים את זכויות הילדים, לרבות הזכות להשתתפות, עשוי להשפיע גם על תפיסת הילדים, כמו ביחס לנושאים ערכיים ומוסריים אחרים שבהם עמדת אנשי המקצוע מועברת בדרך של חברות – באופן ישיר, על ידי דיון או על ידי עצם הענקת הזכות או שלילתה (Day, Peterson-Badali, & Ruck, 2006). מכאן שלאנשי המקצוע תפקיד מפתח בעיצוב חייהם וגורלם של ילדים השוהים במרכזי החירום ובקבלת החלטות משמעותיות הנוגעות לחייהם. בידיהם נמצאים הן הסמכות והכוח ליישם את הזכות להשתתפות והן היכולת להגביר את שביעות הרצון של הילדים מהשהות ומהטיפול במרכזי החירום. מכאן שקיימת חשיבות רבה לבחון הן את תפיסת אנשי מקצוע באשר לשביעות הרצון של הילדים מהשהות והטיפול במרכזי החירום והן את תפיסתם באשר למידת השתתפות הילדים בהליך הטיפול. הבנה טובה יותר של תפיסות אלה עשויה לשפר את הליכי קביעת המדיניות והפרקטיקה בנוגע לילדים שנמצאים במסגרות של השמה חוץ-ביתית.

שאלות המחקר

המטרה הכללית של המחקר הייתה לבחון את תפיסת אנשי המקצוע ביחס לשביעות רצונם של ילדים השוהים במרכזי חירום וביחס להשתתפותם של הילדים בקבלת החלטות בענייניהם. שאלות המחקר הספציפיות היו:

1. מה תפיסת אנשי המקצוע ביחס לשביעות רצונם של הילדים מהשהות במרכזי החירום?
2. האם יש קשר בין משתני הרקע של אנשי המקצוע לבין תפיסתם ביחס לשביעות הרצון של הילדים מהשהות במרכזי החירום?
3. מה תפיסת אנשי המקצוע ביחס להשתתפות של הילדים בקבלת החלטות בענייניהם?
4. האם יש קשר בין משתני הרקע של אנשי המקצוע לבין תפיסתם בנוגע להשתתפות הילדים בקבלת החלטות בענייניהם?
5. האם יש קשר בין תפיסת אנשי המקצוע בנוגע להשתתפות הילדים בקבלת החלטות בענייניהם לבין תפיסתם בנוגע לשביעות הרצון של הילדים מהשהות במרכזי החירום?

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר והמדגם

בישראל ישנם 13 מרכזי חירום. נעשתה פנייה לעשרה מתוכם (מרכז אחד סגר את שעריו, השני מאכלס ילדים בגיל הרך, ואחד נפתח לאחר שהחל איסוף הנתונים), ושמונה נענו לבקשה להשתתף במחקר. השתתפות אנשי המקצוע בכל מרכז הייתה התנדבותית, ובסך הכול 147 אנשי מקצוע (מתוך כמאתיים) מילאו את שאלוני המחקר. מאפייני הרקע של אנשי המקצוע הם כדלקמן: רובם היו נשים (69%); ממוצע הגיל היה 34.08 ($SD=0.832$); רוב רובם נולדו בישראל (90%); כמחציתם היו נשואים (48%). מתוך המשתתפים 28% היו עובדים סוציאליים ו-28% מדריכים. ממוצע הוותק המקצועי שלהם היה 3.88 שנים. 38% מהמדגם היו בעלי תואר שני. 52% מכלל אנשי המקצוע לא עברו קורסי הכשרה לאחר סיום לימודי המקצוע.

כלי המחקר

המשתנה התלוי: תפיסת שביעות הרצון של הילדים במרכזי חירום על ידי

אנשי מקצוע

מכיוון שבספרות לא היה כלי לבחינת תפיסת שביעות הרצון של ילדים על ידי אנשי מקצוע בכלל, קל וחומר מהשהות והטיפול במרכזי חירום, חובר כלי במיוחד למטרת מחקר זה. פיתוח הכלי התבסס על עבודתה של קבוצה בין-לאומית של חוקרים

(ISCWeB) שבוחנת תפיסות סובייקטיביות של ילדים צעירים ביחס לרווחתם ושביעות רצונם בתחומי חיים שונים (Rees & Main, 2015). לשאלון במחקר הנוכחי נוספו שאלות ייחודיות למרכז חירום. השאלון נבחן במחקר ניסיוני, ונעשו בו התאמות קלות בהתאם להערות שהתקבלו.

אנשי המקצוע התבקשו להתייחס ל-23 היגדים (לדוגמה: "היה להם מקום שקט ללמוד"; "הילדים פיתחו קשרי חברות") ולדרג את מידת ההסכמה עם כל היגד על סולם ליקרט בן 5 דרגות (מ-1 לא מסכים כלל, ועד 5 – מסכים מאוד). נוסף על כך, אנשי המקצוע התבקשו לציין בסולם ליקרט בן 5 דרגות (מ-1 – מאוד שבע רצון, עד 5 – מאוד לא שבע רצון), מה לדעתם מידת שביעות הרצון של הילדים במרכז החירום. במטרה לצמצם את מספר ההיגדים בוצע ניתוח גורמים מגשש בגישת Varimax. לאחר השמטת חמישה היגדים בשל רמת טעינות נמוכה מ-0.4, חולצו ארבעה גורמים שהסבירו 52.06% מהשונות: שביעות רצון מאנשי מקצוע, שהסביר 24.09% מהשונות ($\alpha=.773$); שביעות רצון חברתית, שהסביר 12.24% מהשונות ($\alpha=.693$); שביעות רצון ממרכז חירום, שהסביר 8.26% מהשונות ($\alpha=.678$); שביעות רצון אישית, שהסביר 7.45% מהשונות ($\alpha=.661$). המהימנות הפנימית הכוללת של הכלי הייתה טובה ($\alpha=.831$).

לוח: 1 תוצאות ניתוח גורמים מגשש – כלי לבחינת תפיסות ביחס לשביעות רצון ילדים

הגורם	פריטים	ניתוח גורמים מגשש	
		% שונות מוסברת	מהימנות פנימית
שביעות רצון מאנשי מקצוע	20, 24, 29, 34, 38, 48	24.09	.773
שביעות רצון חברתית	11, 17, 21, 22, 26	12.24	.693
שביעות רצון ממרכז חירום	11, 12, 13, 40, 41, 43	8.26	.678
שביעות רצון אישית	35, 36, 37	7.45	.661

המשתנים הבלתי תלויים

רקע אישי: דיווח אישי של המשתתפים על גילם, המגדר (נשים=1; גברים=0), ארץ הלידה (ישראל=1; אחר=0), שנת עלייה ומצב משפחתי (בזוגיות=1; ללא זוגיות=0).
רקע מקצועי: רמת השכלה (תואר שני ומעלה=1; תואר ראשון ומטה=0), מקצוע (טיפולי=1; אחר=0), ותק מקצועי (מעל חמש שנים=1; מתחת לחמש שנים=0) והכשרה בתחום טיפול בילדים (כן=1; לא=0).

תפיסת אנשי מקצוע את מידת ההשתתפות של הילדים בקבלת החלטות

המשתנה נמדד באמצעות כלי מחקר שנבנה במיוחד למחקר הנוכחי. פיתוח הכלי התבסס על השאלון של עוזיאלי (2012). הכלי כולל 20 היגדים ושאלות המתארים כיצד אנשי המקצוע תופסים את השתתפות הילדים בקבלת החלטות בהיבטים שונים, לדוגמה: "הילדים יכלו להחליט על פעילויות בשעות הפנאי". אנשי המקצוע התבקשו לציין, באיזו מידה הם מסכימים עם כל אחד מההיגדים, על פני סולם ליקרט

בעל חמש דרגות (מ=1 לא מסכים כלל, ועד 5 מסכים מאוד). חלק מן ההיגדים והשאלות היו ייחודיים למרכזי חירום, לדוגמה: "האם לדעתך, לכל הילדים הנמצאים במרכז חירום צריכה להיות זכות להשתתף בהחלטות לגבי עתידם? (כן/לא)". לוח 2 מציג את הממצאים של ניתוח גורמים מגשש. כפי שרואים בלוח, לאחר שהושמטו ארבעה היגדים, חולצו שלושה גורמים, שהסבירו 46.9% מהשונות: "הילדים מעורבים בתכנון ויישום" הסביר 24.41% מהשונות ($\alpha=.743$); "הבעת דעה" הסביר 12.39% מהשונות ($\alpha=.700$); "הבנה ויישום" הסביר 9.49% מהשונות ($\alpha=.021$).

לוח 2: תוצאות ניתוח גורמים מגשש – כלי לבחינת תפיסות ביחס להשתתפות ילדים בקבלת החלטות

הגורם	פריטים	ניתוח גורמים מגשש	
		% שונות מוסברת	מהימנות פנימית
מעורבות בתכנון ויישום	51, 50, 47, 45, 44, 43	24.41	$\alpha=.743$
הבעת דעה	56, 54, 39, 33, 31, 30, 19, 18	12.39	$\alpha=.700$
הבנה ויישום	53, 52	9.49	$\alpha=.021$

שאלנו את אנשי המקצוע גם לדעתם על השתתפות הילדים בקבלת החלטות: "האם לילדים צריכה להיות זכות להשתתף בקבלת החלטות לגבי עתידם? (כן/לא)". אם איש המקצוע ציין שאין זכות, הוא נשאל, מי לדעתו לא צריך להשתתף (1=ילדים עם בעיות רגשיות; 2=ילדים צעירים מדי; 3=ילדים שאינם שומרים על כללי ההתנהגות; 4=בנים; 5=בנות; 6=אחר). ניתן היה לסמן יותר מתשובה אחת. כמו כן, שאלנו "האם הילדים במרכז החירום שלו הוזמנו לוועדה לתכנון וטיפול? (כן/לא)".

בהתבסס על סולם ההשתתפות של הרט (Hart, 1992) שאלנו את אנשי המקצוע: "כיצד נהוג לשתף ילדים?" הצגנו בפניהם סדרת פריטים מדורגת, והיה עליהם לציין לגבי כל אחד מהפריטים, אם אפשרות זו נהוגה במרכז החירום שלהם: 1=מקיימים את הוועדה מבלי לומר לילד ומבלי להזמין; 2=מודיעים לילד שיש דיון בוועדה, אבל לא מזמינים אותו לדיון; 3=מזמינים את הילד לשבת ולצפות בדיון; 4=הילד נוכח בדיון בוועדה ומסבירים לו מה קורה, מבלי לתת לו להביע את דעתו; 5=מאפשרים לילד להביע את דעתו בפני הוועדה, מבלי לשתף אותו בדיון; 6=משתפים את הילד בדיון – נותנים לו להביע את דעתו, לשאול שאלות ולענות על שאלותיהם של אחרים; 7=מבקשים מהילד להביע את דעתו, אך אין לו מה להגיד. ככל שהדרגה גבוהה יותר, מידת השיתוף של הילד רבה יותר.

הליך המחקר

בכל מרכז חירום היה איש קשר שסייע בהעברת השאלונים לאנשי המקצוע שעובדים באותו המרכז. חלק מאנשי המקצוע מילאו את השאלון האנונימי במהלך ישיבת צוות, ואחרים עשו זאת בזמנם החופשי. המחקר והליכיו קיבלו אישור מוועדת האתיקה האוניברסיטאית וממשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים. נערך מחקר מקדים בקרב עשרה אנשי מקצוע, ונעשו שינויים קלים בשאלון בהתאם להערותיהם. הנתונים נאספו במהלך החודשים מאי 2013–אוקטובר 2014.

ממצאים

שביעות רצון

רוב אנשי המקצוע חשבו שהילדים במרכזי חירום שבעי רצון מהשהות והטיפול ("שבעי רצון" – 63.3%, ו"מאוד שבעי רצון" – 13.6%). בהמשך לבדיקת ההשערה שיש הבדל בממוצע שביעות הרצון הכללית שיוחסה לילדים בין בעלי ותק של מעל חמש שנים לבין בעלי ותק של מתחת לחמש שנים, נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים. הממצאים מצביעים על הבדל מובהק בין הממוצעים ($t(143)=2.71, p=(.00)$: ממוצע שביעות רצון כללית שיוחסה לילדים בקרב אנשי מקצוע עם ותק של מעל חמש שנים ($M=4.02, SD=0.32$) נמצא גבוה מממוצע שביעות רצון כללית שייחסו להם בעלי ותק של פחות מחמש שנים ($M=3.85, SD=0.35$). לבדיקת ההשערה שיש הבדל בין בעלי ותק של מעל חמש שנים לבין בעלי ותק של מתחת לחמש שנים בממוצע שביעות הרצון החברתית שהם ייחסו לילדים, נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים. הממצאים מצביעים על הבדל מובהק בין הממוצעים ($t(143)=-2.96, p=0.0$) ממוצע שביעות הרצון החברתית של הילדים על פי אנשי מקצוע עם ותק של מעל חמש שנים ($M=3.56, SD=0.61$) נמצא גבוה מממוצע זה על פי בעלי ותק של פחות מחמש שנים ($M=3.25, SD=0.60$), לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הממוצעים של משתני הרקע האחרים.

השתתפות בקבלת החלטות

אנשי המקצוע נשאלו, אם לדעתם יש לילדים זכות להשתתף בקבלת החלטות בענייניהם. רובם (58.5%) חשבו שאין לילדים זכות כזו. מתוכם 82.5% חשבו שלילדים צעירים אין כלל זכות להשתתף בקבלת החלטות; 37% חשבו שלילדים עם בעיות רגשיות אין זכות להשתתף בקבלת החלטות, ו-17% חשבו שלילדים עם בעיות התנהגות אין זכות להשתתף בקבלת החלטות.

עוד עלה כי 55.8% מאנשי המקצוע דיווחו שילדים הוזמנו להשתתף בוועדה לתיאום, תכנון וטיפול. אנשי המקצוע נשאלו גם, כיצד נהוג לשתף ילדים בוועדות המתקיימות במרכז החירום שלהם. 67.3% מהם ציינו שמודיעים לילד שיש דיון בוועדה לתיאום, תכנון וטיפול, אך לא מזמינים אותו (דרגה 2), 44.2% ציינו שמאפשרים לילד להביע את דעתו בפני הוועדה מבלי לשתף אותו בדיון (דרגה 5), ו-43.5% ציינו שמשתפים את הילד בדיון – נותנים לו להביע את דעתו, לשאול שאלות ולענות על שאלותיהם של אחרים (דרגה 7).

לבדיקת ההשערה שקשר בין זכות ההשתתפות לבין הזמנת הילדים לוועדה לתיאום, תכנון וטיפול, נערך מבחן χ^2 ונמצא שהקשר בין המשתנים אינו מובהק ($\chi^2(1, N=133)=.10, =.74$). בנוסף נבדקה ההשערה שקשר בין תפיסת הזכות להשתתפות לבין סולם ההשתתפות. נמצא שהקשר מובהק רק בין הזכות להשתתפות לבין דרגה 2, שלפיה, "מודיעים לילד שיש דיון בוועדה, אבל לא מזמינים אותו לדיון" ($\chi^2(1, N=132)=5.95, p=.01$). עוד נבדק הקשר בין הזמנת הילדים לוועדה לבין תפיסת רמת ההשתתפות בפועל. בלוח 3 ניתן לראות כי הקשר בין

הזמנה לוועדה לכל אחת מדרגות ההשתתפות הוא חיובי ומובהק, למעט דרגה 4: "הילד נוכח בדיון בוועדה ומסבירים לו מה קורה, מבלי לתת לו להביע את דעתו".

לוח 3: קשר בין דיווח אנשי המקצוע על הזמנה לוועדה לתיאום, תכנון וטיפול לבין דיווח על דרגת ההשתתפות

p	df	c ²	N (%)	הזמנה לוועדה לתיאום, תכנון וטיפול דרגת ההשתתפות	
				כן N (%)	לא N (%)
.020	1	5.37	15 (60)	10 (40)	1
.001	1	10.10	45 (47)	50 (53)	2
.000	1	14.55	4 (12)	28 (88)	3
.405	1	0.694	8 (50)	8 (50)	4
.000	1	13.42	17 (26)	48 (74)	5
.000	1	52.17	8 (12)	56 (88)	6
.002	1	9.94	9 (22)	31 (78)	7

כדי לבחון את ההבדלים בין ותק מקצועי של מעל חמש שנים לבין ותק קטן יותר, בגורם "מעורבות בתכנון ויישום", נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים. נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים (t(143)=-2.77, p=.00). ממוצע אנשי מקצוע בעלי ותק של חמש שנים ויותר (M=3.64, SD=0.49) גבוה מממוצע אנשי מקצוע בעלי ותק קטן יותר (M=3.34, SD=0.70). על מנת לבחון את ההבדלים לפי מגדר, בגורם "מעורבות בתכנון ויישום", נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים. נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים (t(145)=-2.13, p=.0.3) הממוצע בקרב הנשים (M=3.52, SD=0.64) גבוה מזה של הגברים (M=3.27, SD=0.65). לבדיקת ההבדלים בין אנשי מקצוע מהתחום הטיפולי לעומת כאלה שאינם עוסקים בתחום זה, בגורם "מעורבות בתכנון ויישום", נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים. נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים (M=3.60, SD=0.47) ממוצע אנשי מקצוע מהתחום הטיפולי (t(142)=-2.44, p=.01) נמצא גבוה מממוצע אנשי מקצוע מתחומים אחרים (M=3.35, SD=0.72). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין משתני הרקע האחרים בגורמים השונים של השתתפות.

שביעות רצון והשתתפות בקבלת החלטות

לבסוף, בדקנו גם את הקשר בין שני המשתנים התלויים – תפיסת אנשי מקצוע את שביעות הרצון של הילדים ותפיסת אנשי מקצוע את השתתפות הילדים בקבלת החלטות בענייניהם. לוח 4 מציג את המתאמים בין מרכיבי השתתפות בקבלת החלטות למרכיבי שביעות רצון. כפי שנראה בלוח, נמצאו קשרים מובהקים בעוצמה בינונית עד גבוהה בין כל מרכיבי השתתפות בקבלת החלטות לבין מרכיבי שביעות רצון (למעט המרכיב "מבוגרים מחליטים, הילדים מבינים ומיישמים"), לבין שביעות רצון מאנשי מקצוע, לבין שביעות רצון חברתית ולבין שביעות רצון אישית.

במיוחד בולט הקשר בין המרכיב "מבוגרים מחליטים, דעותיהם של הילדים נלקחות בחשבון" לבין שביעות רצון כללית ($r=.567, p<.01$), לבין שביעות רצון מאנשי מקצוע ($r=.567, p<.01$), לבין שביעות רצון חברתית ($r=.173, p<.01$) ולבין שביעות רצון ממרכז חירום ($r=.400, p<.01$) ולשביעות רצון אישית ($r=.45, p<.01$).

לוח 4: מתאמי פירסון בין תפיסת אנשי המקצוע את השתתפות הילדים לבין תפיסתם את שביעות הרצון של הילדים

שביעות רצון אישית	שביעות רצון חברתית	שביעות רצון מאנשי מקצוע	שביעות רצון כללית	קבלת ההחלטה	הבעת דעה	מעורבות בתכנון ויישום	השתתפות כללית
							-
							מעורבות בתכנון ויישום
						.392**	.512**
							קבלת ההחלטה
						.319**	.565**
						.460**	.537**
						.355**	.514**
						.326**	.338**
						.356**	.445**
						.302**	.293**
							שביעות רצון ממרכז חירום
						.400**	.445**
						.302**	.293**
						.394**	.445**
						.370**	.293**
						.302**	.293**
						.225**	.293**
						.303**	.293**

$p < .01^{**}$

דין

לא אחת נדרשים שירותי הרווחה באמצעות ועדות תיאום, תכנון וטיפול, להתמודד עם השאלה, מהי טובתו של קטין הנמצא במצבי סיכון וסכנה. שאלה זו מורכבת במיוחד, מאחר שמדובר בהחלטה שעלולה להשפיע השפעה מהותית על רווחתו של הקטין. במקרים אלו מתעוררת שאלת מעמדו של הילד בשיתוף בהליכים הנוגעים לענייניו ובמידת שביעות רצונו ממצבו. המחקר הנוכחי ביקש להתחקות אחרי תפיסתם של אנשי מקצוע בנוגע לשביעות רצונו של הילד מהשהות והטיפול במרכז חירום ובנוגע למידת ההשתתפות של ילדים בקבלת החלטות, הן במהלך השהות במרכז חירום והן בדיוני הוועדה לתכנון וטיפול.

שביעות רצון

מרכז חירום הוא מסגרת סמכותית ומקיפה, שבה המפגש עם אנשי המקצוע ועצם הטיפול ומימושו הם מורכבים ובעייתיים. רוב רובם של הילדים השהים במרכז חירום חוו אירועים טראומטיים, שכללו חשיפה לאלימות או לחוויות אלימות

קשות, פגיעות מיניות, הזנחה קשה, אובדן או נטישה של דמות משמעותית. בנוסף, הוצאתם מרשות הוריהם נעשית לרוב בניגוד לרצונם של שני הצדדים. מדובר בהתערבות טיפולית-סמכותית (דוידזון-ערד, 1990). כתוצאה מכך, נוצר משבר נפשי, הדורש מהם כוחות רבים ומשאבי התמודדות עצומים. לדרך שבה אנשי מקצוע תופסים את שביעות רצון הילדים מהשהות והטיפול במרכז חירום יש השלכות על ביסוס מערכת היחסים ביניהם לבין הילדים ועל מציאת דרכים להטבת מצבם ולהקלת סבלם ומצוקותיהם. מכאן החשיבות הרבה בבחינת שביעות רצון הילדים מנקודת מבטם של אנשי מקצוע העובדים במרכז חירום.

נמצא שאחוז גבוה מאנשי המקצוע חושבים שילדים שבעי רצון מהשהות והטיפול במרכזי חירום. ממצאי המחקר הנוכחי סותרים את ממצאי מחקרה של שרון (2016), שלפיהם עובדים סוציאליים העריכו את רמת שביעות הרצון של הילדים כנמוכה. ייתכן שמרבית האנשים מקשרים במחשבתם ילדים שהוצאו מבייתם למרכזי חירום לעצבות ומדמיינים מצב אפל וקודר. בניגוד אליהם, אנשי המקצוע, החשופים לאקלים במרכז החירום ומכירים את הילדים, חושבים שלצד הקושי הטמון בהתמודדות, הילדים מסוגלים למצוא צדדים חיוביים במצב ולהתמקד בהם. על פי תפיסתם של אנשי המקצוע, דבר זה מאפשר להם להיות שבעי רצון מהשהות והטיפול במרכז חירום.

לא נמצאו קשרים מובהקים סטטיסטית בין משתני הרקע של אנשי המקצוע לבין תפיסתם את שביעות הרצון של הילדים, למעט ותק מקצועי. אחד הדברים שיכולים להסביר את אי-מציאת הקשר בין משתני הרקע האחרים לתפיסת שביעות הרצון הוא ההומוגניות של אנשי המקצוע בחלק גדול ממשתני הרקע שנבדקו.

ביחס לקשר שנמצא בין תפיסת שביעות הרצון של הילדים לוותק מקצועי, שלפיו ממוצע שביעות הרצון הכללית שיוחסה לילדים על ידי אנשי מקצוע עם ותק של מעל חמש שנים גבוה מהממוצע שיוחס להם על ידי בעלי ותק של פחות מחמש שנים, ניתן לשער שאנשי מקצוע ותיקים יותר נאמנים ומחויבים יותר למערכת מאשר עובדים ותיקים פחות. עבודתם במרכז חירום לאורך זמן רב מלווה בעומסים פיזיים ורגשיים רבים. הנאמנות והמחויבות לעבודתם במרכז חירום מסייעות להם להתמודד עם הקשיים ומחזקות את תפיסתם שהילדים שבעי רצון, גם אם לפעמים מתעורר בכך ספק. לעומתם, ייתכן שאנשי המקצוע הצעירים בוחנים את המערכת בביקורתיות גדולה יותר.

אחת מן המטרות המרכזיות של השירותים לילדים בסיכון, הן בקהילה והן במסגרות חוץ-ביתיות, היא לאפשר לילד להחליף את דפוס ההתקשרות הבלתי מסתגל בדפוס של התקשרות בטוחה. להשגת מטרה זו, הילד זקוק לאווירה מאפשרת, בטוחה, רגועה וידידותית, תוך שהות במערכת יחסים יציבה ומתמשכת. משך השהות של ילד במרכז חירום הוא 6.2 חודשים בממוצע (לוי וסבו-אל, 2016). על אף זאת, תפיסת אנשי המקצוע היא שמרכז החירום מהווה מקום ידידותי ובטוח שבו מתקיימות אינטראקציות חברתיות נעימות (Moos, 1974), מה שבהכרח מביא לתפיסה חיובית שלהם את שביעות הרצון של הילדים.

השתתפות בקבלת החלטות

לנוכח מיקומם המרכזי של אנשי המקצוע במימוש זכות ההשתתפות של ילדים הנמצאים במרכז חירום, הממצא שלמעלה ממחצית אנשי המקצוע שהשתתפו במחקר חושבים שלילדים אין זכות להשתתף בקבלת החלטות בענייניהם הוא מטריד. עם זאת, הוא אינו מפתיע, ונמצאה לו תמיכה במחקרים אחרים. שנמינגס (Shenmings, 2000) מצא שמטפלים לא תמכו בזכות הילד להשתתף בקבלת החלטות בהיבטים שונים בחייו. בדומה, מנפול ומקריסטל (Manful & McCrystal, 2010) ציינו כי מטפלים לא התייחסו ליכולת הילד להשתתף בקבלת החלטות בענייניו. אף מחקרים אחרים מחזקים את ממצאי המחקר הנוכחי ומעידים שאין משתפים מספיק את ההורים והילד בהחלטות המתקבלות בענייניו (Aard-Davidzon & Benbenishty, 2008; Brawn, 2003; Lubin, 2009). מחקרה של שרון (2016) העלה ש-54.9% מהעובדים הסוציאליים חושבים שלילדים לא צריכה להיות הזכות להשתתפות. ממצאים אלו מנוגדים לתפיסה הרווחת, שלפיה אנשי מקצוע רואים חשיבות בשיתוף ההורים והילדים גם במצבים של ילדים בסיכון, שהטיפול נכפה עליהם לפי חוק (Firestone, 2009; Gilligan, 2000; Wulczyn, 2004). סנדרס ומייס (Sanders & Mace, 2006) ציינו במאמרם את התפיסות שבגינן מטפלים ממעטים לשתף ילדים: על פי תפיסה אחת, השתתפות עשויה לפגוע בזכות לילדות מאושרת ולהעמיס אחריות יתר על הילדים; תפיסה אחרת גורסת כי דעות של ילדים עשויות להיות לא אמיתיות ומטות. גם ויס, הולטן ותומס (Vis, Holtan, & Thomas, 2012) ציינו כי ישנן תפיסות של מטפלים המהוות מכשול בשיתוף הילדים – תפיסה שלפיה ההשתתפות אינה הכרחית וכן תפיסה שלפיה השתתפות עשויה להזיק לילד. יוצא אפוא שלמרות החשיבות הרבה של השתתפות ילדים בהחלטות הנוגעות לחייהם, ואף שישנה בכך הכרה בחוקים ובאמנה בין-לאומית, יישום ההשתתפות מתבצע באופן חלקי ביותר.

השתתפות ילדים בהחלטות הנוגעות לחייהם אין משמעותה מתן זכות הכרעה לילדים בכל החלטה הנוגעת להם, אלא מתן זכות להשתתף בתהליך קבלת החלטות שמשפיעות עליהם, וזכות לכך שלדעתם יינתן משקל בקבלת ההחלטה (רוטלוי, 2006). עיקרון זה מבטא יחס של כבוד לאוטונומיה של הקטין, אך הוא גם תורם תרומה משמעותית לקידום תהליך קבלת ההחלטות, היות שהוא מאפשר חשיפה לנקודת המבט של הילדים. יתרה מזו, השתתפות הילדים בהחלטות משפרת את יכולת אנשי הוועדה לקבל החלטות שתיתנה מענה טוב יותר לילדים ותזכינה לשיתוף פעולה גדול יותר, כשתגיע העת ליישמן, גם אם הן אינן עולה בקנה אחד עם רצונותיהם של הילדים (Cashmore, 2002; Munro, 2011; Shier, 2001; Van, 2013).

עוד עלה מהמחקר, שמרבית אלו שחושבים שלילדים אין זכות להשתתף בקבלת החלטות בענייניהם, סבורים כי לילדים צעירים אין זכות להשתתף בקבלת החלטות כלל. ואכן, מחקרים הצביעו על כך שהתמיכה של המבוגרים בזכות הילד להגדרה

עצמית גוברת עם העלייה בגיל הילד. אנשי מקצוע תופסים את הילדים הצעירים כחלשים ופגיעים במיוחד, וההתנגדות להשתתפותם נובעת בעיקר מרצונם לגונן עליהם (מורג, 1995). יצוין כי מחוק יסוד כבוד האדם וחירותו משנת 1992, שבו הוגדרו זכויות האדם, עולה כי מעצם היות הקטין אדם עומדות לו כל זכויות היסוד הנמנות בחוק, ללא תלות בגילו או במידת התפתחותו (כנסת ישראל, תשנ"ב).

במחקרנו נמצאו קשרים מובהקים בין מספר משתני רקע (ותק, מגדר ומקצוע) לבין תפיסת ההשתתפות בקבלת החלטות. הספרות מצביעה על מגמה דומה ביחס למגדר, שלפיה נשים תומכות בזכויות חברתיות כלכליות של הילד יותר מאשר גברים, אך אין הבדל מגדרי בתמיכה בזכויות להגדרה עצמית (Peterson-Badali et al., 2003; Peterson-Badali & Ruck, 2008; Rogers & Wrightsman, 1978). מחקרים אחרים מצאו שככל שאיש המקצוע מבוגר יותר, תמיכתו בזכויות להגדרה עצמית של הילדים נמוכה יותר (Bohrstedt et al., 1981; Rogers & Wrightsman, 1978).

המחקר בדק גם כיצד באה לידי ביטוי ההשתתפות בוועדות לתיאום, תכנון וטיפול המתקיימות בזמן שהותו של הילד במרכז חירום. רוב אנשי המקצוע ציינו כי מודיעים לילד שיש דיון בוועדה, אך לא מזמינים אותו להשתתף בו. ממצאי המחקר מחזקים את מה שעלה במחקרים אחרים. מחקר אחד העלה ששליש מהילדים השתתפו בוועדות תכנון וטיפול, אך השפעתם על ההחלטות הייתה מועטה (אלפנדרי, 2016). מחקר אחר שבדק את היקף ההשתתפות של ילדים מאנגליה בהליכים שונים בענייניהם, תוך התמקדות בוועדות שבהן מתקבלות החלטות בנושא ילדים בסיכון, מצא כי ילדים הוזמנו רק ל-4.9% מהוועדות, ובפועל השתתפו רק 3.7% (Sanders & Mace, 2006). לעומת זאת, במחקרים שנערכו בנוורווגיה נמצאו שיעורים גבוהים יותר של שיתוף ילדים (Vis & Thomas, 2009) בדומה, גם עוזיאלי (2012) מצא ש-80.4% מאנשי הצוות דיווחו על נוכחות התלמידים בדיון בוועדת ההשמה אשר בסמכותה לקבוע את זכאותם לשירותי חינוך מיוחד.

בהתאם לשלבים שתוארו על ידי הרט (Hart, 1992), ניתן לומר שאנשי המקצוע שהשתתפו במחקר הנוכחי דירגו ילדים במרכזי חירום בדרגות הנמוכות של השתתפות, דבר הנוגד את עקרון השתתפות ילדים באמנה הבין-לאומית בדבר זכויות הילד. האמנה, שמדינת ישראל חתומה עליה, קובעת בסעיף 2(12) כי תינתן לילד הזדמנות להישמע בכל הליך שיפוטי או מנהלי הנוגע לו במישרין או בעקיפין. על פי האמנה, הזכות להשתתפות כוללת לא רק את הזכות להישמע, אלא גם את הזכות לקחת חלק פעיל בקבלת ההחלטה. על פיה יש לאפשר לילדים לבטא את דעתם, לעצב את מחשבותיהם ולקבל החלטות רלוונטיות לחייהם. השתתפות מכילה ערך חינוכי התפתחותי. היא מסייעת לילדים לגבש את זהותם האישית ולהתנסות בהקשבה לזולת ובביטוי עצמי (Ochaita & Espinosa, 1997). ההשתתפות תורמת גם להתפתחות הרגשית והחברתית של הילד, מעלה את ביטחונו העצמי, מסייעת לו להבין טוב יותר את מצבו ונותנת בידו כלים להיות בעתיד אזרח משתתף ומשפיע (Bessell, 2011; Cashmore, 2002; Fortin, 1998; Munro, 2001). לילד המוזמן לדיון

בוועדה לתכנון וטיפול יש הזדמנות מחד גיסא להקשיב ולקבל מידע, ומאידך גיסא – להביע את מחשבותיו, את רצונותיו, את עמדותיו ואת רגשותיו. במהלך הדיון הילד יכול לשמוע את דבריהם של משתתפי הוועדה, להשתתף ולספר על קשייו מנקודת מבטו ולציין את העדפותיו ואת ציפיותיו. לילדים הנמצאים במרכזי חירום אין על פי רוב שליטה על המתרחש בחייהם. דווקא בשל כך, חשוב מאוד לאפשר להם ליטול חלק בתהליך קבלת החלטות בענייניהם (Bell, 2002; Leeson, 2007; McLeod, 2007; Munro, 2001). ילדים אלו נתפסים כילדים תלתיים ופגיעים, הזקוקים להגנה וביטחון. תפקיד אנשי המקצוע הוא לתמוך בהם ולסייע להם לקחת אחריות על חייהם (Willow, Marchant, Kirby, & Neala, 2004). עליהם לאפשר את השתתפות הילדים בהתאם ליכולותיהם ולתחום העניין. ההחלטה הטובה ביותר תתקבל כאשר בדיון ייטלו חלק גם הילדים וישתפו בנקודת מבטם האישית וגם אנשי המקצוע יביאו את הידע המקצועי ואת ניסיונם. בהקשר זה, מן הראוי לצטט את יאנוש קורצ'אק: "זכותו הראשונה והבלתי ניתנת לערעור של הילד היא להביע את מחשבותיו ולקחת חלק פעיל בשיקולנו ובפסיקתנו על אודותיו. כאשר נגדל לכדי כבוד ואמון, כאשר הילד עצמו ייתן אמון ויאמר מה זכותו – תהינה פחות חידות ושגיאות" (קורצ'אק, 2009).

אחד מממצאי המחקר הצביע על קשר בין תפיסת אנשי המקצוע את השתתפות הילדים בקבלת החלטות לבין תפיסתם את שביעות הרצון של הילדים; כלומר אנשי מקצוע שהחזיקו בעמדות חיוביות כלפי השתתפות של הילדים בקבלת החלטות בענייניהם, העריכו את רמת שביעות הרצון של הילדים במרכז חירום כגבוהה יותר, ולהפך. ייתכן שהדבר נובע מרצונם של אנשי מקצוע לפרש את המציאות לפי תפיסותיהם. הממצא מתאים למגמה שנמצאה במחקרים אחרים, שלפיה יש קשר חיובי בין השתתפות לקוחות לבין שביעות רצון, קשר המקל על ההתמודדות במצבי קושי (Coyne, 2006; Runeson et al., 2002; Shirk & Karver, 2003). במחקר שנערך בארץ במרכזי הורים וילדים נמצא ששיתוף ההורים בטיפול בילדים תרם להצלחת הטיפול ולשביעות רצונם ממנו (ריבין, 2009). ובתחום שונה – רובינסון ותומסון (Robinson & Thomson, 2001) מצאו קשר חיובי בין שיתוף חולים בהליך הטיפול הרפואי ומתן מידע על המחלה לבין שביעות הרצון של החולים מהטיפול. גם גרינפלד וקפלן (Greenfield & Kaplan, 1988) ציינו כי שיתוף חולים בהחלטות לטיפול במחלתם מעלה את שביעות רצונם מהטיפול ומגביר את המודעות לחשיבות שינוי הרגלים. ניתן לצפות שככל שרמת ההשתתפות של הילד בהחלטות הנוגעות לחייו תהיה גבוהה יותר, כך תעלה שביעות רצונו.

ממצא נוסף חשף קשר בין אחד ממרכיבי ההשתתפות, "המבוגרים מחליטים, דעותיהם של הילדים נלקחות בחשבון", לבין שביעות רצון על כל מרכיביה. ייתכן שהממצא מצביע על כך שעל פי תפיסתם של אנשי המקצוע, התייעצות עם ילדים על החלטות הנוגעות לענייניהם מעלה את שביעות רצונם מהשהות והטיפול במרכז חירום. הממצאים תואמים לממצאי מחקרים נוספים בתחום הרווחה, שבחנו את הקשר בין השתתפות לשביעות רצון מנקודת מבטם של ילדים, וגילו שילדים שקיבלו

מידע והתייעצו עימם על דרכי הטיפולים ואופיים הרגישו שמחים יותר ובטוחים בעצמם כבני אדם בעלי זכויות (Coyne, 2006). שיתוף ילדים בקבלת החלטות והקשבה לדעותיהם תורמים לרווחתם ולשלומם, משום שהם מקנים להם תחושות השפעה ושליטה מסוימות על חייהם (Fattore, Mason, & Watson, 2009).

למרות מורכבות הדבר, קיימת מחויבות לקדם את עקרון ההשתתפות, מתוך הכרה בחשיבותו ובתרומתו להעלאת שביעות רצונו של הילד מהשהות והטיפול במרכזי חירום. יש לספק לילדים השהים במרכזים אלו הזדמנויות וסביבה לפיתוח מיומנויות, ביטחון וידע לנוע מעמדה סבילה להשתתפות פעילה. ניתן להשיג זאת באמצעות קידום זכויותיהם, ובראש ובראשונה על ידי הבטחת השתתפותם בקבלת החלטות בענייניהם. ההנחה היא שמפגש בין ילדים מעורבים ובעלי ידע לבין אנשי מקצוע המעודדים מעורבות של ילדים ומספקים להם ידע ותנאים לשיתוף אמיתי, יוביל לאינטראקטייה באיכות גבוהה בין הילדים לאנשי המקצוע, ובעקבותיה לשיפור משמעותי בשביעות רצונם של הילדים ובשיתופם בקבלת החלטות בענייניהם. יש להדגיש כי אחד הגורמים המשמעותיים להשגת המטרה שלשמה הוקמו מרכזי החירום היא היכולת להתאימם לצרכים של הילדים. ככל שמרכזי החירום יערבו יותר את הילדים ויקדישו תשומת לב רבה יותר לבדיקת ציפיותיהם ושביעות רצונם מהשהות והטיפול, כך מרכזים אלו יהיו איכותיים ומקצועיים יותר ושיגו את מטרתם ביתר שאת.

מגבלות המחקר

למחקר כמה מגבלות מתודולוגיות. ראשית, השימוש בדגימת נוחות מגבילה את היכולת להכליל את ממצאי המחקר מעבר למשתתפיו. עם זאת, מדובר במחקר ראשוני, שמטרתו הייתה לבחון את שביעות הרצון של ילדים מהשהות והטיפול במרכזי חירום ואת מידת השתתפותם בהליך הטיפול, מנקודת המבט של אנשי המקצוע המטפלים בהם. לכן, גם אם משתתפי המחקר אינם מייצגים את כל אנשי המקצוע במרכזי החירום בארץ, השתתפותם פתחה צוהר להבנת המורכבות של תפיסותיהם באשר לשביעות הרצון של הילדים מהשהות במרכזי החירום ובאשר להשתתפותם של הילדים בקבלת החלטות בענייניהם. מגבלה אחרת מתייחסת לאיכות המדידה של משתני המחקר – כלי המחקר למדידת תפיסות אנשי המקצוע נבנו במיוחד למטרת המחקר הנוכחי, בהתבסס על הספרות התאורטית והמחקרית שנעשתה בנושא. השימוש בכלים נעשה אך ורק במחקר הנוכחי, כך שהם לא עמדו במבחני תקפות ומהימנות במדגמים נוספים בארץ ובעולם. מכאן עולה צורך להמשיך ולבדוק את הכלים במחקרים נוספים.

מסקנות והמלצות

אחד האתגרים המרכזיים של העבודה הסוציאלית הוא למצוא דרכים לגשר בין נותני השירותים למקבליהם ולעצב מחדש את הקשרים ביניהם, על מנת להבטיח שירות "טוב דיו" (רוזנפלד, 2003). המחקר תורם לגוף הידע על ילדים השהים

במרכזי חירום בארץ, וממצאיו עשויים לסייע לקובעי המדיניות ולמטפלים לבסס את המדיניות והפרקטיקה על נתונים אמפיריים, ובכך לתרום לשיפור רווחתם של הילדים הנמצאים במרכזי החירום (Maluccio, Ainsworth, & Thoburn, 2000; Poertner, McDonald, & Murray, 2000). כדי לחזק את תוקף הממצאים ולהעמיק את ההבנה במשמעותם, מוצע למצוא דרכים להתמודד עם האתגר של בדיקת תפיסותיהם ועמדותיהם של הילדים עצמם ביחס לשביעות רצונם מהטיפול והשיתוף שלהם, ולהשוות בין תפיסותיהם של אנשי מקצוע לבין תפיסותיהם של הילדים ביחס לשביעות רצון מהטיפול ומשיתופם בקבלת החלטות.

מבחינה מעשית, מומלץ לקיים הכשרות לאנשי מקצוע במרכזי החירום בנושא השתתפות בקבלת החלטות של ילדים. על ההכשרה לכלול ידע תאורטי, אך חשוב לא פחות – קיום סדנאות לבירור החסמים ומתן כלים להתמודדות איתם. עוד מוצע, לבדוק את יישום עקרון ההשתתפות הלכה למעשה ואת השפעתו על הילד.

מקורות

- אלפנדר, ר' (2016). הערכת רפורמה ארצית בתחום הגנת הילד שנועדה לשפר השתתפות ילדים בקבלת החלטות. **ביטחון סוציאלי**, 99, 13–30.
- האמנה הבין-לאומית בדבר זכויות הילד (1992). **כתבי האמנה 1038, כרך 31**. זמין באתר https://www.nevo.co.il/law_html/Law09/amana-1038.pdf
- בן אריה, א' ובוניאר, י' (2002). האזרח הקטן בישראל: אזרחות וילדות – זיקה והשפעה. **ביטחון סוציאלי**, 63, 236–270.
- בן אריה, א', וינדמן, ר' ונחנסון-אנקרי, ר' (2008). **השתתפות ילדים בתהליכי עיצוב מדיניות הילד בישראל**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים והמועצה הלאומית לשלום הילד.
- בן רבי, ד' (1990). **ילדים באומנה – רקע משפחתי ומצב בעת השמה**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- בן שלמה, נ' (2000). **תפקוד הורי של הורים שהושמו כילדים בסידור חוץ-ביתי**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- בנבשתי, ר' ושיף, מ' (2003). **מחקר מעקב אחר בוגרי "אור שלום" בגילאי 18 ומעלה: דו"ח מחקר**. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- ברמן, צ' (2017). **ילדים בישראל שנתון 2016**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד ומכון חרוב.
- גל, ט' (2007). ילדים נפגעי עבירה והזכות להשתתפות. בתוך ת' מורג (עורכת), **זכות הילד והמשפט הישראלי** (עמ' 267–298). תל אביב: רמות.
- דוידזון-ערד, ב' (1990). **קבלת החלטות בדבר הוצאת ילדים מוכים ומוזנחים מבתיים על ידי פקידי סעד לחוק נוער**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- דולב, ט' ובן רבי, ד' (2002). האמנה בדבר זכויות הילד: עקרונות, כללים ויישומים בישראל. **ביטחון סוציאלי**, 63, 131–153.
- כנסת ישראל (תש"ך). **חוק הנוער (טיפול והשגחה)**, תש"ך–1960. ירושלים: הכנסת.
- כנסת ישראל (תשנ"ב). **חוק יסוד כבוד האדם וחירותו, תשנ"ב–1992**. ירושלים: הכנסת.
- לוי, ד' וסבו-אל, ר' (2016). **הטמעת הנוהל לקיצור משך השהות של ילדים במרכזי החירום של משרד הרווחה והשירותים החברתיים**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל ומשרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- מורג, ת' (1995). אתגרים חדשים בהגדרת גבולות הילדות והבגרות לאור האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד. **ביטחון סוציאלי**, 44, 108–116.

- משרד הרווחה והשירותים החברתיים (2017). **סקירת השירותים החברתיים לשנת 2016**. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- ניב-יגודה, ע' (2008). עמדות קטינים עם מחלות מסכנות חיים, ביחס לזכות ההשתתפות בהליך הרפואי. **בטאון הסיעוד האונקולוגי בישראל**, 3(3), 6-12.
- עוזיאל, ע' (2012). **עקרון ההשתתפות הלכה למעשה: שיתוף התלמיד בועדת השמה**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- פבר, מ' (2007). מדוע הוקמו מרכזי חירום. בתוך ש' כהן (עורכת), **בית עם חלון: מרכזי חירום לילדים ובני משפחותיהם**. ירושלים: אשלים.
- פריד, ב', פיגלסון, פ' וסלוצקי, ח' (2010). **מרכזי חירום: מידע על מרכזי חירום לאנשי מקצוע**. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- צומן, ש' (2003). **שביעות רצון מהחיים של ילדים בפנימייה שיקומית: קשרים עם מאפייני רקע ומאפייני שהות**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- קורצ'אק, י' (2009). **כיצד לאהוב ילדים** (תרגם י' צוק). הקיבוץ המאוחד.
- קושר, ח' (2016). **זכות הילד להשתתפות: עמדות ותפיסות בקרב ילדים, הורים ועובדים סוציאליים**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- רוזנפלד, י' (2003). למידה מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה. **חברה ורווחה**, 4(4), 361-377.
- רטלוי, ס' (2006). אחריות המדינה בקידום זכויות ילדים. **המשפט**, 22, 3-11.
- ריבקין, ד' (2009). **הערכת מרכזי ילדים הורים: דו"ח מסכם**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- שורק, י' וריבקין, ד' (2010). **הערכת התוכנית הניסיונית לשיתוף ילדים בהליכים משפטיים הנוגעים להם בבתי משפט לענייני משפחה**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- שרון, ר' (2016). **השתתפות ילדים ושביעות רצון מטיפול. המקרה של מרכזי ילדים והורים**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- Aard-Davidzon, B., & Benbenishty, R. (2008). The role of workers' attitudes and parent and child wishes in child protection workers assessments and recommendations regarding removal and reunification. *Children and Youth Services Review*, 30, 107-121.
- Barber, J. G., Delfabbro, P. H., & Cooper, L. L. (2001). The predictors of unsuccessful transition to foster care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(6), 785-790.
- Bell, M. (2002). Promoting children's rights through the use of relationship. *Child and Family Social Work*, 7(1), 1-11.
- Bessell, S. (2011). Participation in decision making in out-of-home care in Australia: What do young people say? *Children and Youth Services Review*, 33, 496-501.
- Bohrnstedt, G. W., Freedman, H. E., & Smith, T. (1981). Adult perspectives on children's autonomy. *Public Opinion Quarterly*, 45, 443-462.
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Childrens subjective well being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33, 548-556.
- Brawn, L. (2003). Mainstream of margin? The current use of family group conference in child welfare practice in the UK child and family. *Social Work*, 8, 331-340.
- Cashmore, J. (2002). Promoting the participation of children and young people in care. *Child Abuse & Neglect*, 26, 837-847.
- Cherney, I. D., & Shing, Y. L. (2008). Children's nurturance and self-determination rights: A cross-cultural perspective. *Journal of Social Issues*, 64, 835-856.

- Coyne, I. (2006). Consultation with children in hospital parents' and nurses': Children perspectives. *Journal of Clinical Nursing*, 15, 61–71.
- Day, M. D., Peterson-Badali, M., & Ruck, M. D. (2006). The relationship between maternal attitude & young's people attitude toward children rights. *Journal of Adolescence*, 29, 193–207.
- Evans, D. R., Burns, J. E., Robinson, W. E., & Garrett, O. J. (1985). The quality of life questionnaire: A multidimensional measure. *American Journal of Community Psychology*, 13, 305–322.
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2009). When children are asked about their wellbeing: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicator Research*, 2, 57–77.
- Firestone, G. (2009). Empowering parents in child protection mediation: Challenges and opportunities. *Family Court Review*, 47, 98–115.
- Flekkoy, M. G., & Kaufman, N. H. (1997). *The participation rights of the child: Rights and responsibilities in family and society*. London: Jessica Kingsley.
- Fortin, J. (1998). *Children's rights and the developing law*. London, Edinburgh, & Dublin: Butterworths.
- Franklin, B. (1997). The ladder of participation in matters concerning children. In J. Boyden, & J. Ennew (Eds.), *Children in focus: A manual for participatory research with children*. Stockholm: Grafisk Press.
- Gilligan, R. (2000). The key role of social workers in promoting the well-being of children in state care: A neglected dimension of reforming policies. *Child and Family Social Work*, 14, 267–276.
- Gilman, R., & Barry, J. (2003). Life satisfaction and social desirability among adolescents in a residential treatment setting: Changes across time. *Residential Treatment for Children & Youth*, 21(2), 19–42.
- Gilman, R., & Hendwerk, M. L. (2001). Changes in life satisfaction as a function of stay in residential setting. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(4), 47–65.
- Greenfield, S., & Kaplan, S. H. (1988). Patients participation in medical care. *Journal of General Internal Medicine*, 3(5), 448–457.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF international child Development Center.
- Head, B. W. (2011). Why not ask them? Mapping and promoting youth participation. *Children and Youth Services Review*, 33, 541–547.
- Helwig, C. C. (1997). The role of agent and social context in judgments of freedom of speech and religion. *Child Development*, 68, 484–495.
- Hubberstey, C. (2001). Client involvement as a key element of integrated case management. *Child and Youth Care Forum*, 30, 83–97.
- Katz, D., Gutek, B. A., Kahn, R. L., & Barton, E. (1975). *Bureaucratic encounters: A pilot study in the evaluation of government services*, Institute for social research. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Keng, A. K., & Hooi, W. S. (1995). Assessing quality of life in Singapore: An exploratory study. *Social Indicators Research*, 35, 71–91.

- League of Nations (1924). *Geneva Declaration of Rights of the Child of 1924*. League of Nations O.J. Spec. Supp. 21, at 43.
- Leeson, C. (2007). My life in care: Experiences of non-participation in decision-making processes. *Child & Family Social Work, 12*, 268–277.
- Levkoff, S., & DeShane, M. R. (1979). Evaluation of services by clients: An idea whose time it yet to come! *Journal of Gerontological Social Work, 2*, 55–65.
- Lubin, J. (2009). Are we really looking out for the best interests of the child? Applying the New Zealand model of family group conferences to cases of child neglect in the United States. *Family Court Review, 47*, 129–147.
- Maluccio, A., Ainsworth, F., & Thoburn, J. (2000). *Child welfare outcome research in the United States, the United Kingdom and Australia*. Washington, DC: CWLA Press.
- Manful, E., & McCrystal, P. (2010). Conceptualization of children's rights: What do child care professionals in Northern Ireland say? *Child Care in Practice, 16*, 83–97.
- McLeod, A. (2007). Whose agenda? Issues of power and relationship when listening to looked-after young people. *Child and Family Social Work, 12*, 278–286.
- Moos, R. H. (1974). *Evaluating treatment environments: A social ecological approach*. New York: J. Wiley.
- Munro, E. (2001). Empowering looked-after children. *Child & Family Social Work, 6*, 129–137.
- Munro, E. (2011). *The Munro review of child protection final report: A child-centred system*. London: The Stationery Office.
- Ochaita, E., & Espinosa, M. A. (1997). Children's participation in family and school life: A psychological and developmental approach International. *Journal of Children's Rights, 5*, 279–297.
- Peterson-Badali, M., Morine, S. L., Ruck, M. D., & Slonim, N. (2004). Predictors of maternal and early adolescent attitudes toward children's nurturance and self-determination rights. *Journal of Early Adolescence, 24*, 159–179.
- Peterson-Badali, M., & Ruck, M. D. (2008). Studying children's perspectives on self-determination and nurturance rights: Issues and challenges. *Journal of Social Issues, 64*, 749–769.
- Peterson-Badali, M., Ruck, M. D., & Ridley, E. (2003). College students' attitudes towards children's nurturance and self-determination rights. *Journal of Applied Social Psychology, 30*, 730–755.
- Poertner, J., McDonald, T. P., & Murray, C. (2000). Child welfare outcomes revisited. *Children and Youth Services Review, 22*, 780–810.
- Polkki, P., Vornanen, R., Pursiainen, M., & Riikonen, M. (2012). Children's participation in child protection processes as experienced by foster children and social workers. *Child Care in Practice, 18*, 107–125.
- Rees, G., & Main, G. (Eds.) (2015). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14*. York, UK: Children's Worlds Project (ISCWeB).
- Reid, P., & Gundlach, J. (1983). A scale for the measurement of consumer satisfaction with services. *Journal of Social Service Research, 7*, 37–67.

- Robinson, A., & Thomson, R. (2001). Variability in patient preferences for participating in medical decision support tools. *Quality in Health Care, 10*, 134–138.
- Rogers, C. M., & Wrightsman, L. S. (1978). Attitudes toward children's rights. *Journal of Social Issues, 34*(2), 59–68.
- Ruck, M. D., Keating, D. P., Abramovitch, R., & Koegl, C. J. (1998). Adolescents' and children's knowledge about rights: Some evidence for how young people view rights in their lives. *Journal of Adolescence, 21*, 275–289.
- Runeson, I., Hallstrom, I., Elander, G., & Hermeren, G. (2002). Children's participation in the decision-making process during hospitalization: an observational study. *Nursing Ethics, 9*, 583–598.
- Sanders, R., & Mace, S. (2006). Agency policy and the participation of children and young people in the child protection process. *Child Abuse Review, 15*, 89–109.
- Shemmings, D. (2000). Professional attitudes to children's participation in decisionmaking: Dichotomous accounts and doctrinal contests. *Child and Family Social Work, 5*, 235–243.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society, 15*, 107–117.
- Shirk, S. R., & Karver, M. (2003). Prediction of treatment outcome from relationship variables in child and adolescent therapy: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 452–464.
- Thomas, N. (2002). *Children, family and the state: Making- decision and child participation*. London: Macmillan/Bristol: Policy Press.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people: Promoting involvement in making-decision training manual*. London: Save the Children Fund and Children's Rights Office.
- The United Nations (1959). Declaration of the Rights of the Child. O.A. res 1386 (XIV).
- Van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. F. (2013). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: A state-of-the-art review. *Child and Family Social Work, 20*, 129–138.
- Vis, S., Holtan, A., & Thomas, N. (2012). Obstacles for child participation in care and protection cases: Why Norwegian social workers find it difficult. *Child Abuse Review, 21*, 7–23.
- Vis, S. A., Strandbu, A., Holtan, A., & Thomas, N. (2010). Participation and health: A research review of child participation in planning and decision-making. *Child and Family Social Work, 16*, 325–335.
- Vis, S. A., & Thomas, N. (2009). Beyond talking – children's participation in Norwegian care and protection cases. *European Journal of Social Work, 12*, 155–168.
- Willow, C., Marchant, R., Kirby, P., & Neala, B. (2004). *Young children's citizenship: Idea into practice*. York: York Publishing Services.
- Wulczyn, F. (2004). Family reunification. *The Future of Children, 14*, 95–113.
- Zastowny, T. R., Roghmann, K., & Cafferata, G. L. (1989). Patient satisfaction and use of health services: Explorations in causality. *Medical Care, 27*, 705–723.

הקשר בין מאפייני הפרט, המשפחה והקהילה לבין קורבנות לבריאות בהסעות בתי ספר בראייה אקולוגית

אריאל כדורי וארנה בראון-לבינסון

תקציר

מחקר זה מתבסס על הגישה האקולוגית, המהווה מסגרת התייחסות תאורטית להתמודדות מיטבית עם אלימות בהסעות בתי ספר. מטרת המחקר הייתה לבחון את האופן שבו הפרט תופס את משאבי ההתמודדות בהקשרים השונים: ברמת הפרט – תחושת קוהרנטיות אישית, ברמת משפחה – תמיכה באוטונומיה מצד ההורים וברמת הקהילה – תחושת קוהרנטיות קהילתית ואקלים הסעה, וכיצד תפיסה זו תורמת להפחתת הקורבנות לאלימות בהסעות בתי ספר.

הנתונים נאספו מ-1,737 תלמידים מכיתות ז-ט, מתוכם 52.6% בנים. המשתתפים מילאו שאלונים לדיווח עצמי, שכללו שאלון דמוגרפי ושאלונים בנושאים הבאים: קורבנות בהסעות בית הספר, תחושת קוהרנטיות אישית, תמיכה הורית באוטונומיית הילד, תחושת קוהרנטיות קהילתית ואקלים הסעה.

בקרב כלל הנחקרים, בנים ובנות, נמצא מתאם שלילי בין משאבי ההתמודדות לדיווחם על קורבנות לאלימות בהסעות בית הספר. משאבי התמודדות המשותפים להקשרים החיצוניים למעגל הפרט (תמיכת האם באוטונומיה, תחושת קוהרנטיות קהילתית ואקלים הסעה), אותם משאבים שדווחו במידה רבה יותר בקרב הבנות, נמצאו קשורים בקשר שלילי חזק יותר לקורבנות לאלימות בקרב הבנים.

מחקר זה, עשוי לסייע למשרד החינוך ולמועצות האזוריות, האמונות על מערך ההסעות, בגיבוש תוכנית התמודדות המכילה לא רק את הפרט, אלא גם את המעגלים המקיפים אותו.

מילות מפתח: הסעות בתי ספר, התאוריה האקולוגית, התאוריה הסלוטוגנית, קוהרנטיות אישית, תמיכה הורית באוטונומיה, קוהרנטיות קהילתית, אקלים הסעה, קורבנות לאלימות

מבוא

בישראל ישנה הפעלה רחבת היקף של מערך הסעות מאורגנות לבית הספר במועצות אזוריות. על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה לסוף שנת 2017, ב-54 מועצות אזוריות בישראל ישנם כ-270,780 צעירים בגילים 5–19 המשתמשים בהסעות על בסיס יום-יומי¹. אחוזי היפגעות מבריאות במהלך הסעות בתי ספר, ולו הנמוכים ביותר, משמעותם פגיעה באלפי תלמידים.

* המאמר מבוסס על עבודת דוקטור שנערכה על ידי אריאל כדורי במסגרת התוכנית לניהול ויישוב סכסוכים באוניברסיטת בן גוריון בנגב.

למרות השכיחות הגבוהה של הפעלת מערכת הסעות של בתי ספר, תופעת האלימות בהסעות זוכה להתעניינות מחקרית מעטה יחסית לעניין המחקרי הרב בתופעת האלימות בין כותלי בית הספר (DeLara, 2008; Raskauskas, 2005). נראה שאין סביבה שילדים נמצאים בה זמן כה משמעותי אשר זכתה לתשומת לב כה מעטה ושהידע עליה כה מועט, כמו הסעת בית הספר (Galliger, Tisak, & Tisak, 2009; Henderson, 2009). יתרה מזו, מפתיע מאוד שתופעת הבריונות באוטובוס ההסעות של בית הספר לא זכתה לתשומת לב רבה יותר, שכן אוטובוס בית הספר הוא מקום אידיאלי להתרחשות התנהגות בריונית, בהתאפיינו במספר גורמי סיכון סביבתיים, למשל חוסר השגחה וחוסר הבניה, הידועים כתורמים להתנהגות בריונית ברחבי בית הספר (Raskauskas, 2005).

תופעת האלימות בהסעות בית הספר

מחקרים רבים מראים כי תופעת הבריונות מתרחשת בתדירות רבה יותר באזורים שהם מובנים ומפוקחים פחות, כגון: מגרש המשחקים, חדר אוכל או קפיטריה, מסדרונות ואוטובוס ההסעות של בית הספר (DeVoe & Kaffenberger, 2005; Vaillancourt et al., 2010). חוסר הבניה במהלך ההסעה, ללא הנחיות וכללי התנהגות ברורים, גורם לאי-סדר ואי-הבנה של התלמידים, כיצד עליהם להתנהג בזמן הנסיעה. גם היעדר נוכחות והיעדר השגחה של מבוגר משמעותי בהסעה עלולים להגביר התנהגויות אלימות בקרב התלמידים (Raskauskas, 2005).

אומנם נמצא קשר בין הסעות בתי ספר לקורבנות בהסעה בקרב תלמידי בית ספר (DeLara, 2008; Galliger et al., 2009; Henderson, 2009; Raskauskas, 2005), אך עם זאת חסר מידע על הקשר שבין דרכי נסיעה אחרות לבית הספר לבין קורבנות. במחקר שבחן את הקשר שבין דרכי נסיעה לבית הספר (רכב, אוטובוס בית הספר, תחבורה ציבורית, הגעה אקטיבית – באופניים או ברגל) לקורבנות לאלימות, נמצא שבנים מתבגרים שנסעו באוטובוס הסעות אל בית הספר וחזרה, דיווחו על קורבנות גבוהה יותר מאשר אלו שהשתמשו בדרכי הגעה אחרות. לעומת זאת, בנות מתבגרות שנסעו בהסעות אל בית הספר או הגיעו באופן אקטיבי (הליכה או רכיבה על אופניים), דיווחו על קורבנות גבוהה יותר מאשר אלו שהשתמשו בדרכי הגעה אחרות (רכב או תחבורה ציבורית) (Sampasa-Kanyinga, Chaput, Hamilton, & Larouche, 2016).

תופעת האלימות בהסעות בתי ספר לא פסחה גם על מדינת ישראל. משרד החינוך עורך מדידה והערכה לנושא זה באמצעות שאלונים לניטור אלימות בקרב תלמידי כיתות ד-יא, המבוססים על דיווחי תלמידים. בשנת תשע"ז, 8% מתלמידי כיתות ז-ט דיווחו כי במהלך החודש שקדם להעברת השאלונים תלמיד לעג להם, העליבם או השפיל אותם במילים בהסעה הבית ספרית. כמו כן, כ-5% מתלמידי

כיתות ז-ט דיווחו כי בחודש שקדם להעברת השאלונים קיבלו בעיטה או אגרוף בהסעה הבית ספרית.²

בשונה מכיתות בית הספר, בהסעות בית הספר במועצות אזוריות ישנם לעתים תלמידים בגילים שונים, החל מגיל יסודי ועד תיכון. התלמידים נאלצים להיות יחד באוטובוס ההסעות כחלק מקהילה הקשורה גאוגרפית, ולא על בסיס גיל, נטיות, רצונות והעדפות אישיות (Jewett, 2005). סביבה הטרוגנית מבחינת גילאים וכיתות בהסעות בית ספר היא גורם סיכון להתנהגות בריונית (Ramage & Howley, 2005), במיוחד במסלולי הנסיעה באזורים הכפריים (Henderson, 2009). בסביבה שכזו, תלמידים עלולים לנהוג בבריונות כלפי תלמידים צעירים מהם, במיוחד כשהנסיעה לבית הספר וחזרה היא ממושכת (Henderson, 2009; Ramage & Howley, 2005). הבעיה מתעצמת לנוכח העובדה שאוטובוס ההסעות של בית הספר אינו חלק פיזי של מבנה בית הספר ואף אינו מזוהה ומוכר כשלוחה של בית ספר. לפיכך התנהגות בריונית במהלך ההסעות לרוב אינה מדווחת (DeLara, 2008; Galliger et al., 2009; Raskauskas, 2005).

תלמידים אינם הקורבנות היחידים של בריונות באוטובוס. נהג ההסעות עלול גם הוא להיות קורבן להתנהגותם האלימה של התלמידים בזמן ההסעות, בעוד תפקידו העיקרי הוא להעבירם בבטחה מבתיהם לבית הספר ובחזרה. נהגי הסעות שבמהלך ההסעה היו קורבן להכאות, איומים, השלכת חפצים ויריקות של תלמידים, חוו לחץ, חרדה בזמן נהיגה, חוסר שביעות רצון בעבודה, שחיקה וחוסר יכולת לבצע בעילות את תפקידם. שיתוף נהגי ההסעות בתכנון המאמצים והפעולות נגד אלימות בהסעות וגיבוש תוכניות מניעה להכשרת נהגי הסעות שמטרותיהן העצמה, הקניית מיומנויות התנהגותיות ושיפור מיומנויות כאלו, עשויים לעזור להם להתמודד עם אלימות בזמן הנסיעה (Goodboy, Martin, & Brown, 2016).

התמודדות עם קורבנות לאלימות בהסעות בית הספר

מחקר זה מתבסס על הגישה האקולוגית, המהווה מסגרת התייחסות תאורטית אשר לוקחת בחשבון את התפתחות הפרט בהקשר רחב, הקשר שמורכב ממגוון מערכות הקשורות זו לזו. גישה זו מסבירה, כיצד יחסי הגומלין בין הפרט לסביבה עשויים להשפיע על קורבנות לאלימות בקרב תלמידים בהסעות בתי ספר.

בנבנישתי, חורי-כאסברי ואסטור (2006) הגדירו אלימות בבית הספר באורח נרחב בהרבה מן ההגדרה המקובלת במחקר על בריונות: "כל התנהגות מכוונת שמטרתה לפגוע – רגשית או פיזית – באנשי בית הספר, ברכושם או בציוד בית הספר"; כלומר, ההתייחסות היא למלוא הטווח של צורות ההתנהגות שניתן לראותן כביטויים של אלימות בבית הספר. במחקר זה, רמת הקורבנות לאלימות בהסעות נבחנה באמצעות סדרת שאלות שנועדו להעריך את המידה שבה התלמיד היה קורבן

להתנהגויות אלימות (אלימות פיזית, אלימות מילולית ועוד) מצד תלמידים אחרים בזמן הסעות מאורגנות של בית הספר.

התאוריה האקולוגית

ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) טען שכדי להבין את התפתחותו של הפרט, יש לקחת בחשבון את המערכת הסביבתית שבה הוא גדל. הגישה האקולוגית מדגישה את העובדה שכדי להבין התנהגות אלימה של הפרט, יש צורך להתחשב במקביל גם ברמת האלימות המתרחשת במיקרו – בסביבתו המיידית (משפחה, בית הספר או מקום העבודה) וגם במקרו – תופעת האלימות בתרבות ובחברה המסוימות. טענה זו עולה בקנה אחד עם מחקרים שבהם מצאו בשיטתיות כי צעירים שהיו מעורבים בבריונות בבתי ספר חוו בעיות במגוון תחומים, כגון: משפחה, קבוצת השווים, בית הספר, שכונה וקהילה (Espelage, 2004; Swearer & Espelage, 2004).

מחקרים רבים עסקו באלימות בבית הספר בהקשר אקולוגי (Hong & Espelage, 2012; Patton, Hong, Williams, & Allen-Meares, 2012); עם זאת, עד כה לא התקיימו בהקשר זה מחקרים שעסקו בקורבנות לאלימות בקרב תלמידים בהסעות בתי ספר בצורה מקיפה ושיטתית, תוך בחינת מגוון הגורמים – מאלו הקשורים לרמת הפרט ועד גורמים חברתיים רחבים יותר, במטרה לבחון את תרומתם היחסית של הגורמים השונים לתופעה זו.

המחקר הנוכחי התבסס, כאמור, על הגישה האקולוגית (Bronfenbrenner, 1979), המהווה מסגרת התייחסות תאורטית למשאבים בהקשרים השונים של סביבת הפרט (משפחה, קהילה) שעשויים להגביר את התמודדותו במצבי לחץ וקונפליקט ולהפחית את רמת הקורבנות לאלימות בהסעות בתי ספר.

עקב חוסר במידע שיתרום להבנת תופעת הקורבנות לאלימות בהסעות בתי ספר ולהתמודדות עימה, בחלק הבא ייבחנו הגורמים העיקריים הקשורים לקורבנות לאלימות בבית הספר שנמצאו בהקשרים השונים, מתוך ההנחה כי הסעות בתי ספר הן חלק בלתי נפרד מסביבת בית ספר, חלק המהווה המשך ישיר לאקלים הבית ספרי ולתופעות המתרחשות בו; זאת על בסיס עקרונות התאוריה האקולוגית, המעניקה במחקר זה מסגרת תאורטית לבחינת התנהגויות הפרט במגוון הקשרים הקשורים זה לזה.

גורמים לקורבנות לבריונות על פי התאוריה האקולוגית

מטרת המחקר הנוכחי הייתה להרחיב את הידע בתחום זה על ידי בחינת האופן שבו הפרט תופס את המעגלים השונים בהקשר של קורבנות לאלימות בהסעות, ברמות הפרט (קוהרנטיות אישית), המשפחה (תמיכה באוטונומיה מצד ההורים) והקהילה (קוהרנטיות קהילתית). המחקר ביקש להתייחס רק למרכיבים נבחרים בתאוריה האקולוגית על פני הקשרי הסביבה השונים – פרט, משפחה וקהילה – ולבוחנם.

גורמים ברמת הפרט – תחושת קוהרנטיות (SOC – Sense of Coherence) התאוריה הסלוטווגנית (Antonovsky, 1979) מנסה לענות על השאלה, כיצד אנשים יכולים לשרוד למרות רמות גבוהות של לחץ, באמצעות מושג ההתמודדות המתבססת על תחושת קוהרנטיות (SOC – Sense of Coherence). משתנה זה מתאר כיצד אנשים תופסים את העולם ואת האירועים שקורים להם, ואת האופן שבו הם מגיבים למגוון אירועים מעוררי לחץ. שלושת המרכיבים של תחושת קוהרנטיות הם מובנות, נהילות ומשמעותיות: במצבים קונפליקטואליים, כאשר אנשים ניצבים מול גורם לחץ, אלו שהם בעלי תחושת קוהרנטיות חזקה יהיו בעלי הנעה (מוטיבציה) להתמודד (משמעותיות – meaningfulness), הם יחוו שהאתגר שמולם מובן (מובנות – comprehensibility) ויאמינו שיש ברשותם המשאבים הנדרשים להתמודדות (נהילות – manageability). תחושה זו משקפת את הדרך שבה הפרט תופס את עולמו הפנימי ואת הסביבה שבה הוא נמצא, ותורמת ליצירת פעילות בעלת משמעות (Antonovsky, 1979).

הקשר בין תחושת קוהרנטיות להתנהגויות סיכון נחקר ביחס לדפוסי התנהגות אלימה. נמצא שמתבגרים בעלי תחושת קוהרנטיות נמוכה נטו לדווח על קורבנות לבריונות יותר מאשר מתבגרים בעלי תחושת קוהרנטיות גבוהה (Braun- Lewensohn, Alziadana, & Eisha, 2015). מחקר נוסף מצא שמתבגרים בעלי תחושת קוהרנטיות נמוכה נטו במובהק לסבול מקורבנות לבריונות, לעומת מתבגרים בעלי תחושת קוהרנטיות גבוהה, ללא קשר לסוג האלימות (פיזית או אחרת) ולאופן שבו היא התבצעה (בצורה המסורתית או ברשת). קורבן לאלימות בעל תחושת קוהרנטיות גבוהה ישתמש באסטרטגיות התמודדות יעילות יותר מבעלי תחושת קוהרנטיות נמוכה, כדי לא להיגרר לכדי מריבה. חוסר אונים או החזרת מלחמה לילד האלים יובילו למריבה מתמשכת. לעומת זאת, פנייה לקבלת עזרה או בקשה מהבריון להפסיק עשויים לסייע לסיום המריבה. חרדה, עוינות או רגישות של הקורבן עלולות להחריף את אירוע האלימות ולגרום לאלימות מתמשכת בין הקורבן ותוקפו (García-Moya, Suominen, & Moreno, 2014).

גורמים ברמת המשפחה – תמיכה באוטונומיה מצד ההורים

(parental autonomy support)

אחת המוסכמות הקיימות בפסיכולוגיה היא שלקשר בין-אישי תקין בין הילד להוריו השפעה מכרעת על התפתחות הילד בתחומי חייו השונים (Bowlby, 1973; Erikson, 1963; Freud, 1919). מערכת היחסים שבין ההורים לילדיהם היא גורם משמעותי להתמודדות מיטבית של הילד עם מצבי לחץ וקונפליקט. במחקר זה נבחן הקשר בין תמיכת ההורים באוטונומיה של הילד לדיווח הילד על קורבנות לאלימות במהלך ההסעה.

תמיכה באוטונומיה מתייחסת לתמיכה פעילה ביכולת הילד לזום פעולות באופן עצמאי ואוטונומי (Ryan, Deci, Grolnick, & La Guardia, 2006). זו כוללת תמיכה בבחירות של הילד ושימוש מוגבל באמצעי שליטה, על ידי מתן אפשרויות

לפעילויות, משוב חיובי על התקדמות, קשב לרגשות ומחשבות ומתן הסבר הגיוני לפעילויות (Deci & Ryan, 2000).

אנשים המרגישים שרמת האוטונומיה שלהם הולכת ומצטמצמת יגיבו לעתים קרובות בהתנהגות מתורבתת פחות ואנטי-חברתית יותר (Gagné, 2003; Mask, Blanchard, Amiot, & Deshaies, 2005).

סיפוק צורכי השליטה תלוי בתמיכת הסביבה. לפיכך, במתן תמיכה לסיפוק צרכים אלו קיים תפקיד משמעותי לאחרים משמעותיים, כגון ההורים, התורמים לתהליך הטמעת ההנעה של הפרט בפעילויות (Gagné, 2003). תמיכה הורית באוטונומיה מוגדרת כמידה שבה ההורה מעודד את ילדו לנקוט יוזמה, מאפשר לו להיות שותף ופעיל בפתרון בעיות ומאמץ את נקודת מבטו של הילד (Grolnick, 2013). תמיכה הורית באוטונומיה נמצאה קשורה בהפחתת המעורבות בהתנהגות אנטי-חברתית ובהתנהגות אלימה של מתבגרים (Dias, Martinho, Borges, & Rebelo, 2012; Finkenauer, Engels, & Baumeister, 2005; Simões, Calheiros, Silva, Sousa, & Silva, 2018). הורים המאפשרים לילדם מרחב פעולה, מתחשבים בצרכיו ובמשימותיו, מספקים תמיכה רגשית ומאמצים את נקודת מבטו, תורמים לתחושת המסוגלות שלו להתמודד היטב עם אירועי אלימות בהסעה. תמיכה זו יוצרת הבנה וסדר בעולמו של הילד ומסייעת לו בפתרון קונפליקטים בכלל, ובפרט אם מדובר בבריונות בתוך הקשר של הסעה, המתאפיין לרוב בחוסר הבנה. כשהורים תומכים בסיפוק הצורך של ילדם באוטונומיה, תפקודו של הילד יהיה טוב יותר והתנהגותו תהיה אלטרואיסטית ופרו-חברתית (Gagné, 2003; Roth, 2008).

גורמים ברמת הקהילה – תחושת קוהרנטיות קהילתית

מעבר למשאבים האישיים של הפרט, הקהילה עשויה גם היא לשמש כמשאב להתמודדות בעת אירוע או מצב המהווים סיכון ואיום (Overstreet, Salloum, Burch, & West, 2011). על כן, מחקר זה ביקש לבחון את תחושת הקוהרנטיות הקהילתית כמשאב קהילתי התורם להתמודדות הפרט עם קורבנות לאלימות בהסעות בתי ספר.

מדובר בתפיסה הכוללת את אותם המרכיבים שהציע אנטונובסקי (Antonovsky, 1987), בדברו על תחושת קוהרנטיות אישית: **מובנות** מתייחסת למידה שבה הקהילה מהווה מקור למשאבים המקדמים את התחושה כי המקום שבו חיים חברי הקהילה הוא מקום צפוי, מוגן ובטוח לחבריה, ולמידה שבה הקהילה ברורה ומובנת להם, **נהילות** מתייחסת למידה שבה הקהילה מהווה מקור למשאבים המסייעים לחבריה להתמודד בעיתות משבר ומצוקה, **ומשמעותיות** מתייחסת למידה שבה הקהילה נתפסת כמקור למשאבים המאפשרים לחבריה לבטא ולממש את עצמם ולחוש סיפוק, אתגר ועניין (Braun-Lewensohn, 2014).

ממצאי מחקרם של אלפסי ועמיתים (Elfassi, Braun-Lewensohn, Krumer-Nevo, & Sagy, 2016), שלפיהם תחושת הקוהרנטיות הקהילתית נקשרת באופן חיובי לתחושת קוהרנטיות אישית ובאופן שלילי לחשיפה וקורבנות לאלימות,

מלמדים שתפיסת הקהילה ומשאביה יכולה להוות נכס התפתחותי וגורם חוסן עבור מתבגרים.

להבנת התנהגות אלימה של פרט בתוך הקשר רחב יותר בהתאם לתאוריה האקולוגית, נסקרו עד כה המשתנים בכל אחד מהמעגלים: ברמת הפרט – תחושת קוהרנטיות אישית, ברמת המשפחה – תמיכה הורית באוטונומיה, וברמת הקהילה – תחושת קוהרנטיות קהילתית. משתנים אלו יציבים ועקביים לאורך זמן, על כן יש לבחון משתנה נוסף, משתנה מצבי ודינמי שעלול להשפיע על קורבנות לאלימות, מעבר למשתנים שצינו בכל אחד מהמעגלים. בהתאם לכך, מחקר זה ביקש לבחון את האקלים בהסעות המאורגנות של בית הספר, מתוך הנחה שפיתוח אקלים הסעות מיטבי עשוי להוביל להפחתת רמת הקורבנות לאלימות במהלך ההסעות.

אקלים הסעות

מחקרים מדגישים את חשיבות אקלים בית ספרי מיטבי להפחתת רמת הקורבנות לאלימות (Attar-Schwartz & Khoury-Kassabri, 2008; Kutsyuruba, Klinger, & Hussain, 2015). ההיבטים הרלוונטיים הם שלושה: **מדיניות בית הספר** – בתי ספר עם מדיניות ברורה להתמודדות עם אלימות הכוללת כללים ברורים, עקביים והוגנים; **מערכת יחסים תומכת** – מורים היוצרים קשרים חיוביים עם התלמידים, מעניקים להם תשומת לב, מתייחסים אליהם בכבוד ומביעים תמיכה בהם; **השתתפות תלמידים** – השתתפות תלמידים בקבלת החלטות ובתכנון דרכים למניעת אלימות בבית הספר.

בסקירתם של ברקוביץ', מור ואסטור (2015) על השפעות של אקלים בית ספרי, נמצא קשר חיובי בין אקלים חיובי לציונים גבוהים יותר של תלמידים, גם של תלמידים המגיעים מרקע חברתי כלכלי מוחלש. נראה שהחשיבות של אקלים להישגים היא דרך השפעתו על מעורבות התלמיד בבית הספר, אשר ידועה כתורמת לציונים: היחסים בין המורה לתלמיד ומידת הקורבנות של האחרון לאלימות בבית הספר הם גורמים שמפעילים את מעורבות התלמיד, המשפיעה ישירות על הישגים. כמו כן, אקלים בית ספרי מתווך בין הרקע החברתי-כלכלי ובין ההישגים, באמצעות משתנים, כגון: תחושת ביטחון ומוגנות, אלימות בבית הספר ותחושות חיבור וקשר של התלמיד לבית הספר.

המחקר בחן את הקשר שבין אקלים ההסעה לקורבנות לאלימות, מתוך הנחה כי הפעלת עקרונות אקלים בית ספרי מיטבי ומאפייניו בהסעות בתי ספר עשויה להוביל להפחתת רמת הקורבנות של התלמידים בזמן ההסעות.

בהקשר האקולוגי, מחקר זה מבקש להרחיב את הידע העוסק באלימות, תוך התייחסות למגוון הקשרים, כגון מאפיינים דמוגרפיים של הפרט. בחלק הבא יוצגו הבדלי המגדר הנכללים במודל המחקר שנמצאו קשורים לקורבנות לאלימות.

בנים נטו להיות קורבנות לאלימות וגם לנהוג באלימות פיזית ישירה ובאלימות מילולית יותר מאשר בנות (Khoury-Kassabri, 2011). כמו כן, בנים דיווחו על

תחושת קוהרנטיות אישית גבוהה יותר מאשר בנות (Nilsson, Starrin, Simonsson, & Leppert, 2007). בנות דיווחו על תמיכה גבוהה יותר באוטונומיה מצד אמותיהן (Soenens & Vansteenkiste, 2005) וכן על אקלים בית ספרי חיובי יותר מאשר הבנים (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor, & Zeira, 2004). ישנם הבדלים בין בנים לבנות באופן שבו נתפסים הקהילה והמשאבים שהיא מציעה. מחקרים שנערכו בארץ מצאו כי בנות נטו להתנדבות יותר מאשר בנים (כהאן-סטרבצ'ינסקי ויורוביץ, 2004), השתתפו במידה רבה יותר מהבנים בחוגים ובתנועות נוער (ויסבלאי, 2011) ובעת צרה, נטו יותר מהם לפנות לגורמים מקצועיים במערכת הפורמלית ולצרוך שירותי סיוע שהם חלק מהמשאבים שמציעה הקהילה (שרר, 2007). על כן, הבנות תפסו את מאפייני הקהילה שנבדקו במחקר זה בצורה חיובית ומשמעותית יותר ותדווחנה על תחושת קוהרנטיות קהילתית גבוהה יותר מאשר הבנים.

לסיכום, מן הספרות עולה כי משאבי התמודדות אלו – תחושת קוהרנטיות אישית, תמיכה הורית באוטונומיה, תחושת קוהרנטיות קהילתית ותפיסת אקלים ההסעה – בהקשרים השונים בסביבתו של הפרט (משפחה, קהילה), עשויים ליצור הבניה בעולמם של הילדים, לשפר את התמודדותם במצבי קונפליקט ולהפחית את רמת הקורבנות לאלימות בהסעות בתי ספר. לפיכך ישנה משמעות לבחינת השפעתם בתוך הקשר של הסעה, המתאפיין בחוסר הבניה, על רמת האלימות של התלמידים.

השערות המחקר

השערות המחקר היו:

- א. יימצא מתאם שלילי בין תחושת קוהרנטיות אישית, תמיכה הורית באוטונומיה, תחושת קוהרנטיות קהילתית ותפיסת אקלים ההסעה לבין קורבנות לאלימות בהסעות המאורגנות של בית הספר (Attar-Schwartz & Khoury-Kassabri, 2008; Braun-Lewensohn et al., 2015; Elfassi et al., 2016; Gagné, 2003; Mask et al., 2005).
- ב. בנים ידווחו על קורבנות לאלימות גבוהה בהסעות המאורגנות של בית הספר יותר מאשר בנות (Khoury-Kassabri, 2011) וכן ידווחו על תחושת קוהרנטיות אישית גבוהה יותר מהן (Nilsson et al., 2007). לעומת זאת, הבנות תדווחנה על תחושת קוהרנטיות קהילתית גבוהה יותר (ויסבלאי, 2011; כהאן-סטרבצ'ינסקי ויורוביץ, 2004; שרר, 2007), אקלים בית ספרי חיובי יותר (Khoury-Kassabri et al., 2004) ותמיכה גבוהה יותר באוטונומיה (Soenens & Vansteenkiste, 2005) מאשר בנים.
- מכיוון שאין מחקרים שבחנו את עוצמת הקשרים בין הבנים לבנות, במחקר זה בחנו אם ישנם הבדלים בין הבנים לבנות בעוצמות הקשרים שבין משאבי ההתמודדות (תחושת קוהרנטיות אישית, תמיכה הורית באוטונומיה, תחושת קוהרנטיות קהילתית ותפיסת אקלים ההסעה) לקורבנות לאלימות בהסעות.

שיטה

משתתפים

המחקר נערך בקרב כלל תלמידי בתי הספר הלומדים בשלוש מועצות אזוריות. במחקר השתתפו 1737 תלמידים שהיו נוכחים בבתי הספר בימי העברת השאלונים, בגילי חטיבת הביניים (ז-ט), המשתמשים בדרך קבע בהסעות המועצה להגעה לבית הספר (ראו לוח 1). (כ-95% מכלל התלמידים שמתמשים בהסעות נענו לבקשה להשתתף במחקר; כ-100 שאלונים נפסלו בשל אי-מילוי כנדרש).

לוח 1: מאפיינים סוציו-דמוגרפיים של משתתפי המחקר (N=1737)

כלל המדגם (N=1737)	χ^2	מועצה אזורית 3 (n=549)	מועצה אזורית 2 (n=480)	מועצה אזורית 1 (n=708)	משתנה וערכים
					כיתה
506 (29.1%)	44.78** df = 4	159 (29%)	96 (20%)	251 (35.5%)	ז
632 (36.4%)		225 (41%)	176 (36.7%)	231 (32.6%)	ח
599 (34.5%)		165 (30.1%)	208 (43.3%)	226 (31.9%)	ט
					מגדר
914 (52.6%)	18.17** df = 2	329 (59.9%)	228 (47.5%)	357 (50.4%)	בנים
823 (47.4%)		220 (40.1%)	252 (52.5%)	351 (49.6%)	בנות

**p<.01

כלים

קורבנות לאלימות

קורבנות לאלימות נבחנה באמצעות שמונה שאלות הלקוחות מתוך "דוח ניטור רמת האלימות בבתי הספר על פי דיווחי תלמידים" (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, 2014). מטרת סדרת השאלות להעריך את המידה שבה התלמיד היה קורבן להתנהגויות אלימות (פיזית, מילולית ועוד) מצד תלמידים אחרים בזמן הסעות מאורגנות של בית הספר. התלמיד התבקש לציין אם המקרה קרה לו במהלך ההסעות בחודש האחרון. התשובות לשאלות אלה היו על גבי סולם בן שלוש דרגות (0=אף פעם, 1=פעם או פעמיים, 2=שלוש פעמים או יותר). מהימנות קורבנות לאלימות במחקר הנוכחי הייתה $\alpha=.86$

תחושת קוהרנטיות (Antonovsky, 1987) (SOC – Sense of Coherence Scale) תחושת הקוהרנטיות נבחנה באמצעות סדרת שאלות בסולם דיפרנציאל סמנטי (Semantic Differential scale) בעל שבע דרגות, עם ביטויים המשמשים עוגנים שני

קצות הסולם. ציון גבוה מראה על תחושת קוהרנטיות חזקה. במחקר זה, תחושת הקוהרנטיות נבחנה באמצעות הגרסה המקוצרת, הכוללת 13 פריטים, שנמצאה במתאם גבוה עם הגרסה הארוכה והמקורית (Antonovsky, 1993). פריט לדוגמה מתוך השאלון: "הדברים שאתה עושה בעיסוקיך היום-יומיים": דירוג אפשרויות התשובה נע מ-1 – "גורמים כאב ושעמום", ועד 7 – "גורמים הנאה וסיפוק עמוק". המהימנות במחקר הנוכחי הייתה $\alpha=0.82$.

תמיכה באוטונומיה (POPS – Perceptions of Parents Scale) (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991)

תמיכה באוטונומיה (autonomy-supportive parenting) נבחנה באמצעות תשעה פריטים. פריט לדוגמה: "אמי נותנת לי לתכנן את תוכניותי ביחס לדברים שאני רוצה לעשות". התלמידים התבקשו לדרג את תשובותיהם על גבי סולם ליקרט, מ-1 – "מאוד לא מסכים", ועד 4 – "מסכים מאוד". ציון גבוה מראה על תמיכה גבוהה באוטונומיה מצד האם או האב. המהימנות במחקר הנוכחי הייתה $\alpha=0.82$ עבור האם ו- $\alpha=0.84$ עבור האב.

תחושת קוהרנטיות קהילתית (Sense of Community Coherence Scale) (Braun-Lewensohn & Sagy, 2011)

תחושת קוהרנטיות קהילתית נבחנה באמצעות 15 שאלות בסולם דיפרנציאל סמנטי בעל שבע דרגות, עם ביטויים המשמשים עוגנים בשני קצות הסולם. ציון גבוה מראה על תחושת קוהרנטיות קהילתית חזקה. פריט לדוגמה מתוך השאלון: "באיזו מידה יש לך הרגשה שאתה יכול להשפיע על מה שקורה ביישובך?" התשובות נעות מ-1 – "כלל לא", ועד 7 – "במידה רבה מאוד". המהימנות במחקר הנוכחי הייתה $\alpha=0.87$.

אקלים ההסעה

במחקר זה נעשה שימוש בפריטים של אקלים בית ספרי (Attar-Schwartz & Khoury, 2008), עם התאמה למחקר הנוכחי. אקלים ההסעה נבחן באמצעות שלושה ממדים:

א. **מדיניות בית ספרית**: נבחנה באמצעות שמונה פריטים העוסקים בדעתם של התלמידים על מדיניות בית הספר או על הליכים שמטרתם הפחתת האלימות בהסעות. פריט לדוגמה: "החוקים והכללים בנוגע לאלימות במהלך הסעות של בית הספר הם הוגנים".

ב. **תמיכת מורים**: נבחנה באמצעות ארבעה פריטים העוסקים במידה שבה המורים תומכים בקשר עם התלמידים. פריט לדוגמה: "כשיש לי בעיות ביחסים עם חברים במהלך הסעות של בית ספר אני מרגיש נוח לדבר על זה עם המחנכת או המחנך שלי".

ג. **שיתוף תלמידים**: נבחנה באמצעות שלושה פריטים העוסקים במידה שבה המשיבים מרגישים שתלמידים ממלאים תפקיד משמעותי ופעיל בנושאים הקשורים לאלימות בהסעות בית הספר. פריט לדוגמה: "התלמידים מעורבים בקביעת הכללים והחוקים בקשר לאלימות במהלך הסעות של בית ספר".

התלמידים התבקשו לדרג את תשובותיהם על גבי סולם ליקרט, מ-1 – "כלל לא מסכים", ועד 4 – "מסכים במידה רבה מאוד". במחקר הנוכחי, מהימנות אקלים ההסעה הכוללת את שלושת הממדים הייתה $\alpha=.89$

שאלון דמוגרפי

שאלון זה כולל פרטים, כגון: מין, גיל, מצב כלכלי והשכלת הורים.

הליך

לאחר אישור שאלון המחקר על ידי המדען הראשי של משרד החינוך, כל בית ספר שהשתתף במחקר קיבל הודעה על כך בכתב. החוקר פנה למנהלי בית הספר וביקש את אישורם, ולאחר מכן תואמו עימם מועדי העברת השאלונים. מכתבי פנייה להשתתפות במחקר נשלחו להורי הילדים. המכתבים פירטו את מטרות המחקר והדגימו שאלות שהילדים יישאלו במסגרת זו. הורים שלא היו מעוניינים שילדם ישתתף במחקר מילאו ספח התנגדות להשתתפות במחקר. הוסבר שהשתתפות במחקר היא רשות, ושאיף ילד לא ייפגע אם יסרב להשתתף או אם הוריו יסרבו שישתתף. כל התלמידים המשתמשים בהסעה קיבלו הסבר על כך שהם רשאים שלא לענות על השאלון, ובמידת הצורך – אף להפסיק את מילוי באמצע, וכן שמדובר בשאלונים אנונימיים. התלמידים מילאו את השאלונים בכיתתם בנוכחות הכותב הראשון של המאמר. משך מילוי השאלון התלמידים היה כ-45 דקות.

תוצאות

לוח 2 מציג את הממוצעים ואת סטיות התקן של משתני המחקר בקרב כל משתתפי המחקר. מלוח זה ניתן לראות שתלמידים המשתמשים בהסעות בית הספר דיווחו על קורבנות נמוכה לאלימות במהלך ההסעה. כמו כן, הם דיווחו על משאבי התמודדות סלוטוגניים (קוהרנטיות אישית וקוהרנטיות קהילתית) ברמה גבוהה ודומה, על תמיכה דומה של שני ההורים באוטונומיה ועל תפיסת אקלים ההסעה כנמוך.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וטווח של משתני המחקר (N=1737)

SD	M	משתנה (טווח)
0.34	0.18	קורבנות לאלימות בהסעות (0-2)
0.92	4.64	קוהרנטיות אישית (1-7)
0.47	3.28	תמיכת אם באוטונומיה (1-4)
0.51	3.27	תמיכת אב באוטונומיה (1-4)
1.11	4.60	קוהרנטיות קהילתית (1-7)
0.60	2.35	אקלים הסעה (1-4)

לבחינת השערת המחקר הראשונה נערך מבחן פירסון. מן הניתוח עולה כי ההשערה אוששה. נמצא כי קיים מתאם שלילי מובהק בין משאבי התמודדות ברמת הפרט (תחושת קוהרנטיות אישית), ברמת המשפחה (תמיכה הורית באוטונומיה) וברמת הקהילה (תחושת קוהרנטיות קהילתית) ותפיסת אקלים הסעות לבין קורבנות לאלימות (ראו לוח 3).

לוח 3: מתאמי פירסון בין משתני המחקר לקורבנות לאלימות (N=1737)

קוהרנטיות אישית באוטונומיה	תמיכת אם באוטונומיה	תמיכת אב באוטונומיה	קוהרנטיות קהילתית	אקלים הסעה
-.26**	-.22**	-.23**	-.19**	-.12**

**p<.01

לבחינת השערת המחקר השנייה נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים. מן הניתוח עולה כי ההשערה אוששה. נמצא כי הבנים דיווחו על קורבנות לאלימות בהסעות המאורגנות של בית הספר ועל תחושת קוהרנטיות אישית גבוהה יותר מאשר בנות. לעומת זאת, הבנות דיווחו על אקלים הסעה, תחושת קוהרנטיות קהילתית ותמיכה באוטונומיה מצד ההורים גבוהים יותר מאשר הבנים (ראו לוח 4).

לוח 4: ההבדלים בין הבנים לבנות במשתני המחקר (N=1737)

t	בנות (n=823)		בנים (n=914)		
	SD	M	SD	M	
7.90**	0.26	0.11	0.39	0.24	קורבנות לאלימות
3.42**	0.92	4.56	0.92	4.71	קוהרנטיות אישית
-5.58**	0.45	3.35	0.47	3.22	תמיכת אם באוטונומיה
-6.76**	0.48	3.36	0.52	3.19	תמיכת אב באוטונומיה
-4.31**	1.18	4.73	1.03	4.49	קוהרנטיות קהילתית
-2.29*	0.59	2.39	0.61	2.32	אקלים הסעה

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

לבחינת שאלת המחקר, חושבו המתאמים בין קורבנות לאלימות לבין משתני המחקר בקרב הבנים והבנות. בקרב שני המינים נמצא מתאם שלילי מובהק בין קורבנות לאלימות למשאבי התמודדות ברמת הפרט (תחושת קוהרנטיות אישית), ברמת המשפחה (תמיכה הורית באוטונומיה) וברמת הקהילה (תחושת קוהרנטיות קהילתית), בעוד תפיסת אקלים הסעה נמצאה קשורה במתאם שלילי לקורבנות לאלימות בקרב הבנים בלבד (ראו לוח 5).

לוח 5: המתאמים בין משתני המחקר לקורבנות לאלימות בקרב הבנים והבנות

קוהרנטיות אישית באוטונומיה	תמיכת אם באוטונומיה	תמיכת אב באוטונומיה	קוהרנטיות קהילתית	קוהרנטיות הסעה	
-0.31**	-0.27**	-0.21**	-0.22**	-0.16**	בנים (n=914)
-0.24**	-0.10**	-0.20**	-0.13**	-0.03	בנות (n=823)

** p<.01

על מנת להשוות בין המתאמים שהתקבלו בין משתני המחקר לבין קורבנות לאלימות בכל אחד מהמינים, נערך מבחן z של פישר. נמצא כי המתאם בין קורבנות לאלימות לתחושת קוהרנטיות קהילתית בקרב הבנים חזק באופן מובהק מהמתאם שהתקבל בקרב הבנות ($z=1.93, p<.05$). כמו כן, המתאם בין קורבנות לאלימות לבין תמיכת האם באוטונומיה בקרב הבנים חזק באופן מובהק מהמתאם שהתקבל בקרב הבנות ($z=3.67, p<.01$). ממצא זה נמצא במתאם בין אקלים הסעה לקורבנות לאלימות ($z=2.73, p<.01$).

דיון

מחקר זה בחן לראשונה קורבנות לאלימות בהסעות בתי ספר על סמך הגישה האקולוגית (Bronfenbrenner, 1979). מטרתו הייתה להרחיב את הידע בתחום זה על ידי בחינת האופן שבו הפרט תופס את המעגלים השונים בהקשר של האלימות בהסעות: ברמת הפרט (קוהרנטיות אישית), ברמת המשפחה (תמיכה הורית באוטונומיית הילד) וברמת הקהילה (קוהרנטיות קהילתית). ההנחה הבסיסית הייתה שמשאבי התמודדות אלו – בהקשרים השונים בסביבתו של הפרט – עשויים להפחית את רמת האלימות בהסעות בתי ספר.

מממצאי המחקר עולה כי תלמיד שדיווח על משאבי התמודדות גבוהים יותר בכל אחד מהמעגלים הסובבים אותו – ברמת הפרט (תחושת קוהרנטיות אישית גבוהה), ברמת המשפחה (תמיכה הורית גבוהה באוטונומיה), ברמת הקהילה (תחושת קוהרנטיות קהילתית גבוהה) וברמת אקלים ההסעה (אקלים הסעה חיובי) – דיווח על קורבנות נמוכה יותר לאלימות במהלך הסעות בתי ספר.

תחושת קוהרנטיות אישית עשויה להיות משתנה המתנה את האופן שבו התלמיד מעריך את המצב מעורר הלחץ, ובהתאם – להשפיע על אופן התמודדותו. תלמידים בעלי תחושת קוהרנטיות אישית גבוהה יתפסו אירוע אלימות בהסעה כניתן לשליטה ולניהול על ידיהם, ולפיכך יטוחו ביכולתם להתמודד בצורה מיטבית עם מצבי לחץ או אלימות בעתיד (García-Moya, Rivera, & Moreno, 2013). בהתאם לכך, תלמידים אלו עשויים לתפוס קורבנות לאלימות במהלך הסעות בית ספר ואת הדרישות מהם כמאיימות פחות; זאת בשל נטייתם לפרש את האירועים במונחים של סדר והבניה. תפיסה זו יוצרת אצלם תחושת ביטחון ביכולתם להתמודד

בהצלחה עם דרישות המצב מעורר הלחץ, כדוגמת אירועי אלימות בהסעות. יכולות אלו עשויות להיות קשורות לתגובות יעילות יותר, שתמנענה אירועים אלימים כאלו בעתיד (García-Moya et al., 2014).

ברמת המשפחה, נמצא כי תלמידים שהוריהם תומכים תמיכה גבוהה באוטונומיה שלהם נטו לדווח פחות מן האחרים על קורבנות לאלימות במהלך ההסעות. כלומר הורים המאפשרים לילדם מרחב פעולה, מתחשבים בצרכיו ובמשימותיו, מספקים לו תמיכה רגשית ומאמצים את נקודת מבטו, תורמים לתחושת המסוגלות שלו להתמודד היטב עם אירועי אלימות בהסעה. הורים אוהבים הם בעלי תפקיד משמעותי בתפיסת הפרט את העולם כמובן, כניתן לניהול וכבעל משמעות בעולמו של הילד ומסייעת לו בפתרון קונפליקטים בכלל, ובפרט אם מדובר בבירונות בתוך הקשר של הסעה, המתאפיינת לרוב בחוסר הבניה. תמיכה זו אף מסייעת להגברת תחושת הקוהרנטיות האישית וליכולתו של הילד להתמודד בהצלחה עם דרישות המצב מעורר הלחץ, כדוגמת אירועי אלימות בהסעות.

ברמת הקהילה, נמצא כי תלמידים בעלי תחושת קוהרנטיות קהילתית גבוהה נטו לדווח פחות מן האחרים על קורבנות לאלימות במהלך ההסעות. קשר זה עשוי ללמד שתפיסת הקהילה ומשאביה עשויה להוות גורם חוסן עבור התלמידים בהתמודדות עם אלימות (Elfassi et al., 2016). תלמידים בעלי תחושת קוהרנטיות קהילתית גבוהה הנדרשים להתמודד עם אירוע אלימים בהסעה עשויים לתפוס את הקהילה שבה הם חיים כמקום צפוי, מוגן ובטוח עבורם. עתיד הקהילה שבה הם מתגוררים ברור להם, והם רואים בה את עתידם (מובנות). הם מכירים את האמצעים שבהם מסייעת הקהילה לבני נוער להתמודד עם קשיים ומשברים, לדוגמה את שירותי הטיפול, התמיכה והייעוץ שניתן לסמוך עליהם ולפנות אליהם לקבלת עזרה בעת הצורך (נהילות). הם מודעים לאמצעים שבהם הקהילה מאפשרת לבני נוער לבטא ולממש את עצמם, לחוש סיפוק, אתגר ועניין, כגון: השתתפות בפעילויות חינוך בלתי פורמליות (התנדבות, תוכניות ספורט) המאפשרות התפתחות אישית על פי צרכיהם ורצונותיהם של בני הנוער (משמעותיות) (Sagy, 2011). תפיסות אלה נקשרות לקורבנות נמוכה יותר (אלפסי, 2011).

במחקר זה אקלים הסעה נקשר באופן שלילי לקורבנות לאלימות במהלך הסעות בית הספר. נראה שאקלים בית ספרי מיטבי מהווה סביבה שבה תלמידים מרגישים כי המורים מכבדים אותם ומתייחסים אליהם בצורה הוגנת. בתגובה לכך הם מצייתים לחוקים ונמנעים מאלימות (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010).

ממצאי המחקר איששו את השערת המחקר השנייה. הבנים דיווחו על קורבנות גבוהה יותר בהסעות מאשר בנות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרם של סמפסה-קניינגה ועמיתים (Sampasa-Kanyinga et al., 2016), שבו נמצא כי מבין כל סוגי ההסעה (רכב, אוטובוס בית הספר, תחבורה ציבורית והגעה אקטיבית באופניים או ברגל), אוטובוס ההסעות נמצא קשור לסיכוי הרב ביותר לחוות קורבנות לאלימות אצל הבנים בלבד. ממצאים אלה מלמדים שיש להתייחס להסעות בית הספר כאשר

לוקחים בחשבון את גורמי הסיכון שבנים מתבגרים יחוו קורבנות לאלימות. ממצאים אלו מתווספים לממצאים המצביעים על כך שחוויות הקורבנות משתנה בהתאם למגדר – בנים נוטים לחוות אלימות ישירה הכוללת אלימות פיזית, כגון: בעיטות, הכאות ודחיפות, ואלימות מילולית, כגון קריאות גנאי, יותר מאשר בנות, ולעומת זאת, בנות נוטות להיות קורבנות לאלימות עקיפה, כגון חרם והפצת שמועות, יותר מאשר בנים. כל אלו עשויים להסביר את ההבדלים מבחינת קורבנות לאלימות שנמצאו בין המינים. הבדלים אלה עשויים לעזור לגיבוש ולפיתוח של תוכניות מניעה להתמודדות עם קורבנות לאלימות בהסעות המותאמות לצעירים מכל אחד מהמינים (Sampasa-Kanyinga et al., 2016).

את ההבדלים בתחושת הקוהרנטיות האישית ניתן להסביר בכך שבנים נוטים לדווח פחות מבנות על קשיים ובעיות נפשיות ומעריכים יותר מהן את כישוריהם ואת משאבי ההתמודדות שלהם. לפיכך, ייתכן שתחושת הקוהרנטיות האישית, שנמצאה במחקר הנוכחי נמוכה יותר בקרב בנות מאשר בקרב בנים, היא תוצאה של הבדלים בין המינים בסגנונות הדיווח העצמי (Buddeberg-Fischer, Klaghofer, & Schnyder, 2001). הסבר נוסף להבדלים בתחושת הקוהרנטיות האישית הוא שבנות מסתגלות למצבי לחץ בקושי רב יותר מאשר בנים, מה שעלול להוביל אותן לתחושת חוסר יכולת ולדימוי עצמי נמוך. היבטים אלו עשויים להסביר, מדוע בנות מדווחות על חיייהן כקוהרנטיים פחות מאשר בנים (Moksnes & Haugan, 2015).

הבנות במחקר דיווחו על תמיכה באוטונומיה הורית (אב ואם) גבוהה יותר מאשר הבנים. נראה כי הורים נוטים להשתמש באסטרטגיות שליטה קשיחות, המתמקדות בכוח ושליטה, בעיקר כלפי בנים, בעוד כלפי בנות הם משתמשים בעיקר באסטרטגיות תמיכה רגישות ורכות יותר, המתמקדות בחמימות, בקשר ובקרבה בין-אישית (Endendijk, Groeneveld, Bakermans-Kranenburg, & Mesman, 2016). ממצא זה עשוי להסביר, מדוע במחקר הנוכחי בנות דיווחו על תמיכה באוטונומיה הורית (אב ואם) גבוהה יותר מאשר הבנים. התמיכה באוטונומיה הורית שנבחנה במחקר הנוכחי, כללה אסטרטגיות רכות ורגישות יותר כלפי הילד. אסטרטגיות אלו מאפשרות לילד מרחב פעולה, מתחשבות בצרכיו ובמשימותיו, מספקות תמיכה רגשית ומאמצות את נקודת מבטו.

במחקר הנוכחי קיים פער מעניין: מחד גיסא, הבנות דיווחו על תמיכה באוטונומיה הורית (אב ואם) גבוהה יותר מאשר הבנים; מאידך גיסא, תמיכה זו נמצאה קשורה אצל הבנים לדיווח נמוך יותר של קורבנות בהסעות מאשר אצל הבנות. ניתן להסביר פער זה בכך שהבדלי התנהגות בין המינים כתוצאה מאסטרטגיות השליטה הנקטות כלפיהם מצד הוריהם הם תלויי הקשר. במצבים מובנים מאוד, דרישות מאפייני ההקשר או המשימה עשויות להוביל לטווח קטן יותר של התנהגויות אפשריות. כתוצאה מהתמיכה ההורית הנקטת כלפי הילדים, מצבים מובנים אלו ממזערים באופן טבעי את ההבדלים בהתנהגותם הבעייתית. לעומת זאת, במצבים לא מובנים, בנים בעלי בעיות התנהגות עשויים להרוויח ולהפיק יותר מאותן התנהגויות שליטה באוטונומיה של הוריהם (Endendijk et al., 2016).

הבדל נוסף בין שני המינים העולה מהמחקר הוא שהבנות דיווחו על תחושת קוהרנטיות קהילתית גבוהה יותר מאשר הבנים. גם פה נמצא פער מעניין: מחד גיסא, בנות דיווחו על תחושת קוהרנטיות קהילתית גבוהה יותר מאשר הבנים; מאידך גיסא, תחושה זו נמצאה קשורה אצל הבנים לדיווח נמוך יותר של קורבנות בהסעות מאשר אצל הבנות. נראה כי הקשר זה דוחף את הבנים הרחק ממשיכתם להתנהגות החורגת מנורמות מקובלות, כגון התנהגות אלימה (Ferrer, Ruiz, Amador, & Orford, 2011). לדעת החוקרים, ייתכן שהסיבה לכך היא שעולמם החברתי של הבנים מבוסס על יחסיהם הפרו-חברתיים עם בני גילם ועם מבוגרים משמעותיים בקהילה, מחוץ למשפחה, ומושפע מהם יותר מאשר עולמן החברתי של הבנות. התבססות ייחודית זו, שבאה לידי ביטוי בתחושת קוהרנטיות קהילתית גבוהה, משמשת עבורם גורם חוסן בהתמודדות עם אלימות (Stoddard, Henly, Sieving, & Bolland, 2011). כפי שעולה מהמחקר הנוכחי, היא אף מביאה לדיווח נמוך יותר של הבנים על קורבנות במהלך ההסעות מאשר זה של הבנות. הסבר נוסף הוא שמוניטין חברתי הוא צורך חשוב יותר אצל הבנים מאשר אצל הבנות (Estévez, Murgui, & Musitu, 2008). ניתן להניח שתחושת קוהרנטיות קהילתית גבוהה משמשת עבור הבנים כלי משמעותי יותר ליצירת מוניטין חברתי. מוניטין זה מהווה עבורם גורם חוסן בהתמודדות טובה יותר עם אלימות וקורבנות נמוכה יותר במהלך ההסעות מאשר עבור הבנות.

הבדל נוסף בין המינים נמצא במחקר הנוכחי בתחושת אקלים הסעה. אומנם נמצא כי אקלים ההסעה היה גבוה יותר אצל הבנות, אך עם זאת, באופן מפתיע, הוא לא היה קשור כלל לדיווח נמוך יותר שלהן על קורבנות בהסעות, אלא לדיווח כזה בקרב הבנים בלבד. ממצא זה ניתן ללמוד שתפיסת אקלים הסעה מיטבי, שבו התלמידים שותפים בקבלת החלטות ובתכנון דרכים למניעת אלימות בהסעות, עשויה לגרום לבנים – ולא לבנות – להישמע יותר להוראות ההסעות ולחוקיהן ולרצות להשקיע בהתנהגות ראויה במהלכן. לעומת זאת, תפיסה שלילית של אקלים הסעה עלולה לעודד את הבנים להתנהגות בלתי ראויה ולא-ציוות לחוקי ההסעות. תוצאות אלה עשויות ללמד שכאשר בנים תופסים את אקלים ההסעה כשלילי, הם מנסים להשיג מקובלות חברתית באופנים שאינם הולמים את חוקי ההסעות. חלופה אפשרית עבורם היא שימוש רב יותר ביחסי כוח עם קבוצת עמיתים והתנהגות אלימה כלפיהם. לעומת זאת, בנות אינן זקוקות ליצירת מוניטין בדרכים כאלו, וייתכן כי תחושותן בקשר להסתגלותן לבית הספר, לחוקיו ולתנאיו טובה יותר מזו של הבנים (Ferrer et al., 2011). יש צורך במחקרים נוספים כדי להתמודד עם סוגיה לא צפויה זו.

תרומת המחקר

ממצאי המחקר עשויים לסייע למשרד החינוך ולמועצות האזוריות, האמונות על מערך ההסעות, בהבנת הגורמים התורמים להתמודדות טובה יותר עם תופעת האלימות בהסעות. על בסיס ממצאי המחקר, להלן ההמלצות המעשיות.

התמודדות מערכתית אקולוגית

יש לגבש תוכנית להתמודדות עם תופעת האלימות בהסעות, שתכלול התייחסות לכל אחד מהמעגלים הסובבים את הפרט, שהם חיוניים להתמודדות עם התופעה. הבנה אקולוגית זו עשויה לעודד את הגברת המאמצים להתמודדות עם התופעה. לפיכך, מוצעת דרך התמודדות מערכתית, המתמקדת בכמה הקשרים במקביל:

ברמת הפרט – יצירת תכנים המסייעים להעלאת תחושת הקוהרנטיות האישית, כגון: יצירת הנעה להתמודדות עם אירועי אלימות במהלך ההסעה (משמעותיות), הכרת החוקים והכללים נגד אלימות במהלך ההסעה (מובנות) והגברת תחושת המסוגלות להתמודדות יעילה יותר עם אלימות בהסעות (נהילות).

ברמת המשפחה – יצירת תכנים המקדמים את תמיכת ההורים באוטונומיית הילד להתמודד עם אלימות בהסעות בתי ספר, למשל באמצעות סדנאות הורים, ובפרט על ידי עידוד הילד לתפוס את הוריו כמעודדים את יכולתו להתמודד היטב עם אלימות בהסעות בית הספר וכתומכים ביכולת זו.

ברמת בית הספר – יצירת אקלים הסעה הכולל התייחסות למדיניות בית הספר או להליכים שמטרתם הפחתת האלימות בהסעות, קיום כללים ברורים וידועים להתמודדות עם אלימות בהסעות, הנאכפים באורח עקבי והוגן. כמו כן התייחסות למערכת היחסים בין התלמידים למורים (מבוגר משמעותי) – תמיכה של המורים בתלמידים, יחס של כבוד אליהם ושיתופם בתהליכי קבלת החלטות בהתמודדות עם אלימות.

ברמת הקהילה – יצירת תכנים המקדמים תחושת קוהרנטיות קהילתית, אשר עשויים לשמש עבור התלמידים כגורמי חוסן מפני מעורבות בהתנהגויות לא נורמטיביות; חיזוק והרחבת מערך השירותים והמענים הקיימים ביישוב; פיתוח מענים חדשים, המותאמים באופן מיטבי לצרכיהם של בני הנוער, למשל על ידי יצירת חלופות לבילוי הפנאי עבורם לזמן שאחרי שעות הלימודים, וכן בניית תשתית של לקיחת אחריות פעילה בחיי הקהילה, למשל על ידי פעילות התנדבותית בתוכה. פעולות אלו תורמות בין השאר לתחושות גאווה ושייכות של המתבגרים כלפי הקהילה שבה הם מתגוררים, ומסייעות להתפתחותם החיובית בתוכה.

המחקר מלמד גם על חשיבות תפיסת הקהילה והשירותים שהיא מציעה, ולא דווקא על צריכת השירותים שהקהילה מציעה בפועל. בהתאם לכך, ההמלצה לאנשי מקצוע בקהילות היא להשקיע מאמצים שיאפשרו לחזק את הקשר של המתבגרים לקהילה שבה הם חיים, ולהעלות את מודעותם לקיומם של המשאבים העומדים לרשותם.

מצאי המחקר מלמדים שלצד ההבדלים בין המינים באופן שבו ההקשרים החיצוניים למעגל הפרט נתפסים אצלו ומסייעים לו להתמודדות עם קורבנות לאלימות בהסעות, ישנם גורמים שקשורים באופן דומה לניבוי אלימות בקרב בנים ובנות. ממצא זה עשוי ללמד על חשיבותה של בניית תוכניות התערבות מותאמות מגדרית, שיהיו בהן היבטים חופפים לבנים ולבנות, אך גם התייחסות מיוחדת לכל

אחד מהמינים. התאמה זו עשויה להניב תוצאות יעילות יותר עבור שני המינים בצמצום קורבנות לאלמות במהלך ההסעות.

מגבלות המחקר והצעות למחקרים עתידיים

תופעת האלימות בבתי ספר מתאפיינת בבריון, בקורבן ובקהל הצופים בהתנהגות האלימה (Olweus, 1997). עקב מגבלות שהטיל משרד החינוך על ביצוע מחקר זה, המחקר בחן היבט אחד בלבד, והוא קורבנות לאלימות בהסעות בתי ספר. היבט זה הוא חשוב, אבל אינו מייצג את תופעת האלימות בכללותה, אלא רק חלק ממנה. בשל כך, הוא עשוי ללמד חלקית על הקשר הקיים בין משאבי ההתמודדות השונים במעגלים השונים של הפרט לבין תופעת האלימות בהסעות בתי ספר. ייתכן כי אפקט משאבי ההתמודדות הוא חזק יותר בקרב הילדים האלימים ובקרב הצופים באלימות. על כך אין המחקר הנוכחי מספק מענה, ויש לבחון את תופעת האלימות במהלך הסעות בתי הספר מנקודת מבט רחבה יותר של קורבן, לרבות האבחנה בין קורבן תוקפני-תגובתי, המתגרה לעיתים, לבין קורבן "טהור"-כנוע, שאינו מגיב. מגבלה נוספת היא שמדובר במחקר רוחב. לכן, ניתן להסיק מסקנות על קשרים בין משתני המחקר, אך לא על סיבתיות. ניתן לבצע איסוף נתונים מקהילות המחקר בנקודות זמן נוספות, לאורך זמן, שיאפשרו ללמוד על סיבתיות ועל כיווני השפעה של משתנים. כמו כן, מחקר זה התמקד באוכלוסייה היהודית בלבד. על כן, מומלץ לבחון את תופעת האלימות בהסעות בקרב האוכלוסייה הערבית, שמאפייניה ודרכי התמודדותה עשויים להיות שונים מאלו של האוכלוסייה היהודית. לבסוף, מחקר זה נעשה רק בשלוש מועצות אזוריות, וייתכן שהוא אינו משקף מצבים אחרים בהסעות (למשל הסעות של מועצות אזוריות אחרות, שבהן יש אכיפה רבה יותר או אכיפה פחותה של כללי התנהגות באוטובוס ההסעות).

מקורות

- אלפסי, י' (2011). **הקשר בין תפיסת המאפיינים הקהילתיים על ידי מתבגרים לבין התפתחות תחושת הקוהרנטיות שלהם והימנעותם ממעורבות בהתנהגויות סיכון**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ' ואסטור, ר' (2006). **ממצאים מסקר אלימות ארצי-תשס"ה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 23, 15-43.
- ברקוביץ, ר', מור, ה' ואסטור, ר' (2015). **קשרים בין אקלים הכיתה ובית הספר, היבטים חברתיים-כלכליים ואי-שוויון זיקתם להישגים בלימודים**. סקירה שהוזמנה על ידי צוות המומחים "אי שוויון וחינוך: קשרים בין גידול באי שוויון חברתי כלכלי לבין שוויון בהזדמנויות ובהישגים בחינוך", מטעם היוזמה למחקר יישומי בחינוך. זמין באתר <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23037.pdf>
- וייסבלאי, א' (2011). **נתונים על השתתפות בני-נוער בפעילויות פנאי מחוץ לבית ובמסגרות לחינוך בלתי פורמלי**. ירושלים: כנסת ישראל.

- כהאן-סטרבצ'נסקי, פ' ויורוביץ, ל' (2004). **תכנון אסטרטגי של שירותים לתכניות לבני נוער בעיר פתח-תקווה: ממצאי המחקר והמלצות ועדת ההיגוי**. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל ועיריית פתח תקווה.
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2014). **דוח ניטור רמת האלימות בבתי הספר על פי דיווחי תלמידים**. ירושלים: משרד החינוך.
- שרר, מ' (2007). חיפוש עזרה בקרב בני נוער יהודי וערבי בישראל. בתוך ר' גיורא, י' וזנר ומ' ונדר-שוורץ (עורכים), **נוער בישראל 2005** (עמודים 187–210). תל אביב: רמות.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping: New perspectives on mental and physical wellbeing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science and Medicine*, 36(6), 725–733.
- Attar-Schwartz, S., & Khoury-Kassabri, M. (2008). Indirect versus verbal forms of victimization at school: The contribution of student, family, and school variables. *Social Work Research*, 32, 159–170.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Braun-Lewensohn, O. (2014). Coping resources and stress reactions among three cultural groups one year after a natural disaster. *Clinical Social Work Journal*, 42, 366–374.
- Braun-Lewensohn, O., Alziadana, S., & Eisha, H. (2015). Coping resources and extra-curricular activity as explanatory factors of exposure to violence: Comparing Jewish and Arab youth in Israel. *Journal of Primary Prevent*, 36, 167–176.
- Braun-Lewensohn, O., & Sagy, S. (2011). Salutogenesis and culture: Personal and community sense of coherence in different cultural groups. *International Review of Psychiatry*, 23(6) 533–541.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buddeberg-Fischer, B., Klaghofer, R., & Schnyder, U. (2001). Sense of coherence in adolescents. *Sozial - und Präventivmedizin*, 46, 404–410.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- DeLara, E. W. (2008). Bullying and aggression on the school bus: School bus drivers' observations and suggestions. *Journal of School Violence*, 7(3), 48–70.
- DeVoe, J. F., & Kaffenberger, S. (2005). *Student reports of bullying: Results from the 2001 school crime supplement to the national victimization survey* (NCES 2005-310). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dias, M. L. V., Martinho, L., Borges, G. F., & Rebelo, P. V. (2012). Parenting styles and antisocial behavior in adolescence. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 469–478.

- Elfassi, Y., Braun-Lewensohn, O., Krumer-Nevo, M., & Sagy, S. (2016). Community sense of coherence among adolescents as related to their involvement in risk behaviors. *Journal of Community Psychology, 44*(1), 22–37.
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mesman, J. (2016). Gender-differentiated parenting revisited: Meta-analysis reveals very few differences in parental control of boys and girls. *PLoS One, 11*(7), e0159193.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: W. W. Norton.
- Espelage, D. L. (2004). An ecological perspective to school-based bullying. *The Prevention Researcher, 11*(3), 3–6.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology, 1*, 33–44.
- Evans, W. P., Marsh, S. C., & Weigel, D. J. (2010). Promoting adolescent sense of coherence: Testing models of risk, protection, and resiliency. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 20*(1), 30–43.
- Ferrer, B. M., Ruiz, D. M., Amador, L. V., & Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychosocial Intervention, 20*(2), 149–160.
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E., & Baumeister, R. F. (2005). Parenting and adolescent externalizing and internalizing problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 58–69.
- Freud, S. (1919). A child is being beaten: A contribution to the study of the origin of sexual perversions. In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological work of Sigmund Freud* (pp. 179–204). London: The Hogarth Press.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavioral engagement. *Motivation and Emotion, 27*, 199–223.
- Galliger, C. C., Tisak, M. S., & Tisak, J. (2009). When the wheels on the bus go round: Social interactions on the school bus. *Social Psychology of Education, 12*(1), 43–62.
- García-Moya, I., Rivera, F., & Moreno, C. (2013). School context and health in adolescence: The role of sense of coherence. *Scandinavian Journal of Psychology, 54*(3), 243–249.
- García-Moya, I., Suominen, S., & Moreno, C. (2014). Bullying victimization prevalence and its effects on psychosomatic complaints: Can sense of coherence make a difference? *Journal of School Health, 84*(10), 646–653.
- Goodboy, A. K., Martin, M. M., & Brown, E. (2016). Bullying on the school bus: Deleterious effects on public school bus drivers. *Journal of Applied Communication Research, 44*(4), 434–452.
- Grolnick, W. S. (2013). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*, 508–517.

- Henderson, B. (2009). The school bus: A neglected children's environment. *Journal of Rural Community Psychology, 12*(1), 1–11.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological systems analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311–322.
- Jewett, L. (2005). Power beads, body glitter, and backseat bad-Asses: Girls, power, and position on the school bus. In N. G. Adams & P. J. Bettis (Eds.), *Geographies of girlhood identities in-between* (pp. 35–52). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Khoury-Kassabri, M. (2011). Student victimization by peers in elementary schools: Individual, teacher-class, and school-level predictors. *Child Abuse & Neglect, 35*(4), 273–282.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology, 34*, 187–204.
- Kutysuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education, 3*, 103–135.
- Mask, L., Blanchard, C. M., Amiot, C. E., & Deshaies, J. (January, 2005). *Can self-determination benefit more than the self? A pathway to prosocial behaviours*. Poster presented at the Society for Personality and Social Psychology's Annual Meeting, New Orleans.
- Moksnes, U. K., & Haugan, G. (2015). Stressor experience negatively affects life satisfaction in adolescents: The positive role of sense of coherence. *Quality of Life Research, 24*(10), 2473–2481.
- Nilsson, K. W., Starrin, B., Simonsson, B., & Leppert, J. (2007). Alcohol-related problems among adolescents and the role of a sense of coherence. *International Journal of Social Welfare, 16*(2), 159–167.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*, 495–510.
- Overstreet, S., Salloum, A., Burch, B., & West, J. (2011). Challenges associated with childhood exposure to severe natural disasters: Research review and clinical implications. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 4*(1), 52–68.
- Patton, D. U., Hong, J. S., Williams, A. B., & Allen-Meares, P. (2013). A review of research on school bullying among African American youth: An ecological systems analysis. *Educational Psychology Review, 25*(2), 245–260.
- Ramage, R., & Howley, A. (2005). Parents' perceptions of the rural school bus ride. *The Rural Educator, 27*, 15–20.
- Raskauskas, J. (2005). Bullying on the school bus: A video analysis. *Journal of School Violence, 4*(3), 93–107.

- Roth, G. (2008). Perceived parental conditional regard and autonomy support as predictors of young adults' self- versus other-oriented prosocial tendencies. *Journal of Personality, 76*(3), 513–534.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). *The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology*. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (2nd ed., Vol. I) (pp. 795–849). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sagy, S. (2011). Preventing use of psychoactive materials among children and adolescents: Where does the salutogenic model take us? *Israeli Journal for Education and Health Promotion, 4*, 26–31.
- Sampasa-Kanyinga, H., Chaput, J. P., Hamilton, H. A., & Larouche, R. (2016). School bus travel is associated with bullying victimization among Canadian male, but not female, middle and high school students. *Child Abuse & Neglect, 58*, 141–148.
- Simões, F. A., Calheiros, M. M., Silva, M. M., Sousa, A. S., & Silva, O. D. (2018). Total and attuned multiple autonomy support and the social development of early adolescents. *Journal of Child and Family Studies, 27*(2), 374–386.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(6), 589–604.
- Stoddard, S. A., Henly, S. J., Sieving, R. E., & Bolland, J. (2011). Social connections, trajectories of hopelessness, and serious violence in impoverished urban youth. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 278–295.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1–12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., et al. (2010). Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 40–54.

הטמעת מרחב למידה חדש בחטיבת ביניים בצפון הארץ: תפיסות תלמידים ומורים ביחס לתרומת המרחב לחווייתם הבית ספרית

אילה צור וערן ברסלר

תקציר

המאמר מציג חקר מקרה של הטמעת מרכז משאבים בחטיבת ביניים בצפון הארץ. המרכז תוכנן כסביבת למידה בעלת תשתית טכנולוגית נרחבת, במטרה לקדם פדגוגיה ממוקדת לומדים ומוטת עתיד. איסוף הנתונים התבצע לקראת סיום השנה הראשונה של הפעילות במקום והתמקד בשאלה, כיצד תופסים תלמידים ואנשי צוות חינוכי את מרכז המשאבים ואת השפעתו על חווייתם הבית ספרית. המחקר התבצע בשני שלבים: בשלב הראשון נערכו תצפיות פתוחות וראיונות עם תלמידים, שתי מורות והמרכזת המנהלית של המרכז. בשלב השני חולקו שאלונים ל-239 תלמידים. מממצאי המחקר עולה שהתלמידים מעריכים את תרומת המקום לרווחתם הכללית. הם ציינו שהוא נעים ואסתטי ומזמן התנסויות למידה מגוונות, תוך שימוש בטכנולוגיה והעשרת עולמם החברתי. עם זאת, הם טענו שבכיתה הם מרוכזים יותר והישגיהם האקדמיים טובים במקצת. המורים, לעומתם, נתונים בתהליך הסתגלות מורכב הכרוך בשינוי בתפיסת תפקידם. יש להציע לתהליך זה מענה רב-ממדי. דיון במשמעויות הרחבות של הממצאים מופיע בחלקו האחרון של המאמר.

מילות מפתח: חוויה בית ספרית, סביבות למידה, מרחבי למידה פתוחים, פדגוגיה ממוקדת לומדים, רווחה נפשית

מבוא

במאמר זה מתואר חקר מקרה שמטרתו לבחון הטמעה של מרכז משאבים בחטיבת ביניים בצפון הארץ. המרכז הוא מרחב פתוח שנבנה במקום שש כיתות ומשרד. הוא מציע סביבת למידה מגוונת, טכנולוגית ואסתטית, המכוונת לתמוך בתהליכים של פיתוח פדגוגיה ממוקדת לומדים ומוטת עתיד (מורגנשטיין, פינטו ואשר, 2016). המחקר נערך בחודשים מאי–יוני 2018 (שנת הלימודים תשע"ח), לקראת סיום השנה הראשונה של פעילות המרכז. הוא התמקד בשאלה, כיצד תופסים תלמידים ואנשי חינוך בבית הספר את מרכז המשאבים, ומהי השפעתו על החוויה הבית ספרית שלהם. הסביבה המרחבית של מרבית בתי הספר כיום, על כיתותיה המרובעות האחידות ומסדרונותיה הארוכים, משקפת גישה חינוכית ועיצוביות שהתפתחה בהשראת המהפכה התעשייתית. בגישה זו, פס הייצור משמש מטפורה לתפיסת התלמיד כמוצר,

אשר בית הספר אמור להכינו לשירות צורכי החברה בעתיד (Nair, 2016). בסביבה זו הלמידה מתרחשת בכיתה שבה מורה יחיד מלמד קבוצה גדולה של תלמידים, תוך שהוא מקיים על פי רוב שגרה של הוראה פרונטלית בפרקי זמן קצובים. השולחנות מסודרים בטורים באופן המכוון את שדה הראייה של התלמידים לעברו, והכיתות נפתחות למסדרונות ארוכים, כדי לחזק את אפשרויות הפיקוח של ההנהלה. עיצוב הסביבה בכללותה מבוסס על ערכי המודרניזם – אמונה בקדמה, באובייקטיביות המדע ובחלוקת גופי הידע לתחומי עניין נפרדים. המרחב פשוט ופונקציונלי ומשדר ערכים של קונפורמיזם, היררכייה ויעילות (גורדון, 2013; לם, 1988; Nair, 2016; Ritchhart, 2015).

גישה זו מאבדת בעשורים האחרונים את מעמדה כמודל לחינוך ראוי, עקב תהליכי העומק הבאים: (א) הצורך להתאים את הלמידה לצורכי שוק העבודה בעידן המידע (Saltmarsh-Chapman, Campbell, & Drew, 2015); (ב) הצטברות ידע על מאפייני בני הנוער וצרכיו כדור שלישי של ילידים דיגיטליים (digital natives) (Prensky, 2001); (ג) הרחבת ההבנה של הצרכים התפתחותיים של צעירים בגרייה ותנועה (יזדי-עוגב, 1995); (ד) הדגשת תפיסות למידה המבוססות על מיומנויות חשיבה מסדר גבוה ולמידה פעילה (Ritchhart, 2015); (ה) הכרה בחשיבות האקלים החינוכי והרווחה הנפשית של קהילת בית הספר; (ו) הצטברות ממצאים על החוויה השלילית של תלמידים בכיתות, שהם מתארים אותה במונחים של שעמום, רעש, ריבוי קונפליקטים, חוסר אסתטיקה ודחיסות (צור, 2015).

גישות חינוכיות עדכניות מציבות בפני המתכננים אתגר של תכנון מרחבים פיזיים שיתאימו לפדגוגיה ממוקדת לומדים בעידן המידע. מורגנשטיין ועמיתים (2016) הציעו שישה עקרונות לפדגוגיה זו: (א) **עקרון הפרסונליות** – סביבה המותאמת לקצב הלמידה של התלמידים כפרטים, לצרכיהם ולנטיותיהם ולמטרות שהם מציבים לעצמם; (ב) **עקרון השיתופיות** – סביבה המקדמת שיתופי פעולה בין תלמידים, הצוות החינוכי וגורמים שונים בקהילה שמחוץ לבית הספר; (ג) **עקרון א-פורמליות** – סביבה פתוחה וגמישה המעודדת למידה יצירתית ופורצת גבולות; (ד) **עקרון הגלובליות** – סביבה המפתחת הבנה אקולוגית של העולם הסובב, מהמעגל המקומי ועד למעגל הגלובלי; (ה) **עקרון התמורתיות** – סביבה המזמנת למידה חווייתית, תוך יישום תהליכי חשיבה מסדר גבוה המקדמים הסתגלות יעילה למציאות משתנה ומורכבת; (ו) **עקרון התכלול** – סביבה המציעה התנסויות המכוונות לפעילות יצירתית אשר תומכת בגיבוש זהות אישית.

לצד שינוי המגמה בגישה הפדגוגית, מתחזקת הביקורת כלפי החשיבה הדואליסטית המפרידה בין הפדגוגיה לבין המרחב הפיזי. על פי הפרדיגמה הדואליסטית, המרחב הפיזי נתפס כמכל שבתוכו מתנהלים תהליכים פדגוגיים. פרדיגמה זו מוחלפת בהדרגה בפרדיגמה הוליסטית, התופסת את המרחב הפיזי כשחקן מרכזי בחוויה האנושית (Loxley, O'leary, & Minton, 2011; Ritchhart, 2015). מנקודת מבט זו, המרחב הפיזי משתתף בתהליכים הפדגוגיים במישור הקונקרטי ובמישור הסימבולי כאחד. באמצעות הסביבה הפיזית ניתן לשקף ולקדם

ערכים, כדוגמת גמישות, דיאלוג, הכלה, אהבת דעת, חופש, חדשנות, שוויון ושייכות, כמו גם ערכים של סדר, שיטתיות, שמרנות, יעילות, היררכיה, הדרה וקונפורמיזם (צור, 2016; Zur & Eisikovits, 2015). במילים אחרות, המרחב הפיזי מהווה מכשיר פדגוגי להעברת מסרים, וככזה הוא חלק מהקוריקולום הסמוי (Gislason, 2007; Hutchinsson, 2004; Monahan, 2002; Veloso, Marques, & Duarte, 2014).

לצד העברת מסרים, למרחב הפיזי של בית הספר ישנה השפעה על הישגי התלמידים. במחקר נרחב שערך צוות חוקרים באוניברסיטת מנצ'סטר, בהשתתפות 3766 תלמידים שלמדו ב-153 כיתות ב-27 בתי ספר יסודיים באנגליה, נמצא שהסביבה הפיזית הסבירה 16% מהשונות בהישגי התלמידים במתמטיקה, קריאה וכתובה. המדדים שתרומתם הגבוהה ביותר היו (בסדר יורד): איכות התאורה, הטמפרטורה, גמישות הסביבה, תחושת בעלות על הסביבה ואיזון בגרייה החזותית (Barrett, Zhang, Davies, & Barret, 2015).

בנוסף להיבט הפדגוגי, לסביבה הפיזית של בית ספר ישנה השפעה על הרווחה הנפשית של הקהילה. מקומות, כגון: חצר, כיתה, ספרייה ומסדרון, טעונים במשמעויות הקשורות לעצמי של אנשים וליחסיהם החברתיים (צור, 2015; Wolsey & Uline, 2010). לוקסלי ועמיתים (Loxley et al., 2011) ניתחו תצלומים ושרטוטים של תלמידים בגילים 12–13 שהתייחסו למקומות בבית ספר שבו הם למדו, וזיהו שלושה סוגים של מקומות המשקפים צרכים, רגשות, מחשבות ויחסי כוח בבית הספר: (א) **מרחב יוקרתי** (privileged space) – מקומות הנושאים משמעות של שילוב בין עולם התלמידים לעולם הצוות החינוכי. מקומות אלו נחשבו בעבר לטריטוריה של הצוות (במאמר מביאים כדוגמה את חדר המחשבים), והם הונגשו בהדרגה לתלמידים כחלק ממערך בלתי פורמלי של חיזוקים. משעה שמקומות אלו הפכו נגישים לתלמידים, הם חתרו לעצבם ולבסס עליהם את בעלותם. מקומות יוקרתיים נתפסו על ידי תלמידים כמרחבים אידיאליים והיו ממוקמים בקוטב הנגדי ל"כיתה", שנשאה ערך שלילי, כמקום שבו מתבצעת עבודה קשה ומשעממת; (ב) **מרחב המייצג את עולם המבוגרים** (modelling adult space) – מקומות כדוגמת חדר מורים ומשרדים, אשר תלמידים לא ביקשו בעלות עליהם, אך עצם קיומם עורר בהם ציפייה שגם הם יזכו למקום משלהם; (ג) **מרחב דו-ערכי** (ambiguous space) – מקומות, כגון: כיתה, מסדרון או חצר, שתוכננו על ידי מורים מתוך כוונה לשרת את צורכי התלמידים. בדומה למרחב היוקרתי, גם את המקומות הללו התלמידים ביקשו להתאים לצרכיהם.

ההכרה בצורך בשינוי פדגוגי ובהשפעה של הסביבה הפיזית על הלומדים התגבשה לכדי תנועה כוללת, המציעה להחליף את סביבת הלמידה האחידה וממוקדת המורה שבכיתה בסביבה ממוקדת לומדים ודמוקרטית יותר. סביבה מעין זו מעודדת אינטראקצייה פעילה בין תלמידים, מורים והמרחב הפיזי ומאפשרת נגישות למגוון רחב של משאבים המבוססים על טכנולוגיה גבוהה ונמוכה גם יחד (Deed, Lesko, & Lovejoy, 2014). יוזמות ממשלתיות ומקומיות צצות חדשות לבקרים בארץ ובעולם לחידוש הסביבה הפיזית של בתי הספר

(משרד החינוך, 2016א, ב; Deed et al., 2014; Saltmarsh et al., 2015). כך למשל, באנגליה החלו בשנת 2003 במהלך של חידוש 3500 בתי ספר תיכוניים במסגרת התוכנית לבניית בתי ספר של העתיד (Building Schools for the Future). התוכנית הייתה אמורה להתפרש על פני 15 שנים, אולם מסיבות פוליטיות היא נקטעה בשנת 2010 (Mahony, Hexteall, & Richardson, 2011). בפינלנד החל מיזם שנקרא "Inno Schools", שמטרתו לקדם גישה חדשנית עבור בתי הספר של העתיד. הגישה התבססה על ארבעה עקרונות: מתן שירותים אשר יתמכו ברווחה הנפשית של קהילת בית הספר, סביבות למידה רב-ממדיות, אינטגרציה של משאבי למידה ומערך התומך בלמידה לאורך החיים. המיזם חותר לייצר סינרגייה בין שדות שונים: ארכיטקטורה ותכנון עירוני, חינוך ופדגוגיה, סביבות למידה מבוססות משחוק וניהול חדשני. תהליכים דומים התרחשו בפורטוגל (Veloso et al., 2014), באוסטרליה (Deed et al., 2014; Saltmarsh et al., 2015) ובמדינות נוספות.

למגמה זו הצטרף גם משרד החינוך, אשר בשנת 2017 פנה לראשי רשויות מקומיות לקדם הקמה של מרחבי למידה עדכניים – מרחבי M21 (משרד החינוך, 2017א). במסגרת היוזמה הובטח תקצוב לכ-1500 מרחבים שיוקמו במהלך חמש שנים. במסמך המפרט את הקריטריונים לתקצוב נכתב:

"מרחבי M21" יתוכננו כמרחבים דינאמיים במרקם בית הספר, ככיתה הוליסטית ללא גבולות פיזיים מוכתבים או היררכיה מסורתית, על בסיס תפיסה פדגוגית חדשנית מוטת עתיד, וילוו בפיתוח מקצועי התומך תהליכי הוראה בסביבה מתקדמת. המרחבים יצרו תנאים והזדמנויות לתהליכי הוראה-למידה משמעותיים, ויביאו לידי ביטוי חשיבה פדגוגית פורצת דרך בממדים הבאים: ארגון זמן, ארגון סביבה, ארגון תכנים, ארגון לומדים ומגוון דרכי הוראה (משרד החינוך, 2017ב).

הספרות מצביעה על מגוון רחב של מאפייני מרחבי למידה בעידן המידע, אשר ניתן לרכז אותם בשלוש קטגוריות עיקריות (משרד החינוך, 2016א, ב; Deed et al., 2014; Nair, 2016; Ritchhart, 2015; SKG Project, 2011):

- ⊠ **מרחב גמיש, פתוח ונוח לשימוש** – מרחב שתכליתו להוציא את הלמידה מהשגרה, לצמצם רשמיות וחשיבה קונבנציונלית ולחזק יצירתיות וחשיבה פורצת גבולות. לצורך כך עליו להיות גדול ופתוח וניתן לחלוקה לאזורי משנה; חשוב שהמקומות הכלולים בו יהיו מגוונים ויאפשרו שילוב בין למידה פנים אל פנים לצד למידה מבוססת טכנולוגיה. בתוך החלל יש לחזק דינמיות באמצעות שימוש במחיצות, ריהוט וציוד ניידים, תנועה חופשית ונגישות גבוהה לחצר.
- ⊠ **מרחב אסתטי ונעים** – מרחב המתחשב בצרכים הפיזיים והפסיכולוגיים של האנשים ותומך ברווחתם הנפשית, שעיצובו מהנה, סימטרי, הרמוני, ייחודי ומעורר השראה; זאת תוך שילוב אזורי תצוגה לתוצרי התלמידים. במרחב זה צריכים לשרוד תנאים מתאימים של תאורה, אורור, אקוסטיקה וטמפרטורה.
- ⊠ **מרחב שיתופי ושוויוני** – שילוב מגוון אזוריים המיועדים לעבודה בקבוצות בהרכבים ובגדלים שונים עבור תלמידים, הצוות החינוכי וגורמים נוספים בקהילה.

מהמחקרים המעטים שבדקו את השפעת הקמת סביבה פיזית בית ספרית ברוח הרעיונות שהוצעו לעיל, עולים ממצאים המצביעים על התרומה של המרחבים הללו לתחושת הרווחה הנפשית של תלמידים, בעוד שבקרב המורים נמצאה תמונה מורכבת יותר. ולוסו ועמיתיה (Veloso et al., 2014) ערכו חקרי מקרה ב-13 בתי ספר על יסודיים בפורטוגל. מהממצאים עולה שהתלמידים דיווחו על עלייה בתחושות הגאווה והאחריות כלפי בית הספר, אולם שיטות ההוראה נותרו מסורתיות, כך שנוצר פער בין המטרות של קובעי המדיניות לבין המציאות בשטח. בנוסף, החוקרים זיהו תופעה של התנגדות מורים, אשר התעוררה בעיקר במצבים שבהם השינוי נכפה עליהם מבחוץ.

שני מחקרים שנערכו באוסטרליה והתמקדו בהטמעה של סביבות למידה פתוחות בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים מנקודת המבט של מורים, מצביעים על פער הקיים בין החזון לבין המציאות בשטח. ממחקרם של דיד ועמיתים (Deed et al., 2014) עולה שהמרחב הפתוח עודד מורים לבחון אפשרויות פעולה שונות ועורר בהם תחושות דו-ערכיות: מחד גיסא, הם היו מודעים להזדמנויות החדשות, ומאידך גיסא, הם תהו בנוגע ליעילות תהליכי הלמידה וכדאיות הוויתור על למידה מובנית ושיטתית. החוקרים ציינו שלספקות הללו ישנן השלכות מוטיבציוניות, ולכן חשוב ללוות את תהליך ההטמעה בהזדמנויות פורמליות ובלתי פורמליות לבחינה מחדש של ערך ההוראה המבוססת על שגרה ויחסי סמכות.

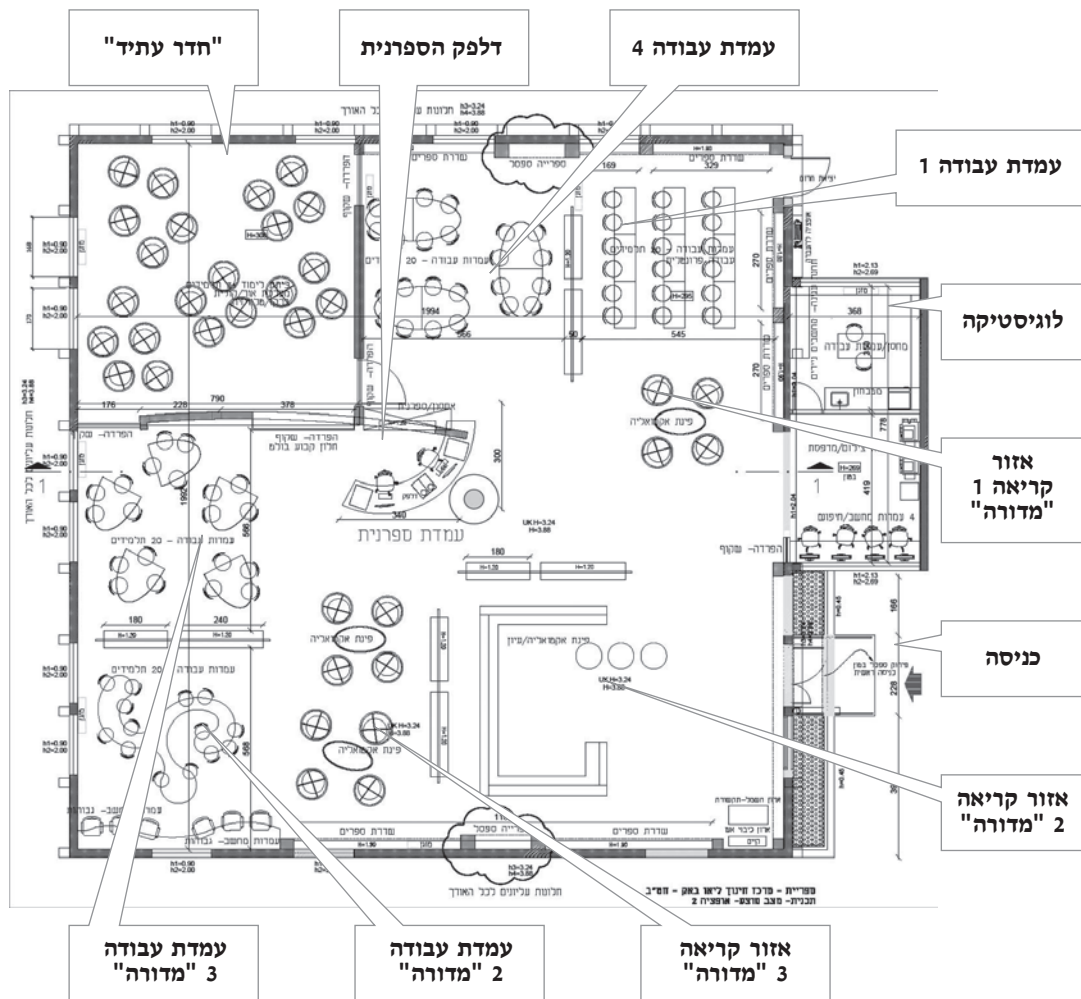
סולטמרש ועמיתיה (Saltmarsh et al., 2015) הצביעו אף הם על הדילמה של מורים ביחס למעבר לתהליכי למידה גמישים. ממצאי מחקרם עולה שבשלב הראשון המורים לא התאימו את דרכי ההוראה למאפיינים ולהזדמנויות הטמונות במרחב הפתוח. הם נטו לשמר דפוסים של הבניית השיעור, יישום לוח זמנים נוקשה ובקרה על התנהגות התלמידים – דפוסים שהיו רגילים ליישם בכיתה. המפגש עם המרחב הפתוח עורר בהם חרדות שונות; הם חששו שהתלמידים ירעישו וינועו בחלל באופן חופשי, שמטרות ההוראה שלהם לא תושגנה ושכישלונותיהם המקצועיים ייחשפו ברבים. עם זאת, החוקרים ציינו שבחלוף הזמן, המורים הסתגלו לסביבה הפתוחה, למדו כיצד להשתמש בה וראו בחשיפה אמצעי חשוב להתפתחות מקצועית.

דוגמה מוצלחת ליישום מרחב חדש תיאר ג'יסלסון (Gislason, 2009), אשר ערך תצפית פתוחה במשך שלושה שבועות בבית ספר ללימודי סביבה לתלמידי חטיבת ביניים בארצות הברית. הלמידה התקיימה באולם רחב ממדים, אשר חולק בזמנים קבועים לשלושה אזורים באמצעות מחיצות ניידות. לטענת החוקר, ארגון זה של הזמן והמרחב אפשר למורים לשמר במידת-מה את דרכי ההוראה המסורתיות, ובו בזמן – לפתח תוכנית לימודים מותאמת. תוכנית הלימודים התבצעה ברמת שכבת הגיל והתבססה על שיתוף פעולה בין מורים המתמחים בתחומי ידע שונים. ממצאי המחקר עולה שהתלמידים העדיפו את המרחב החדש על פני הכיתה המסורתית, בעיקר בשל חיזוק תחושת השייכות החברתית – ההרגשה שמקבלים אותם יותר, ושהם מרחיבים את מעגל החברים. בניגוד לכיתה, שנתפסה על ידם כ"בית" של המורים, הם תפסו את המרחב החדש כ"בית" שלהם, בזכות ההזדמנויות לקיום יחסי גומלין חברתיים והרחבת

ההשפעה שלהם על הלמידה. תהליכים אלו הגבירו מוטיבציה ללמידה, וזו באה לידי ביטוי בין היתר בפעולות שהם נקטו לוויסות הרעש והתנועה במרחב. העיקרון שהוצג לעיל, של תכנון לימודים המבוסס על עבודת צוות ומתבצע ברמת השכבה, תכנון שבו המרחב מחולק באמצעות מחיצות הניתנות לפתיחה ולסגירה בפרקי זמן קבועים, מיושם בבית ספר "נופי גולן" בקצרין במסגרת תוכנית "גוונים". התוכנית נפתחה בשנת תשע"ה – תחילה כמיזם ניסיוני הנתון לבחירת התלמידים, ובהמשך – בכל בית הספר. ממצאי מחקר הערכה (ששון ועמיתים, 2018) עולה שהמורים סברו שהתוכנית הובילה לעלייה בתחושת האוטונומיה המקצועית שלהם, לגיוון בדרכי ההוראה והלמידה ולהתאמתן ללומדים. עם זאת, המורים המעורבים בהפעלת התוכנית הצביעו על כמה גורמים המעכבים הטמעה מוצלחת שלה: היעדר היכרות של כלל המורים עם עקרונות התוכנית, מחסור בליווי מקצועי וקשיים תקציביים ולוגיסטיים. בנוסף, הם טענו שהשינוי חייב אותם להשקעה רבה של זמן ומאמץ, מה שהרתיע חלק מהם. בבדיקה השוואתית בין קבוצת התלמידים שלמדו במסגרת התוכנית לבין תלמידים שלמדו בכיתות רגילות, נמצא שהתלמידים שלמדו בתוכנית הציגו מדדים גבוהים יותר של מוטיבציה פנימית, אחריות אישית ללמידה, שיתוף פעולה, התנסות בתהליכי חקר, מעורבות בלמידה, תחושת שייכות כיתתית, סולידריות ותמיכה חברתית. במדדי ההישגים נמצאו מגמות מעורבות, אך גם הביט זה ישנן עדויות ברורות להצלחת התוכנית.

מעמד החוקרים והקשר המחקר

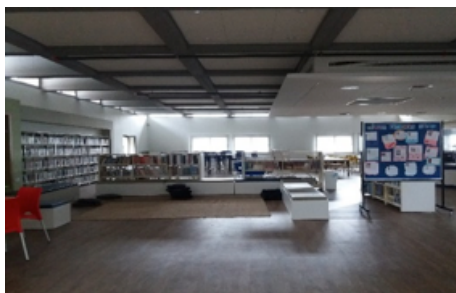
המחקר התמקד במרכז משאבים חדש בחטיבת ביניים בצפון הארץ ונערך על ידי חוקרת המתמחה בסביבות למידה בית ספריות (הכותבת הראשונה), אשר פנתה למנהל חטיבת הביניים (הכותב השני) ביוזמה לבצע מחקר. לשם הבטחת אמינות המחקר, איסוף הנתונים ועיבודם נעשה על ידי החוקרת הראשונה, ובכלל זה ביצוע התצפיות, בניית השאלון ועריכת הראיונות. תרומת החוקר השני התמקדה בעיקר בפיתוח השאלון ובשילוב נקודת מבטו הפנימית, לשם עיגון הנתונים בהקשרם המורכב והייחודי. חטיבת הביניים שבה התמקד המחקר משרתת 720 תלמידים, הלומדים ב-30 כיתות לימוד. אוכלוסיית התלמידים הטרוגנית וכוללת תלמידים יהודים, ערבים, דרוזים, עולים חדשים ועולים ותיקים משכונות מגורים סמוכות ומרוחקות. בשנת תשע"ח נפתח בבית הספר מרכז משאבים שיועד לאכלס כ-100 תלמידים בזמן נתון, והעמיד לרשותם ספרים ו-50 מכשירים טכנולוגיים – אייפדים, מחשבים ניידים ומחשבים ניחים (ראו תוכנית המרכז באיור 1 ותצלומים 1-6). בעלון המציג את המקום הוזכרו שלושה עקרונות מתוך ששת העקרונות של פדגוגיה מוטת עתיד שהוזכרו לעיל (מורגנשטיין ועמיתים, 2016): פרסונליות, א-פורמליות ושיתופיות. המרכז הוא מרחב פתוח שנבנה במקום שש כיתות ומשרד. הוא מקרה פרטי של תופעה נפוצה במוסדות חינוך מתחדשים, המאגמים את משאבי הספרייה המסורתית עם טכנולוגיות שונות בחלל אחד. בייסודם של מקומות מסוג זה מקופלת הכוונה ליצור מרחב המקיים תרבות קהילתית-משתתפת המכוונת להפקת תוצרים מסוגים שונים באמצעות מגוון רחב של משאבים (Plemmons, 2012).



איור 1: תוכנית מרכז המשאבים



תצלום 2: אזור עמדות עבודה 3



תצלום 1: מבט מהכניסה לאולם



תצלום 4: אזור קריאה 2



תצלום 3: עמדות עבודה 4



תצלום 6: עמדות עבודה 1



תצלום 5: אזור קריאה 1

מרכז המשאבים תוכנן על ידי אדריכלים, תוך מעורבות של צוות הניהול הקודם של בית הספר. זהו אולם ריבועי בעל גג שטוח ששטחו כ-400 מטר מרובע. בחזית המרכז ישנה רחבת כניסה גדולה, מרוצפת ולא מקורה. הכניסה למקום היא דרך דלת זכוכית גדולה, ולעיני הנכנסים נשקף מרבית שטחו. רצפת המרכז עשויה מפרקט, והחלל מואר בעיקר באור טבעי. בהיקף המבנה יש חלונות גדולים, ומעליהם – חלון סרט עליון. חלון הסרט מאפשר חדירה של אור טבעי ומעניק למבנה מראה קליל. המרחב כולל אזורים אישיים ואתרי לימוד המיועדים לכ-20 תלמידים. הוא מחולק באמצעות ארונות ספרים וריהוט נמוך ובאמצעות פרטים עיצוביים בתקרה ובתאורה. עם זאת, התחושה הכללית היא של חלל אחד, בזכות התנועה החופשית, שדה הראייה הפתוח והיעדר בידוד אקוסטי.

במרכז החלל ישנו דלפק המיועד לצוות הספרייה, ובסמוך לדלת הכניסה – אזור לוגיסטי, הכולל מחסן, מחשבים ומדפסות. הקירות ההיקפיים מעוצבים כספריות בגומחות (נישות) (תצלום 2). הריהוט מגוון וצבעוני וכולל שולחן עקלתוני בגובה של דלפק, שולחנות מלבניים ושולחנות עגולים, כיסאות בממדים שונים, ערסל, ספסלי ישיבה, שטיחים ועוד (תצלום 4).

באחת מפינות האולם ישנה כיתה ריבועית סגורה בעלת חלונות גדולים, המאפשרים קשר עם האזורים האחרים במרחב. הכיתה, המכונה "כיתה עתיד", מתפרשת על שטח של כשמונה מטרים מרובעים (ניתן לראותה מבעד לשולחן העגול

בתצלום 3). בכיתה ישנם מחשבים, אייפדים, מדפסת תלת-ממד ותוכנות מציאות מדומה. הריהוט לא פורמלי וכולל כריות גדולות לשיבה (פופים), ספות ושולחנות עבודה גבוהים הצמודים לקירות. הכיתה נבנתה במימון מכללה אקדמית סמוכה, והיא משרתת אותה בשעות אחר הצהריים.

תכנון מרכז המשאבים נשען על שלוש המטרות שהציע תורנבורג (Thornburg, 2001), המתארות ארכיטיפים לדרכי למידה שונות – **המדורה, הבאר והמערה**: המדורה היא מטפורה להוראה פרונטלית. סביבה נאספים אנשים המאזינים לסיפור של אדם מבוגר, המעביר מחוכמתו לדור הבא. צורת למידה זו מתקיימת בעיקר בעמדת עבודה 1, אך ניתן ליישמה גם בעמדת עבודה 3, ב"כיתת עתיד" ובאזור קריאה 2; הבאר היא מטפורה לעבודה בקבוצות. סביבה מתכנסת קבוצה של אנשים באופן לא פורמלי ושוויוני. כשם שאנשים שואבים מים מהבאר, כך הם שואבים מידע ותובנות זה מזה. במרכז המשאבים עבודה בקבוצות מתנהלת בעיקר בעמדת עבודה 3 ו-4, באזור קריאה 3 וב"כיתת עתיד"; המערה היא מטפורה לתהליכי למידה יחידניים ורפלקטיביים. כשם שתהליכים רפלקטיביים מתמקדים בעולם הפנימי, כך במערה אנשים נכנסים לעומק האדמה ומנתקים מהעולם החיצון. במרכז המשאבים למידה יחידנית מתרחשת בעיקר במחשבים הצמודים לקירות, באזורי הקריאה ובעמדות עבודה 2.

שיטת המחקר

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו נשים מצוות בית הספר ותלמידים. משתתפות המחקר מהצוות היו: ר', מורה לגאוגרפיה, נ', מורה למקרא, וק', המנהלת האדמיניסטרטיבית של המרכז. איסוף המידע מהצוות התבצע באמצעות ראיונות חצי מובנים. המורות נבחרו על פי שיקול של מתן ביטוי למורה שעושה את צעדיה הראשונים במרחב החדש (המורה ר'), לעומת מורה המנוסה יותר בהוראה במקום (המורה נ'). איסוף הנתונים מהתלמידים התבסס על ראיונות בקבוצות מיקוד ועל שאלונים. שתי קבוצות מיקוד כללו תלמידים מכיתות ח רגילות, ושתי קבוצות מיקוד כללו תלמידים מכיתות ט – אחת מהן כיתה רגילה, והאחרת – כיתת מחוננים. הרכב הקבוצות נקבע על ידי מחנכי הכיתות, אשר התבקשו לגבש קבוצת תלמידים הטרוגנית מבחינת הישגים ותפקוד לימודי. בנוסף, חולקו שאלונים ל-239 תלמידים מתשע כיתות. הכיתות נבחרו בהתאם לשיקולי מערכת: ארבע כיתות ז, שלוש כיתות ח ושתי כיתות ט. כל התלמידים שמילאו שאלונים למדו בכיתות רגילות. מתוך כלל המשיבים, 53.6% היו בנים ו-46.4% – בנות.

כלי המחקר

במסגרת המחקר נערכו שלוש תצפיות פתוחות, שהתבצעו על ידי החוקרת הראשונה. התצפיות ארכו כשלוש שעות כל אחת. הראיונות עם המורות ארכו כשעה והתמקדו בדעתן על נחיצות המרכז ותרומתו לתהליכי הלמידה ולבית הספר

ולחוויה האישית שלהן. לדוגמה: "מה למדת על מרכז המשאבים במהלך השנה? האם עמדתך ופעילותך השתנו עם הזמן? אם כן, מהו התהליך שעברת?" "מהם היתרונות של המרכז, אם ישנם כאלה?" "האם יש לך הצעות לשיפור הפעילות במרכז, ואם כן, מהן?" הראיונות של התלמידים בקבוצות המיקוד ארכו בין 40 דקות לשעה והתמקדו בהערכת תרומת המרכז לחוויותיהם הלימודיות, הרגשיות והחברתיות בבית הספר. לדוגמה: "כשאומרים לכם ששיעור מתקיים במרכז המשאבים, מה אתם מרגישים או חושבים?" "לו היה מגיע לבית הספר אדריכל ומציע לשבור את קירות הכיתות ולבנות מרחבים דומים לאלו של מרכז המשאבים, מה הייתם חושבים? מה דעתכם על הרעיון?" "האם מרכז המשאבים משפיע על היחסים שלכם עם החברים לכיתה, וכיצד? כיצד הוא משפיע על הקשר שלכם עם המורים?" "אלו דרכי הוראה מיושמות במרכז המשאבים? מה דעתכם עליהן?"

על יסוד ממצאי הראיונות נבנה שאלון לתלמידים, שכלל שלושה חלקים:
חלק א: שש שאלות רקע שנועדו לברר את מין התלמיד, גילו, כיתה, מספר יחידות לימוד שהוא לומד במרכז המשאבים, וכן את מספר הביקורים במקום בשבוע, ואם הוא מעדיף להגבירם או להפחיתם.

חלק ב: 13 היגדים לדירוג בסולם ליקרט. ההיגדים עסקו במוטיבציה ללימודים, במערכות היחסים במרכז, בתהליכים קוגניטיביים ופדגוגיים ובהערכת המרחב הפיזי. התלמידים התבקשו לדרג את ההיגדים מ-1-5, כאשר הספרה "1" = "כלל לא מסכים" והספרה "5" = "מסכים במידה רבה מאוד". לדוגמה, "בזכות מרכז המשאבים הרצון שלי ללמוד בבית הספר שלי גבוה יותר"; "במרכז המשאבים ישנו כל הצידוד הנדרש לצורך הלמידה". מהימנות אלפא קרונבך של חלק זה הייתה 0.76.

חלק ג: 21 היגדים שהתייחסו להיבטים הקשורים לחוויה הבית ספרית. התלמידים התבקשו לציין לגבי כל היגד, אם הוא מייצג יותר את החוויה במרכז המשאבים (הספרה "1") או את החוויה בכיתה הרגילה (הספרה "2") או שאין הבדל (הספרה "3"). לדוגמה "קל לי יותר להתרכז", "היחסים של התלמידים עם המורים טובים יותר". מהימנות אלפא קרונבך של חלק ג הייתה 0.85. בתום חלק זה התלמידים התבקשו להשיב לשתי שאלות פתוחות בנושא יתרונות המרכז וחסרונותיו.

מהלך המחקר ואתיקה

איסוף הנתונים התבצע בחודשים מאי ויוני 2018 (סוף שנת הלימודים תשע"ח), השנה הראשונה לפעילות מרכז המשאבים. הוא נערך בשני שלבים: בשלב הראשון התקיימו התצפיות והראיונות, ובשלב השני חולק השאלון לתלמידים. כל משתתפי המחקר הביעו נכונות להתראיין ולהשיב לשאלונים. להורי התלמידים נשלח מכתב, והם אישרו את השתתפות ילדיהם במחקר. התלמידים גילו עניין במחקר, ואחדים מהם אף הצטרפו באופן ספונטני לקבוצות המיקוד מתוך סקרנות, אף שהם לא שובצו אליהן מלכתחילה. הראיונות התקיימו במרכז המשאבים, והשאלונים מולאו בכיתות הלימוד.

עיבוד הנתונים

הנתונים הכמותיים נותחו באמצעות סטטיסטיקה תיאורית. בנוסף, בוצעו מבחני t , מבחני χ^2 וניתוח שונות חד-גורמי. השאלות הפתוחות והטקסטים שהופקו מהראיונות מוינו באמצעות ניתוח קטגוריאלי.

ממצאי המחקר

ממצאי המחקר מוצגים בשלושה חלקים. החלק הראשון כולל ממצאים שהופקו מהתצפיות הפתוחות, החלק השני כולל ממצאים מהשאלות הכמותיות, ובחלק השלישי מובאים ממצאים שהופקו מהטקסטים המילוליים – מהראיונות ומהתשובות הפתוחות שבשאלון המחקר.

ממצאים מהתצפיות הפתוחות

כפי שצוין לעיל, החוקרת הראשונה ערכה שלוש תצפיות פתוחות במרכז המשאבים. ההתרשמות הכללית ממרכז המשאבים הייתה שהוא מקום מזמין, אסתטי ומתוחזק היטב. למרכז מגיעים תלמידים ומבוגרים בזמן השיעורים ובהפסקות. בפרקי זמן מסוימים במהלך היום הוא נותן מענה לתלמידים בודדים, אך במשך מרבית שעות הלימוד הוא בתפוסה מלאה ומשרת שלוש-ארבע כיתות בו-זמנית. הפעילות במקום היא הטרוגנית. תלמידים מגיעים אליו באופן עצמאי בעקבות הסעה שאיחרה, יציאה משיעורים ובחירה להישאר במקום לאחר שעות הלימוד כדי להכין שיעורי בית ומסיבות אחרות; תלמידים אחרים מגיעים אליו עם כיתותיהם ולומדים בשיטה פרונטלית, בקבוצות או לבד. מנהלת המרכז פעילה מאוד בוויסות התהליכים במקום. היא מחלקת מחשבים, דואגת לתקינותם, להדפסות, להשאלות וכדומה. לא פעם היא פונה לתלמידים בבקשה לשמור על שקט ולהחזיר ציוד למקום. עם זאת, התמונה הכללית היא של מקום שקט ורגוע, בעל אקלים חיובי.

מורים המגיעים למקום עם כיתותיהם מתחילים את השיעור על פי רוב למשך פרק זמן קצר באחד מהאזורים המיועדים להוראה פרונטלית. בשלב זה הם מתמודדים לעיתים עם קושי לרכז את התלמידים, בשל הסחות דעת שמקורן בהתרחשויות מחוץ למרחב הלמידה. הסחות הדעת יכולות להיות רעש או תנועה של תלמידים שאינם שייכים לכיתה. לאחר שלב הפעילות המרוכזת, התלמידים מתפזרים לעבודה בקבוצות או לעבודה אישית. בשלב העבודה האישית בולטת לעין השונות בין התלמידים. ישנם תלמידים שמגלים מעורבות גבוהה ומקדמים היטב את המשימה שניתנה להם, בעוד שאחרים הם פסיבים ונרתמים למשימה רק כאשר המורה מגיעה אליהם, מעודדת אותם ומסייעת להם למצוא אפיקי התקדמות. מטבע הדברים, המורה איננה יכולה לגשת לכל התלמידים הזקוקים לה בזמן נתון, לכן תלמידים אלו נוטים לשוחח ביניהם על נושאים שאינם קשורים ללמידה. תלמידים בודדים אינם משתלבים בלמידה כלל. בין המורים הפעילים במרכז לא נצפה קשר משמעותי המבוסס על שיתוף פעולה פדגוגי.

ממצאי המחקר הכמותיים

ממצאי המחקר הכמותיים הופקו מהשאלון שחולק לתלמידים. במסגרת השאלון התלמידים התבקשו לציין כמה יחידות לימוד הם לומדים עם כיתותיהם במרכז המשאבים. נמצא שכמחצית מהם (48.5%) למדו יחידת זמן אחת בשבוע או פחות (משך יחידת לימוד הוא 80 דקות), וכמחצית (46.8%) – בין שתיים לשלוש יחידות. יתר התלמידים למדו במרכז ארבע יחידות ויותר. כן נמצא שקיים הבדל ברמת מובהקות גבוהה בתדירות הלמידה במרכז לפי כיתה ($p < .001$; $\chi^2 = 57.3$). פער זה הצטמצם בהקשר של ביקורים עצמאיים. 38.5% מהתלמידים ציינו שהם מבקרים במרכז פחות מפעם בשבוע, 36.0% ציינו שהם מגיעים למרכז בין יומיים לשלושה ימים בשבוע, ו-25.5% ביקרו בו משלושה עד חמישה ימים בשבוע. נמצא הבדל בתדירות הביקורים של התלמידים באופן עצמאי לפי כיתה ברמת מובהקות נמוכה ($\chi^2 = 52.4$; $p < .05$). בתשובה לשאלה, "האם התלמידים מעדיפים לשנות את תדירות השיעורים המתקיימים במרכז המשאבים במסגרת כיתתית?" רוב ברור של התלמידים (75%) השיבו כי הם מעדיפים ללמוד שיעורים רבים יותר במרכז המשאבים; מיעוטם (2.1%) העדיפו ללמוד מספר קטן יותר של שיעורים במרכז המשאבים, ויתר התלמידים (9.6%) ביקשו להשאיר את המצב כפי שהוא או ציינו שאין להם העדפה כלשהי (13%).

יחסם הכללי של התלמידים למרכז המשאבים נבדק בהיבטים שונים. הממצאים מוצגים בלוח 1, והם מציינים תמונה חיובית, שלפיה מרכז המשאבים נתפס כמקום מסודר מאורגן ואסתטי, המצויד במשאבי למידה ותורם ליוקרה של בית הספר.

לוח 1: הערכת מרכז המשאבים בממוצעים וסטיות תקן (N=239)

ההיגד	ממוצע	סטיית תקן
מרכז המשאבים הוא מקום מסודר ומאורגן.	4.4	0.9
מרכז המשאבים הוא מקום יפה, ואני אוהב את העיצוב שלו.	4.3	0.9
מרכז המשאבים העלה את היוקרה של בית הספר.	4.2	1.0
במרכז המשאבים קיים כל הצידוד הנדרש לצורך למידה.	4.2	0.9
עדיף להחליף את כל הכיתות בבית הספר במרחבים דומים לזה שבמרכז המשאבים.	3.9	1.2
במרכז המשאבים אני מצליח ללמוד, להבין ולחשוב היטב.	3.7	1.0
מורים משתמשים באופן יעיל במרחב ובציוד שיש במרכז.	3.6	1.0
תלמידים משתמשים באופן יעיל במרחב ובציוד שיש במרכז המשאבים.	3.6	0.9
במרכז המשאבים אני מתנסה בשיטות הוראה ולמידה חדשות, התורמות ללמידה שלי.	3.5	1.1
בזכות מרכז המשאבים הרצון שלי ללמוד בבית הספר גבוה יותר.	3.0	1.1
הלימודים במרכז המשאבים הם כמו שיעור חופשי עבורי.	2.4	0.9
השיעורים במרכז המשאבים דומים לשיעורים בכיתה רגילה.	2.2	0.9
בית הספר הוא אותו בית ספר – מרכז המשאבים לא שינה דבר.	2.1	1.0

הערה: טווח הדירוג היה 1–5. הספרה "1" = "לא מסכים כלל"; הספרה "5" = "מסכים במידה רבה מאוד".

ההיגדים שהתלמידים הסכימו עימם פחות היו בעלי משמעות שלילית, כגון: "מרכז המשאבים לא חולל תמורה בבית הספר"; "השיעורים במרכז דומים לאלו המתקיימים בכיתה רגילה"; "השיעורים נתפסים כשיעורים חופשיים". בנוסף נמצא שקיים קשר בין תדירות הביקורים במרכז במסגרת כיתתית לבין הערכת המרכז, כך שתלמידים שלמדו במרכז יחידת לימוד אחת או פחות העריכו את יעילות השימוש של המורים במרחב ובציוד כגבוהה יותר מאשר תלמידים שלמדו במרכז בין שתי יחידות לימוד לשלוש יחידות ($F=2.8; p<.05$).

בבדיקת הקשר בין תדירות הביקורים של התלמידים במרכז באופן עצמאי לבין עמדתם כלפיו נמצא שתלמידים שהגיעו למרכז פחות מפעם בשבוע העריכו את תרומתו למוטיבציה שלהם ללמידה פחות מתלמידים שפקדו את המקום בתדירות גבוהה יותר ($F=8.6; p<.001$). בנוסף נמצא שתלמידים שהגיעו למרכז כל יום העידו שהם מצליחים ללמוד בו טוב יותר מתלמידים שהגיעו אליו פחות מפעם בשבוע ($F=2.8; p<.05$). מבין כלל משתתפי המחקר הייתה קבוצה של 23 תלמידים אשר העידו שהם מגיעים למרכז המשאבים באופן עצמאי בכל יום, וקבוצה של 90 תלמידים אשר ציינו שהם מגיעים אליו פחות מפעם בשבוע. התלמידים בקבוצה הראשונה הסכימו עם ההיגד שבמרכז המשאבים הם מצליחים ללמוד, להבין ולחשוב היטב במידה רבה יותר מהתלמידים בקבוצה השנייה ($M=4.1$ ו- $M=3.5$ בהתאמה). בנוסף, התלמידים בקבוצה הראשונה הסכימו עם הטענה שבזכות המרכז הרצון שלהם ללמוד גבוה יותר מאשר תלמידים בקבוצה השנייה ($M=3.6$ ו- $M=2.5$ בהתאמה).

התמונה המתקבלת אם כן היא שמרכז המשאבים משפיע באופן שונה על קבוצות שונות של תלמידים. ישנם תלמידים שאינם מרבים לפקוד אותו, וטוענים שההשפעה שלו על המוטיבציה שלהם ועל יכולתם ללמוד היא נמוכה, לעומת אחרים שמרבים לפקוד אותו וטוענים שהם מצליחים ללמוד בו היטב. בכל ההיבטים הללו לא נמצאו הבדלים מובהקים לפי מין ושכבת גיל. התלמידים התבקשו להתייחס למגוון היבטים בחוויית הלמידה שלהם ולציין אם הם מאפיינים יותר את תהליכי הלמידה במרכז המשאבים או בכיתה רגילה או שאין הבדל בין שני המקומות. הממצאים מופיעים בלוח 2.

מלוח 2 ניתן ללמוד שבהשוואה לכיתה, התלמידים העידו שבמרכז המשאבים "כיף" יותר ללמוד, האווירה שם "נעימה" יותר והלימודים "מעניינים" יותר. כמו כן שיתוף הפעולה ביניהם טוב יותר, הם רוכשים מיומנויות חשיבה ולמידה רבות יותר ושיטות ההוראה מגוונות ומתאימות יותר לסגנון הלמידה שלהם. בכיתה הרגילה יש להערכתם יותר בעיות משמעת, ויתרונה המשמעותי הוא שהם מתפזרים פחות ולומדים בצורה מסודרת יותר. כמו כן בניסוי ציינו שהלמידה במרכז המשאבים מאפשרת להם להבנות את חומר הלימודים טוב יותר, יותר מבנות ($\chi^2=6.5; p<.05$).

לוח 2: שכיחות הבחירה במרכז המשאבים לעומת כיתה רגילה בהיבטים שונים של חוויית הלמידה באחוזים (N=239)

ההיבט בחוויית הלמידה	במרכז המשאבים	בכיתה רגילה	באותה המידה
	%	%	%
כיף לי יותר ללמוד.	86.0	4.7	9.3
האווירה נעימה יותר.	79.4	6.3	14.3
נעים לי יותר ללמוד.	74.6	9.3	16.1
המורים מגוונים יותר את שיטות ההוראה.	72.2	7.3	20.5
ישנו שיתוף פעולה טוב יותר בין התלמידים בלמידה.	68.8	10.5	20.7
הלימודים מעניינים אותי יותר.	63.7	11.4	24.9
דרכי הלמידה מתאימות יותר לסגנון הלמידה שלי.	55.5	20.8	23.7
אני רוכש יותר מיומנויות חשיבה ולמידה.	53.2	14.8	32.1
היחסים של התלמידים עם המורים טובים יותר.	33.2	12.9	53.9
שיטות ההוראה יעילות יותר.	54.9	14.9	30.2
היחסים החברתיים בין התלמידים טובים יותר.	51.5	6.8	41.8
אני מצליח לבצע משימות באופן עצמאי יותר.	47.5	21.2	31.4
הלמידה שלי יעילה יותר.	40.3	21.5	37.3
הלמידה מאתגרת אותי יותר.	38.0	21.5	40.1
קל לי יותר להתרכז.	32.4	32.4	35.3
אני מבין את חומר הלימודים טוב יותר.	26.8	28.9	44.3
אני מתפזר פחות ולומד בצורה מסודרת יותר.	27.5	42.8	29.7
מורים מצליחים ללמד טוב יותר.	24.2	35.4	40.5
המורים תורמים ללמידה שלי באופן משמעותי יותר.	23.9	28.9	47.9
אני מגיע להישגים גבוהים יותר בלימודים.	19.7	24.4	55.9
יש בעיות משמעות ומתחים רבים יותר עם מורים.	19.4	52.3	28.3
סך הכול בממוצע	47.3	20.4	32.2

ניתוח הטקסטים המילוליים

ניתוח הטקסטים המילוליים מוצג בשני חלקים: החלק הראשון כולל עיבוד קטגוריאל של תפיסות התלמידים בנוגע ליתרונותיו וחסרונותיו של מרכז המשאבים; החלק השני כולל ממצאים על תופעות הקשורות למרכז המשאבים מנקודת המבט של הצוות החינוכי.

יתרונות מרכז המשאבים מנקודת מבטם של התלמידים

התלמידים בקבוצות המיקוד הציגו תמונה חיובית מאוד ביחס למרכז המשאבים. בשלוש מתוך ארבע הקבוצות הייתה הסכמה רחבה שמרכז המשאבים טוב יותר בחובו יתרונות בלבד, ללא חסרונות. רק בקבוצה אחת, קבוצת המחוננים, אשר לומדת במרכז בהיקף שעות רב יותר מהאחרות, התעוררו חילוקי דעות, ולצד היבטים חיוביים נשמעה ביקורת. תמונה דומה התקבלה בתשובות לשאלות הפתוחות

בשאלונים, ומתוך כלל 239 התלמידים שהשיבו לשאלונים, 199 התייחסו ליתרונות המרכז. תשובות התלמידים רוכזו בחמש קטגוריות: חוויה כללית של שהות במקום, איכות המרחב הפיזי, התנסויות למידה, משאבים וציוד ויחסים חברתיים. להלן פירוט הממצאים לפי הקטגוריות.

חוויה כללית של שהות במקום. בקטגוריות זו התלמידים ציינו לטובה את האווירה במרכז המשאבים, לעיתים תוך השוואתה לאווירה בכיתה. בתשובותיהם חזרה והופיעה המילה "כיף": "חוויה ללמוד שם, מקום שעושה הרגשה נעימה ללמוד"; "יותר משוחרר, יותר רגוע, יותר עצמאות. יש תחושה כיפית, יותר נוח ללמוד שם"; "קל להתרכז וללמוד, יותר כיף שם. בכיתה רגילה משעמם ללמוד"; "כיף ללמוד שם, והאווירה מרעננת ומתאימה לדור שלנו"; "תמיד יש שם סדר ושקט, וכיף ללמוד שם"; "יש אווירה יותר טובה מאשר בכיתה. אני אוהבת ללמוד במרכז המשאבים, ואני אשמח ללמוד שם יותר"; "גורם לתלמידים שלא מצליחים לשבת בכיתה רגילה להרגשה של נוחות וכפיות"; "יותר נוח וכיף ללמוד, כי יושבים היכן שרוצים ולומדים עם מי שבא לך"; "האווירה נעימה והספרניות שנמצאות שם מאוד נחמדות".

ממצאים אלו מתיישבים עם דבריה של ק', מנהלת הספרייה ועם ממצאי התצפיות והשאלונים, שבמסגרתם זוהו תלמידים שביקרו במקום פעמים אחדות במשך היום – בהפסקות, בשיעורים חופשיים ואף לאחר סיום יום הלימודים. תלמיד באחת מקבוצות המיקוד, אשר העיד שיש לו הפרעות קשב וריכוז, ציין שמרכז המשאבים חולל שינוי מהותי בחוויה שלו בבית הספר. הוא הציע להחליף את כל כיתות הלימוד במרחבים דומים, ואמר: "אני חושב שלילדים עם הפרעות קשב וריכוז הרבה יותר קשה בכיתה מאשר במרכז המשאבים. במרכז הם יכולים, לא תמיד, אבל לרוב, להסתובב, לחפש ספרים, ולא רק לשבת ולהתרכז במשהו. בכיתה הם צריכים לשבת".

איכות המרחב הפיזי. בקטגוריה זו התלמידים התייחסו למאפיינים חיוביים של המרחב הפיזי: "מקום צבעוני ושמח"; "מרחב גדול ונחמד עם מקומות לשבת"; "יש ספות ומקומות נוחים וכיפיים לישיבה"; "אפשר להתפזר בספרייה, ואין כמעט רעש"; "יש שם שקט ושלווה. תמיד מסודר ונקי שם ומעוצב יפה"; "הספרנית ותורני הספרייה שומרים היטב על סדר וניקיון"; "מאוד אסתטי ויפה, מאוד מסודר, יש הרבה מקומות ישיבה בכל מיני צורות. חלל גדול המאפשר למידה של כמה כיתות במקביל".

התנסויות למידה. בקטגוריה זו התלמידים הזכירו יישום של למידה פעילה, שיתופית, מאתגרת ומותאמת אישית. רבים השתמשו במילה "יותר" כניגוד להתנסויות בכיתה. להלן דוגמאות: "דרכים מהנות וכיפיות יותר ללמוד"; "למידה מאתגרת וחויייתית"; "למידה שונה, יותר מודרנית ומהנה. יש יותר מקום ויותר אפשרויות למידה בקבוצות"; "למידה בדרכים שונות, לא כמו שאנחנו יושבים כל הזמן בכיתה"; "דרכי למידה שונות, מאפשרות ללמוד יותר טוב"; "למידה עצמאית, למידה בקבוצות, תרגול החומר, עבודה עם מחשב (מצגות וכו')"; "למידה עצמאית. המורים מצליחים ללמד ולהתחבר יותר טוב אלינו"; "פחות לשנן את החומר, למידה עצמאית".

באחת מקבוצות המיקוד תלמידה התייחסה לתפקיד בית הספר בהקניות מיומנויות רלוונטיות לשוק העבודה: "כשאני אסיים את בית הספר אף אחד לא יגיד לי 'אה, לא עשית את זה, אז אני אעזור לך'. אני צריכה לדעת לעשות את הדברים האלה בעצמי, ולפעמים כשעושים עבודה עצמית אז זה עוזר לנו לנהל את הזמן שלנו ולזכור שאם אנחנו לא נעשה את זה, אף אחד לא יעשה את זה בשבילנו". תלמיד בקבוצה אחרת התייחס לחשיבות הלמידה בקצב אישי: "נגיד משהו מעניין אותך, ואתה לא יודע אם לשאול את המורה ולחכות הרבה זמן. אתה יכול לבדוק במחשב לבד ולעבוד לבד, זה יותר נוח לפעמים". תלמידה נוספת התייחסה לחשיבות האתגר לחיזוק המוטיבציה: "השבוע נתנו לנו במתמטיקה לחקור חומר לבד. ניסינו להבין אותו לבד, וזה היה הרבה יותר כיף שלימדנו את עצמנו. זה היה ממש כיף. אבל צריך להבין ממש את החומר בשביל להצליח לעבוד שם". תלמידה אחרת התייחסה ליתרונות השיתופיות בלמידה: "את יכולה להתייעץ עם חברים שלך שאת עובדת איתם, ואז את לא חייבת לחכות למורה. נגיד יש לי שאלה, אז בכיתה אני לא יכולה לדבר עם חברים ולהתייעץ. לדעתי ככה זה יותר מהר".

משאבים וציוד. בקטגוריה זו התלמידים התייחסו לתרומה של משאבי הלמידה לחוויית הלמידה במקום. תשובות רבות עסקו בציוד הטכנולוגי: "יש מגוון רחב של ציוד שמאפשר למידה משמעותית וחוייתית ומלמדת יותר"; "חדר עתיד" משמש לשיעור כיפי ויוצא דופן"; "יש ספרייה, מחשבים, טלוויזיה, טבלטים, והכול משמש ללמידה"; "במרכז המשאבים הציוד ודרכי הלימוד יותר חדישים ומתקדמים"; "הכי חשוב, 'כיתת עתיד', שהיא חדר מעניין ויפה וכיפי ללמידה"; "במרכז אתה יכול לשחק במחשב, לקחת מחשב נייד לקרוא ספר ועוד... מגוון גדול של פעילויות"; "יש המון אפשרויות לעשות דברים שקשורים ללמודים"; "מקום עתידי שעונה על כל הצרכים הבסיסיים של קבוצת לימוד בכל הגילים"; "אני אוהב את העובדה שאפשר ללמוד דרך המחשב, ולא רק דרך ספרים ומחברות"; "אווירה יותר מתקדמת טכנולוגית וחדשנית".

תלמיד בקבוצת מיקוד ציין פונקצייה נוספת של מרכז המשאבים – תמיכה בלמידה המתקיימת בכיתות: "אם מורה צריכה שחבורה של ילדים יעבדו, והיא לא רוצה שהם יעבדו בכיתה, היא שולחת אותם לכאן, לקחת מחשב וללמוד".

חסים חברתיים. בקטגוריה זו התלמידים התייחסו להרחבת ההזדמנויות החברתיות: "אפשר ללמוד עם מחשבים ובקבוצות, ויש שולחנות שכיף לשבת עם חברים ולעבוד כקבוצה"; "אפשר להכיר יותר חברים כשעובדים בקבוצות"; "קרוב יותר למורה ופחות בעיות משמעת"; "יותר נעים להיות שם בגלל המרחב, לא כמו בכיתה, שכולם ביחד יושבים ואסור לדבר".

חסרונות מרכז המשאבים מנקודת מבטם של התלמידים

מתוך 239 התלמידים שהשיבו לשאלון, התקבלו 169 תשובות שהתייחסו לחסרונות מרכז המשאבים. מכלל התשובות שהתקבלו, 18 תלמידים ציינו שאין למקום חסרונות. ההתייחסות לחסרונות מתיישבת עם הנתונים הכמותיים, שלפיהם

התלמידים רואים את מרכז המשאבים באור חיובי. התלמידים התייחסו לארבע קטגוריות עיקריות של חסרונות: תדירות הלימודים במקום, אוירת הלימודים, משאבים וציוד והתאמה בין דרכי ההוראה לבין התנאים במרחב הפיזי.

תדירות הלימודים במקום. הטענה העיקרית של התלמידים הייתה שהם לומדים במרכז המשאבים פחות ממה שהיו מעוניינים או פחות מקבוצות אחרות. להלן דוגמאות: "הייתי רוצה הרבה שיעורים במרכז משאבים"; "לאפשר יותר כניסות ל'חדר עתיד', ויותר שיעורים שיתקיימו שם במהלך השבוע"; "'חדר עתיד' הוא חדר שכיתתי פחות מבלה זמן שם. שנלך יותר למרכז כי כיף ללמוד שם יותר"; "לא יודע, לא הייתי שם"; "שייתנו לעוד כיתות להיכנס ל'כיתת עתיד', ולא רק למחוננים. רק למחוננים ולכיתות תקשורת מותר להיכנס ל'חדר עתיד'".

רעש וקשיי ריכוז. תלמידים דיווחו על קושי להתמקד ולהתרכז בשל רעש, צפיפות ואי-סדר בסביבת הלמידה: "מגיעות לפעמים הרבה כיתות, יש הסחות דעת והרבה רעש"; "יש פחות הקשבה, פחות מבינים. בגלל הרעש אי-אפשר להתרכז"; "קשה להשתלט על כיתה, ויש הרבה דברים שמוציאים אותי מריכוז"; "יש רעש נורא!!! קשה לשמוע אחד את השני!" "אי-אפשר להתרכז. זה מרגיש כמו שיעור חופשי ולא מספיקים שם כלום"; "נוח יותר ללמוד בכיתה רגילה. כשמעתיקים מהלוח קל להתרכז"; "בלתי אפשרי ללמוד חומר חדש עם המורה כמו בכיתה רגילה"; "יש ילדים שחושבים שזה שיעור חופשי ומרשים לעצמם לדבר, וזה הורס לאחרים"; "העבודה במרכז יותר מבולגנת ופחות במסגרת"; "לפעמים יותר מתפזרים (בעיקר המורים), ואם יש שאלה למורה, כמעט אי-אפשר לשאול, בגלל שהיא רוב הזמן לא במקום".

משאבים וציוד. תלמידים העירו על מחסור במשאבים, על מחשבים מיושנים או על שימוש של תלמידים במחשבים למטרות משחק, במקום למטרות למידה. להלן דוגמאות: "יותר 'כיתות עתיד' ויותר מחשבים. המחשבים לא טובים מספיק"; "להרחיב את מגוון הספרים ליותר מודרניים ומעניינים"; "לאפשר להדפיס עבודות במדפסת הספרייה"; "רוב המחשבים משמשים את התלמידים למשחק, ומי שרוצה לעבוד לא יכול, כי המחשבים תפוסים"; "לא משתמשים ב'כיתת העתיד' מספיק. יש שם ציוד שלא משתמשים בו ולא מנהלים אותו נכון"; "אין לוח כתיבה על הקיר, לכן פחות נוח להעתיק מהלוח".

התאמה בין דרכי ההוראה לבין התנאים הפיזיים. קטגוריה זו חולצה מהדיון שנפתח בקבוצת המיקוד של התלמידים המחוננים, אשר העירו על היעדר התאמה בין שיטות ההוראה לבין המרחב הפיזי. אחד התלמידים המחיש את הקשיים המתעוררים כאשר מיישמים גישה הממוקדת במורה, וציין שהלמידה במרחב החדש כרוכה בהפסד היתרונות של ההוראה המסורתית:

כשמורה רוצה לכתוב נקודות, הוא לא יכול. כשהוא מנסה לגרום לתלמידים לכתוב במחברת זה מתחיל להיות מסובך, כי כולם צריכים להוציא את המחברת, איכשהו למצוא דברים לכתוב עליהם. לא כולם מצליחים להסתכל עכשיו על המורה. מעבר לזה שזה מאפשר כיווני למידה חדשים, זה גם דורס כיווני למידה ישנים. קשה ללמד בשיטה הסטנדרטית, שבאופן כללי אני בסדר איתה.

תלמיד נוסף ציין שכל עוד אין שינוי משמעותי בשיטות ההוראה, אין הצדקה לקיומו של המרחב:

למרות שהמרחב חדש, עדיין שיטות הלמידה הן כמעט זהות למה שעושים בכיתה, פשוט המקום הפיזי של הכיתה עובר לכאן. הסיבה ללימודים במרכז איננה בגלל שהמורה רוצה חדשנות, אלא משום שאין לו כיתה. באמת אין ניצול של המרחב הזה. אבל אני עדיין חושב שניצול יותר טוב יכול להתקבל, אם פשוט יצבעו את הכיתות בצורה צבעונית שתהיה נעימה לעין, כי באמת נחמד להיות כאן, פשוט כי המקום הזה מעוצב יפה. יתקינו מקרן ורמקול עם מחשב שעובדים בכל כיתה. באמת אולי צריכה להיות איזושהי כיתה עם שולחנות עגולים, עם כיסאות מסתובבים או משהו, שקבוצות קטנות נכנסות אליה כדי לעבוד. אבל אני לא חושב שזה צריך להתפרש על פני מרחב כל כך גדול.

תלמידה בקבוצת מיקוד זו הסכימה עם חלק מדבריו, אך טענה שהבעיה איננה במרחב, אלא בשימוש שנעשה בו:

הבעיה היא שגם אם יש מקום כזה שהוא טוב ושאפשר ללמוד בו הרבה יותר מאשר בכיתה רגילה, עדיין צריך לדעת איך להשתמש בו. יש הרבה מאוד מורים שלא יודעים איך לנצל את המרחב כמו שצריך, ואז בגלל זה הרבה פעמים יותר קשה ללמוד פה מאשר במקום אחר. אז אולי צריך לנסות למצוא שיטה אחרת או שיטה טובה יותר או להסביר למורים איך להשתמש במקום בצורה הרבה יותר יעילה, ככה שנוכל ללמוד בדרך יותר טובה. למשל, פעם היינו פה בשיעור היסטוריה, והמורה רצתה לכתוב על הלוח, ואז בגלל שהיינו מפוזרים לא היה אפשר לראות. זה לא היה בגלל שהמורה לא הייתה טובה, היא פשוט לא התאימה את עצמה למרחב. אם היא הייתה מעבירה שיעור אחר, שמתחלקים בו לקבוצות, וכל אחד לוקח מחשב ועושה עבודה כמו שקרה בשיעור אחר, אז זה היה הרבה יותר אפקטיבי.

בהמשך דבריה היא הציעה רעיונות להכשרת המורים, תוך שקישרה בין דרכי השימוש במרחב לבין בעיות משמעת: "קודם כול להסביר למורים למה כל מקום במרחב מיועד, כדי שהתלמידים לא ילכו לחלק מסוים ויעשו משהו שהוא לא יעיל ויפריעו למורים אחרים... צריך אפילו את תוכניות הלימודים לשנות". אחד התלמידים הסכים עימה והציע: "[שהמורים יקבלו] הרצאה גדולה והסבר איך לבנות נכון שיעורים ומערכי שיעור שמבוססים על למידה עצמאית, כלומר, איך לשלב נכון למידה עצמאית בחומר שצריך ללמד".

מרכז המשאבים מנקודת המבט של הצוות

כפי שצוין לעיל, לצורך המחקר רואיינו שתי מורות והאחראית האדמיניסטרטיבית על הספרייה. נ', מורה למקרא, הציגה נקודת מבט המכירה בחשיבות השינוי בדרכי ההוראה, תוך שהדגישה את חשיבות הטמעת הטכנולוגיה:

כל הזמן מדברים על זה שאי-אפשר להיות איפה שהיינו, כמו שאנחנו למדנו. לא מתאים לדור הזה, לא מתאים לאפשרויות שיש בזכות המחשבים. הילדים צריכים להיות פעילים, הם צריכים להשפיע על הלמידה שלהם, הם צריכים ליזום, יותר "doing". לא לשבת פסיבים, שהמורה יבחר את הנושא, שהמורה יבחר את השאלות, שהמורה יצפה פחות או יותר לאותן תשובות. יבואו למבחן, ויעשו "delete" וימשיכו הלאה. חייבים שינוי.

לטענת נ', השינוי בשיטות ההוראה מתנהל בעצלתיים, בשל ההשקעה הרבה הנדרשת מהמורים: "אני חושבת שכל מורה יכול, רק צריך להשקיע. אני יושבת המון על דפי משימה... צריך לבנות שיעורים אחרים". מהתיאור של המורה עולה שהיא חותרת לאזן בין גמישות ההוראה לבין מבנה: "מבחינתי, בשאיפה, שיהיה התחלה, גוף וסיום של המפגש. אני מעדיפה להגיד שזה מפגש ולא שיעור. שיעור זה ככה נראה לי יותר עולם ישן". עם זאת, היא הצביעה על כך שהתפיסה שלה איננה מאפיינת תהליכים שמקיימים מורים אחרים, וכתוצאה מכך אין הלימה בין המרחב לבין דרכי הפעולה: "יש פה דברים שצריכים לעבוד עליהם. אני הצעתי לעשות קירות שקופים, כי יש בעיה, שאם זה שיעור, ויש פה מורים שעושים פה שיעור, אי-אפשר לדבר פה. אי-אפשר לקיים פה דיון. צריך שקט. בהבנה שלי זה מקום שמתאים יותר לחקר". היא הוסיפה שהבלבול ביחס לתהליכי הלמידה במרכז המשאבים איננו מאפיין רק את המורים, אלא גם את התלמידים:

אני שמה לב, בגלל זה אני טוענת שזה תהליך והסתגלות, שנכון להיום, ברגע שיוצאים מהכיתה, מהתבנית של שני תלמידים על יד שולחן ו-40 בכיתה ולוח, אז יש תלמידים שהם מחויבים לתהליך הלמידה, ולא משנה איפה, ויש תלמידים שזה מערער אצלם את הסדר, ואז זה יותר פטפוטים, פחות מחויבות למהלך. הם מבינים שזה לא שיעור חופשי, אבל מתנהגים כאילו זה שיעור חופשי. זאת אומרת, זה עוד לא נכנס לשגרה שאנחנו לומדים כאן.

ר', מורה לגאוגרפיה, תיארה תחושה של חרדה ואי-ודאות במה שמתפרש כחוויה של מורה המתנסה בהסתגלות מחודשת למקצוע ההוראה:

זה התחיל בתחילת השנה. קודם כול, אני לא מתביישת, אני אומרת לך על עצמי – פחד אלוהים... ידעתי שבמחצית ב אהיה פה, ממש פחדתי. אבל כן נכנסתי למרכז כל הזמן, בעיקר בתחילת השנה. עד שלא התחלתי ללמד פה, וזה קרה רק לפני שבועיים, כל הזמן דחיתי את הקץ... חיפשתי ב'וטיוב' ובמקומות אחרים רעיונות, והגעתי לפה לשיעורים... אז "מה עושים פה? מה עושים פה?" לא באמת הבנתי את הקונספט, איך אפשר לנצל את המקום נכון. להגיד לך אחרי שבועיים שאני יודעת? ברור שלא. בכלל, אני סקרנית לראות כיצד זה נעשה במקומות אחרים.

היא תיארה תהליך של למידה הדדית של מורים כחלק מהמאמץ לגלות את אפשרויות הלמידה וההוראה במקום. במקביל, סיפורה חושף את המשמעות של הסרת קירות הכיתה עבור מורים, וניתן ללמוד מדבריה על הקושי של מורים להתאים את דרכי ההוראה למאפיינים של המקום:

כל הזמן נכנסתי לפה לראות. למורים האחרים היו מלא תלונות. היה להם ממש, ממש, ממש קשה להסתגל. אני נכנסת בשבוע הראשון של ספטמבר, ואני רואה: יש את החלל הזה, מורה עומדת עם הגב אל הלוח. היא גם עשתה טעות אסטרטגית, היא שמה את הלוח מול הכניסה, והיא מעבירה שיעור רגיל, פרונטלי לגמרי. 80 דקות, שיעור פרונטלי לגמרי. עכשיו, באיזה שהוא שלב, אני יושבת פה, אחרי איזה עשר דקות, וערן (מנהל בית הספר והכותב השני של המאמר) הגיע. אנחנו יושבים פה שנינו, מסתכלים עליה, ואני אומרת לו: "היא לא מבינה את המקום". עכשיו, בהפסקה היא באה אליי, ואמרה: "מה זה המקום הזה? הוא בלתי אפשרי, הוא לא הגיוני".

יש לזכור, שהמחקר נערך בשנת הפעלתו הראשונה של מרכז המשאבים. מטבע הדברים נדרשת תקופת הסתגלות, אך כבר במהלך השנה הראשונה ניתן היה לזהות שינוי ביחסם של המורים למקום. ק', מנהלת הספרייה, תיארה תהליך של שינוי ביחס המורים למקום לאורך השנה:

בסמסטר הראשון המורים התקשו להבין את המרחב. זה לוקח זמן. לאט לאט הם הבינו שלעשות בו שיעור פרונטלי זה פחות מתאים; שהם צריכים לעשות פה שיעור בצורה אחרת – אם זה עבודה בקבוצות או ביצוע מחקר. היום בדרך כלל אין פה הוראה פרונטלית. המורים הבינו שאם יש פה שיעורים פרונטליים, קצת קשה ללמד. הילדים מאבדים ריכוז. כל הזמן נכנסים לפה אנשים. זו גם ספרייה, יש תלמידים שנכנסים לעבוד, יש שיעורים פרטניים. תמיד קורה פה משהו.

ק' ציינה שהכיתות שמגיעות למרכז עוסקות בעיקר בעבודות חקר עם התלמידים במקצועות שונים, כגון: היסטוריה, ספרות, גאוגרפיה. כן היא הזכירה מורה למתמטיקה המיישם תהליכים מתקדמים יותר של הוראה באמצעות מחשבים בכיתת מחוננים ב"חדר עתיד": "למורה יש כל מיני תוכנות באייפד שלו, והוא מעלה את זה לאייפדים שלהם, ואז יש לו מסך גדול, והם פותרים כל מיני תרגילים". ההתמודדות עם האתגר הטכנולוגי הוזכרה בעיקר על ידי ר', אשר הצביעה על פער בין הציפיות מן המורים לבין מיומנותיהם בפועל:

לקח להם [לצוות במכללה סמוכה] חמש שנים להטמיע את זה למרצים. הם הביאו אנשים של "אפל" שיבואו וילמדו את הצוות. אין לנו בשום פנים ואופן את המשאב הזה פה. זה אומר שאם 'כיתת עתיד' מציעה אפשרות לעבוד עם טבלטים, מה זה עוזר לי? מה זה עוזר לי שאני רואה פה את המלבן הזה. אני חייבת מישהו שיבוא וילמד אותי. אני צריכה שמישהו יעזור לי בהנחיה פה.

ר' תיארה חוויה של חוסר שליטה, חשש מכישלון ויישום אסטרטגיות לדרבון עצמי: נכנסתי לכיתה ואמרתי: "תקפצי למים, תנסי, מה יש? הכי הרבה תטעי". מה קרה? נכנסתי לכיתה, רציתי להקדיש את השיעור כדי ללמד אותם את הרעיון של "Drive" וקובץ שיתופי ודברים כאלה, להראות להם שזאת תהיה שיטת העבודה שלנו. להפתעתך, הם קלטו את זה נורא מהר, אז אמרתי להם: "עכשיו תראו אפליקציה נוספת שגיליתי ולמדתי אותה לפני רבע שעה, בואו נמשיך ונלמד אותה ביחד" וזה עובד. ישבתי בשישי-שבת ולמדתי והוספתי משימה, כי זה עובד. פתאום מסמסים לי. לא קלטתי שאם אני שמה משימות, זה ישר מופיע אצלם.

ההתנסות במרכז המשאבים אפשרה לר' לזהות רציפות בין ההוראה במרכז לבין ההוראה שלה בכיתה: "כשאומרים שמרכז המשאבים מותאם לדור החדש, אני אומרת: "חבר'ה, את אותם דברים אני עושה גם בכיתה". מי שעושה עושה. אם יש לך את זה, אתה תעשה את זה. תעשה את זה בכיתה, בחוץ, לא משנה – אם אתה יודע את הטכנולוגיה.

דיון

קייסי (Casey, 1997) הבהיר כי אנשים מעצבים מקומות, נותנים להם שם ומייחסים להם תכליות ומשמעויות. מנגד, מקומות מעצבים את זהותם של אנשים ומעניקים

לפעולותיהם משמעויות והקשר. מרכז המשאבים שהוקם בחטיבת ביניים בצפון הארץ הוא חלק מתופעה הולכת ומתרחבת בארץ ובעולם של בנייה ושיפוץ מרחבים בית ספריים, תוך יצירת תשתיות פיזיות וטכנולוגיות בעלות מאפיינים שונים לחלוטין ממרחב הכיתה המוכר; זאת במטרה לחולל שינוי איכותי בתהליכי הלמידה בבית הספר ובחוויה הכללית של השהות במקום.

המחקר שתואר במאמר זה התמקד בשאלה, כיצד תלמידים ואנשי צוות תופסים את מרכז המשאבים שהוקם בחטיבת ביניים בצפון הארץ, ומהי ההשפעה שהם מייחסים לו על החוויה הבית ספרית שלהם. מממצאי המחקר עולה שמרכז המשאבים נוכח בחוויה של התלמידים ושל המורים ומשפיע על התרבות הפדגוגית, החברתית והחומרית של בית הספר. דומה שהוא הפך להיות הלב הפועם של בית הספר, בשמשו מקום מפגש לשיחה, למידה, הוראה, הדרכה ומשחק עבור קהילה של תלמידים, מורים, הורים וסטודנטים. המקום המטופח ורחב הידיים מתנהל בצורה רגועה ומכובדת ומהווה כר נרחב למגוון פעילויות חינוכיות. המטרה המונחת ביסוד מרכז המשאבים היא קידום למידה מותאמת אישית (פרסונלית), א-פורמלית ושיתופית. נשאלת השאלה, האם התרבות הבית ספרית והתהליכים המתרחשים במרכז המשאבים מביאים למיצוי הפוטנציאל הטמון במקום להשגת מטרות אלו?

בדומה למחקרים קודמים אשר מצאו שתלמידים מציינים שלמידה במרחב פיזי פתוח משפרת את החוויה הבית ספרית שלהם (Gislason, 2009; Veloso et al., 2014), כך גם במחקר זה נמצא שהתלמידים קידמו בברכה את מרכז המשאבים. על פי ההמשגה של לוקסלי ועמיתיו (Loxley et al., 2011), מרבית התלמידים ראו במרכז המשאבים **מרחב יוקרתי** וביקשו לשהות בו יותר מכפי שהם שהו בו בפועל. הם הרבו להשתמש במילה "כיף" בהתייחסותם למקום, תוך שציינו שלמידה עם מחשבים מתאימה לצורכי הדור שלהם, וכי בהשוואה לכיתה, הלימודים במרכז מהנים, מעניינים ומגוונים יותר, מתאימים יותר לסגנון הלמידה שלהם, מקנים להם מיומנויות חשיבה ולמידה ומשפרים את החוויה החברתית שלהם. ייתכן שבתגובות התלמידים טמון אפקט הותרון, המשקף עלייה במוטיבציה בשל עצם החידוש שמביא עימו מרכז המשאבים, אולם הדפוסים שנמצאו ברורים מכדי שניתן יהיה להמעיט בחשיבותם.

לצד ההיבטים החיוביים, ישנם היבטים של החוויה הבית ספרית שהתלמידים היו ספקנים יותר באשר לתרומה של מרכז המשאבים. היבטים אלו קשורים בעיקר לתחום האקדמי – לסדר ולמובנות הלמידה, להבנה של חומר הלימוד וליכולת להתרכז ולהגיע להישגים לימודיים. יתרה מזו, התלמידים טענו שבכיתה, המורים מלמדים טוב יותר מאשר במרכז המשאבים, וככל שהם שהו זמן רב יותר במקום, כך הם העריכו פחות את התאמת דרכי ההוראה למאפייניו. מרכז המשאבים מציב מגבלות חזותיות ואקוסטיות, ומתגלעים בו לעיתים קונפליקטים סביב חלוקת משאבי המרחב והציוד. באופן טבעי, ישנם תלמידים המתקשים להפנים את ההבדל בין שיעור חופשי לבין שיעור במרכז הנשאבים, וישנם מורים שנדרשים להגמיש

ולהרחיב את תפיסת המקצוע ואת מיומנויות ההוראה שלהם. ממצאי מחקר אלו מצביעים על תופעות דומות לאלו שנמצאו בבתי ספר אחרים שבהם הוקם מרחב למידה פתוח (Deed et al., 2014; Saltmarsh et al., 2015; Veloso et al., 2014; Woolner, Clark, Laing, Thomas, & Tiplady, 2012).

נקודה מרכזית שאליה התייחסו משתתפי המחקר נוגעת להתאמת שיטות ההוראה למאפייני המרחב הפיזי. מתברר שבשלב הראשון המורים נטו ללמד בשיטה פרונטלית, ובהדרגה, לאחר שהם הבינו שהיא איננה מתאימה ליישום במרחב, הם החליפו אותה בשיטות ממוקדות לומדים. אי-ההתאמה של ההוראה הפרונטלית למרחב כדוגמת מרכז המשאבים עלול להוביל מורים לאחת משתי המסקנות העיקריות הבאות: המסקנה הראשונה היא שהמרחב הפיזי איננו מוצלח ואיננו מתאים ללמידה. טיעון זה, שהוזכר על ידי המורה ר' בקשר למורה אחרת, נשען בדרך כלל על אמונה מושרשת בדבר נחיצותה של סביבת למידה מובנית ופורמלית – אמונה שמורים נוטים להחזיק בה (Deed et al., 2014; Saltmarsh et al., 2015). אמונה זו, מובילה להתנגדות לעצם קיומו של מרחב פתוח, ואחת הדרכים המוצעות להתמודד איתה היא לעודד בקהילת המורים שיח שיכוון לבירור התועלת הטמונה בפורמליזציה וביחסי הסמכות הטבועים בעומק תפיסת התפקיד של מורים (Deed et al., 2014).

המסקנה השנייה היא שהמרחב הפיזי אכן מתאים לתהליכי למידה והוראה בבית הספר, אך רק אם מיישמים בו שיטות הוראה ממוקדות תלמידים. מסקנה זו עשויה להוביל מורים לנסות לחקור את המרחב החדש ואת אפשרויותיו, אך שינוי בדרכי ההוראה כרוך בהתמודדות עם שלושה אתגרים נוספים: האתגר הראשון הוא הצורך לצמצם את הפער בין הידע והמיומנויות המקצועיות שהמורים מצוידים בהם בפועל לבין אלו שהם נדרשים להם הלכה למעשה. פער זה, שאותו תיארה המורה ר', עלול לעורר תחושות של חוסר שליטה, חרדה ובושה, במיוחד לנוכח החשיפה המתלווית להוראה במרחב פתוח (Labbas & El Shaban, 2013). מהספרות עולה שמורים משנים את דרכי ההוראה שלהם באיטיות רבה, אולם אם הם מקבלים הכשרה אינטנסיבית וצמודה בשלבי התכנון וההפעלה של תוכנית הלימודים, הם מסגלים בהדרגה שיטות חדשות (Blocher, Armfield, Sujo-Montes, Tucker, & Willis, 2011); זאת ועוד, הם גם מתרגלים לחשיפה הפומבית ולומדים להכיר בערכה (Saltmarsh et al., 2015).

האתגר השני קשור לעיצוב תרבות הלמידה במקום ולקושי לשנות את דרכי ההוראה כאשר במרחב הפתוח מופעלות בכפיפה אחת שיטות הוראה ממוקדות מורים ושיטות הוראה ממוקדות לומדים. במצב זה, מורים כדוגמת המורה נ', המאמינים בחזון ומצוידים במיומנויות הנדרשות ליישום גישה ממוקדת תלמידים, עלולים להתקשות ליישם אותה בפועל. למידה עצמית או למידה בקבוצות נפגעות כאשר מורים מדברים בקול רם או כאשר תלמידים מתנהלים במקום כאילו מדובר בשיעור חופשי. בדומה לתרבות הקיימת בכיתה, כך גם במרחבים פתוחים, יש צורך למסד שפה קוהרנטית הקושרת בין מאפייני המרחב הפיזי, מאפייני הפדגוגיים

ושגרת ההתנהגות המקובלת במקום (Woolner et al., 2012). שפה זו, חשוב שתתבסס על דגמים קוריקולריים המושתתים על שבירת מחיצות בין עולמות תוכן ועל שילוב נקודות מבט מתחומי עניין שונים; כל זאת, תוך יצירת תלות הדדית מובנית בין מורים והפיכת שיתוף הפעולה ביניהם לאינטרס אישי (Gislason, 2009); פעולה בין מורים במרכז המשאבים, ועל כן מומלץ לפעול לעיצוב דגמים שיחזקו עבודת צוות סביב תהליכי למידה המתקיימים במקום.

האתגר השלישי, שעולה מן המחקר ומתואר גם בספרות (ששון ועמיתים, 2018; Wang, Hsu, Campbell, Coster, & Longhurst, 2014), מתייחס להתנגדות המורים ליישום שיטות הוראה ממוקדות לומדים, בשל הזמן והמאמץ הכרוכים בכך. סוגיית המוטיבציה של המורים היא מורכבת וכרוכה בשלושה תהליכים מרכזיים שחשוב לקדם: (א) שינוי בתפיסת התפקיד ובתפיסת מטרות ההוראה והלמידה בבית הספר; (ב) עידוד תחושת האוטונומיה המקצועית, תוך הדגשת מרחב הבחירה של המורים; (ג) עידוד יחסי עבודה המבוססים על חלוקת הנטל ועזרה הדדית (Deed et al., 2014; Veloso et al., 2014).

ממצאי המחקר משקפים את האתגר המקצועי שמורים נתונים בו כיום – אתגר אשר צפוי להתרחב בשנים הקרובות. פרקטיקות שגרה שנחשבו ליעילות בעבר נבחנות מחדש, והמורים מגלים שהמקצועיות שלהם נמדדת על פי סטנדרטים חדשים. הם מתבקשים לייצר סביבות למידה גמישות ולוותר על מידה של שליטה בתכנים ובפעילות התלמידים במרחב ובזמן – שליטה שהם רואים בה מרכיב חיוני להשגת מטרותיהם. ההגנה של קירות הכיתה נשללת מהם, ומופנית כלפיהם ציפיה לאזור אומץ ולהתנסות בהוראה בסביבה טכנולוגית שהתלמידים מתמצאים בה לעיתים טוב מהם.

הטמעת מרכז המשאבים בבית הספר שבו התמקד המחקר מתרחשת באופן זהיר ומדוד. כיתות הלימוד המסורתיות הן עדיין השלד העיקרי של תהליכי הלמידה בבית הספר, ומרכז המשאבים החדש פועל לצידן ומשרת את המורים למשך פרקי זמן קצובים. בו-זמנית מעגל המורים והתלמידים הפעילים במקום מתרחב בהדרגה. בעקבות ממצאי המחקר נערכו בבית הספר מגוון פעילויות לפיתוח מקצועי של המורים, וביניהן סדנאות להדגמת שיטות המתאימות למרחב הפיזי, ישיבות צוות להרחבת שיתופי הפעולה בין מורים, הדרכת מורים חדשים על תהליכי הוראה ולמידה במקום ופיתוח יחידות תוכן המבוססות על דרכי למידה והוראה המותאמות לו. בנוסף, תלמידי בית הספר כותבים משוב לתוכניות הלימודים המיושמות במרכז המשאבים, כדי שניתן יהיה לשפרן.

מורים ותלמידים, בהתאם לאופיים וסגנונם, מגיבים באופן שונה למרחבי למידה פתוחים (Gislason, 2009). ליווי מחקרי של הטמעת מרחבי למידה חדשים, כדוגמת מרכז המשאבים בחטיבת הביניים בצפון הארץ, מחזק התקדמות מושכלת להשגת נקודת איזון מיטבית בין מצבי למידה מובנים ופורמליים לבין מצבי למידה גמישים ופתוחים. במחקרים שיבוצעו בתחום בעתיד מוצע להתמקד בהעמקת ההבנה

של השפעת המרחב הפתוח על תלמידים שונים, כדוגמת מחוננים ותלמידים עם הפרעות קשב וריכוז. כן מוצע לבחון מנקודת מבט תהליכית, אם מתפתחת בבית הספר תרבות קוהרנטית הקושרת בין המקום והזמן, הגישה הפדגוגית והשגרה ההתנהגותית, וכיצד הדבר מתרחש.

מקורות

- גורדון, ר' (2013). **חינוך, אדריכלות, חברה: ההיסטוריה של בתי הספר בישראל**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת תל-אביב.
- יזדי-עוגב, א' (1995). **התפתחות ולמידה מוטורית תקינה מול לקויה: היבטים תיאורטיים ויישומיים**. נתניה: מכון וינגייט.
- לם, צ' (1988). ארכיטקטורת בית הספר ופילוסופיה של החינוך. **עיונים בחינוך**, 48, 29–34.
- מורגנשטיין, ע', פינטו א' ואשר ט' (2016). **מתווה מדיניות מו"פ לפדגוגיה מוטת עתיד: מגמות, אתגרים, עקרונות והמלצות**. ירושלים: משרד החינוך. זמין באתר <http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/mitvemop.pdf>
- משרד החינוך (2016). **מוסדות חינוך חדשניים: התאמת הסביבה הפיזית לצרכים פדגוגיים**. זמין באתר <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/1F498DC4-0F2A-4422-9FDC-F64F9EAC8AE4/210751/new17.pdf>
- משרד החינוך (2016). **תכנון ועיצוב מוסדות חינוך ללמידה משמעותית**. זמין באתר <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/1F498DC4-0F2A-4422-9FDC-F64F9EAC8AE4/210751/new17.pdf>
- משרד החינוך (2017). **קול קורא להגשת הצעה לעיצוב "מרחבי M21" לשנים: 2017–2018**. זמין באתר <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/964B6681-A05E-4683-ACD9-A973F45AFA5D/214880/M21.pdf>
- משרד החינוך (2017). **קריטריונים לתקצוב רשויות מקומיות עבור מרחבי "M21" שנת התקציב 2019**. זמין באתר ms.education.gov.il/NR/rdonlyres/964B6681-A05E-4683-ACD9-A973F45AFA5D/216092/M212019b1.pdf
- צור, א' (2015). צילום מקומות בבית הספר כצוהר לעולמם של תלמידים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 41, 56–76.
- צור, א' (2016). מנהלים מתכננים בית ספר אידיאלי: פרק זמן לרפלקציה על אני מאמין חינוכי. **עיונים בחינוך**, 13–14, 57–79.
- ששון, ע', יהודה, א', לנס, א', גביש, נ', נרי, מ' ומלקינסון, נ' (2018). **דוח מחקר הערכה פדגוגית תכנית "גוונים" בית הספר נופי-גולן, קצרין**. קצרין: מכון שמיר למחקר.
- Barrett, P., Zhang, Y., Davis, F., & Barrett, L. (2015). *Clever classrooms: Summary report of the HEAD project*. Manchester: University of Salford.
- Blocher, J. M., Armfield, S. W., Sujo-Montes, L., Tucker, G., & Willis, E. (2011). Contextually based professional development. *Computers in Schools*, 28, 158–169.
- Casey, E. S. (1997). *The fate of place: A philosophical history*. Berkeley: University of California Press.
- Deed, C., Lesko, T. M., & Lovejoy, V. (2014). Teacher adaptation to personalized learning spaces. *Teacher Development*, 18(3), 369–383.

- Gislason, N. (2007). Placing education: The school as architectural space. *Paideusis*, 16, 5–14.
- Gislason, N. (2009). Mapping school design: A qualitative study of the relations among facilities design, curriculum delivery, and school climate. *The Journal of Environmental Education*, 40(4), 17–34.
- Hutchinson, D. (2004). *A natural history of place in education*. New York: Teachers College Press.
- Labbas, R., & El Shaban, A. (2013). Teacher development in the digital age. *Teaching English with Technology*, 13(3), 53–64.
- Loxley, A., O'Leary, B., & Minton, S. J. (2011). Space makers or space cadets? Exploring children's perceptions of space and place in the context of a Dublin primary school. *Educational and Child Psychology*, 28(1), 46–63.
- Mahony, P., Hextall, I., & Richardson, M. (2011). Building schools for the future: Reflections on a new social architecture. *Journal of Education Policy*, 26, 341–360.
- Monahan, T. (2002). Flexible space and built pedagogy: Emerging IT embodiments. *Inventio*, 4(1), 1–19.
- Nair, P. (2016). *Blueprint for tomorrow: Redesigning schools for student-center learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Plemmons, A. (2012). Opening the space: Making the school library a site of participatory culture. *Knowledge Quest*, 41(1), 8–14.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saltmarsh, S., Chapman, A., Campbell, M., & Drew, C. (2015). Putting “structure within the space”: Spatially un/responsive pedagogic practices in open-plan learning environments. *Educational Review*, 67(3), 315–327.
- SKG Project (2011). *Spaces for knowledge generation*. Sidney: Australian Learning and Teaching Council.
- Thornburg, D. D. (2001). Campfires in cyberspace: Primordial metaphors for learning in the 21st century. *Ed at a Distance*, 15(6). Available at <https://www.td.org/newsletters/atd-links/campfires-in-cyberspace-primordial-metaphors-for-learning-in-the-21st-century>
- Veloso, L., Marques, J. S., & Duarte, A. (2014). Changing education through learning spaces: Impacts of the Portuguese school buildings' renovation programme. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 401–423.
- Wang, S. K., Hsu, H. Y., Campbell, T., Coster, D. C., & Longhurst, M. (2014). An investigation of middle school science teachers and students use of technology inside and outside of classrooms: Considering whether digital natives are more technology savvy than their teachers. *Education Technology Research and Development*, 62(6), 637–662.
- Wolsey, T. D., & Uline, C. L. (2010). Student perceptions of middle grades learning environments. *Middle School Journal*, 42(2), 40–47.

- Woolner, P., Clark, J., Laing, K., Thomas, U., & Tiplady, L. (2012). Changing spaces: Preparing students and teachers for a new learning environment. *Children, Youth and Environments, 22*, 52–74.
- Zur, A., & Eisikovits, A. R. (2015). Between the actual and the desirable: A methodology for the examination of students' lifeworld as it relates to their school environment. *Journal of Thought, 49*(1-2), 27–51.

חוויות ילדי הגן ממבצע "צוק איתן"

בלהה פריינטה ומיכל גטניו קאלוש

תקציר

מאמר זה מתמקד בחוויות ילדים בגיל הרך בעקבות מבצע "צוק איתן", בקיץ 2014, ודרכי ההתמודדות עמן. ייחודיותו וחיידושו של המחקר שעליו המאמר מתבסס הם בשילוב חקר זווית הראייה הילדית באירועים מעוררי דחק. משתתפי המחקר היו 150 ילדים בגיל הרך (גילאי 4–6 שנים). מטרתנו הייתה להשמיע את קולם של הילדים, להבין את נקודת מבטם ואת החוויה הסובייקטיבית שעברו ולעמוד על דרכי התמודדותם עם מצבי לחץ.

מהראיונות עלה כי במהלך מבצע "צוק איתן" ובעקבותיו, הילדים שהשתתפו במחקר חוו בעיקר רגשות של פחד ובהלה, שנגרמו בעקבות הרעש החזק והמפתיע של האזעקה, ודיווחו גם על קשיי שינה והירדמות. התמודדות הילדים עם הפחד התבטאה באקטיביות: לשחק בממ"ד, לרוץ לממ"ד עם הישמע קול האזעקה. עוד העלה המחקר כי הדמויות הבוגרות בסביבתם הקרובה של הילדים היו משמעותיות להתמודדות עם פחדים, דרך סיפוק מידע מרגיע ותמיכה רגשית.

מילות מפתח: מחקר איכותני, זווית הראייה הילדית, מצבי לחץ, טראומה ילדית

סקירת ספרות

טראומה בכל גיל משפיעה על כל תחומי החיים (Dimitry, 2012; Dubow et al., 2012; Espinel & Shaw, 2018). במחקר הנוכחי מדובר באירועים מעוררי דחק בקרב ילדים בגילי הגן אשר נמשכו על פני חודשיים (מור, חן-גל וסימן-טוב, 2008; פת-הורנצ'יק ועמיתים, 2016).

טראומה נפשית

המונח "טראומה נפשית" מתייחס לפגיעה נפשית קשה שנוצרת כתוצאה מאירוע חיצוני הנתפס אצל הפרט כאירוע הפוגע בצרכים חיוניים, כגון: ביטחון, הערכה עצמית, מעמד חברתי וכלכלי או סכנה פיזית, או המסכן אותם. הטראומה וההשפעות הנפשיות הנלוות לה הן חלק מקבוצת המצבים הנפשיים התגובתיים (reactive psychological states), שהם עצמם חלק מקבוצה גדולה יותר של הפרעות נפשיות, הנקראות "הפרעות חרדה", (אליצור, טיאנו, מוניץ ונוימן, 2010). בשפה היום-יומית, המונח "טראומה" משמש לתיאור השפעה שלילית אישית על האדם ומתייחס בדרך כלל לחוויות של מתח, חרדה או משבר (ברנדר, 2002). נוי (2000) ציין כי הטראומה הנפשית נגרמת מתפיסה סובייקטיבית של הפרט שבבסיסה

עומדות תחושות של חוסר אונים והיעדר משאבים להתמודדות עם איום חיצוני. חוויית ערעור הסדר הקיים מובילה לפגיעה ממשית באישיות הפרט. אירועים שונים – אם אירועים פרטיים, כמו תאונה או תקיפה אישית, ואם אירועים גדולים, כגון אסון טבע או מלחמה – נתפסים כטראומטיים על ידי הפרטים שחווים אותם. בישראל, למרות החשש הביטחוני התמידי, האירועים השכיחים ביותר בגרימת טראומה הם תאונות דרכים ותאונות עבודה (אליצור ועמיתים, 2010). עם זאת, גם אירועי מלחמה ומתח מתמשך עלולים להוות אירועים טראומטיים עבור אנשים מבוגרים וילדים, וגורמים לתסמינים פוסט-טראומטיים (מור ועמיתים, 2008; Yule, Dyregrov, Raundalen, & Smith, 2013). אירועים אלו נתפסים על ידי מבוגרים וילדים כמסכני חיים ומאלצים אותם לשנות את דפוסי החשיבה הרגילים שלהם ולאמץ לצורך ההתמודדות איתם כוחות ומשאבים חדשים, הן במישור הפיזי והן במישור הנפשי (ברנדר, 2002). לאחרונה הוגדר PTSD כטראומה שיכולה להיווצר משני סוגי מצבים: מאירוע מעורר דחק, כמו אסון טבע או אונס, ומתהליך טראומתי, כמו הזנחה (בילדים) וקונפליקט מתמשך (Espinel & Shaw, 2018). ההתמודדות היא מאמץ קוגניטיבי-התנהגותי ורגשי של הפרט, על מנת להתמודד עם דרישה פנימית או דרישה חיצונית המוערכות כמכבידות, ולהפוך אותן לנסבלות יותר, תוך הפחתת גורם הלחץ (Folkman & Lazarus, 1985). לפי המודל של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984), לחץ הוא מצב סובייקטיבי התלוי באופן שבו הפרט מפרש את המצב האובייקטיבי. פרשנות זו מושפעת ממאפיינים אישיותיים של הפרט, כגון: רקעו, מוצאו, גילו ומינו, ניסיון חייו ומסרים תרבותיים שהוא נושא עמו.

אירועים מעוררי דחק יכולים להוביל לתגובות דחק אקוטיות (acute stress reaction) המכילות תסמינים מידיים; אלו עשויים להימשך עד 48 שעות לאחר האירוע. כל אדם מגיב באופן שונה לאירועים אלו, אך כמעט כל אחד חוֹף תגובות אינסטינקטיביות מיידיות ברמות האישית, הרגשית והגופנית. ברוב המקרים, התסמינים הללו נחלשים ונעלמים עם הזמן. לעיתים הם נמשכים עד 30 יום לאחר האירוע – תופעה המוגדרת כ"הפרעת דחק אקוטית" (Acute Stress Disorder); כאשר הם נמשכים לאורך זמן רב יותר, התופעה מקוטלגת כ"הפרעת דחק פוסט-טראומטית" (Post-Traumatic Stress Disorder), ולאחר שישה חודשים היא הופכת להיות מוגדרת כ"הפרעה כרונית" (אליצור ועמיתים, 2010).

הפרעת דחק פוסט-טראומטית

התסמינים של התגובה הפוסט-טראומטית מתחלקים לשלוש קטגוריות עיקריות:

עוררות יתר

עוררות יתר משקפת ציפייה מתמדת לסכנה. בתגובה זו האדם נמצא בדריכות יתר, נבהל בקלות, מגיב ברוזו להתגרריות קלות וסובל מהפרעות שינה (הרמן, 1994). הפרעה זו מתאפיינת בתסמינים ייחודיים, שבהם האדם עלול לחוש שוב את חוויית

הטראומה. להד ודורון (2015) הוסיפו כי כתוצאה מהאירוע מעורר הדחק האדם תופס מצבים רבים כמאיימים וכמסוכנים, וגופו ונפשו שואפים להיות מוכנים לכך בכל רגע. לכן הגוף נמצא במצב של כוננות מתמדת לכל סכנה אפשרית.

חודרות או פלישה

מצבים אלו באים לידי ביטוי במראות חודרניים, במחשבות חודרניות, בהבזקים לאחור (פלשבקים) ובהצפה של תחושות עצב, פחד וחוסר אונים בשל היזכרות בטראומה. התסמין הנדיר ביותר הוא אמנזיה טראומטית (זומר ובליק, 2005; ישראלי, 2011). חוויית הפלישה משקפת את החותם הבלתי נמחה של הרגע הטראומטי. הנפגעים שבים וחווים את הטראומה כאילו היא חוזרת ומתקיימת ברציפות בהווה. תזכורות קטנות יכולות לעורר את הזיכרונות של האירוע המקורי (אליצור ועמיתים, 2010; הרמן, 1994). בעקבות הטראומה, תחושת הביטחון בעולם מתערערת. לדברי להד ודורון (2015), "החרדה מחד, ומאיך המאמץ שלא להזכר בה מקשים מאד על הריכוז" (עמ' 36). בעיות הריכוז יכולות לבוא לידי ביטוי בקריאה, במעקב אחר שיחה ועוד.

הימנעות וצמצום

הימנעות וצמצום משקפים תגובה מכה של כניעה. כאשר מערכת ההגנה העצמית מושבתת, האדם עשוי ליצור ריחוק מהמציאות על ידי שינוי מצב התודעה. שינוי תפיסתי זה מלווה בתחושת אדישות, בריחוק רגשי ובסבילות עמוקה (ויתור על יוזמה ומאבק). זוהי תגובה של צמצום ודילול איכות החיים והנצחת השפעת האירוע הטראומטי (הרמן, 1994). התסמינים קשורים להימנעות ולהתרחקות ממחשבות או ממקומות שעלולים להזכיר את האירוע הטראומטי (אליצור ועמיתים, 2010; ישראלי, 2011).

על פי אליצור ועמיתיו, ישנם תסמינים נוספים המאפיינים תסמונת פוסט-טראומטית, וביניהם קשיים בזכירת היבטים חשובים של האירוע הטראומטי, סף גירוי נמוך, חוסר יכולת לסבול רעש, התפרצויות זעם, נדודי שינה, הפרעות שנובעות מחוסר יציבות של מערכת העצבים, קרירות רגשית (אובדן התעניינות בנושאים שבהם היתה בעבר התעניינות, אדישות, חוסר יכולת לחוש ולהביע רגשות) והפרעות רגשיות (חרדה, דיכאון, קשיי ריכוז). להד ודורון (2015) ציינו גם הם את הפגיעה הרגשית שמאפיינת אנשים הסובלים מפוסט-טראומה. ממחקרי המשך עולה כי אין תסמינים קליניים שולטים בהפרעה זו, ולמעשה, אצל כל אדם היא מתבטאת באופן שונה (אליצור ועמיתים, 2010; רביב וכצנלסון, 2003).

מחקר זה מתמקד בחוויות של ילדים בני 4–6 ובודק את תגובותיהם לאירועים העלולים לעורר דחק שעברו במהלך מבצע "צוק איתן" ובעקבותיו, ובהתמודדות הייחודית להם, מתוך דיווח ישיר שלהם על כך.

פוסט-טראומה בקרב ילדים

עד אמצע שנות השבעים, ההנחה הייתה כי היכולות הקוגניטיביות של ילדים צעירים (בני חמש ומטה) מוגבלות ואינן מאפשרות הבנה ועיבוד מלאים של משמעות

אירועים מעוררי דחק (פת-הורנצ'יק ועמיתים, 2012). רק בסוף שנות השמונים הוכר בקיומה של מצוקה פוסט-טראומטית בפעוטות. תסמינים פוסט-טראומטיים, כמו עוררות יתר והימנעות, תועדו בישראל בסדרת מחקרים על תגובות של ילדים בגיל הרך (2–4) בתקופת האינתיפאדה השנייה. המחקרים בדקו את ההשפעה של החשיפה לאירועים, ונמצא כי פעוטות שנחשפו באופן ישיר לאירועי טרור ביטאו קשיים רגשיים והתנהגותיים שונים, ובעיקר תסמיני חרדה (פת-הורנצ'יק ועמיתים, 2012). ילדים החשופים לטרור ולאירועים בעלי פוטנציאל טראומטי נמצאים בסיכון גבוה במיוחד לפיתוח תסמינים פוסט-טראומטיים (באום, 2005; Abdel Aziz, Khalid, & Panos, 2006; Cohen & Gadassi, 2009; Pynoos, Steinberg, & Goenjian, 1996; Scheeringa, Myers, & Putnam, 2003).

במחקר שנעשה בין השנים 2004–2008 במסגרת פרויקט לבניית חוסן וטיפול בטרואמה בקרב הורים וילדים צעירים, נבדקו פעוטות והוריהם מהעיר שדרות שנחשפו לטרור הטילים בדרום הארץ, ואשר סבלו כתוצאה מכך מתסמינים של PTSD. המחקר מצא קשר משמעותי בין התסמינים של תסמונת זו אצל האם לבין בעיות רגשיות-התנהגותיות של ילדיה הצעירים (אחיטוב, 2009). מחקר מקביל שנעשה בקרב האוכלוסייה בעזה העלה ממצאים דומים (Abdel Aziz et al., 2006; Thabet, Karin & Vostanis, 2006). הדרך העיקרית לזיהוי פוסט-טראומה אצל ילדים היא אבחון התסמינים המעידים על ניתוק רגשי (דיסוציאציה) (נוי, 2000). בקרב ילדים בוגרים ומבוגרים, תסמין החודרנות נחוה בשחזור כפייתי של האירוע הטרואומטי (אברמסון, 2014). לעומת זאת, בקרב ילדים בגיל הרך הדבר מתגלה במשחק קודר ומונוטוני החוזר ונשנה באובססיביות, לעומת משחק חופשי, קל, תוסס ועלזי במצב רגיל (הרמן, 1994; להד ודורון, 2015). עוררות מוגברת היא מאפיין נוסף לתסמונת פוסט-טראומה בילדים, והילד המאובחן מפגין בעקיבות שניים או יותר מהתסמינים המפורטים להלן, שלא היו קיימים לפני החשיפה לטרואומה: קשיי הידרמות, קשיי שינה, עצבנות, פרצי זעם, קושי בריכוז, ערנות יתר ותגובת חרדה מוגזמת (מילגרם, 2000). תשומת הלב לסיוטים חשובה בהערכת המצב הנפשי של הילד, משום שניתן לראות בהם עיבוד רגשי של מחשבות שליליות או מפחידות או חלילה חוויות טראומטיות. סיוטי לילה עלולים להיגרם כתוצאה מגורמים פסיכולוגיים, כמו טראומות נפשיות ולחצים שחוו החולמים בעבר או בהווה. המחקר בתחום סיוטי הלילה בקרב ילדים מועט, אולם נראה כי סיוטים וביעותי לילה נפוצים יותר לאחר אירוע טראומטי (קושניר, 2012).

בדומה למבוגרים, גם התסמינים הפוסט-טראומטיים בקרב ילדים עשויים להיות שונים מילד אחד למשנהו; כל ילד מתמודד באופן שונה עם אירוע מעורר דחק, בהתאם לאירוע מעורר הדחק עצמו (להד, 2003; מור ועמיתים, 2008).

בעקבות הממצאים במחקר על ילדי שדרות שסבלו מאיום הקסאמים, אשר העלו כי החשיפה למלחמה ולטרור מתמשך הגבירה אצלם את המצוקה הפוסט-טראומטית במידה ניכרת, הוצע לכנות את התופעה "תגובת דחק לטרואומה מתמשכת" (OTSR - Ongoing Traumatic Stress Response) (פת-הורנצ'יק ועמיתים, 2016).

בתקופת מלחמת צוק איתן נחתו אלפי רקטות בכל רחבי הארץ. רובן המכריע פגעו ביישובי הדרום הקרובים לרצועת עזה. החרפה זו במצב הביטחוני באה לאחר שנים רבות של חשיפה מתמשכת של תושבי הדרום לאירועים ביטחוניים. לחשיפה לאירועים מעין אלו עלולות להיות השלכות ארוכות טווח על כל תושבי מדינת ישראל (Diamond, Lipsitz, Fajerman, & Rozenblat, 2010; Dimitry, 2012; Hobfoll et al., 2008; Nuttman-Shwartz & Dekel, 2009; Slone & Shoshani, 2014). הידע והניסיון שנצברו בארץ ובעולם מצביעים על כך שילדים רבים מגיבים לאירועי מלחמה בקשיים התנהגותיים, לימודיים ורגשיים, הנמשכים גם זמן רב לאחר שהאירועים מעוררי הדחק חלפו (Dimitry, 2012; Dubow et al., 2012; Schiff) (& Pat-Horenczyk, 2014).

גורמים אישיותיים בהתמודדות ילדים עם אירוע מעורר דחק

ילדים מושפעים עמוקות מאירועים וממסברים בחייהם, אף שלעיתים אותם אירועים נתפסים על ידי ההורים או על ידי מבוגרים אחרים כשוליים וכחסרי חשיבות. בנוסף, ילדים יכולים לחוש במצב של משבר גם אם לא מדברים על האירוע – לא מספרים עליו לילד או מנסים לתת לו הרגשה ש"הכול בסדר" (אבינאלי, 2010; שרון, 2014). ילדים קולטים את התחושה הכללית השוררת במשפחה בעת משבר, בייחוד כשמדובר באירועים הנוגעים לדמויות מפתח בחייהם (רביב וכצנלסון, 2003).

על פי להד (2003), המונח "חוסן" מאגד "תבניות התמודדות כוללניות, [ה]מתבססות מעצמן בהתפתחות בריאה, שאינן מביאות לידי מהלך של הפרעה מתמשכת ואינן מוליכות לכיוונים של התנהגות מופרעת או לסינדרומים נפשיים גלויים או פסיכוסומטיים [...] החוסן מתפתח כנראה בתהליך בלתי נפסק של משא ומתן בין הפרט על מרכיביו התורשתיים והנלמדים, ובין סביבתו הפיזית, החברתית והרוחנית" (עמ' 101).

רביב וכצנלסון (2003) ציינו כמה גורמים עיקריים בקביעת יכולת ההתמודדות של הילד עם האירוע מעורר הדחק, אשר עוזרים לו לפתור את המשבר: דימוי עצמי גבוה, ביטחון עצמי, יכולת שכלית, גמישות ועצמאות; כל אלה תורמים לחוסן הפנימי ומקלים על ההתמודדות. ישראלי (2011) הוסיף כי היסטוריה של חשיפה לאירועים מעוררי לחץ קודמים עלולה גם היא להשפיע על הגורם האישי וחיזק את הטענה שיכולות קוגניטיביות גבוהות ומסוגלות אישית תורמות לחוסן האישי של הילד ולהתמודדותו עם מצבי לחץ.

עם כל זאת, סוג המשבר, עוצמתו וחריפותו הם בעלי חשיבות באופן התמודדות הילד. אובדן של דמות הורה למשל הוא משבר עוצמתי מאוד וקשה להתמודדות, לעומת מחלה קשה של ההורה הניתנת לריפוי, גם אם פוגעת בתפקודו. כמו כן, משבר פתאומי ובלתי צפוי, כגון מוות מתאונה, עשוי לערער את היסודות הנפשיים של הילד בעוצמה רבה יותר מאשר משבר הנובע מתהליך צפוי, כגון מחלה סופנית, שסופה ברור ואפשר להתכונן לקראתה. אך יש להבין כי עוצמת המשבר היא

סובייקטיבית לחלוטין, וכל ילד חווה זאת באופן שונה. לכן קשה מאוד להגדיר אירועים עוצמתיים באובייקטיביות. כך לדוגמה מצב שבו גננת עוזבת את הגן באופן פתאומי ומוחלפת בגננת אחרת, יכול להוביל ילד מסוים למשבר עוצמתי, בעוד ילד אחר כלל לא יתייחס לכך. הילד תופס את עוצמת המשבר גם בהתאם למידת החומרה שבה המשבר מתקבל אצל הקרובים אליו.

השפעת המבוגר וסביבתו על התמודדות הילד

להורים יש תפקיד מכריע בהתמודדות עם משברים אצל ילדים; הם דמויות המפתח, וביכולתם להקל על בעיות החרדה, לתווך בין תקופות המעבר בחיי הילד ולסייע בהתמודדות מוצלחת עם משברים. צימרמן והוד שמר (2014) מצאו כי אווירת הסולידריות בזמן מבצע צבאי השפיעה על האמפתיה של הילדים האחד לרעהו. לחלופין, מבוגרים יכולים לתרום מבלי משים להמשך קיומה של החרדה, להחרפתה ואף להנצחתה. בעיית החרדה של הילד היא לפיכך בעיה כפולה. תגובת ההורים איננה תוספת זרה לבעיה, אלא חלק מהותי ממנה, עד כי קשה למעשה להבין את בעיית החרדה ולטפל בה, מבלי להבין את תגובת ההורים ולשפר אותה (עומר וליבוויץ, 2007). יכולתו של ההורה לזהות ברגישות את נקודת הראות של הילד ולהבין את חווייתו הנפרדת מאפשרת לו לטפל בקשיי הילד ביעילות גבוהה יותר ולספק לילד הבהרות מארגנות ומרגיעות. עם זאת, הספרות המחקרית מעלה כי הורים נוטים להכחיש את האפשרות שילדם חווה טראומה. מחקרים מראים כי הורים במקומות שונים בעולם נוטים להמעיט בערך המצוקה הפוסט-טראומטית של ילדיהם (Ososky, 1995). קיימת נטייה ציבורית מוטעית להניח שילדים צעירים שנחשפו לאלימות קטנים מזכור או להבין את המתרחש, וזאת חרף ממצאים ברורים על השפעות פוסט-טראומטיות על ילדים קטנים מאוד שנחשפו לאלימות (Terr, 1991). טר תיארה במאמרה, כיצד צצו המגננות מיד לאחר שהאירוע מעורר הדחק היכה. הילדים הנפגעים, בני משפחותיהם והקהילה כולה הציבו חומות של הדחקה, מכיוון שאיש לא רצה שיחשבו שהוא או ילדו "לא נורמלים" או פגועים או שמשוהו השתנה בהם.

במחקרים שנערכו בין השנים 1948–1982 על ילדים בישראל בעת מלחמה, נבדקו ילדים שנחשפו לאירועים מעוררי דחק והלכידות והאידיאולוגיה של הקהילות שבהן חיו. נמצא כי ילדי קיבוצים סבלו מרמות נמוכות יותר של תגובות ללחץ מאשר ילדי מושבים (מילגרם, 2000). ייתכן שהסיבה לכך היא הלכידות החברתית וחיי הקהילה, שבה הקולקטיב נמצא לפני הפרט. בירמס ועמיתים (Birnes et al., 2009) מצאו כי יש קשר ישיר בין לכידות המשפחה לבין רמת התסמינים הפוסט-טראומטיים המופיעים אצל ילדים. ככל שהמשפחה מלוכדת יותר וחבריה תומכים יותר זה בזה, כך הילדים יסבלו פחות מהפרעת דחק פוסט-טראומטי, לעומת ילדים במשפחות שאינן מלוכדות. דמויות נוספות היכולות לסייע ביעילות לילד הן דמויות ממסגרות חינוכיות, בעיקר אלו שהילד מכיר וסומך עליהן, כגון מורה או גננת, מדרך בקבוצת נוער וכדומה. למעשה, תמיכה חיצונית מועילה לילד כאשר היא ניתנת מבני אדם

שהילד מחבב, ודמויות אלה מהוות עבורו מערכות תמיכה טבעיות כשהוא נתקל בקשיים (רביב וכצנלסון, 2003).

למבוגרים יש השפעה רבה הן על תפיסת הלחץ אצל ילדים והן על דרכי ההתמודדות שלהם. על מנת לעזור לרווחתו הנפשית של ילד במצב של אירוע קיצוני מתמשך, חשוב שהמבוגרים בסביבתו ישמרו על שגרה ועל סדר יום רגיל ככל האפשר, יקשיבו לילד וייתנו לו הזדמנות לבטא את רגשותיו ואת פחדיו, יגבירו את הקרבה הגופנית, יכינו אותו לקראת פרידות הכרחיות וכן יספקו לו מידע והסבר על המתרחש (אילון ולהד, 2002; כהן וסרדצה, 2014; פלורסהיים, 2014).

על פי רוטנברג, שן וזלצמן (2012), כדי לבנות חוסן בקרב ילדים, חשוב ללמדם ויסות עצמי, שכולל ויסות גופני, ובעיקר ויסות רגשי, המבוסס על הקשר שבין ההורה לילדו. על ההורה להיות קשוב לצורכי ילדו ולהתייחס לפחדיו בצורה תומכת, דבר המאפשר לילד להתמודד ביעילות רבה יותר. כמו כן, הורים המסוגלים לווסת את רגשותיהם ולשמור על שגרה ורוגע פיזי ונפשי, תורמים לפיתוח מיומנויות החוסן של ילדיהם.

ורנר (Werner, 2012) הצביע על כמה גורמים משפחתיים וסביבתיים שנמצאו מפחיתים באופן משמעותי את השפעתם של אירועי מלחמה: בריאות נפשית של האם, זמינות דמויות מבוגרים נוספות, תמיכה חברתית מצד אנשים שחוו את אותו האירוע, רמת הדתיות של הילד ושל המשפחה, תחושת אחריות של הילד, מידת החשיפה לתקשורת ולאירועים עצמם ואף שימוש רב בהומור.

חן-גל (2007) ציין כי אירועי מלחמה ואירועי אסון שנובעים ממעשי אדם הם טראומטיים יותר מאסונות טבע, משום שהקורבן תופס את הטבע כגורם שהוא מחוץ לשליטתו. המצוקה הפסיכולוגית והתסמינים השונים לאחר אירועים מעשי ידי אדם נמשכים זמן רב יותר מאשר לאחר אסונות טבע, והם אף קשים יותר לטיפול. גם במחקר שבוצע בישראל בשנת 2014 ביישובי הדרום ועוטף עזה, נמצא כי כ-33% מהילדים סבלו מתסמינים של פוסט-טראומה, לעומת כ-7% מהילדים באוכלוסייה הכללית (אברמסון, 2014).

לעיתים קרובות ילדים צעירים נחשפים למידע על אזהקות, טילים, פצועים והרוגים דרך כלי התקשורת. המידע כולל מראות קשים ומבטא לעיתים סערת רגשות, הלם ובהלה של האנשים הנמצאים בזירה. הורי הילדים, הצופים בעדכונים בדריכות, אינם תמיד פנויים רגשית לעזור לילד לעבד את המידע בצורה עדינה ככל האפשר, ועקב זאת הילדים עלולים לפתח מצוקה נפשית. ראוי לציין כי הסכנה להתפתחות של הפרעות פסיכולוגיות כתוצאה מהחשיפה לאירוע מעורר דחק עולה ככל שגיל הילד נמוך יותר (באום, 2005).

חקר זווית הראייה הילדית

בעשרים השנים האחרונות עלתה חשיבות ההקשבה לתפיסת עולמם של ילדים בכלל ושל ילדים בגיל הרך בפרט, לצורך הבנת מידת למידתם, חייהם וחוויותיהם (Kocygit, 2014). הספרות בנושא חקר זווית הראייה הילדית עוסקת בשני

תחומים: (א) הבניית ידע על אודות חיי ילדים וילדות מנקודת מבטם; (ב) דיון מתודולוגי המתבסס על גישת המחקר האיכותני, שעניינו הוא מתודות המתאימות לשיתוף ילדים וילדות במחקר. ככל שגילם של הילדים והילדות צעיר יותר, כך גדלה חשיבות מציאת המתודות המעודדות אותם להשתתף במחקר ולבטא את תפיסותיהם בצורה האוטנטית ביותר, ובדרך זו לתרום לתהליך איסוף הנתונים (דיין, 2007, 2012).

בשנים האחרונות הציגו כמה מחקרים את דעותיהם ופרשנויותיהם של הילדים בדבר סוגיות מגוונות בחייהם (Dockett & Perry, 2007; Kocygit, 2014). ההקשבה לקולם של הילדים נבעה לא רק מההכרה בזכותם להישמע, אלא גם מההבנה שהם יכולים לתרום לידע ולתובנות בנושאים הקשורים לחייהם (Brooker, 2001). ייחודיותו של המחקר הנוכחי היא בפנייתנו הישירה אל הילד בגיל הרך כמסרן (אינפורמנט) למתן מידע על חויתיו ודרכי התמודדותו עם סוגיות הכרוכות באירועים מעוררי דחק. זאת, מתוך התובנה שניתן לפנות אל הילד בכל נושא הקשור אליו, על אחת כמה וכמה בסוגיה הכרוכה באפשרות לטראומה, אשר עשויה להוות חוויה משמעותית וצורבה בזיכרונו. רוב המחקר העוסק בפוסט-טראומה בקרב ילדים עושה זאת דרך קבלת מידע מהמבוגרים המטפלים בילד או בעזרת שיטות כמותיות (לדוגמה פת-הורנצ'יק ועמיתים, 2016; Pat-Horenzyk, 2016; Espinel & Shaw, 2018; Kenan, Achituv, & Bachar, 2014).

שאלות המחקר

- א. מהן חוויות ילדים בני 4–6 מאזור הדרום בעקבות מבצע "צוק איתן"?
- ב. מהן דרכי ההתמודדות שלהם עם החוויות במהלך המבצע ובעקבותיו?

שיטה

המחקר האיכותני עוסק בהבנת תופעות באופן הוליסטי על ידי בחינת תהליכים, אינטראקציות, ומשמעויות (דושניק וצבר בן-יהושע, 2001). שיטת המחקר האיכותנית מאפשרת להכיר את משמעות החוויות והתפיסות של הילדים שהשתתפו במחקר. מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה להשמיע את החוויה הסובייקטיבית שעברו הילדים מנקודת מבטם, ולעמוד על דרכי ההתמודדות שלהם במהלך מבצע "צוק איתן" ובעקבותיו.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר מנתה 150 ילדים בגיל הרך, בגילים 4–6 – מחציתם בנים ומחציתם בנות, כולם מגני ילדים ממלכתיים בערים אשדוד, אשקלון, רחובות, שדרות, קריית גת, קריית מלאכי וגן יבנה וממושבי הסביבה. בכל היישובים הללו נשמעו אזעקות במהלך המבצע, בתדירות משתנה.

כלי המחקר

ריאיון איכותני חצי מובנה

אטקינסון (Atkinson, 1998) טען שנרטיב של חוויה משמעותית המתועד באמצעות ריאיון חצי מובנה, הוא הדרך המחקרית הטובה ביותר להשיג תפיסה סובייקטיבית והבנה של התופעה הנחקרת. ריאיון מסוג זה כולל נושאים שהוגדרו מראש, ולפיכך הוא שיטתי ומבטיח שלמות של מידע. ניסוח השאלות נעשה במהלך הריאיון, כמו גם הוספת שאלות הרלוונטיות לכל מרואיין באופן אישי. במהלך הריאיון אפשר לזהות חלקים שלא דובר בהם או כאלה שנדרש להרחיב בהם. נוסף על כך, הריאיון החצי מובנה עוזר לשמור על רגישות למרואיין ולסיטואציה המשתנה. עם זאת, הניסוח המשתנה של השאלות עלול להזמין תגובות שונות, ובכך הוא מקשה על אפשרות ההשוואה (צבר בן-יהושע, 1990; שקדי, 2003; Patton, 1980). הראיונות במחקר זה הוקלטו באמצעי שמע (אודיו) וארכו כשעה, כולל שלב מקדים של יצירת הקשר עם הילד בגן.

במחקר זה, נוסף על הריאיון, הילדים התבקשו לצייר את המרחב המוגן שלהם, היות והציור התיאורי משמש ראי לעולמם הפנימי של ילדים יותר מכל אמצעי תקשורת אחר (אמיתי, 1988; רימרמן, 1983). בנוסף, הציור משלב את התהליך הפנימי שהילד חווה ואת הדרך שבה הוא מתמודד עם החרדה שהתעוררה עקב אירוע טראומטי (אפטר, הטב, ויצמן וטיאנו, 2006).

ניתוח הממצאים

ניתוח נתוני הריאיון

היות שמחקר איכותני מתייחס למידע כהוליסטי, קראנו תחילה כמה פעמים את כל הראיונות מתחילתם ועד סופם, ורק לאחר מכן התמקדנו בחלקים מהם ובמובאות מסוימות. במחקרנו צעדנו בעקבות שקדי (2003), שהציע בספרו כמה שלבים לניתוח הנתונים: השלב הראשון נקרא "קידוד פתוח" (Strauss & Corbin, 1990). בשלב זה אספנו את הנתונים מתוך הראיונות ומיינו אותם לפי תמות – נושאים מרכזיים חוזרים, לרוב בהתאם לשאלות הריאיון. לדוגמה: הילדים התבקשו לספר על רגע שבו נשמעה אזעקה, מה התרחש סביבם, ומה הרגישו; בשלב השני, "שלב הניתוח הממפה", חולקו כל הראיונות לקטגוריות באופן שניתק אותן ממקומן ומסדרן המקוריים ויצר סדר מושגי חדש, ושתינו קראנו כשליש מהראיונות (כל אחת 25 ראינות), בכדי לקבל תמונה מלאה ומגוונת, מנקודת מבט הוליסטית, הרואה כל ריאיון כיחידה אחת שלמה העומדת בפני עצמה. לאחר ניתוח 50 ראינות וחלוקתם לקטגוריות, עברנו לניתוח 100 הראיונות הנותרים בהתאם לקטגוריות שנמצאו, ובשלב השלישי בנינו "עץ קטגוריות", וסידרנו את הקטגוריות בהתאם לקו הסיפורי (קידוד סלקטיבי). שלבי הניתוח נעשו על ידי שתינו בנפרד, ובהמשך השוינו את הממצאים לחיזוק האמינות בינינו ולהבטחת אמינות הדיווח והפרשנות.

במקביל לניתוח הראיונות, התייחסנו גם לציורי הילדים, לפי שיטתה של וימר (2005, 2013), שלפיה לעיתים המקור להתמקדות במרכיב מסוים בציור הוא מתח נפשי שבו הילד שרוי, והחזרה עליו משמשת לפורקן אותו מתח. בציורי הילדים נבדקה שכיחות מרכיבים מסוימים כגון: צביעת מרכיב מסוים, מסגור חלקים מסוימים בציור ועוד. לאורך כל שלבי המחקר וניתוח הנתונים התקיים דיאלוג בינינו, שתי החוקרות.

הליך המחקר

תהליך איסוף הנתונים התבצע כמה חודשים לאחר סיום מבצע "צוק איתן", בין החודשים דצמבר 2014–פברואר 2015. האיסוף החל לאחר קבלת אישורים חתומים מהורי הילדים ולאחר שהוסברו לגנות ולהורים הנהלים וכוונות המחקר והתקבלה הסכמה מדעת להשתתפות ילדיהם. כל ילד וילדה נפגשו לשיחה אישית עם מראיינת שהוכשרה לצורך מטרה זו על ידינו. מומלץ שמחקר איכותני ייערך בסביבה הטבעית של אוכלוסיית המחקר, "מתוך כוונה לפרש את התופעות או להבין את פשרן במונחי המשמעויות שהאנשים יוצקים בהן" (Denzin & Lincoln, 2005, p. 3). בהתאם לכך, הראיון התקיים תמיד במהלך יום הלימודים, בפינה שקטה בגן, אשר אפשרה פרטיות ואווירה בטוחה. ביומן השדה תיארונו את ההתנגדות הראשונית של ההורים והגנות לקיום המחקר, בטענה שהנושא אינו רלוונטי עבור הילדים וכלל אינו מעסיק אותם.

שיטת הדגימה

המחקר נערך בעזרת דגימת נוחות (שקדי, 2003) – מתוך ילדי הגן נבחרו הילדים הבוגרים אשר יש סבירות גבוהה שישתפו פעולה במהלך הראיון, והם בעלי יכולת הבעה מילולית טובה.

אמינות המחקר

במחקר איכותני, מושג האמינות מחליף את התוקף והמהימנות (Denzin & Lincoln, 1998, 2000). אי-לכך ישנה חשיבות להתייעצות עם עמיתים למקצוע, ולכן יש לשמר עדויות לנתונים ומסמכים, כגון תמלולי הראיונות ושלבי הניתוח הראשוניים. במחקר זה התמלולים של כל הראיונות נשמרו במלואם. בנוסף, יש חשיבות לתיאור עשיר שיתלווה לדוח המחקר ויכלול מידע על אודות ההקשר, כמו גם את ציטוטי המשתתפים ודיון מושגי גלוי (שקדי, 2003).

במחקר איכותני, התוקף אינו מצוי ביכולת לנבא, להכליל או למצוא אמת אובייקטיבית, אלא בהבנה, ביצירת משמעות ובפרשנות שהיא בעלת ערך מעבר למשתתפי המחקר. כמענה למורכבות זו, לינקולן וגובה (Lincoln & Guba, 1985) הציעו את המונח "טרנספריביליות" (transferability), המתייחס לדרך שבה ממצאי המחקר מתאימים (applicable) למצבים דומים. תהליך ההעברה מבוצע על ידי קוראי המחקר. בתהליך זה הם מעבירים את תוצאות המחקר לעולמות ולהקשרים נוספים, בהתאם לדמיון שהם מוצאים בין מאפייני המחקר לבין מאפייני המצב שהם משווים אליו. כדי שהתהליך יהיה יעיל, על הקוראים לדעת פרטים רבים ככל האפשר על המחקר המקורי (לוינצקי, 2009).

סוגיות אתיות במחקר

מחקר איכותני מבוסס על אינטראקציות ועל קשר אישי עם המשתתפים, ונדרשים עבורו אמון הדדי, כבוד, שוויון ושיתוף פעולה (דושניק וצבר בן-יהושע, 2001; Denzin & Lincoln, 2000). על החוקר האיכותני להיות נאמן למשתתפי המחקר ולשמש להם כלי לביטוי חופשי (emancipatory) (May, 1980). במחקר זה עשינו כל שביכולתנו כדי לדבוק בהנחיות אלה ולהגן על האינטרסים של המשתתפים ועל רווחתם. לכל המשתתפים הובטחה סודיות, ואיסוף המידע נעשה אך ורק לאחר הסכמה מדעת להשתתפות במחקר. שלסקי ואלפרט (2007) טענו כי כל כתיבה, כמו כל התבוננות בתופעות החולפות לנגד עינינו, אינה נטולת עמדה ערכית – פוליטית ומוסרית, במודע ושלא במודע. עבודת המחקר האיכותני משתתפת בצורה זו או אחרת בהבניית המציאות ופרשנותה. במחקר זה נעשה ניסיון כן לייצג את קולותיהם של המשתתפים בו כפי שהם.

פרק הממצאים

לאחר ניתוח תוכן (שקדי, 2003) של 150 ראיונות עם ילדי הגן על חוויותיהם ממבצע "צוק איתן", אפשר לחלק את תגובות הילדים לקטגוריות של רגש, פעולה ודמויות משמעותיות. בסוף פרק הממצאים יש התייחסות נפרדת לייחודיות ביטויי ההבעה בגיל הרך (ראו אזור 1).



איור 1: מיפוי גרפי של הממצאים

במהלך ניתוח 150 הראיונות הילדים העלו רגשות שונים: פחד, עצב ושמחה. הרגש שעלה באופן הבולט ביותר בראיונות, על ידי 102 ממשתתפי המחקר, היה הפחד. בקרב 38 מהם, הפחד שהופיע תוך כדי האזעקות וביניהן היה מלווה גם בבהלה ובתחושות גופניות. האזעקה, שנשמעה באופן בלתי צפוי, יצרה בקרב חלק מהילדים חרדה מתמדת, ובקרב 30 מהם היא באה לידי ביטוי בפגיעה בהתנהלות יום-יומית

בסיסית, כגון החשש ללכת להתקלח ולעשות צרכים. כמו כן, 35 ילדים שיתפו אותנו בחלומות או בקושי להירדם או בקושי לישון שינה רציפה. רגש דומיננטי נוסף, שעלה ב-33 ראיונות, היה עצב, שהתעורר בקרב הילדים בעיקר בעקבות המחשבה על החיילים שמסכנים עצמם במלחמה. למרות איום הטילים ורעשי האזעקות, 20 ילדים שיתפו אותנו גם ברגשות נעימים של שמחה והנאה, לעיתים אף בממ"ד.

פחד ובהלה

כאמור, הרגש שעלה באופן המובהק ביותר בראיונות היה הפחד, ובקרב 38 ילדים, הוא היה מלווה גם בבהלה ובתחושות גופניות, לדוגמה: "קצת מפחיד. אממ, הרגליים שלי רעדו קצת"; "כואב בטן. בגלל שפחדתי". לעיתים הפחד מהאזעקה עורר חרדה קיומית: "פחדתי שהמשפחה שלי תמות".

בחלק מהראיונות השתלבו יחד הפחד והבהלה מהרעש החזק של האזעקה: "כן זה היה מפחיד מאוד הרעש, ואני מאוד נבהלתי [מראה הבעת פנים של בהלה]"; "כי פחדתי שיהיה רעש של אזעקה והייתי בוכה"; "כשהיה הרעש של האזעקה כאב לי בלב חזק"; "הרעש החזק הזה של האזעקה עשה לי כואב בראש ובאוזניים"; "הכי שנאתי את הרעש הזה של ה'טוּו טוּו' – זה הפחיד אותי"; "הרעש שלהם חזק, וכולם תמיד נבהלים או צועקים"; "בגלל הרעש... הוא הבהיל אותי".

לעיתים הפחד התבטא בכי: "חבר שלי פחד מאוד והתחיל לבכות הרבה הרבה, והגוף שלו רעד [מדגים כיצד הגוף שלו רעד]"; "לא... כשישנתי לא פחדתי... הייתי בוכה בלילה"; "פעם אחת ישנתי, ופתאום שמעתי את האזעקה. פחדתי, בכיתי הרבה, עד שאבא בא ולקח אותנו למדרגות".

רגשות הפחד הצטרפו לפחדים התפתחותיים נורמטיביים, לדוגמה פחד מהחושך: "אני מפחד... אני לא אוהב חושך, אני לא אוהב לילה... אם תהיה אזעקה בלילה... אממ... אני ואימא לא נספיק".

לעומת זאת, היו ילדים שביטאו צורך להיות חזקים ולא להראות בהלה: "מה פתאום, אני חזקה. גם האחים הגדולים שלי לא נבהלו. מה מבהיל בזה?"

פחד כתוצאה מהפתעה. האזעקה, שנשמעה באופן מפתיע ובלתי צפוי, יצרה בקרב חלק מהילדים חרדה מתמדת, ובקרב 30 מהם היא באה לידי ביטוי בין היתר בפגיעה בהתנהלות יום-יומית בסיסית, כגון החשש ללכת להתקלח ולעשות צרכים, לדוגמה: "פעם אהבתי לעשות אמבטיה ולשחק בכל מיני משחקים וכלים של האמבטיה, אבל במלחמה לא רציתי... פחדתי שתהיה אזעקה, ואני אצא בלי בגדים ואהיה ערומה בחוץ"; "ואז באמצע האמבטיה התחילה האזעקה, התחלתי לבכות"; "ובאמצע ארוחת הערב, בדיוק התחלנו לאכול, האזעקה התחילה חזק חזק"; "ערב אחד הייתי בשירותים ועשיתי קקי, ובאמצע הייתה אזעקה, והלכתי למקלט עם תחתונים... התביישתי ובכיתי לאימא שאני רוצה מכנסיים".

האזעקה קטעה באחת פעילויות שונות: "היינו בחוץ בבריכה, ופתאום הייתה אזעקה. רצנו מהר מהר לבית, ופחדתי להחליק"; "בדיוק כשרצינו לנסוע לסבתא

התחילה אזעקה, ואימא אמרה לי להישכב על המדרכה"; "שיחקנו בכדור בחצר, ופתאום התחיל הרעש הזה של האזעקה, אז רצנו מהר פנימה".

אף שעם תום מבצע "צוק איתן" הסתיימו האזעקות, החוויה המשיכה ללוות חלק מהילדים, לדוגמה: "כשאני שומע קול שדומה קצת לאזעקה אז אני קצת רועד..."; "אם אני שומעת ילדים שעושים את הרעש של האזעקה, אני נבהלת. הילדים בבית הספר כל הזמן עושים [רעש של אזעקה], ואני נבהלת"; "חוץ מאזעקה זה מבהיל אותי. ואם זה דומה זה מבהיל אותי קצת קצת"; "אין היום רעש חזק, רק כשאחי נכנס הביתה וסוגר את הדלת חזק!!" [שאלה: "זה מבהיל אותך?"] "כן, ואז אני סוגרת את האוזניים חזק..."

קשיי שינה: "כשקשה לי להירדם...". 35 ילדים שיתפו בחלומות או בקשיי הירדמות וקשיים בשינה רציפה. להלן מספר דוגמאות מדבריהם: "חלמתי שאני מחפש את אבא שלי... אהה... כל הזמן... אהה... אני לא מוצא אותו...לא יודע איפה הוא"; "חלמתי פעם אחת על הבובה שלי... שאני מחבקת אותה, כי היא בכתה מהאזעקה. ואז אחרי שחיבקתי אותה, דגדגתי אותה כדי שתצחק וגם היא דגדגה אותי..."; "היה לילה אחד ששמעתי באמצע הלילה אזעקה וקמתי ולא הייתה שום אזעקה... חלמתי את זה..."; "לא יכולתי להירדם, ואז היה לי חלום של אזעקה"; "היה לילה אחד ששמעתי באמצע הלילה אזעקה... חלמתי את זה... וואי וואי, לקח לי שעות להירדם..."; "אבל את יודעת שהיה כמה פעמים אזעקה ביחד. ואז לא הצלחתי לישון כל הלילה כי פחדתי שתהיה עוד פעם אזעקה"; "פעם אחת חלמתי שהייתה אזעקה חזקה חזקה ולא הספקנו להגיע לממ"ד ובכיתי ובכיתי, ואז התעוררתי".

היו ילדים שסיפרו מה מקל עליהם את תהליך ההירדמות והשינה, למשל ילדה אחת סיפרה על חלומות נעימים: "אני חולמת רק על הנסיכות ונסיכים, וזה עוזר לי לישון"; וילדה אחרת שיתפה אותנו בדרך התמודדותה עם החלומות: "פעם אחת חלמתי, אבל הלכתי חלומות שלי העיף אותם"; ילדה נוספת סיפרה: "אני חלמתי שאני הייתי בחדר המוגן וירו טילים והרגשתי מוגן".

היו ילדים שהחלומות על האזעקות המשיכו ללוות אותם גם לאחר סיום מבצע "צוק איתן": "כשלא היה אזעקות, חלמתי חלום שהיה אזעקות".

עצב

רגש דומיננטי נוסף, שעלה ב-33 ראיונות, היה עצב, שהתעורר בקרב הילדים בעיקר בעקבות המחשבה על החיילים שמסכנים עצמם במלחמה, לדוגמה: "הרגשתי עצובה כי זה עצוב שהחיילים היו שם"; "שגם הייתי עצוב קצת בגלל הרעש. ואימא גם הייתה עצובה בגלל החיילים"; "את יודעת, היו הרבה הרבה אזעקות, היה מלחמה, וזה עצוב".

מדברי הילדים עולה כי הם היו שותפים ומודעים לרגשות שהתעוררו בקרב המבוגרים בכלל והוריהם בפרט, לדוגמה: "שמעתי מטוסים בשמיים... ואז אימא בכתה בחדשות... אימא הייתה עצובה, ואז הלכה לישון"; ילד אחר סיפר על רגשותיו בזמן שאביו היה במילואים: "התגעגעתי אליו... לפעמים הייתי עצוב".

שמחה

למרות איום הטילים ורעשי האזעקות, 20 ילדים שיתפו גם ברגשות נעימים של שמחה והנאה, לעיתים אף בממ"ד: "הייתי שמח עשינו מסיבה בחדר, כולם כולם ישנו יחד"; "לפעמים אח שלי השיג אותי... זה היה כיף, עשינו תחרות"; "כל הגנים במקלטים. אנחנו היינו משחקים, וציפי [הגנת, שם בדוי] הייתה עושה לנו כל מיני פעילויות. כשהייתה אזעקה, ציפי ואנחנו נכנסנו למקלט, ואז היינו מציירים וצובעים דפי צביעה וכל מיני... הכי כיף היה במקלט, כי לוקחים אותך הביתה מוקדם, כל הילדים אהבו את זה".

פעולה

לשחק בממ"ד

57 ילדים תיארו כיצד שיחקו בממ"ד. הציטוטים הבאים מראים את הכוח המרפא של המשחק:

"[שיחקנו] בעגלות שלנו ובבובות, ויש לנו מלא כלי בישול, אז עשינו כאילו אנחנו מבשלות לתינוקות שלנו. ואם הייתה אזעקה, בכאילו היינו עושות... אז היינו רצות עם כל התינוקות שלנו בכאילו לממ"ד ומחבקות אותם ואומרות להם שזה עוד מעט יעבור"; "בכאילו בנינו ממ"ד, כי אין לנו באמת. הממ"ד היה בכאילו בסלון. ואני ואחותי היינו עושות אזעקה ורצות מהר עם כל התינוקות ומחביאות אותם. בסוף האזעקה היינו מוציאות אותם ומחבקות אותם"; "אבל המדריך שיחק אתנו בתוך המקלט ולגמרי שכחנו מהאזעקה, כי היינו בזמן משחקים"; "אמממ... היה כיף במקלט. הביאו לנו הפתעות ומשחקים, ו...היה קוסם והרבה דברים"; "אני אוהב לשחק וזה מרגיע אותי... והייתי מחבק את קשת [כלבה] חזק חזק!"; "כל הזמן הייתי מציירת ומשחקת, אבל כשהיה אזעקות הייתי רק נכנסת לממ"ד ועושה את זה רק בממ"ד"; "אז חזרתי לשחק עם הדודים שלי... שיחקנו וציירנו... שיחקנו במלחמה... הערבים נגד היהודים... נלחמנו עם כריות ורובים, זרקנו אחד על השני. דוד שלי כל הזמן היה הערבים, אני לא רציתי להיות הערבים. אני רציתי להיות אנחנו, יהודים, טובים". בדבריהם של חלק מהילדים ניתן לראות כיצד השתמשו במשחק ובדמיון כבדרך התמודדות: "לא [פחדתי]... כי הייתי עם המשקפיים של גיבורת-העל, שלא נשברו"; "אהה... כשהיה אזעקות הייתי לוקח אקדח ואת התחפושת של הצבא והיה לי גם כובע של הצבא. הייתי מפקד ולקחתי אותם ועמדתי בתוך המקלט... אבל קצת".

סיפורי אזעקות: לרוץ לממ"ד ה"ברזל"

54 ילדים תיארו במהלך הריאיון, מה עשו ברגע הישמע האזעקה, לדוגמה: "פעם אחת הייתה אזעקה בלילה, ממש בלילה, ואבא ואימא נשכבו עלינו עד שהיא הפסיקה... אני מאוד מאוד פחדתי".

לעיתים קרובות האזעקה הפתיעה את הילדים ובני משפחתם באמצע נסיעה: "פעם כשנסענו עם אימא באוטו, אני לחברה שלי, היה אזעקה והייתי צריכה

להתכופף... ברדיו היא אמרה 'אזעקה באשקלון'; "היינו בנסיעה ואז הייתה אזעקה, ואני בכלל לא ידעתי שהייתה אזעקה, וגם אורי [האח הקטן, שם בדוי]. אז אימא החביאה אותו מתחת לאוטו... היינו ליד החלון, אנחנו היינו על הרצפה".

כמו כן לעיתים האזעקה הפתיעה את הילדים בשעת משחק: "שיחקתי עם החברים שלי בכדורגל ועם מדריך, ופתאום, פתאום הייתה אזעקה מפחידה. את יודעת מה המדריך אמר לנו לעשות? מה הוא אמר? הוא אמר לרוץ מהר למקלט, אבל בזירות שלא ניפול בדרך. ורצנו מהר מאוד, אני השגתי את כולם והגעתי ראשון למקלט [מחייך]".

"הממ"ד זה מברזל". הממ"ד מגן גם מהטילים וגם מעוצמת הרעש של האזעקה שהיוותה גורם משמעותי לפחד: "במקלט... [בהתפעלות] שומעים חלש את האזעקה, אז זה לא מפחיד כל כך... אני לא מפחד כשאני במקלט"; "כשיש אזעקה אז מרחב מוגן זה כמו ממ"ד. זה כמו משהו מבטון חזק, אם יש טילים אז ראינו שהבטון לא נשבר"; "יש טילים, והם יכולים לפגוע בנו... הממ"ד מגן עלינו"; "היינו צריכים ללכת לממ"ד. זה חדר גדול, חדר חזק, שהתקרה לא תישבר. היינו מחכים עד שהאזעקה הייתה נגמרת. אם האזעקה הייתה נמשכת, אז היינו ממשיכים להיות בממ"ד עד שהאזעקה הייתה נגמרת...".

ב-36 ציורים הילדים מסגרו את המרחב המוגן שלהם בדרכים שונות שהמחישו כי מרחב זה מספק תמיכה והגנה מפני המתרחש בחוץ. נראה כי חלק מהילדים תיארו רמה גבוהה יותר של הגנה מפני המתרחש בחוץ, על ידי כך שמסגרו את קווי ההגנה פעמים רבות, פעולה המתארת מקום המאיים פחות ובטוח יותר, שתורם להתמודדות עם הפחדים (וימר, 2005, 2013).

בילוי בחופשה

בתחילת הראיונות הילדים נשאלו, מה הם זוכרים מקיץ 2014. התגובה הראשונית הייתה חוויה חיובית ומהנה, על אף המבצע הצבאי שהתרחש, ואשר היה משמעותי עבורם. 34 ילדים התייחסו לקיץ כחופשה מהגן אשר במהלכה בילו במקומות שונים. להלן מספר דוגמאות: "אני זוכר שהיה חם, היה הרבה ים וגם בריכות וגם פרחים צבעוניים"; "הלכתי לבריכות באילת"; "מהקיץ? הלכנו פעם לים והיינו במלון... כן היה לנו כרטיס, וגם אכלנו ארטיקים! איזה טעים היה הארטיק. והיה לידנו ים"; "כן, שהיה קיץ הלכתי לים, והייתי בחופש הגדול".

דמויות משמעותיות

דמויות מספקות מידע ותמיכה: "אני תמיד נשארתי עם אימא לחדשות"
מדברי הילדים עולה כי למרות גילם הצעיר, הם היו מודעים היטב למתרחש סביבם, לדוגמה: "אני שמעתי הרבה אזעקות, וגם אני זוכרת שראיתי בטלוויזיה מספרים של האזעקות". מדבריהם ניכר כי המידע שקיבלו מהדמויות המשמעותיות עזר להם להתמודד ונתן להם כוח ויציבות אל מול המציאות הכאוטית: "היא [אימא] הייתה אומרת שה'בום' שאנחנו שומעים זה 'בום' שלנו... 'בום' של חיילים ששומרים עלינו... מפני הערבים שזורקים עלינו טילים... וזה הרגיע אותי"; "הצלחתי

לא לפחד... כל פעם שהייתה אזעקה ידעתי כבר מה עושים... הייתי רצה כשהייתה אזעקה ראשונה מכולם, נשכבתי על הרצפה וחיכיתי"; "אני יודע מה זה מלחמה, אממ... אממ... ארץ אחרת מתערבת עם הארץ שלנו, ואז הם עושים מלחמה, ואז הם לפעמים יורים פיצוץ כזה, ואז מתחילה אזעקה".

האם כצוק איתן: "אימא שמרה עלינו"

בתשובה לשאלה על דרכי ההתמודדות של הילדים ברגעי פחד ובהלה, ילדים רבים שיתפו אותנו בתמיכת בני המשפחה המורחבת, שכנים, דודים ושני ההורים. 53 מתוכם התייחסו לאם שהרגיעה ותמכה ברגעים הקשים: "אחותי נפחדה, ואח שלי נפחד, וכל האחים שלי נפחדו, רק אימא שלי לא נפחדה"; "אימא אמרה שאם תהיה אזעקה, אז שאני לא יפחד, שאני אלך בשקט למקלט, ולא ידאג". "אימא הייתה לבד ואמרה לכל אחד לרוץ למרחב המוגן ולשים ידיים על הראש... אבא כל הזמן היה בעבודה, אז אימא שמרה עלינו..."; "כשיש אזעקה] אני מחבקת אותה [את אימא], רק לפעמים אני בוכה... אימא תמיד מרגיעה אותי... היא מחבקת אותי..."; " נבהלנו מאוד, ואימא ניסתה להרגיע אותנו. חיבקתי את אימא חזק חזק, ולא רציתי לעזוב". ניתן לראות את התייחסות הילדים גם לנוכחות תומכת ומרגיעה של האב: "רצנו ברגל, ואבא הרים את אח שלי על הכתפיים. למרות שהוא קצת גדול, אבל הוא עדיין על הכתפיים של אבא"; "הייתי גם מחזיק לאבא שלי את היד, והוא היה מחבק אותי"; "הרגשתי... הרגשתי מבוהל... [שאלה: "מה אתה עושה כשאתה מרגיש ככה?"] "קופץ על אבא".

הילד כאח בוגר

33 מהילדים המרואיינים תפקדו כדמויות משמעותיות, אחים בוגרים לאחיהם הצעירים, הביעו דאגה כלפיהם ועזרו להם, לדוגמה: "כשהייתי עם אח שלי הקטן בחוץ על הנדנדה, אז הייתה אזעקה ורצתי והרמתי אותו והלכנו לממ"ד"; "בלילה כשאני ישן, פתאום יש אזעקה. לפעמים יש כמה אזעקות בלילה. כי אני צריך להעיר את אימא ולקחת את אחי הקטן ולרדת במדרגות"; "את יודעת שנועם [אח קטן, שם בדוי] בכלל לא היה שומע את האזעקות. כלום"; "סיפרתי לאחותי הקטנה [ש]אם אנחנו בממ"ד, אנחנו מוגנים, והבומבה לא יכולה ליפול עלינו"; "אני הרגעתי את אחותי הקטנה"; "אחותי בכתה ואמרתי לה: 'אל תדאגי, אנחנו במרחב מוגן'; "אמרתי לו לא לבכות, אנחנו במקום מוגן. ואז אימא שלי באה למקלט והרגיעה אותו".

ייחודיות ביטוי והבעה בגיל הרך – הדגמת קול האזעקה "אוו"

במהלך הראיונות, 35 ילדים נעזרו בהדגמה בעזרת שפת גוף, במקביל להבעה המילולית, למשל: "אימא תפסה לי ברגל והתכופתת[ן] ככה ככה"; "שמתי את הידיים ככה". לעיתים ניכר שינוי בפני הילדים: פנים עצובות, כועסות, קושי לנשום ולדבר, דיבור בטון גבוה: "צעקתי: 'אימאא' ו'אבאא' [מדגים בצעקות], כי פחדתי. רציתי שיבואו". ילדים רבים חיקו את קול האזעקות והרימו את קולם או הנמיכו אותו

בהתאם לתוכן דבריהם, לדוגמה: "שמעתי [את האזעקה] מהחדר שלי, כי אבא ואימא לא יכלו לשמוע, כי היה להם מזגן והיה להם רעש חזק. ואז שמעתי 'אואואואואו...' [חיקוי של אזעקה]"; "אזעקה זה ככה [מרחיק את הידיים זו מזו], ומשהו שהוא לא אזעקה זה ככה [מקרב את הידיים זו אל זו]"; "זה לא אזעקה. אזעקה זה 'וויאו וויאו', לא יודע איך עושים..."

דיון

במחקר הנוכחי התמקדנו בחוויות של ילדים בגיל הרך (גילאי 4–6 שנים) ובדרכי ההתמודדות שלהם במהלך מבצע "צוק איתן", שהתרחש בקיץ 2014, ובעקבותיו. דיווח עצמי של ילד לאחר אירוע מעורר דחק הוא המקור האובייקטיבי והישיר ביותר לקבלת מידע על תסמינים פוסט-טראומטיים ועל דרכי התמודדות; מקורות משניים, כגון הורים, נוטים בדרך כלל להמעיט מחומרת התגובות של הילד (La Greca, Silverman, Venberg, & Robert, 2002). לכן במחקר הנוכחי פנינו ישירות לילדים וראיינו אותם.

הראיונות העלו שבמהלך המבצע הילדים שהשתתפו במחקר חוו רגשות פחד ובהלה (אשר נגרמו כתוצאה מהרעש החזק והמפתיע של האזעקה ולוו גם בקשיי שינה ובקשיי הירדמות, שלעיתים נמשכו גם לאחר סיום המבצע) וכן עצב ושמחה. מתוך הראיונות עלתה דרך התמודדות פעילה: לשחק בממ"ד, לרוץ לממ"ד עם הישמע קול האזעקה וכן לבלות בפעילות הפוגה, היות והמבצע התרחש בקיץ, בזמן חופשה ממסגרות החינוך. מעל לשליש מהילדים שהשתתפו במחקר תיארו כיצד שיחקו בממ"ד. דבריהם מעידים על כוחו המרפא של המשחק, כיצד בעזרת משחק סוציו-דרמטי הם עיבדו ושחזרו את חוויות היום-יום הנורמטיביות ואת החוויות הקשות שעברו במהלך תקופה זו. הדמויות בסביבתן הקרובה של הילדים סיפקו מידע ותמיכה כדרך התמודדות אל מול הפחדים, בעיקר האם, שתפקדה כצוק איתן בתקופה קשה ומלחיצה זו. גם האב ודמויות נוספות במשפחה המורחבת הוזכרו על ידי הילדים. לבסוף, הילדים סיפרו כיצד, למרות גילם הצעיר, הם עצמם שימשו כדמויות תומכות ובוגרות לאחיהם הצעירים יותר, בעיקר במהלך האזעקות.

לפי לזרוס ולזרוס (2001), ישנן שתי אסטרטגיות עיקריות להתמודדות עם רגשות ולניהולם: הראשונה היא פתרון בעיות, שנועדה לשנות מצב לא רצוי. האסטרטגיה השנייה היא התמודדות ממוקדת ברגשות, וזו נחלקת לשניים: הימנעות והערכה מחדש של המשמעות האישית. לטענתם, דרך ההתמודדות הטובה ביותר משלבת פתרון בעיות והתמודדות עם רגשות.

במחקר הנוכחי ניתן לראות כי שני ההיבטים שציינו לזרוס ולזרוס באים לידי ביטוי בדברי הילדים-המסרנים (אינפורמנטים); אסטרטגיית פתרון הבעיות מתבטאת בפעולות שאותן עשו הילדים, על פי תיאוריהם, כמו הריצה למרחב המוגן והמשחק בו, וההתמודדות ממוקדת ברגשות התבטאה ברגשות שחוו, על פי תיאורם, כמו: פחד, עצב ושמחה. ניתן לראות אפוא כי האופן שבו הבנו הילדים את תגובתם למצב מעורר הדחק בקיץ 2014 חולק לעשייה, שנועדה לפתור את הבעיה, ולהתמודדות ממוקדת ברגשות, שנועדה לעבד את החוויה.

תמיכה עקיבה של המבוגר עשויה לשמש בלם זעזועים כנגד הלחצים הבלתי מנעיים (איילון ולהד, 1990). המרכיב של תמיכת המבוגר העקיבה מתוארת בדברי הילדים על ידי הדמויות שליוו אותם, שאחת מהן היא האם. ילד החש חרדה אינו מהווה יחידה עצמאית, והוא נדחף לחיק הוריו ודורש הגנה והקלה. הורים הם דמויות מפתח שיכולות להקל על בעיות החרדה ולסייע להתמודדות מוצלחת עם תקופות מעבר בחיי הילד או להתגברות על משברים (עומר וליבוויץ, 2007). מתוך הספרות המחקרית עולה שלהורים ישנה נטייה להכחיש את האפשרות שילדם חווה טראומה (Ososky, 1995). גם אם הילד נחשף לאירוע מעורר דחק, קיימת נטייה ציבורית להניח שילדים צעירים קטנים מדי מכדי לזכור או להבין מה קרה, וזאת, בניגוד לממצאים הברורים על השפעות פוסט-טראומטיות של חשיפה לאלימות בקרב ילדים קטנים מאוד (אברמסון, 2014; באום, 2005; להד, שחם ושחם, 2010; פת-הורנצ'יק ועמיתים, 2012; רביב וכנלסון, 2003; Terr, 1991). התסמינים שילדים שעברו אירוע מעורר דחק עשויים לחוות הם רבים ושונים, ביניהם עוררות מוגברת, קשיי שינה וקשיי הירדמות (מילגרם, 2000) וסיוטי לילה (קושניר, 2012; רביב וכנלסון, 2003), כפי שעלה מדברי הילדים במחקר הנוכחי.

למבוגרים יש השפעה מכרעת על אופן ההתמודדות של ילדים בגיל הרך. על מנת לעזור לרווחתו הנפשית של הילד, על ההורה להקשיב לו ולתת לו הזדמנות לבטא את רגשותיו ופחדיו, להרגיע את פחדיו הלילה שלו ולעודד אותו לבטא את רגשותיו באופן ישיר ועקיף, כמו: משחק, ציור ויצירה. לזרוס ולזרוס (2001) הוסיפו כי דיכוי רגשות מצוקה עזים מזין את עצמו ומשמר את הכאב, בעוד שביטוי המילולי הוא דרך יעילה להתמודדות. בנוסף, חשוב לתת לילד מידע והסבר, מכיוון שללא הסבר ותיווך בינו לבין המציאות, הדמיון "משתולל" (אילון ולהד, 2002; כהן וסרדצה, 2014; רוטנברג ועמיתים, 2008). תמיכה חיצונית על ידי מבוגרים שהילד מכיר מועילה לו, אם אלו מהווים מערכות תמיכה טבעיות שאליהן הוא פונה כשהוא נתקל בקשיים (רביב וכנלסון, 2003). ככל שהמשפחה מלוכדת יותר וחבריה תומכים יותר זה בזה, כך נמצאה אצל הילדים רמה נמוכה יותר של הפרעת דחק פוסט-טראומטי (Birnes et al., 2009). בדומה למחקרים שצוינו לעיל, מדברי הילדים במחקר הנוכחי עולה כי ההורים דיברו עם הילדים וסיפקו להם מידע קוגניטיבי ותמיכה רגשית. נראה כי ההורים הצליחו להבין את תפקידם המכריע במהלך מבצע "צוק איתן" ובעת האזעקות, לרוב היו רגועים ועזרו לילדיהם בהתמודדות עם המצב מעורר הדחק. עם זאת, עם סיומו של המבצע – כפי שצוין בפרק השיטה – חלק מההורים ואף חלק מהגננות סירבו בתחילה לשתף עמנו פעולה, בטענה שהחוויה כבר אינה רלוונטית עבור הילדים. רוב ההורים חשבו שחויית הטראומה לא נצרבה בזיכרון ילדיהם, ולכן אין לה השלכות. בניגוד לכך, ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי ייתכן שחלק מהילדים סבלו מתסמינים של עוררות יתר.

ילדים מסוגלים להתפתח היטב גם עם חוויות מאיימות וגורמות סבל, אם הם זוכים לתנאים המספקים להם חוסן ומחזקים את יכולתם להתמודד (ארז, 2012). לכן יש לעבור מתפיסה מגוננת, המבקשת לחסוך מהילד כל חוויה קשה, לגישה תומכת,

המבקשת להעצים את יכולתו של הילד ולתת לו כלים שיאפשרו לו לשאת את הקושי ולהסתגל אליו (בניסטר, 2006). בשלבי השיקום שלאחר המלחמה נודעת חשיבות מכרעת להחזרת רציפות התפקוד (לאופר, 2009). הזמן שלאחר המלחמה חשוב לא פחות מזמן המלחמה עצמה מבחינת התפתחות החרדה. עלינו לזכור שהפרעות בעקבות החרדה נובעות בעיקר מתגובות של הימנעות, הבאות בעקבות החוויות, ולא רק מהחוויות מעוררות הפחד עצמן. כדי לא לקבע את תגובת ההימנעות, על ההורים והמחנכים להחזיר את הילד במהירות האפשרית לתפקודו הרגיל, מובן שעם התמיכה הנדרשת, אך תוך הצבת גבולות ברורים (עומר וליבוביץ, 2007). ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים את המלצת חוקרים אלו בדבר המעבר לגישה התומכת (בניגוד לגישה המגוננת). משתתפי המחקר תיארו כיצד הוריהם שוחחו עמם, הסבירו להם את המתרחש וסיפקו להם מידע רלוונטי לגילם, אשר העצים את יכולת התמודדותם, סיפק להם תחושת ביטחון יחסי וצמצם את חוסר האונים והפחד ככל שניתן.

מגבלות המחקר

המורכבות המתודולוגית של שיחה עם ילד בגיל הרך דורשת מהחוקר יצירתיות והתאמה למאפייני הילד; מלאכת ההקשבה והרגישות המאפיינת ריאיון חצי מובנה איכותני הופכת להיות קשה יותר במקרה של ריאיון עם ילד בגיל הרך. בנוסף לאמפתיה, לרגישות ולקשב רב, נדרשות יכולות גבוהות של היכרות עם צרכיו של הילד שקשורים למאפיינים התפתחותיים, כמו: משך קשב קצר, אסוציאטיביות ודרכי ביטוי שפתיות נבדלות, ורגישות למאפיינים אלו. לעיתים, למרות ההכשרה והתרגול שעברו המראיינים, הם עדיין נדרשו לאתגר שמירת המיקוד סביב נושא המחקר. נוסף על כך, דיבור ישיר על רגשות עשוי להיות מורכב וטעון בכל גיל, במיוחד לילדים בגיל הרך. קושי נוסף שבו נתקלנו התרחש בניתוח הנתונים בשלב הפרדת הקטגוריות. היו מספר טקסטים מדברי הילדים אשר היה קושי להחליט כיצד להפרידם לקטגוריות מובחנות וברורות. הדבר דרש בדיקות חוזרות ונשנות.

המלצות למחקר המשך

מומלץ לחזור אל אותם ילדים כעבור שנים אחדות, כדי לבדוק, מה הם זוכרים מהאירועים מעוררי הדחק, והאם התסמינים של עוררות יתר ממשיכים ללוותם, או שמא חלפו. כמו כן, חשוב לחקור אוכלוסיות נוספות של מתבגרים, קשישים ועוד, כדי לבדוק את חוויותיהם ואת דרכי ההתמודדות שלהם, להשוותן, ואם ישנם הבדלים, לבחון כיצד הם באים לידי ביטוי, וכיצד הם משפיעים על תגובת הפרט בגילים שונים, תוך חשיפה לאירוע מעורר דחק, וכן כיצד מפתחים חוסן בקרב האוכלוסיות השונות.

מקורות

אבינאלי, ד' (2010). במקום בו נגמרות מילים... עבודה טיפולית יצירתית בילדים במצבי טראומה ביישובי שדרות ועוטף עזה. **עת השדה: כתב עת של מיד"א**, 4, 48-52.

- אברמסון ע' (2014). **ילדי הדרום: פי 4 פוסט טראומה**. נדלה ב-7 אוגוסט 2014 מאתר YNET: <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4555927,00.html>
- אחיטוב, מ' (2009). אני משתדלת להיות אמיצה בגלל הילדים אבל בתוכי אני גמורה: חוויית ההורים בצל איום טילים בשדרות. **פסיכואקטואליה**, 7, 21–25.
- איילון, ע' ולהד, מ' (1990). **כל החיים לפניך**. חיפה: נורד בשיתוף עם מפקד הג"א.
- אליצור, א', טיאנו, ש', מוניץ, ח' ונוימן, מ' (2010). **פרקים נבחרים בפסיכיאטריה**. תל אביב: דיונון.
- אמיתי, ד' (1988). **ילדים מצויירים**. תל אביב: יבנה.
- אפטר, א', הטב, ל', ויצמן, א' וטיאנו, ש' (2006). **פסיכיאטריה של הילד והמתבגר**. תל אביב: דיונון.
- ארז, ת' (2012). הורות כמשאב בהתפתחות בריאה וכגורם מכין ובונה חוסן בקרב ילדים ובני נוער: סקירת ספרות מחקר. **פסיכו אקטואליה**, 10, 32–42.
- באום, נ' (2005). בניית חוסן נפשי בגני ילדים: תכנית פסיכו-חינוכית אצל חשיפה מתמשכת לטרור. בתוך א' צימר וא' בליך (עורכים), **בריאות הנפש בצל הטרור: הניסיון הישראלי** (עמ' 213–228). תל אביב: רמות.
- בניסטר, א' (2006). **טיפולים יצירתיים עם ילדים שעברו טראומה: עקרונות המודל המשקם**. קריית ביאליק: אח.
- ברנדר, מ' (2002). התנהגות אוכלוסייה במצבי לחץ ודרכי טיפול בעת אירוע הצלה. בתוך ש' חן-גל (עורך), **היערכות והתמודדות בית ספרית בשעת אסון** (עמ' 69–82). תל אביב: מאה.
- דושיניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 343–368). לוד: דביר.
- דיין, י' (2007). **הכשרת מחנכים ומחנכות לגיל הרך: הפרספקטיבה של ילדים וילדות בגן**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- דיין, י' (2012). הפרספקטיבה של ילדים וילדות בגן הילדים. **הד הגן**, ג, 8–14.
- הרמן, ג"ל (1994). **טראומה והחלמה**. תל אביב: עם עובד.
- וימר, מ' (2005). **פיענוח ציורי ילדים: פחדים וחרדות**. תל אביב: מנטור.
- וימר, מ' (2013). **המדריך השלם לפענוח ציורי ילדים: ציורים כמצפן להבנת עולמם הרגשי של ילדים ומתבגרים**. ירושלים: רוט.
- זומר, א' ובלייך, א' (2005). הדחק של אוכלוסייה תחת מתקפת טרור ממושכת: אתגרים בזיהוי, באפיון ובמענה. בתוך הנ"ל (עורכים), **בריאות הנפש בצל הטרור: הניסיון הישראלי** (עמ' 35–52). תל אביב: רמות.
- חן-גל, ש' (2007). **בית ספר בעת מלחמה: היערכות ודרכי התמודדות**. ירושלים: משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה.
- ישראלי, נ' (2011). בצילו של הצבע האדום. **גלילאו**, 159, 42–48.
- כהן, א' וסרדצה, י' (2014). **טיפול במצוקה פוסט-טראומטית של ילדים: מה ניתן ללמוד מיומניהם של מטפלים ישראליים?** נדלה ב-26 ינואר 2015 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3202>
- לאופר, א' (2009). צמיחה פוסט טראומטית: אשליה חיובית או דרך חדשה לבחינת התמודדות עם טראומה. **חברה ורווחה**, (1), 63–84.
- להד, מ' (2003). איתור משאבי התמודדות: מודל חוסן רב-מימדי. בתוך ש' חן-גל (עורך), **התמודדות בית-ספרית עם אירועים ביטחוניים מתמשכים, טרור ומתח** (עמ' 95–114). תל אביב: היחידה לפיתוח פדגוגי-טכנולוגי.
- להד, מ' ודורון, מ' (2015). **מעבר לטיפול קוגניטיבי התנהגותי**. חיפה: נורד.

- להד, מ' ושחם, י' (2010). כיצד הורים יהודים וערבים תפסו את העמידות הנפשית של ילדיהם במלחמת לבנון השנייה. **מפגש: כתב עת לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 31, 87–113.
- לוינצקי, נ' (2009). איכותו של המחקר האיכותני: המקרה הנרטיבי. בתוך ע' ליבליך, א' שחר, מ' קרומר-נבו ומ' לביא-אגאאי (עורכים), **סוגיות במחקר הנרטיבי: תבחיני איכות, אתיקה (עמ' 9–24)**. באר שבע: העמותה לחקר האדם הרב-ממדי.
- לזרוס, ר"ס ולזרוס, ב"נ (2001). **רגש והגיון: להבין את הרגשות שלנו**. חיפה: זמורה-ביתן ואוניברסיטת חיפה.
- מור פ', לוריא א', חן-גל ש' וסימן-טוב י' (2008). **משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר**. ירושלים: משרד החינוך.
- מילגרם, נ' (2000). ילדים במצבי לחץ. בתוך א' קלינגמן, ע' רביב וב' שטיין (עורכים), **ילדים במצבי חירום ולחץ: מאפיינים והתערבויות פסיכולוגיות**. ירושלים: משרד החינוך.
- נוי, ש' (2000). **מצבי לחץ טראומטיים**. תל אביב: שוקן.
- עומר, ח' וליבוויץ, א' (2007). **פחדים של ילדים: איך לתמוך במקום לגונן?** צפת: ספרים.
- פלורסהיים, ד' (2014). **מרחב מוגן: מטופל ומטפל במציאות של טראומה מתמשכת**. נדלה ב-26 ינואר 2015 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3168>
- פת-הורנצ'יק ר', אחיטוב מ', פרץ אסולין, ל', קמינר ח', קפלנסקי נ', רוזנבלט א' וברום ד' (2016). השלכות של מלחמה וטרור מתמשך על ילדים צעירים ועל אמהותיהם: שלוש קהילות תחת אש. **מגמות**, נ, 25–53.
- פת-הורנצ'יק, ר', פלד, א', אחיטוב, מ', ברום, ד', רוזנבלט, א' פיירמן, צ' ועמיתים (2012). הייתכן "עתיד ורוד" לילדי "צבע אדום"? בניית חוסן להורים ולילדים בגיל הרך החשופים לאיום מתמשך של טרור בשדרות. **חברה ורווחה, לב**, 237–259.
- צבר בן-יהושע נ' (1990). **המחקר האיכותי במחקר ובלימודה**. תל אביב: מסדה.
- צימרמן, ח' והוד שמר, א' (2014). אזעקה זה לא נעים: תפיסת ילדי גן בתקופת מבצע "עופרת יצוקה" את חוויית האזעקה. **חוקרים הגיל הרך**, 3, 33–54.
- קושניר, י' (2012). **הפרעות ובעיות שינה אצל ילדים עם הפרעות חרדה**. נדלה ב-18 דצמבר 2017 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net>
- רביב, ע' וכצלנסון, ע' (2003). **משבר ושינוי בחיי הילד ומשפחתו**. נדלה ב-20 ינואר 2015 מאתר הגיל הרך: <http://www.gilrach.co.il>
- רוטנברג, ב', שן, ג' וזלצמן, ג' (2008). **הפרעות חרדה בילדים ומתבגרים**. פתח תקוה: המרכז לבריאות הנפש גהה.
- רימרמן, י' (1983). **אדם משפחה וקבוצה: בצירי ילדים ונוער כאמצעי הבעה ואבחנה**. תל אביב: גומא צ'ריקובר.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני, מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי א' (2003). **מילים מנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריות וישום**. תל אביב: רמות.
- שרון, י' (2014). **כיפת הברזל שלי – כלים להתמודדות עם פחדים של ילדים המתעוררים בעקבות תקופות לחימה**. נדלה ב-28 אוגוסט 2015 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3173>
- Abdel Aziz M. T., Khalid, K., & Panos, V. (2006). Trauma exposure in pre-school children in a war zone. *The British Journal of Psychiatry*, 188(2), 154–158.

- Birmes P., Raynaud J. P., Daubisse L., Brunet A., Arbus C., Klein R., et al. (2009). Children's enduring PTSD symptoms are related to their family's adaptability and cohesion. *Community Mental Health, 45*, 290–299.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, E., & Gadassi, R. (2009). Post-traumatic Stress Disorder in young children exposed to terrorism: Validation of the alternative diagnostic criteria. *Journal of Child and Adolescent Trauma, 2*, 229–241.
- Denzin, N. K., & Lincoln Y. S. (Eds.) (1998). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage .
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). London: Sage.
- Diamond, G. M., Lipsitz, J. D., Fajerman, Z., & Rozenblat, O. (2010). Ongoing Traumatic Stress Response (OTSR) in Sderot, Israel. *Professional Psychology Research and Practice, 41*(1), 19–25. DOI: 10.1037/a0017098
- Dimitry, L. (2012). A systematic review on the mental health of children and adolescents in areas of armed conflict in the Middle East. *Child Care Health and Development, 38*(2), 153–161. DOI: 10.1111/j.1365-2214.2011.01246.x
- Dubow, E. F., Boxer, P., Huesmann, L. R., Landau, S., Dvir, S., Shikaki, K., & Ginges, J. (2012). Cumulative effects of exposure to violence on Post-traumatic Stress in Palestinian and Israeli youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 41*(6), 837–844. DOI: 10.1080/15374416.2012.675571
- Espinell, Z., & Shaw, J. A. (2018). PTSD in children. In C. B. Nemeroff & C. R. Marmar (Eds.), *Post Traumatic Stress Disorder* (pp. 189–209). Oxford: Sheridan books.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three states of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 150–170.
- Hobfoll, S. E., Canetti-Nisim, D., Johnson, R. J., Palmieri, P. A., Varley, J. D., & Galea, S. (2008). The association of exposure, risk, and resiliency factors with PTSD among Jews and Arabs exposed to repeated acts of terrorism in Israel. *Journal of Traumatic Stress, 21*(1), 9–21. DOI: 10.1002/jts.20307
- La Greca, A. M., Silverman, W. K., Venberg, E. M., & Robert, M. C. (Eds.) (2002). *Helping children cope with disasters and terrorism*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- May, W. F. (1980). Doing ethics: The learning of ethical theories on fieldwork. *Social Problems, 27*(3), 358–370.
- Nuttman-Shwartz, O., & Dekel, R. (2009). Ways of coping and sense of belonging in the face of a continuous threat. *Journal of Traumatic Stress, 22*(6), 667–670. DOI: 10.1002/jts.20463

- Osofsky, J. (1995). The effects of exposure to violence on young children. *American Psychologist*, 50, 782–788.
- Pat-Horenczyk, R., Kenan, A. M., Achituv, M., & Bachar, E. (2014). Protective Factors Based Model for screening for Posttraumatic Distress in adolescents. *Child & Youth Care Forum*, 43(3), 339–351. DOI: 10.1007/s10566-013-9241-y
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pynoos, R. S., Steinberg, A. M., & Goenjian, A. (1996). Traumatic stress in childhood and adolescence: Recent developments and current controversies. In B. A. Van der Kolk, A. C. McFarlane, & L. Weisaeth (Eds.), *Traumatic stress: The effects of overwhelming* (pp. 1–25). London: Sage.
- Scheeringa, M. S., Zeanah, C. H., Myers, L., & Putnam, F. W. (2003). New findings on alternative criteria for PTSD in preschool children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(5), 561–570.
- Schiff, M., & Pat-Horenczyk, R. (2014). Perceived need for psychosocial services in the context of political violence: Psychological distress among Israeli mothers with young children. *Clinical Social Work Journal*, 42(4), 346–356. DOI: 10.1007/s10615-
- Slone, M., & Shoshani, A. (2014). Psychiatric effects of protracted conflict and political life events exposure among adolescents in Israel: 1998–2011. *Journal of Traumatic Stress*, 27(3), 353–360. DOI: 10.1002/jts.21918
- Strauss A. L., & Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Terr, L. C. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148, 10–20.
- Thabet, A. A. M., Karim, K., & Vostanis, P. (2006). Trauma exposure in pre-school children in a war zone. *The British Journal of Psychiatry*, 188(2), 154–158.
- Werner, E. E. (2012). Children and war: Risk, resilience, and recovery. *Development and Psychopathology*, 24(2), 553–558.
- Yule, W., Dyregrov, A., Raundalen, M., & Smith, P. (2013). Children and war: The work of the Children and War Foundation. *European Journal of Psychotraumatology*, 4, pp. 10–34. Available at <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3547281>

ברחבת הריקודים של זיכרונות הילדות: צעדי שימור ושינוי במחול העצמי

גיסי שריג

תקציר

זיכרונות ילדות הם תופעה אנושית רבת-פנים ומורכבת עד מאוד. הפן הבולט של מורכבות הנושא הוא הניגוד לכאורה שבין היבטיו השונים. ניגוד זה מחריף עוד יותר כשמדובר בזיכרונות של חוויות טראומטיות, שכן קורבנותיהם נעים בין הרצון להכחיש חוויות מאיימות ולהסתירן לבין הרצון להכריז עליהן בקול רם ולפרוק את נטל סודן המאיים. הגיליון המיוחד שהוקדש לאחרונה לנושא זיכרונות הילדות בכתב העת "מפגש", מציג יריעה עשירה של תאוריות, טכניקות טיפול ומקרים, המתייחסים לזיכרונות המוקדמים מזוויות ראייה שונות ומגוונות. במאמר זה אני מבקשת להתבונן בלקט העבודות שבגיליון במבט-על מתכלל, כדי להבין את טיבו ואת משמעותו של פרדוקס הניגודים בתופעת זיכרונות הילדות כפי שהוא משתקף בעבודות אלה. את הדיון בנושא זה אעגן בהגותו של אלפרד אדלר, כמו גם בגישות פוסט-אדלריאניות אחרות, בעלות זיקה לרעיונותיו. אפתח את המאמר בדיון בקשר שבין מבנה הזיכרון לבין תהליכי שימור ושינוי בעצמיות. לאחר מכן אדון בטיפול באמצעות זיכרונות ילדות בשני הקשרים של התופעה: פרטני וחברתי-פוליטי.

מילות מפתח: זיכרונות ילדות, זיכרונות מוקדמים, אלפרד אדלר, פסיכולוגיה אינדיווידואלית, פסיכולוגיה אדלריאנית, טכניקות טיפוליות, טראומה

פתח דבר*

זיכרונות ילדות הם תופעה אנושית רבת-פנים ומורכבת עד מאוד. הפן הבולט של מורכבות הנושא הוא הניגוד לכאורה שבין היבטיו השונים: "נדיר למצוא כלי פסיכולוגי שמשלב בתוכו היבטים סובייקטיביים ואובייקטיביים, חלקיים והוליסטיים, תכנים גלויים וסמויים, לא-מודעים ומודעים, בצורה מתואמת כל כך כמו הזיכרון" (המנחם, 2018, עמ' 20). ניגודים אלה מחריפים עוד יותר כשמדובר בזיכרונות של חוויות טראומטיות, שכן, כפי שגרס הרמן, התנועה בין הרצון להכחיש חוויות מאיימות ולהסתירן לבין הרצון להכריז עליהן בקול רם ולפרוק את נטל הסוד המאיים היא "דיאלקטיקה מרכזית של הטראומה הנפשית" (שמחון, 2018, עמ' 86). במבט יונגיאני, האופי הפרדוקסלי של דיאלקטיקה זו משקף את שיתוף הפעולה בין ארכיטיפ הגילוי לבין ארכיטיפ ההסתרה: שניהם פועלים יחדיו, כדי שהרז – הנע

* תודתי לעילי שריג וליגאל שריג על הסיוע שהושיטו לי בכתיבת מאמר זה.

בין כיסוי לגילוי – ייחשף באופן המיטבי (נצר, 2008). ההסבר של אסטריד לתנועה דיאלקטית זו מאיר את התכליות המנוגדות של שני הארכיטיפים הפועלים בה לטענתו. מצד אחד, הזיכרון הטראומטי "צריך להישכח, כדי למתן את הסבל ולאפשר חיים מקובלים יותר, ומנגד – הוא צריך להיזכר, משום שהוא חלק בלתי נפרד מהמכלול הנפשי של האדם" (המנחם, 2018א, עמ' 243). שירה של אמילי דיקנסון (Dickinson, 1961, p. 294): שנכתב לפני למעלה מ-150 שנה, מתאר באופן נוגע ומדויק את האיזון העדין הנוצר בתנועה מתואמת זו:

יִשְׁנוּ כָּאֵב – כֹּה מִחֻלָּט
הוא בולע כל מהות
אֶז מְכַסֶּה אֶת הַתְּהוֹם עִם הַדְּלוֹן –
כִּי שׁוֹכְרוֹן יוֹכַל לִפְסוֹעַ
מְסִבִּיבוּ – מַעְבְּרוּ לוֹ – מַעְלִי
כְּאוֹתוֹ הָאָחוֹז בְּעֵלְפוֹן –
הַהוֹלֵךְ בְּבִטְחָה בְּמָקוֹם שְׁבוּ עֵינָי פְּקוּחָה
הִיְתָה מְשֻׁמְטָה אוֹתוֹ – עֵצָם אַחַר עֵצָם.¹

הגיליון המיוחד שהוקדש לנושא זיכרונות הילדות בכתב העת "מפגש" מקיף את חקר התופעה מזוויות מגוונות, ובמאמר זה אני מבקשת להתבונן בלקט העבודות שבגיליון במבט-על מתכלל, כדי להבין את טיבו ואת משמעותו של פרדוקס הניגודים בתופעת זיכרונות הילדות כפי שהוא משתקף בעבודות אלה.² לשם כך בחרתי להמשיגו כעיצובו המחודש של העצמי בתהליך של שימור-תוך-שינוי. רעיון זה שימש לי נתב בעיון בשאלה, מה מניע את המחולות האוטוביוגרפיים המנוגדים – אך המתואמים היטב – שאנו רואים על רחבת הריקודים של זיכרונות הילדות. אפתח בדיון בקשר שבין מבנה הזיכרון לבין תהליכי שימור ושינוי בעצמיות. לאחר מכן אדון בטיפול באמצעות זיכרונות ילדות בשני הקשרים של התופעה: פרטני וחברתי – פוליטי. את הדיון אעגן בהגותו של אלפרד אדלר (1870–1937), שהעמיד תפיסה ייחודית משלו בנושא משמעות הזיכרונות המוקדמים וסגולותיהם הטיפוליות (שריג, 2016, 2018; Adler, 1979, 1980), וארחיב באמצעות רעיונות פוסט-אדלריאניים מאוחרים יותר, בעלי זיקה לרעיונותיו של אדלר.

1 נראָה שמטפורת הבליעה והחידלון בשירה של דיקנסון מרמזת אל נהר לְתֵה אשר בהאדס. זהו נהר המקושר לרוח החידלון, השכחה וההסתרה, וכל נפש הבולעת ממימיו נתקפת שכחה מוחלטת. יש אף מי שהאמינו ששכחה זו היא שתאפשר לנפש להיוולד בגלגול חדש, כשהיא חופשיה ומשוחררת מאימי זיכרונות חייה הקודמים. מעניין שהמילה "לְתֵה" מקושרת סמנטית למלה היוונית "אַלְתִּיָּא", שמשמעותה "אמת", וכך נמשלת השכחה לשקר מוסתר, והאמת – לחשיפתו.

2 מאמר זה מרחיב הרצאה במליאת יום העיון להשקת הגיליון המיוחד של כתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית", בנושא: "זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול ויישום", שנערכה באוניברסיטת חיפה בפברואר 2018.

מבנה הזיכרון האנושי ותהליכי שימור ושינוי בעצמיות

כדי להבין את מקורם המבני של צעדי השינוי והשימור בתהליכי זכירה, יש צורך להבין תחילה את מבנה הזיכרון האנושי. על פי טלווינג (Tulving, 1972), מאגר הזיכרונות האוטוביוגרפיים שלנו מכיל שני סוגים של ידע על כל התרחשות בחיינו: ידע חווייתי, המאוחסן בזיכרון האפיזודי, וידע תאורטי רלוונטי, המאוחסן בזיכרון הסמנטי. כשאנו מעלים חוויה מעברנו, הידע המגיע משני מאגרים אלה מתלכד יחדיו לכדי הקשר של אירוע יחיד, ואז הוא מייצר את רישומה כזיכרון. קשר זה בין הזיכרון הסמנטי והזיכרון האפיזודי אחראי לכך שזיכרונותינו הם דינמיים במהותם, ושהם משתנים בהתמדה (Sacchi, Agnoli, & Loftus, 2007). ואכן, לאחר עשורים רבים של הגות ומחקר – מפרויד (1968) ואדלר (Adler, 1979) ועד חוקרי מוח של ימינו (Lavon & Shifron, 2018) – יש כיום הסכמה רחבה על כך שעצם העלאת זיכרון היא פעולה טרנספורמטיבית. בכל פעולה של זכירה מעורב אפוא תהליך של רקונסטרוקציה פרשנית, שבמהלכה יכולים חומרי הזיכרון המקורי וגם משמעותו להשתנות בהתמדה. אפשר אפוא לטעון שהזיכרון העדכני הוא תוצר של שרשרת זיכרונות משוכתבים (שריג, 2016), המייצג את סך כל רישומי החוויה ברגע העלאתו, ושהדינמיות של הזיכרון מפעילה את מחול השינוי במעין מרדף התעדכנות גמיש אחר ההשתנות המתמדת של מאגרי הידע המזינים אותו.

עכשיו אפנה לשאלה, כיצד דווקא הדינמיות הזו מוסיפה לכוראוגרפיית השינוי גם צעדים של שימור. לצורך זה עלינו להבין שמבנה הזיכרונות האוטוביוגרפיים במוח מאפשר לכל אדם ליצור לעצמו רצף של עצמיות³ וכך לחוות את זיכרונותיו האפיזודיים כחלק בלתי נפרד מן הכרונולוגיה האישית שלו. את החוויה הקוגניטיבית הזאת כינה טלווינג (Tulving, 1985) "מודעות אוטונואטית", כלומר "דיעת העצמי", והוא הגדיר אותה כתיווך מודעותו של האדם לקיומו ולזהותו ברצף הזמן הסובייקטיבי של חייו. שלא כטלווינג, אדלר לא התייחס אל רצף העצמיות כאל מבנה ניטרלי; הוא ראה בו מבנה מטרת של מחשבות, של רגשות ושל פעולות, הנע ביציבות ובעיקשות בכיוון ברור אחד. הוא כינה את המבנה האישיותי הזה "סגנון החיים", וייחס לו כוחות עוצמתיים והשפעה הוליסטית מקיפה על כל היבטי חיי הנפש וחיי המעשה של האדם. לשיטתו, מחשבותיו, רגשותיו ופעולותיו של האדם נשלטים בידי **המטרה הנפשית** שלו – שהיא הרעיון היצירתי הייחודי ש"המציא" באופן לא-מודע בילדותו המוקדמת, כדי לייצר לעצמו תחושות של ערך עצמי ושל זכאות לשייכות. יצירה אישיותית לא-מודעת זו היא כוח עוצמתי, החותר בהתמדה למשול בתכניו של רצף העצמיות לאורך כל חיי האדם (שריג, 2016, 2018; Adler, 1969).

מה מאפשר לנו לשמר מודעות אוטונואטית רציפה כזו לאורך חוויות חיינו, חרף צעדי השינוי שבתהליך הזכירה? שאלה זו מובילה אותנו אל הפעולה הנרטיבית הפרדוקסלית של שכתוב משמר, שהברמס (Habermas, 2011) כינה "הנמקה

אוטוביוגרפית" (p. 10). באמצעות פעולה זו אנו ממצגים באופן מפורש היבטים שונים בעברנו ובאישיותנו לכלל עצמי קוהרנטי רציף. התוצאה היא מעין נרטיב-על, ש"מביית" שברי מיני-נרטיבים "סוררים", מלחים אותם, מעדכן אותם או מחליף אותם (Bruner, 2003, p. 100). אחת המסגרות התאורטיות היפות המצביעות על התהליך ההרמוני של שימור ושינוי בעצמיות היא תפיסת העצמיות הנרטיבית של ריקר (Ricoeur, 1992). הוא הבחין בין שני מרכיבים בעצמיות: היציב – idem והדינמי – ipse. לטענתו, הזהות הנרטיבית שלנו נשענת אומנם על מרכיבים יציבים המשתמרים חרף אירועי הזמן, אבל בה בעת היא גם מכילה שינוי ותמורה. לפיכך, סיפור חיים יכול להמשיך ולעצב את עצמו באמצעות ריבוי של סיפורים אמיתיים או כוזבים שאנו מספרים לעצמנו על עצמנו. מלט ווופשוט (Mallett & Wapshott, 2011) טענו, בעקבות ריקר, שאתגר השמירה על הזהות הנרטיבית מחייב עבודת ייצוב מתמדת של העצמי, המתבצעת באמצעות פרשנות רפלקסיבית החוצה את מחוזות הזמן של חיינו. המנחם (2018) התייחס לתהליך זה כך: "באישיות בריאה ולכידה מצבי העצמי המרובים ואף המנוגדים מוכלים, והאדם יכול לנוע בגמישות ביניהם" (עמ' 29). נראה כי הסברים אלה מציגים את ההשתנות הדינמית בתוכני הזיכרון כמנגנון המגן על העצמי מפני התפרקות נוכח התמורות הנדרשות בו, ובכך הוא מאפשר את יציבותו.

גם ההסבר של אדלר (Adler, 1979, 1980) התמקד בתפקיד המייצב של השתנות תוכני זיכרונות הילדות, אבל בה בעת הוא הפך את הקערה על פיה: לשיטתו, השינוי הדינמי בזיכרונות הילדות פועל דווקא לייצוב "סגנון חיים" של האדם,⁴ – כלומר **מונע** את השתנות העצמי. לפיכך, כאשר מצב במציאות מאיים על המטרה הנפשית, וגרסת הזיכרון הרלוונטית האחרונה אינה יכולה לתקף אותה, אפשר שגרסה זו של הזיכרון כלל לא תועלה או שיחול בה שינוי, ותחתיה תיווצר גרסת זיכרון חדשה ומתאימה יותר. וכך, חוויות במציאות ההווה תקשורנה אליהן באופן סלקטיבי, מטרתי ומכוון רק חומרי זיכרון רלוונטיים מן העבר המתקפים את המטרה הנפשית. סלקציה זו מכוונת למנוע את הפיתוי לסטות ימינה או שמאלה מאופני ההתמודדות שכבר הוכיחו את עצמם שוב ושוב כמשרתים נאמנים של המטרה הנפשית היציבה. למרות הפיקטיביות שלהם, הזיכרונות הם אפוא סוכני תהליך השימור הזה, ובתפקידם זה הם שבים ומשכנעים אותנו בתוקפם לאורך אירועי חיינו לעתיד לבוא. אם נמזג את הרעיון של אדלר על היסוד הפיקטיבי בזיכרונות הילדות עם ההבחנה של אריסטו בין היסטוריה לפואטיקה (2002), נגיע בדרך אחרת לליבת מהותו של נרטיב הזיכרון: הוא אינו מכוון לאמת היסטורית, אלא אל אמת אפשרית, כלומר במושגים אדלריאניים – רק לזיכרון של מה שיכול היה להתרחש במסגרת אפשרויות ההיתכנות של המטרה הנפשית (שריג, 2016, 2018; Adler, 1979). רק לכאורה אפוא הזיכרון רוקד כאן את כוראוגרפית השינוי; בעצם, התמרת תוכני

4 להגדרות ולהסברים של המושג סגנון חיים נא עיינו במאמריהם של אליהו, 2018; אמיר, 2018; המנחם, 2018; זאבי סלע, 2018; שובל, 2018; שריג, 2018.

הזיכרון בהתאמה למצב קונקרטי בהווה דווקא משמרת את המטרה הנפשית, כלומר את יציבותה של הנפש.

העבודה עם זיכרונות ילדות כאמצעי טיפולי

עבודה עם זיכרונות של חוויות טראומטיות

הטיפול בנפגעי טראומה פותח חזית של התמודדות עם תהליכי שימור בהפרעה האופייניים לתופעת זיכרון הטראומה. המחקר מלמד כי נפגעי ונפגעותיה עלולים ללגום ממימי השכחה של נהר הַלְתָה,⁵ אבל מבלי להיוולד מחדש, שכן הדינמיות הבריאה של הזיכרון מתאפשרת רק כאשר החוויה זוכה לקידוד נרטיבי סדור – מה שאין כן במקרה של קידוד חוויה טראומטית. להד ורובינשטיין (2018) הסבירו בעקבות לדו (LeDoux, 1996), כי במהלך חוויה טראומטית, הנחוויות חושית כאסון, יש קושי לעבד את החוויה מילולית באופן מאורגן וסדור. במקרה זה, הטראומה משאירה רק עקבות רגשיים סמליים, שמיעתיים וחושיים באמיגדלה, ואינה מועברת להיפוקמפוס, כדי לקבל שם באופן מסודר קידוד ומשמעות מילולית.

לדברי נווה וזליגמן (2018), מצב עניינים זה מחריף עוד יותר במקרה הספציפי של טראומת גילוי עריות. טראומה מתמשכת זו נחווית בגיל שבו אין עדיין אפשרות להבין קוגניטיבית את מהות הפגיעה ואת משמעותה. זאת ועוד: העד היחיד לאירוע של גילוי עריות הוא התקופה עצמו, ואולם הוא אינו שותף לחוויה הסובייקטיבית הטראומטית של המותקפת, ובהיעדר עדות אחרת לטראומה, אין מי שיהדהד או יתקף אותה ויהפוך אותה במילותיו המפורשות לעובדה ממשית במציאות. נראה כי הקשיים הקוגניטיביים, התרבותיים והמשפחתיים האופייניים לטראומה זו נערמים זה על גבי זה כחומה בצורה, והיא משמרת את החוויה בצורתה המפורקת, כשהיא מודרת מן התודעה ומורחקת אל מחוץ לה. כך גם מעוכב הסיכוי לתיקון הקידוד, ועמו – הסיכוי לריפוי. התוצאה היא שימור אשלית אחדות העצמי; אשליה זו אומנם מעניקה לנפגעות תחושה של יציבות, אך היא שוללת מהן את היכולת לשכוח את הטראומה. נראה כי אפיסטמולוגית, לעולם לא נוכל לשכוח את אשר מעולם לא ידענו: מימי הַלְתָה יודעים למחוק רק את מה שאנו זוכרים.

כיצד נוכל אפוא להבקיע את חומת השימור הנוקשה ולאפשר בכל זאת לזיכרון חדש ומיטיב להפציע ולהיטמע? לשם כך יש צורך בשיתוף פעולה בין שני כוחות גדולים, הפועלים יחדיו בזירה היצירתית של הנרטיב⁶ – הזיכרון והדמיון. ברונר (Bruner, 2003) הסביר את זיקתם ההדדית המיוחדת של הדמיון ושל הזיכרון כך: "זיכרון ודמיון מספקים זה לזה האחד את סחורותיו של האחר" (p. 93). להד ורובינשטיין (2018) דיווחו על מחקרי מוח המאששים זאת, והם הוסיפו לכוחות הדמיון והזיכרון כוח שלישי, רלוונטי במיוחד לעבודה עם נפגעי טראומה:

5 לתה, נהר השכחה, הוא אחד מחמשת הנהרות אשר בהאדס. כאשר המתים לוגמים ממימיו, הם שוכחים כליל את זיכרון קיומם בעולם החיים. אצל וירגיליוס הלגימה ממימי הלתה מופיעה כמעין תנאי לחזרה לחיים בגלגול חדש.

6 לדיון נרחב בתפיסה הנרטיבית של העלאת זיכרונות ילדות על פי אדלר, נא עיינו שריג, 2016, 2018.

המשחקיות. העבודה הנרטיבית שתיארו מתרחשת במרחב הפוטנציאלי-המשחקי-הפנטסטי, והיא מנגישה את החומרים שקודדו בצופן לא מילולי באמצעות דיאלוג בשפה ראשונית. דיאלוג זה מניב תוצאות מבורכות: (א) "ריחוף בטוח" בין מרחבי זמן; (ב) שחרור ממחויבות לתוקף של אמת מוחלטת; (ג) שילוב דימויים מיטיבים ומעצימים בנרטיב החדש; (ד) הנכחת כוחות שנעדרו בזירת הטרואומה אז ושם במרחב הטיפולי-המשחקי כאן ועכשיו; (ה) הענקת תחושת שליטה בחומרי הטרואומה; (ו) הצגת נקודות הקושי, המבקשות לעצמן גם בעיצומו של התהליך ובנוכחות המטפלים את חסד הדיסוציאציה. התוצאה היא רצף סיפורי חדש, ההופך לזיכרון חלופי גמיש ונגיש יותר, והוא שיכול להתחרות בזיכרון הטרואומטי. פרדוקסלית, בה בעת זירת המשחק גם מקשה על המטופלים, כי בעצם השחרור שהיא משיגה הם חשים איך הם מאבדים בתוכה את השליטה במוסרות ההסתרה (להד ורובינשטיין, 2018).

תהליך ריפוי המעוגן במרחב פוטנציאלי של יצירתיות ומשחקיות יכול להתחולל גם בעבודה מוזיקלית עם זיכרונות ילדות (אמיר, 2018). עבודה זו שמה במרכז את שימורה מחדש של מנגינת הנפש שחדלה להישמע, והיא מתבצעת באמצעות טכניקות המשחזרות זיכרונות מוזיקליים וחוויות הכרוכות בהן – מאלתור חופשי ועד מצגת של לקט יצירות מוזיקליות המייצגות תקופות חיים – מעין ביוגרפיה מוזיקלית. טכניקות אלה מאפשרות להשיג אפקטים טיפוליים מועילים: ראשית – גירוי של זיכרונות מודחקים, של קונפליקטים ושל תובנות רלוונטיות להם, שנית – עיבוד חומר רגשי כאוטי במבנה מאורגן המאפשר אינטגרציה של הצד המוחשי והסמלי, המילולי והלא-מילולי של החוויה, ושלישית – תחושה של שליטה, שיתוף חברתי ואף נחמה לעת בדידות או עצב. כפי שנראה להלן, טכניקות אלה נושאות רווחים גם בטיפול בנפגעות טראומה של גילוי עריות.

גם בעבודה במרחב נרטיבי-פנטסטי – אם כי לא משחקי – יש פוטנציאל ריפוי והחלמה: שמחון (2018) תיארה כיצד שימר אביה את כוחות נפשו ואת נכסי חייו במציאות החריפה של אירועי השואה. היא הראתה כיצד בכישרון החיים האינטואיטיבי שלו שזר האב אסטרטגיות בעלות איכויות תרפויטיות מיטיבות המקובלות בטיפול נרטיבי – גם בחייו וגם בנרטיב שסיפר עליהם. הוא השכיל ליצור בנרטיב שלו חוויה של התקוממות נגד כוחות האופל, וכך ייצר לעצמו מצב רגשי נוח. מצב זה אפשר לו לחוות את עצמו כחבר במשפחת האדם האנושי והחופשי, הממשיך גם נוכח העינוי, ההשפלה והאובדן לשמוע את "ההמיה העדינה של רוח האדם" (עמ' 83). באמצעות שימור פעיל ומוקיר של מורשתו ושל ירושתו הרוחנית של אביו-שלו, הוא גם התמיר חוויה של ניתוקים ואובדנים חוזרים ונשנים שחוהו בעבר בחוויה של חיבור, של התקשרות ושל היזכרות. האב גם נקט אינטואיטיבית טכניקה נרטיבית של זינוק פנטסטי אל העתיד; כך שחרר את עצמו מכבלי טראומת העבר וחווה בהווה את מה שיחל לעצמו בעתיד.

האם גם את הטרואומה המורכבת הספציפית של גילוי עריות יש סיכוי לתקן? מתברר שבהתקיים סדרה של תנאים מיטיבים, יש סיכוי לתיקון, ולו חלקי. או אז

יוסר הבידוד, יוחזרו פונקציית העד והאמון באדם, ותחת אי-הידיעה ייווצר נרטיב אשר יעמעם את הזעזוע הנפשי ואת המורכבות הרגשית של החוויה. מאוחר יותר אפשר שהנפגעות גם תאזרנה אומץ לגלות לאחרים את הסוד שזה עתה נגלה להן עצמן (נווה וזליגמן, 2018). כאמור, גם בעבודה עם זיכרונות מוזיקליים יש פוטנציאל החלמה לנפגעות טראומה של גילוי עריות: נראה שהעיבוד ההדרגתי, היצירתי והמשחקי של הטראומה באמצעות זיכרונות ילדות מוזיקליים אפשר לנפגעת טראומה של גילוי עריות התחדשות, צמיחה ושיפור קשרים חברתיים וזוגיים (אמיר, 2018).

“לחיות כדי להתפתח”: התמודדות עם שינוי בלתי רצוי באמצעות עבודה עם זיכרונות

העבודה עם זיכרונות ילדות אינה מוגבלת למצבי טראומה ואף אינה תחומה בגיל. דומה כי הסוגיות השגרתיות, אך המאתגרות, שאדם זקן מביא לטיפול, אינן שונות במהותן מאלה המובאות על ידי אדם צעיר (אליהו, 2018). אליהו תיארה עבודה עם זיכרונות ילדות בגישה אדלריאנית בטכניקה התורמת לשימור מחדש של כוחות נפש שאבדו, נזנחו, נשכחו, הוכחשו או פשוט לא הוכרו (שריג, 2018, שריג, בדפוס; Newbauer & Shifron, 2004; Shifron, 1999; Shifron & Bettner, 2003). היא הראתה כיצד חשיפת היכולות והעוצמות המוצפנות מטפורית בזיכרונות הילדות סייעה למטופלת בת 89 לנוע אל עבר השינוי הנדרש בחייה. על בסיס זיכרונות הילדות, השתיים יצרו ברית טיפולית איתנה, חשפו את הכוחות הסמויים הטמונים בזיכרונות העבר והנכחו את הרלוונטיות שלהם להווה. ההכרה בכוחות אלה אפשרה למטופלת לוותר על שימור דמות עצמי שהתאימה למרחב זמן העבר, להטמיע את השינויים הפיזיים הבלתי נמנעים של הזקנה, וכך להתמיר חוויה של אובדן מכורח לחוויה של ויתור מבחירה. שינוי קוגניטיבי ורגשי זה אפשר לה לשמר מחדש את תחושת הערך העצמי ואת תחושת השייכות שלה, וכך גם לתקן את רצף העצמי שלה, אשר שובש בחוויית הזקנה. ההצלחה במשימה התפתחותית זו הניעה אותה לסגל לעצמה אסטרטגיות חדשות ומותאמות למציאות, וכך לאפשר לעצמה לשוב ולתפקד במעגלי ההשתתפות החברתית העכשוויים שלה כאישה בעלת אפשרויות בחירה וכוחות, אשר עדיין שולטת בחייה ומתמודדת עם קשייהם (אליהו, 2018). אליהו סיכמה שזיכרונות הילדות מסייעים לאדם זקן להגשים “את משימת ההסתגלות למציאות המשתנה [...] על ידי העלאת תחושת הערך שלו, הרחבת סגנון החיים, בחירת חלופות וחיזוק יצירתי של הזיקה החברתית שלו” (עמ’ 103).

בהקשר זה מהדהדת קביעתו האבולוציונית של אדלר (Adler, 1964a) ש“כבר אין להטיל ספק בתפיסת החיים כהתפתחות [...] לחיות פירושו להתפתח!” (p. 31-32). דומה, כי רעיון זה מקבל משנה תוקף בגיל הזקנה. אני מציעה אפוא לראות בתהליך הטיפולי שאליהו הציגה לא רק תהליך של השבת כוחות מודרים באמצעות זיהוי פעולתם בזיכרונות הילדות, אלא גם את החזרתה של האישה בת ה-89 למעגל ההתפתחות – הלא הוא מעגל החיים: מעין גיל התבגרות נוסף לעת זקנה.

הישג התפתחותי זה מדגים בבירור את מחול השינוי-תוך-שימור שזיכרונות הילדות מאפשרים בחדר הטיפולים.

התמודדות עם מאבקי שיח: הממד החברתי-תרבותי והממד הפוליטי של העבודה הטיפולית עם זיכרונות ילדות

עד כאן התייחסתי לשימוש הטיפולי בזיכרונות ילדות כאמצעי להתמודדות עם בעיות החיים כאילו הן מתקיימות במנותק מהשיח שבו הן משוקעות, כלומר מהקשרן החברתי, התרבותי והפוליטי. אולם כפי שטען צ'ר מילס (Mills, 2000), האדם הוא שחקן היסטורי ופוליטי, ועל כן אפשר להתקרב להבנתו רק כשבוחנים אותו ביחסי גומלין הדוקים ומורכבים עם מבנים חברתיים והיסטוריים: "אין אפשרות להבין את חיי היחיד, וגם לא את ההיסטוריה של החברה, מבלי להבין את שניהם" (p. 3). לטענתו, צרה אישית (לדוגמה מה שיוגדר כ"חריגות" כלשהי) היא הביטוי החווייתי האינדיווידואלי של הסוגיה הציבורית הפוליטית המשמשת לה הקשר היסטורי ומבני (לדוגמה האינטרסים, הנורמות והערכים של השיח המחריג). גם הביקורת הפמיניסטית מעוגנת בטענה כי "האישי והפוליטי כרוכים זה בזה לבלי הפרד" (Bertens, 2001, p. 95).

נראה כי משימת הקישור בין החוויה האישית לחוויה הפוליטית אינה פוסחת עלינו גם בחדר הטיפולים. גם שם עלינו להבין את הממד הציבורי של הבעיה האישית, ובמיוחד כשהמדובר ברגעי משבר קריטיים: "צרות אישיות פורצות ברגעים של משבר אישי וקיבוצי [...] משברים קיומיים אלה [...] מטילים את האדם אל הזירה הציבורית. בעייתו האישית הופכת לסוגיה ציבורית" (Denzin, 2001, p. 38).⁷ הבנת השיח שבתוכו משוקעות חוויות אישיות וחברתיות היא אפוא צעד מתבקש בהבנת משמעותם של זיכרונות מוקדמים והפוטנציאל הטיפולי שלהם.

אדלר, "חוללות האדם" ומושג השיח

ש' מילס (2005) הסבירה את מושג השיח של פוקו כמערך קוהרנטי של היגדים אידאולוגיים בעלי כוח, אשר מקיים את עצמו בזכות מנגנון לשמירת ייחודו, להפצתו ולהדרת מערכי שיח המתנגדים לו. פוקו עצמו (2005) הדגיש את הכוח שמתוכו פועל השיח: "יש לתפוש את השיח כאלמות שאנו מפעילים על הדברים, ומכל מקום כפרקטיקה שאנו כופים עליהם" (עמ' 45).⁸ אם כן, מנקודת מבט פוסט-מודרנית, מושג השיח עשוי לתרום להבנת מצבי חיים שבהם נאכפת על היחיד הסתגלות למערך חדש של ערכים ואופנויות חיים שיש בהם כדי לאתגר את תפיסת העצמי הנוכחית שלו. להלן אבקש לברר, מהו תפקידו של סגנון החיים על פי אדלר בהתמודדות זו, ומהו מקומם של זיכרונות הילדות בה. לשם כך יש להפגיש את

7 דנזין התמקד כאן בסוגיה זו בהקשר הדיון שלו באפיפניה – חוויית השיא שהאדם חווה כאשר הבנת הקשר שבין הצרה האישית לסוגיה הציבורית מבשיל לכדי תובנה מתמירת חיים.

8 עם זאת, השיח משתתף במעין משחק דינמי שבו הוא בה בעת גם תוצא של כוח פוליטי ומכשיר לביצורו וגם משמש נקודת מוצא להתנגדות לו (מילס, 2005).

רעיונותיו של אדלר עם מושג השיח. במבט ראשון, נראה כי קשה לשלב תפיסה פוסט-מודרנית כשל פוקו עם הגותו של אדלר. הממד החברתי, ולא זה הפוליטי, הוא יסוד מרכזי בהגותו, ומכאן – גם ברעיונותיו על תופעת זיכרונות הילדות ועל דרכי השימוש בהם בטיפול⁹. גם טענתו ההומניסטית של אדלר בדבר כוח החוללות של האדם (human agency) מתיישבת טוב יותר עם תפיסות הדוגלות בבחירה עצמאית של האדם, מאשר עם אלה המדגישות את האופן שבו בחירתו משועבדת לכוחות התרבותיים והפוליטיים של השיח הדומיננטי בזירה (פוקו, 2005א, ב). במובנה המסורתי, חוללות האדם היא אומנם מושג הומניסטי מובהק, המתייחס לאמונה בכוחו של האדם למלא תפקידים שישפיעו באופן מיטיב על נסיבות חייו; עם זאת, בתפיסות עדכניות של חוללות האדם יש הסכמה על כך שהאדם אינו פועל עצמאית אך ורק מכוחה, וכי מתקיימים יחסי גומלין בינה לבין הנסיבות וההקשרים שעליהם האדם מבקש להשפיע (Parsell, Eggins, & Marston, 2016). בשל כך נראה כי כיום הצטמצם הניגוד האופוזיציוני שבין מושג החוללות במובנו המסורתי לבין תפיסות פוסט-מודרניות, המדגישות את כוח הידע הגלום בשיח וממעיתות בכוח החוללות של האדם (פוקו, 2005א, ב).

מעניין כי גם בהגותו של אדלר, מושג חוללות האדם אינו מוצג במובנו המסורתי המלא. תפיסת החוללות שלו מתבטאת בעיקרון האינדטרמיניזם – אחד מיסודות משנתו. על פי עיקרון זה, המטרה המוטעית בסגנון החיים מושלת בבחירותיו הנפשיות האישיותיות של אדם וגם עלולה להשפיע עליו בהתמדה לבחור בחירות קונקרטיות לא-מודעות חסרות תועלת; אולם כשלעצמה היא יצירה או בחירה עצמאיות שלו (Adler, 1938). אדלר אף המשיל אותה ליצירת אומנות, שאינה חפה מטעויות: "היחיד הוא [...] גם התמונה וגם האומן. הוא האומן של אישיותו, אך כאומן אין הוא פועל חף מטעויות, ואף לא אדם עם הבנה שלמה של גוף ונפש¹⁰ – אלא יצור אנוש [...] רגיש ביותר לטעויות ובלתי מושלם" (Adler, 1930, p. 5, 1959a, p. 177). לטענתו, כאשר יבין האדם כי הוא אחראי לבחירה השגויה שיצר ויישא באופן מודע באחריות לה, תהיה לו אפשרות להחליפה בבחירה מודעת אחרת – מועילה ומיטיבה יותר. טענה מרכזית זו מציבה סייג לטענת האינדטרמיניזם ומצמצמת אותה לכדי טענה של דטרמיניזם "רך" – אף שעל פיה האדם אומנם אינו מופעל דטרמיניסטית מכוח מקורות אובייקטיביים חיצוניים, הוא בכל זאת אינו פועל עצמאית, אלא מופעל דטרמיניסטית מכוח סגנון החיים (Ansbacher & Ansbacher, 1959).

9 אדלר ראה בממד החברתי עיקרון בסיסי בארגון האישיות של האדם, ומכאן – גם בהבנת זיכרונות הילדות שלו. הוא תפס את אישיותו הייחודית של האדם כמכלול הוליסטי של אסטרטגיות לניהול מערכות יחסים – יחסיו עם העולם, עם אחרים ועם עצמו. תפיסה זו ממשיגה בעצם כל חוויה אישית באשר היא כחוויה חברתית בין-אישית, המצריכה יכולת של שיתוף פעולה חברתי (Adler, 1964), וכל זיכרון ילדות כייצוג נרטיבי-מטפורי שלה (שריג, 2016, 2018; Adler, 1980).

10 אדלר התכוון לומר כאן שלאדם יש רק מודעות חלקית לדינמיקה הנפשית שלו. הוא הגדיר את מודעות האדם כאותן מחשבות לא-מודעות, שכבר הבנו את משמעותן (Adler, 1964), כלומר לידו מודעות פירושה הבנת הטעויות בסגנון החיים.

בנדורה (Bandura, 2006) הדגיש כאדלר את ההיבט המטרתני והמכוון של מימוש כוח הבחירה לשנות מצבי חיים. הוא אינו היחיד: הפעולה המטרתית של האדם לשיפור מצבו בעתיד נתפסת כיום כמרכיב חיוני בתפיסת חוללות האדם (Parsell, Eggins, & Marston, 2016). היבט זה של מושג החוללות מקופל ברעיון היסוד של אדלר בדבר חתירתו הבלתי נלאית של האדם הבריא לקראת שלמות, או עליונות שתושגנה "תחת עין הנצח"¹¹, באמצעות בחירה לגבור על חולשות, ועל נסיבות החיים – על קשייהם ועל מכשוליהם – על ידי השתכללות עצמית מתמדת, שתתבטא בתרומה מועילה לכלל (Adler, 1964b, 1980). אולם ההשתכללות המתמדת "בצד המועיל של החיים" (Adler, 1964b) לא תיתכן במקום שבו האדם עדיין בוחר את בחירותיו על בסיס מטרה נפשית שגויה, הנשענת על אמונות מוטעות ומתוחזקות על ידי זיכרונות ילדות וחלומות. תפיסה זו, המניחה שבעיות החיים ובעיות הנפש מעוגנות בטעות קוגניטיבית שניתן לבחור לתקנה, אף היא הומניסטית מיסודה.

לצד תפיסה הומניסטית זו, הגותו של אדלר מציגה גם התבוננות תרבותית – פוליטית מובהקת בהקשרים שונים. לדוגמה, ברעיון "המחאה הגברית" (masculine protest) (Adler, 1959b) אדלר טען תחילה כי הדימויים הדומיננטיים של גבריות ונשיות, המציגים את מקומו של הגבר "למעלה" ואת מקומה של האישה "למטה", משקפים הנחה מוקדמת בדבר עליונותו של הגבר ונחיתותה של האישה. עוד טען אדלר כי דימויים תרבותיים אלה פוגעים בנשים ובגברים כאחד, מייאשים אותם ומשפיעים על סגנון חייהם. בהמשך, כשפיתח את רעיון השאיפה להתגבר על תחושת נחיתות כדינמיקה נפשית – קיומית מובילה, הוא צמצם את תחולת המונח וייחד אותו להיבט הנשי-המגדרי של התופעה בלבד. כך או אחרת, ברעיון המחאה הגברית, על שתי גרסאותיו, בישר אדלר את הקשר בין מין ומגדר לבין פוליטיקה – סוגיה שעלתה על סדר היום עשרות שנים לאחר מותו (וראו למשל (Millet, 1970). אני מבקשת לטעון אפוא כי למרות הגוון ההומניסטי של רעיון הבחירה וכן המיעוט היחסי של הדיון בהיבטים התרבותיים והפוליטיים של בעיות הנפש בהגותו של אדלר, מפגש רעיוני בינם לבין מושגי השיח בהקשר זיכרונות הילדות עשוי להיות פורה.

זיכרונות הילדות ככלי לשימור ולשינוי שיח ראשוני

כדי לתת לממד התרבותי – פוליטי מקום בדיון בזיכרונות הילדות, אשתמש במונחים "שיח ראשוני" ו"שיח משני" (Gee, 1996), שפותחו בעקבות מושג השיח של פוקו (2005, א, ב). צמד מונחים זה מסביר את מורכבות חוויית החיים המתקיימת בין מרחב השיח הראשוני של הילדות בבית לבין מרחב השיח השליט בעולם, שם בחוץ. השיח הראשוני שאליו אדם נולד מוגדר כמערכת של דרכי הוויה ואורחות חיים, מעין ערכת זהות המגיעה כמארז שלם של אורחות חשיבה, דרכי התנהלות ואופני

11 הכוונה היא שאופק השלמות, או אופק העליונות, תמיד יזו קדימה וייצר עוד ועוד תנועות השתכללות (וראו נא שריג, 2016).

הצגת עצמי, המאפשרים לאדם למצב את עצמו בתפקיד חברתי מסוים שאחרים יהיו ויכירו בו (Gee, 1996, p. 127).

יש ובמצבי חיים שונים האדם נדרש לסגל את עצמו גם לסוגי שיח משני דומיננטיים מחוץ לביתו, למשפחתו או לעדתו. יהיו מי שיבחרו להתמסר למשימה זו, יגמישו את השיח הראשוני שמתוכו פעלו עד אז ויחזרו בנחישות לניסוח עצמי מחודש. לאחרים זו עלולה להיות משימה מאתגרת יותר, ובמיוחד כאשר הפערים בין שיח ארץ המוצא ושיח ארץ ההגירה גדולים. כך או כך, במקרים אלה של בחירה בהסתגלות לשיח דומיננטי מוביל חדש, האדם ייכנס לתהליך של שינוי-תוך-שימור בעצמיותו. אולם במקרים אחרים, יש שהשיח הראשוני מן הבית יגבר על השיח המשני המתחרה בו, והאדם יבחר להתנגד לאמץ אותו לעצמו.

ג'י (Gee, 1996) הביא דוגמה מאלפת לשבר זהותי הנובע ממאבק מעין זה ממחקרה של מיניס, אשר יצאה לבדוק מדוע סטודנטים ממוצא היספני אינם מצליחים בלימודיהם בבתי הספר היוקרתיים למשפט בארצות הברית חרף הישגיהם האקדמיים המצוינים. היא הסבירה שהכישלון נעוץ בפער שבין תרבות הסולידריות ההיספנית לבין תרבות ה-"killer instinct" האמריקנית, המקודשת בבתי המשפט ובבתי הספר למשפט בארצות הברית. הסטודנטים עצמם הסבירו זאת כך: "אנשים כמונו לא עושים דברים כאלה; אנחנו לא אנשים כאלה" (עמ' 135).

ברוח הגותו של אדלר, אפשר להניח כי במצב חיים ערכי קונפליקטואלי, התובע פעולה ממשית ומיידיית, נוצר הצורך בהכוונה עצמית לא-מודעת בהתאם לסגנון החיים, וכי זיכרונות הילדות ממלאים תפקיד זה נאמנה. במצב זה האדם בורר באופן לא-מודע זיכרונות המתקפים את המטרה הנפשית שבבסיס סגנון החיים שלו (שריג, 2018; Adler, 2011), והם מנתבים את בחירתו כיצד לפעול. אם נחיל רעיון זה על הסברה הערכי-תרבותי של מיניס, נוכל לשער כי הסטודנטים בררו באופן לא-מודע זיכרונות ילדות המתחזקים את ערכיות שיח הסולידריות הראשוני של ארץ המוצא, כדי לשמר את מעמדו ולדחות את ערכי שיח התחרות הראשוני הדומיננטי בבית הספר למשפטים בארצות הברית. הסברה של מיניס משיק אפוא להגות האדלריאנית, שכן על פיה, הליבה הערכית באישיות היחיד היא אבן יסוד בחייו ובחיי החברה כולה (דרייקורס, 2000; Adler, 1964b).

אולם נראה כי הסבר זה חלקי וחסר: הוא מתייחס אך ורק לבחירה בערכי ארץ המוצא ומניח שלא ייתכנו בחירות ערכיות אחרות – למשל אימוץ שיח ארץ ההגירה או שילוב בינו לבין שיח ארץ המוצא במצבי חיים שונים. על פי התפיסה האדלריאנית, ערכים מן הבית יוצרים את אוירת התא המשפחתי הראשוני של האדם, והיא אכן אחד ממקורות ההשפעה המרכזיים על סגנון החיים שלו. אבל הערכים שבבסיס האווירה המשפחתית בכל זאת אינם קובעים באופן דטרמיניסטי את ערכיו של היחיד בבגרותו; הם רק משמשים אחד ממרכיבי רפרטואר הבחירה (אברמסון, 2005; Shulman & Mosak, 1999; Mosak & Maniacci, 1999; Adler, 1964b). מזווית ראייה זו, במרכז התופעה שמיניס הסבירה עומדת שאלת הבחירה והמטרה הנפשית שהיא משרתת: כיצד זה יש מי שיתנגדו להיות מובלים אחר השיח

הדומיננטי, ואחרים שבכל זאת יסכימו עימו? לשם מה יגויסו זיכרונות אשר יתמכו דווקא בשיח הדומיננטי של ארץ המוצא, ולא בערכי הארץ שבה הסטודנטים שואפים להשיג לעצמם קריירה אמריקנית מובהקת? התשובה נעוצה כאמור במטרה הנפשית שבבסיס סגנון החיים: אדם המייצר תחושת ערך עצמי ותחושת זכאות לשייכות על בסיס של מאבק ערכי-מוסרי, לא יסכין עם ערכים ועם פרקטיקות המנוגדים לשלו.¹² לעומת זאת, אדם המשיג אותן לעצמו באמצעות הסכמה מלאה עם הנורמות הנהוגות בסביבתו המיידית, עשוי לבחור להעלות מילדותו זיכרונות המציגים את ערכי הסולידריות של ארץ המוצא באור שלילי. אנו רואים אפוא כי בהסבר האדלריאני גורמי ההקשר פועלים ביחסי הידוד עם סגנון החיים.

כך או אחרת, נראה כי הדיאלקטיקה ביחסי השימור והשינוי בתהליכי זכירה מאפשרת למוקדי השיח ההגמוניים בחברה להיאבק לשימור כוחם החברתי-תרבותי-פוליטי הדומיננטי: "מטבעו הזיכרון הקיבוצי מצוי בין קביעות ושינוי: מצד אחד הוא סטטי, נטול תנועה, מסביר, מתעד, משמר, מנציח ומארגן ערכים ותובנות [...] מצד שני הוא דינמי, חי, פעיל ומפעיל [...] [והוא] [...] מתפקד [...] [כ]תודעה יציבה של העבר הקבוצתי, ובה בעת [כ]תודעה אנרגטית ורבת-פנים, המופעלת ונבראת בידי יחידים או קבוצות לשימוש חברתי, פוליטי ותרבותי" (המנחם, 2018, ג, עמ' 200). במקביל, הפרט צריך לשמור על רצף של זהות עצמית קוהרנטית, תוך כדי גילוי נאמנות לכמה צורות שיח שונות – ואולי אף סותרות – בעת ובעונה אחת. אנו רואים אפוא שהכוראוגרפיה המשלבת צעדים של שימור וצעדים של שינוי באותו ריקוד עצמו מפגישה – ולעיתים אף מעמתת – את העצמי הפרטי משכבר עם העצמי הקבוצתי העכשווי, על סבכו הפוליטיים, החברתיים והתרבותיים.

התמודדות עם מאבקי שיח במערך טיפולי פרטני

כאשר מאבקי שיח מגיעים לחדר הטיפולים, אפשר להתמודד עימם באמצעות עבודה עם זיכרונות ילדות המעוגנים בשיח הראשוני של ארץ המולדת. הנכחה זו של השיח הראשוני מאפשרת לשקף אותו למטופלים אל מול השיח הראשוני המתחרה של ארץ ההגירה באופן התומך בתהליך ההסתגלות. גדעוני כהן (2018) הציגה דוגמה המקבילה לדוגמה של מיניס: היא טענה שהנרטיב הקולקטיבי הישראלי, על שובל זיכרונותיו, הוא הבסיס לחווייה הלא-מודעת של ההשתייכות לארץ חברתי רחב, מעבר לאדם עצמו. בהתאם, היא ניסחה את השבר שמטופליה חוו עקב חוויית ההגירה כ"אובדן חלקים של העצמי" (עמ' 235). לטענתה, השבר מחייב פרידה והסתגלות, ואולי אף תהליך של אבל. שיבוש זה ברצף הזהות העצמית נובע מן השחזור המועצם של תחושות ניכור ואי-שייכות שהיו קיימות עוד במולדת, וכמובן גם מפגיעה ביכולת הביטוי העצמי. בדומה למאבק המתחולל בין שיח ראשוני ושיח משני, לטענת גדעוני, בד בבד עם ההיטמעות במקום החדש מתחיל תהליך של מאבק בין התרבויות, בין שתי השפות ובין מערכות

12 אחד מאפיוני השיח על פי ג' (1996) הוא שהעמדות המאפיינות אותו אינן מוגדרות פנימית רק מתוך השיח עצמו, אלא גם באמצעות התייחסותן האופוזיציוניות כלפי צורות שיח מתחרות, המתנגדות לו (לדוגמה שיח פמיניסטי לא יתקיים בלא שיח מאצ'ואיסטי).

הזיכרון של ארץ המולדת ושל ארץ ההגירה. איבוד שפת האם ומעבר לשפה לא מוכרת הוא אפוא מרכיב חשוב במצוקה עקב מצבי הגירה, ובמצבים אלה המטפלת יכולה לשמש מעין מתווכת בין תרבות הבית לבין התרבות החדשה.

ייתכן כי הפגיעה בתחושת השייכות הבסיסית של האדם – חוויית אובדן שפת האם (ובמיוחד בתקופה הקודמת להשגת שליטה סבירה בשפה החלופית) – עלולה להותיר אחריה עקבות מתמשכים עד זקנה ושיבה. אליהו (2018) דיווחה כי שמעה בזיכרונות הילדות של המטופלת הישישה שלה "בקשה שאשמש כאותה מורה מתווכת בין השפה הישנה והחדשה [...] ואולי אף משאלה להצליח להחליף את הספרים הישנים לספרים בשפה החדשה" (עמ' 101). ייתכן אפוא כי גם לאחר שהבעיה הממשית נפתרת עם רכישת שפת היעד החדשה, חוויית השבר הזהותי עדיין תוסיף להדהד. זיכרון הילדות כמו לוכד את תמציתה, מבטא את תוקפה המטפורי הרחב והעמוק יותר, וכך הוא מנכיח אותה שוב ושוב לעת מעברי חיים מאוחרים, הכרוכים אף הם ברכישת שפת חיים ושפת מציאות חדשה. מעבודתה של אליהו אנו למדים כי גם במצב זה תוכל המטפלת – ולו מטפורית בלבד – לשמש כמתווכת בין השפה הישנה והחדשה.

התמודדות עם מאבקי שיח בטיפול במערך טיפולי קבוצתי

המשגת יחסי ההידוד בין הזיכרון האישי והזיכרון הקיבוצי המובאת לעיל משמשת מצע לטכניקת מטריצת הזכירה הקיבוצית (המנחם, 2018). בתהליך זה יוצרת קבוצת אנשים מצב תודעה קיבוצי באמצעות קולאז' דינמי של זיכרונות ילדות. השיתוף בזיכרונות ובחינת תוכניהם במגוון של מערכי טיפול קבוצתיים מאפשר לחשוף את הלא-מודע החברתי המתרחש בדרמה הבין-אישית הגלויה בקבוצה, וחשוב מזה – את מערכת היחסים הסמויה שבין המשתתפים. לדברי המנחם, כך נוצרת בקבוצה תנועה הדדית בין המודע ללא-מודע, בין האישי לקיבוצי ובין היחיד לבין הקבוצה: נחשפים אזורי מגע ערכיים, חברתיים ותרבותיים משותפים בין התודעות האינדיווידואליות המובחנות, אבל גם הבדלים בין-אישיים חריפים, המאפשרים רפלקסייה ערכית ותרבותית מעשירה. זוהי דוגמה יפה לריקוד מאוזן של שימור ושינוי: החברה משמרת את המשותף לפרטים המרכיבים אותה, ובה בעת היא מאפשרת לפרטים לחולל הרחבות והתמרות בעצמם. כאשר הקבוצה מייצגת פסיפס רב-תרבותי מגוון, פעילות המטריצה של זכירה חברתית מאפשרת גם ריקוד בין-תרבותי דיאלוגי מאזן, המקדם את תרומת השלם החברתי-תרבותי לכל אחד מחלקיו. הליך זה מצטיין בכוחו הרפלקסיבי-דיאלקטי: הוא מאפשר מפגש מורכב, פרדוקסלי ולעיתים רווי ניגודים בין הרבדים הסוציולוגי, הפסיכולוגי וההיסטורי-חברתי, וכך הוא משמש מרחב לשימור ולשינוי גם יחד (המנחם, 2018).

גם טיפול קבוצתי בגישה אנליטית מעוגן בהמשגה דומה (בירן, 2018). בתהליך זה מתחוללת תנועה מתמדת בין הדרמה הבין-אישית לבין הלא-מודע הקבוצתי, בין עולמה האישי של המטפלת לעולמם האישי של מטופליה, בין השפעתה המצמיחה על מטופליה לבין השפעתם המצמיחה עליה, בין התנגדויותיהם לה לבין התנגדותה להם ובין ההכרה שלה בכאבם לבין הכרתם בכאב שלה. בירן שרטטה מסלול דינמי

של היווצרות ישות "השלישי" במרחב הקיבוצי, ישות הגדולה מסכום מרכיביה. תחנת המוצא במסלול מעגלי זה היא פְּשֵׁל אפשרי של המנחה: אם יש בכוחה להכיר בו, להבין אותו, לפצות עליו ולתקנו, משתתפי הקבוצה וגם היא יצמחו בתהליך הדדי. בתיאור המקרה שהביאה בירן היא הדגימה תהליך זה על כל מרכיביו. היא ניתחה דרמה קבוצתית שנבעה משילוב של עיתוי הפגישה – חג החנוכה – עם מצבה הבריאותי דאז. מטופליה ביקשו לחגוג עימה בראשית המפגש את החג, אבל היא סירבה בתוקף. היא הסבירה שפְּשֵׁל זה נבע מהתנגשויות לא-מודעות בשתי רמות: ברמה הלאומית – בין המשמעות הלאומית של החג, שהייתה תקפה בילדותה, לבין היעדרה של משמעות זו במציאות הפוליטית הישראלית כאן ועכשיו; ברמה הפרטית המשמעות החגיגית והשְׂמחה של החג התנגשה עם המשמעות הטראומטית שהוא לבש עם מות אביה האהוב. ובלשונה: "במבט לאחור אפשר לומר שלא רציתי לראות. לא את ילדתי האבודה, לא את החג שעבר זמנו, לא את האחדות המבטיחה והמגוננת שנעלמה לעד, ולא את הטראומה של מותו של אבי" (עמ' 229). בירן גם הראתה כיצד בזיכרונות ילדותה שזורים חוטים של חוויות קיבוציות, המסבירות את תפיסת עולמה הערכית, את עיסוקה המקצועי בהווה ואת תגובותיה לסביבתה כאשר היא מאזינה לקולות ילדותה.

מנקודת מבט אדלריאנית, אני סבורה שהקושי של בירן להעלות זיכרונות ילדות של שמחה וגאווה בחג ביחד עם מטופליה נבע מתהליך הסלקציה הקפדנית שזיכרונות הילדות עוברים בדרך לתודעה (Adler, 1964b). באותה נקודת זמן, אפשר שהמטפלת לא יכולה הייתה לרקוד עם מטופליה לצלילי "מעוז צור ישועתי" בצעדים המשמרים את שמחת הילדות שחווה טרם אובדן אביה היקר; במקום זאת, מנגינת ילדותה, הממשיכה להשמיע את קולותיה בסגנון החיים שלה גם עכשיו, קראה לה לשמר את המשימות הערכיות שאימצה לעצמה בעקבות זיכרון האב. ייתכן כי המצפן הערכי המנתב אותה חייב אותה לרקוד לצלילי כוראוגרפיה אחרת, אשר תייצג את המשמעות הלאומית העדכנית הכוזבת של החג. כדי לעמוד בהתחייבות זו, נבחרו זיכרונות הילדות המשמרים והמתקפים את שליחותה הפוליטית ואת עשייתה הערכית והמקצועית (שריג, 2016, 2018; Adler, 2011). ייתכן כי מאוחר יותר, כאשר ניתחה את האירוע, קיבלו זיכרונות השמחה המוקדמים מעמד של רלוונטיות, שבכל זאת אפשר להם להיבחר ולעלות לתודעתה.

סוף דבר

במלים הבאות מתוך שירו "בחי, בחיי", מיטיב עמיחי לתאר את צעדי השימור והשינוי במחול העצמי:

הַעוֹלָם מְלֵא זְכִיכָה וְשִׁכָּה
 כְּמוֹ יָם וְיַבְּשָׁה. לְפַעְמִים הַזְּכָרוֹן
 הוּא הַיַּבְּשָׁה הַמוֹצֵקֶת וְהַקְּמֵת
 וְלְפַעְמִים הַזְּכָרוֹן הוּא הַיָּם שֶׁמְכַסֶּה הַכֵּל
 כְּמוֹ בְּמַבּוּל, וְהַשִּׁכָּה הִיא יַבְּשָׁה מְצִילָה כְּמוֹ אֶרֶץ־ט.
 (עמיחי, 1998, עמ' 112)

כמאמר השיר, הזיכרון והשכחה, שניהם כאחד מאיימים לעיתים להטביע אותנו, אך לעיתים גם יכולים להציל את נפשנו. ברחבת הריקודים של זיכרונות הילדות אפשר אפוא לראות איך כל זיכרון מממש בעצם עלייתו לתודעתנו שתי משימות: הראשונה שבהן היא משימת ההתפתחות והשינוי – בכל פעם שזיכרון ספציפי מועלה, הוא סופג ומבטא את סביבות הידע והחוויה שהתחדשו מאז הפעם האחרונה שהועלה; המשימה השנייה היא שימור ליבת העצמיות כרצף קוהרנטי ועקבי נוכח ההשתנות הבלתי פוסקת של אתגרי החיים. משימה זו מתבצעת באמצעות סלקציה לא-מודעת של הזיכרון המועלה: רק אותה גרסת זיכרון שתהיה נאמנה לליבת העצמיות המטרתית הייחודית לכל אדם – שאותה כינה אדלר, "סגנון חיים" – תופעל ותעלה לתודעה, ואילו זיכרונות אחרים או גרסאות אחרות של אותו זיכרון ישקעו במצולות נהר הלתה.

מקורות

- אברמסון, ז' (2005). **לומדים זוגיות**. בן שמן: מודן.
- אליהו, א' (2018). פסיכותרפיה אינדיווידואלית וזקנה: תרומתם של זיכרונות ילדות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כה** (45–46) (גיליון מיוחד בנושא: זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול וישום), 89–107.
- אמיר, דורית (2018). תרפיה במוזיקה וזיכרונות ילדות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כה** (45–46) (גיליון מיוחד בנושא: זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול וישום), 107–133.
- אריסטו (2002). **פואטיקה** (תרגום יואב רינן). ירושלים: מאגנס.
- בירן, ח' (2018). קשר לא נפרד: זיכרון אישי וזיכרון חברתי – האינטר-סובייקטיבי והלא-מודע החברתי. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כה** (45–46) (גיליון מיוחד בנושא: זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול וישום), 217–225.
- גדעוני כהן, ש' (2018). דברים שרואים משם לא רואים מפה: מסעות טיפוליים הרחק מארץ האם, בשפת האם, אל נבכי זיכרונות הילדות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כה** (45–46) (גיליון מיוחד בנושא: זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול וישום), 133–147.
- דרייקורס, ר' (2000). הפסיכותרפיה כאמצעי לתיקונם של ערכים נפסדים. בתוך הנ"ל, **פסיכודינמיקה, פסיכותרפיה וייעוץ: לקט מאמרים** (עמ' 33–43). תל אביב: מכון אדלר.
- המנחם, א' (2018א). הזיכרונות המושלים בנו: כיצד לפענח זיכרונות ילדות, מאת: אסטריד פטריק. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כה** (45–46) (גיליון מיוחד בנושא: זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול וישום), 241–245.
- המנחם, א' (2018ב). זיכרונות ילדות מוקדמים: מבט השוואתי – שימושים ויישומים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כה** (45–46) (גיליון מיוחד בנושא: זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול וישום), 19–49.
- המנחם, א' (2018ג). מטריצת הזכירה החברתית – בין זיכרון הילדות האישי לזיכרון חברתי. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כה** (45–46) (גיליון מיוחד בנושא: זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול וישום), 197–217.
- זאבי סלע, ה' (2018). כוחם של זיכרונות ילדות: אוצר טיפולי וחוויתי, תיאוריה וישום. מאת: דפנה פקר. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כה** (45–46) (גיליון מיוחד בנושא: זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול וישום), 237–240.

להד, מ' ורובינשטיין, ד' (2018). מרחב האפשרויות הבלתי מוגבלות: דמיון, משחקיות ויצירתיות כמקור להחלמה מטראומה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כה** (45–46) (גיליון מיוחד בנושא: זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול ויישום), 169–197.

מילס, ש' (2005). **מישל פוקו**. תל אביב: רסלינג.

נווה, א' וזליגמן, צ' (2018). תהליכי זיכרון בעקבות טראומה נפשית בתקופת הילדות: המקרה המיוחד של גילוי עריות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כה** (45–46) (גיליון מיוחד בנושא: זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול ויישום), 147–169.

נצר, ר' (2008). **הדחף הדיאלקטי של התודעה – בין גילוי להסתרה: הקוסם, השוטה והקיסרית – קלפי הטארוט במעגל החיים ובתרפיה**. בן שמן: מודן. זמין באתר <https://www.israpysch.org/wp-content/uploads/2008/08/prakim-ruth-netzer.pdf> עמיחי, י' (1998) בחיי, בחיי. בתוך הנ"ל, **פתוח, סגור, פתוח** (עמ' 112). ירושלים ותל אביב: שוקן. פוקו, מ' (2005א). **הארכיאולוגיה של הידע** (ליבידו). תל אביב: רסלינג.

פוקו, מ' (2005ב). **סדר שיח**. תל אביב: בבל.

פרויד, ז' (1968). על זיכרונות מחפים. בתוך הנ"ל, **כתבי זיגמונד פרויד**, כרך רביעי (עמ' 185–199). תל אביב: דביר.

שובל, ג' (2018). שובל ילדות שקוף: על זיכרונות ילדות בגישה אדלריאנית, מאת: ג'סי שריג. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כה** (45–46) (גיליון מיוחד בנושא: זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול ויישום), 225–237.

שמחון, מ' (2018). זיכרונות ילדות – מסיוט לסיפור. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כה** (45–46) (גיליון מיוחד בנושא: זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול ויישום), 77–89.

שריג, ג' (2016). **שובל ילדות שקוף: העבודה עם זיכרונות ילדות בגישה אדלריאנית**. תל אביב: ספרי כליל, מכון מופ"ת.

שריג, ג' (2018). "העבר מתנועע בתוך ההווה": הגישה הנרטיבית של אדלר לזיכרונות הילדות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כה** (45–46) (גיליון מיוחד בנושא: זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול ויישום), 49–77.

שריג, ג' (בדפוס). הכוחות הסמויים מן העין: על זיכרונות ילדות כמשאב להעצמה בגישה אדלריאנית. בתוך נ' דביר וא' גידרון (עורכות), **פדגוגיה נרטיבית** (עמ' 158–191). תל אביב: מופ"ת.

Adler, A. (1938) [1933]. The conception of oneself and the world. In idem, *Social interest: A challenge to mankind* (pp. 19–31). London: Faber & Faber.

Adler, A. (1959a) [1930]. Creativity. In H. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler* (pp. 176–177). New York: Basic Books.

Adler, A. (1959b). Masculine protest and critique of Freud. In H. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler* (pp. 44–75). New York: Basic Books.

Adler, A. (1964a) [1933]. On the origin of the striving for superiority and of social interest. In idem, *Superiority and social interest: A collection of later writings* (pp. 29–39) (ed. H. Ansbacher & R. Ansbacher). Evanston, IL: Northwestern University Press.

Adler, A. (1964b). *Superiority and social interest: A collection of later writings* (ed. H. Ansbacher & R. Ansbacher). Evanston, IL: Northwestern University Press.

- Adler, A. (1969) [1929]. Understanding a lifestyle. In idem, *The science of living* (pp. 40–44). Garden City, New York: Anchor Books, Doubleday & Company.
- Adler, A. (1979) [1937]. The significance and development of early recollections: Two selections. *International Journal of Individual Psychology*, 3(4), 283–287.
- Adler, A. (1980) [1931]. *What life should mean to you*. New York: A Perigee Book.
- Adler, A. (2011) [1927]. *Understanding human nature: The psychology of personality*. Oxford: One world publications.
- Ansbacher, H. & Ansbacher, R. (1959) *The individual psychology of Alfred Adler*. New York: Basic Books.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. Available at <https://pdfs.semanticscholar.org/4c53/0339369c ff0093101ba611b28e48620f3493.pdf>
- Bertens, H. (2001). *Literary theory: The basics*. London & New York: Routledge.
- Bruner, J. (2003). So why narrative? In idem, *Making stories: Law, literature, life* (pp. 89–107). New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Denzin, N. K. (2001). *Interpretive interactionism*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage.
- Dickinson, E. (1961). Poem #599. In idem, *The complete poems of Emily Dickinson*. Boston, New York & London: Little, Brown & Company.
- Gee, P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Taylor & Francis.
- Habermas, T. (2011). Autobiographical reasoning: Arguing and narrating from a biographical perspective. *New Directions in Child and Adolescent Development* (Special Issue: The development of autobiographical reasoning in adolescence and beyond), 131, 1–17.
- Lavon, I., & Shifron, R. (2018). Adler's use of early recollections: Evidence in neuroscience research. In P. Prina, C. Shelly, K. John, & A. Millar (Eds.), 2018 *Adlerian Year Book* (119–132). London: ASIIP. Available at https://www.researchgate.net/publication/323417369_adler's_use_of_early_recollections_evidence_in_neuroscience_research
- LeDoux, J. (1996). Emotional networks and motor control: A fearful view. *Progress in Brain Research*, 107, 437–446.
- Mallett, O., & Wapshott, R. (2011). The challenges of identity work: Developing Ricoeurian narrative identity in organizations. *Ephemera*, 11(3), 271–288.
- Millet, K. (1970). *Sexual politics*. Garden City, NY: Doubleday.
- Mills, C. W. (2000). *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.
- Mosak, H., & Maniaci, M. (1999). *A primer of Adlerian psychology: The analytic-behavioral-cognitive psychology of Alfred Adler*. Ann Arbor, MI: Taylor & Francis.
- Newbauer, J. F. & Shifron, R. (2004). Using early recollections in case consultation. *Journal of Individual Psychology*, 60(2), 155–162.

- Parsell, C., Eggins, E., & Marston, G. (2016). Human agency and social work research: A systematic search and synthesis of social work literature. *The British Journal of Social Work*, 47(1), 238–255. Available at <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv145>
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shifron, R. (1999). Addictive behaviors: An Adlerian perspective. In P. Prina, C. Shelley, & C. Thompson (Eds.), *UK Adlerian Yearbook 1999* (pp. 114–127). London: ASIIP.
- Shifron, R., & Bettner, B. L. (2003). Using early memories to emphasize strengths of teenagers. *Journal of Individual Psychology*, 59(3), 334–344.
- Shulman, B. H., & Mosak, H. (1995). *Manual for life style assessment*. New York & London: Routledge, Taylor & Francis.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory* (pp. 382–403). New York: Academic Press.
- Tulving, E. (1985). Memory & consciousness. *Canadian Psychology*, 16(1), 1–12.

סקירות ספרים

אסור להרים ידיים – זיכרונות דחייה חברתית מגיל הילדות ויישומים לשדה החינוך: הצצה לעולמם של "הדוחפים"

מאת: יפעת אשרת-פינק

חיפה: פרדס, 2018 (336 עמודים)

אמיתי המנחם

ספרה של אשרת-פינק עוסק בחוויות דחייה חברתית וחקירתן בגישה נרטיבית. אין בידינו די מחקרים המתארים במבט רטרוספקטיבי את ההשלכות של דחייה חברתית על מי שחוו אותה ואת השפעתה על חייהם. הנפגעים אינם ששים לספר את סיפורם, ונתיבי חייהם ממשיכים לעיתים ללא עיבוד. במובנים אלה, הספר הזה משלים מידע חינוכי וטיפול חשוב מאוד, ועל כך, כבר בראשית הדברים, יישר כוח לאשרת-פינק על המחקר ותובנותיו.

ארבע מטרות עמדו ביסוד המחקר הזה:

- א. להבין ולתאר את חוויית הדחייה של ילדים (המוגדרים במחקר זה כגילאי 6–18), כפי שהיא משתקפת בסיפוריהם הרטרוספקטיביים של הדחויים: רקע, מהלך הדחייה ודרכי התמודדות.
- ב. להבין ולתאר את השפעותיה של הדחייה החברתית על ילדים דחויים במבט רב-שנים, כמו גם את התובנות שהפיקו ממנה לתהליך הגדילה וההתפתחות שלהם.
- ג. לחשוף את ציפיותיהם של הנדחים מסביבתם ואת אפשרויות הפעולה שעמדו בפניהם כאשר נזקקו לסיוע בהתמודדות עם הדחייה.
- ד. להבין ולתאר את תרומתו של העיסוק בנרטיב הדחייה לעיבוד החוויה ולהבנת התופעה.

במשך כשש שנים אספה החוקרת בשיטת "כדור שלג" כ-300 זיכרונות דחייה, ומתוכם היא דגמה כ-70 סיפורים בטווח גילים רחב: מסיפוריהם של בני 80 ויותר ועד סיפוריהם של צעירים בני 20. הפערים בגיל בין קבוצות הגיל של המשתתפים הם של עשור, מתוך הנחה שאנו משתנים כל עשר שנים לערך.

ההתבוננות בזיכרונות הילדות אינה רעיון חדש, והיא נסמכת על הגותם של אבות הפסיכולוגיה השונים.¹ ייחודו ותרומתו של המחקר הנוכחי הם בהתמקדותו

1 להרחבה והעמקה בעניין זיכרונות ילדות כנרטיבים מעצבים, ראו גיליון נושא מקיף של "מפגש" מ-2017, בעריכת כותב סקירה זו.

בזיכרונות דחייה חברתית, תופעה קשה שעולה לא פעם בקליניקה במהלך טיפול נפשי (ארוואס, 2004).

בספר כמה שערים, ואסקור בתמצית את נושאים:

בשער הראשון מובאת סקירה תאורטית של מושג הדחייה החברתית וגישות פרשניות להבנתה. מודגשות שתי נקודות מבט: גישת ההבדלים הבין-אישיים וגישת ההדרה החברתית. שער זה מספק תשתית מחקרית להמשך הספר.

בשער השני מוצגים בפירוט נרטיבי עשיר של אירועי דחייה מתקופת ה"צבר" ועד לדור ה-Z. לאחר כל מחזור סיפורים מובא פרק מסכם, ובו מוצעת פרשנות לסיפורים. החוקרת בוחנת את המשותף והשונה בין הסיפורים, כדי לגלות את הדחויים, הדוחים ומעשי הדחייה וללמוד עליהם.

בשער השלישי מובאת סקירת ספרות נוספת, הבוחנת את השפעות הדחייה על חיי הילד בהווה ובעתיד.

השער הרביעי מפרט עשרה גורמים המשפיעים על חוויית הדחייה ומציע דירוג של פגיעה מסדר ראשון ומסדר שני. בנוסף מוצג מודל התערבות המתייחס לשני רצפים: רמת הפגיעה ואיכות ההתערבות. כאן גם עולות הצעות באשר לסוכני החברות היכולים למלא תפקיד בהתמודדות עם אירועי הדחייה והשלכותיה.

השער החמישי מציג מודל תלת-ממדי, הקושר בין האירועים לאדם ולסביבה. הספר נחתם באיסוף וניתוח תובנותיהם של המספרים באשר לשימוש בנרטיבים לצורך תהליך הצמיחה שלהם ולרפיו, מניעה ומיגור של תופעת הדחייה.

מנקודה זו, אתאר מספר היבטים של תופעת הדחייה, לאו דווקא לפי סדר השערים ותכניהם, ואציג שורה של מוקדי התבוננות וניתוח של החוקרת, הנראים לי, כסוקר, חשובים וייחודיים. תקוותי שיהא בזאת מן החלקיות המצביעה על השלמות, שהיא עשירה ומקיפה לאין ערוך ממה שיתואר כאן, ועל כן מן הראוי להכיר ולקרוא לעומק את הספר כולו, שהוא מעניין, מלמד, מושקע ומוקפד לפרטיו ושופע מקורות וסימוכין לנאמר בו. החוקרת פועלת לאורו של המודל האקולוגי של ברונפנברנר, הנע מהפרט אל ההשפעה של מערכות חברה, קהילה ותרבות רחבות – מהמיקרו אל המקרו. דוגמאות לתנועה הזו נוכל למצוא למשל בנקודות הבאות:

א. בלוח המפורט של סוגי האינטראקציות של הדחייה החברתית (עמ' 61), כמו: סילוק מקבוצה, נטישה, תוקפנות, הבעת סלידה, שלילה מוסרית והאשמה.

ב. בפרישת מערך נרחב של גורמי הסיכון למעורבות באלימות, בריונות ודחייה חברתית (עמ' 74–81).

ג. בניתוח מוקפד וברור של תופעת הדחייה משנות החמישים ועד היום, בהתייחס לנסיבותיה, מוקדיה, משכה, אופניה, מרחביה וסביבות החיים שבהם היא מתרחשת (עמ' 185–186).

ד. בזיהוי עשרת הגורמים המשפיעים על תפיסת הדחייה: משך הדחייה, היקפה, עוצמתה, נסיבותיה, מין הדוחה ומין הנדחה, סגנון הדחייה, שכיחותה, מעגלי תמיכה, איכות ההתערבות ועמדת המורה (עמ' 201–202).

סיפורי הדחייה אינם קלים לקריאה. ניכר שהם נובעים מדם ליבם של מספריהם, שהחשיפה קשה להם. החוקרת נעה ברגישות בין הסיפור להתבוננות ולעיבוד, ובזאת היא מאפשרת לקורא להרגיש ולחשוב, להתקרב ולהתרחק, ומקלה על עיכול הדברים והבנתם.

בניתוח החוקרת מזהה שני סוגי פגיעה: פגיעה מסדר ראשון ופגיעה מסדר שני. הפגיעה מהסדר הראשון מוגדרת כפגיעה בתפקוד היום-יומי, כמו: ירידה בחופש התנועה, פיחות בכמות החברים, עלייה בהיעדרויות, בידוד פיזי, מצב רוח ירוד וירידה באינטראקציות חברתיות. פגיעה כזו מובילה לאחד משני סוגי התייחסויות לדחייה:

א. **הדלגה** – מעבר וחזרה לחיים רגילים בסמוך לזמן הפגיעה ותפיסת הדחייה כאירוע חד-פעמי, פרק יוצא דופן ומנותק מהחיים הבוגרים.

ב. **למידה מצבית ספציפית** – התייחסות נקודתית למקרה הדחייה, תוך יצירת הסבר אישי מושכל למקרה ותרגומו לתובנה מעשית תחומה ומצומצמת, שתשרת את הנפגע בעתיד.

בשתי ההתמודדויות אין חיבור נרחב למודעות עצמית, לאינטליגנצייה בין-אישית או לעמדות ערכיות. פגיעת הדחייה כאן נתפסת כפרק חיים תחום ובלתי מוכלל.

הפגיעה מסדר שני מוגדרת בפגיעה ביכולתו של הפרט למצות את הפוטנציאל האישי שלו בתחומים נרחבים, כניתוב מתמשך של חייו למסלול אינדיווידואלי, מיעוט משובי עזרה וחיזוק, השפלות והתעללויות מילוליות ותוקפניות וגזלה של תפקידים חברתיים. פגיעה קשה כזו מובילה לאחד משני סוגי התייחסויות:

א. **פגיעה בזהות עד כדי ביטול עצמי שלה** – הפגיעה גורמת לנטרול נפשי והופכת לחלק מההגדרה העצמית.

ב. **העצמה אישית** – ההתנסות הקשה מתורגמת להעצמה ערכית, תפיסתית ומעשית בהווה ובעתיד.

הפגיעה מסדר שני נתפסת כאירוע מכונן ונקודת מפנה בחיים, עם תובנות רחבות היקף לחיוב ולשלילה.

החוקרת מביאה סיפורי דחייה שממחישים ומדגימים באופן עשיר ומגוון את אסטרטגיות ההתמודדות של שני סוגי הפגיעה, ומסכמת את הדברים בלוח תמציתי וברור (עמ' 235). היא מדגישה את חשיבות נוכחותם של סוכני החברות (הורים, מורים) ומצביעה על חמישה תפקידים של ליווי והתערבות חיוניים, שאותם היא מגדירה כחובה: החובה לדעת, החובה להיות מעורה בפרטים, החובה לגבש דעה על אופן הטיפול, החובה להאמין באפשרות לשנות מציאות והחובה להיות מוכן לפעולה.

בתוך כך, היא מזהה את השלב המכריע להתערבות, שעשוי למנוע התפתחות פגיעה מסדר שני. הזדמנות זו נמצאת בשלב שלפני התפתחות הרגישות החברתית לדחייה, כאשר הנפגע והפוגעים טרם הסלימו את המצב, וחויית הדחייה הראשונית

עדיין לא השתרשה והתקבעה אצל שני הצדדים (ארבעת מצבי הפגיעה – עמ' 246; חלון הזהב להתערבות חינוכית – עמ' 248). החוקרת מצביעה על תפקידי הדחייה בעיצוב חייהם הפנימיים והחברתיים של מבוגרים ומדגישה את מקומן של הצמיחה וההעצמה כמסקנות ותוכניות חיים מחזקות ומחשלות (ממדיה הרחבים של התופעה – מבט-על – עמ' 258).

פרק חשוב בספר מתייחס לדרכי מניעה והתערבות במצבי דחייה ומציג מספר אסטרטגיות: שכלול מיומנויות חברתיות בכלים שונים, אימון ולמידה כיצד לבנות חברויות תומכות וציוד כלל הילדים במודעות ובכלים לדיווח חברתי חיובי והתנהגויות פרו-סוציאליות בכלל, על מנת לעודד את תחושות הביטחון החברתי והבין-אישי.

בסיכום הדברים החוקרת חוזרת ומדגישה את יתרונותיה של הגישה הנרטיבית בחקר התופעה הכאובה של הדחייה. היא מתבוננת בסיפורים דרך ארבע עדשות: העניין, הנחיצות, הקיימות וההשפעה, שמבטאות את הצורך של המספרים להתחלק בכאב, לסייע לאחרים, להרחיב את קהל השומעים ולהשפיע הן על עצמם ועל מאזיניהם והן על המחויבות החברתית לשירות הציבור, לאמור, לטובת הילדים וכסיוע להורים, מחנכים ומנהלים של מסגרות חינוך. בתום הדברים מובא לוח מאיר עיניים (עמ' 282), המצביע על שני סוגים של עדשות תאורטיות שבעדן ניתן להביט על הכתיבה הנרטיבית – העדשה לשירות האדם עצמו והעדשה לשירות הציבור. לסיום אומר שלא ניתן להגזים בחשיבות ספרה של אושרת-פינק. בעיניי הוא אחד הספרים הרציניים והאיכותיים שנכתבו בשנים האחרונות בתחום החינוך והסיוע. החוקרת משלבת עבודה נרטיבית עם חקירה שיטתית, בהירה, נרחבת ומושכלת; חקירה מתבוננת במבט רב-ממדי וממוקד גם יחד, יצירתית ויוצרת, עשירה בדוגמאות, ומובאת לקורא בפתוחות, מעניינת ונגישה. זהו ספר חובה להורים ואנשי חינוך וטיפול, שנתקלים כל העת באירועי דחייה קשים במערכות חינוך ורווחה.

מקורות

ארואס, א' (2004). החשיבות הפסיכודינמית והחינוכית של זיכרונות מבית הספר. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 20, 33–57.

הלוחש לאשמים: רגשות תומכי מוסר: אשמה, בושה, סליחה ונקמה

מאת: שלמה קניאל

ירושלים: מסדה, 2016 (313 עמודים)

אלי בוכבינדר

פרופ' קניאל לקח על עצמו משימה של העשרת הספרות המקצועית בעברית במגוון נושאים בתחומים שאותם למד, לימד וחקר, משימה המתבטאת בכתיבתו הפורייה. בין ספריו הבולטים ניתן לציין ספרים בתחומי הנפש והקוגניציה, כמו: "אמפתיה בחינוך", "טראומה כהזדמנות" ו"פעולות התודעה היסודות לחינוך וחשיבה". בכל ספריו הוא משלב תאוריה, דוגמאות, שימוש עשיר בעולם ההלכה, ספרות, הומור ועוד, בנוסף להכוונה יישומית רבה.

הספר "הלוחש לאשמים" עוסק באשמה כציר מאחד של חוויות ורגשות המעצבים את העצמי המוסרי, כמו: בושה, סליחה ונקמה. מטרת הספר לסייע לאנשים להבין את מנגנוני האשמה, להבחין בין אשמה בריאה ואשמה מזיקה ולהפוך את הראשונה לכוח לצמיחה. הספר, כהגדרת המחבר, הוא ספר "מדעי פופולרי שימושי", המנסה לשלב ידע תאורטי וחשיבה שיטתית עם השלכות מעשיות.

לספר בן ארבעת השערים מעלות רבות; מעלתו הראשונה היא העושר בידע ובכיווני חשיבה על אשמה. תיאור תוכני הספר משקף עושר זה: השער הראשון, "על אשמה", כולל פרקים העוסקים במרכיבי האשמה, תוך חיבורם למצפון. פרקים שני ושלישי עוסקים ביחסי הגומלין בין בושה ואשמה, פרקים רביעי וחמישי מתמקדים באחריות ובביקורות כמייצרות אשמה ובושה; השער השני, "תהליכים בהתמודדות עם אשמה", מתמקד בתהליכים אלו, תוך מיון טיפולוגי על פי תהליכים אימפולסיביים, אינטואיטיביים ושיטתיים. הפרקים הנוספים בשער מציגים דרכים אינטואיטיביות ותהליכים שיטתיים להתמודדות עם אשמה; השער השלישי מציג גם דרכים שליליות להתמודדות עם אשמה, המובילות לשנאה ונקמה, וגם דרכים חיוביות, שמובילות לצמיחה; השער הרביעי מציג כלים מעשיים להתמודדות עם אשמה ובושה, בכיוון של הבנה עצמית וסליחה. כל זאת במטרה לקדם רפלקציה עצמית, מתוך ראייה של רגשות אשמה כמכוונים להכרה עצמית גוברת ומעבר לראייה עצמית מורכבת ואמפתית.

מעלה שנייה של הספר היא מורכבותו; המחבר נמנע מחלוקה דיכוטומית בין טוב לרע, ובמקום זאת משלב וממזג ממדים וזוויות ראייה שונים. הוא משלב בין לקיחת אחריות על אשמה והתמודדות חיובית עימה כמקדמות הבנה עצמית ויושר ומחזקות

את המצפון, לבין אי-לקיחת אחריות על אשמה והתמודדות שלילית עימה, הפוגעות בערך העצמי.

מעלה שלישית היא שהכותב מדגיש בכל פרק בבהירות ובצורה מאורגנת את מה שראוי בעיניו להדגשה. באופן זה הוא מציג מיונים טיפולוגיים שונים בפרקים שונים, מה שמאפשר לקורא למשל לבחון חוויות אשמה ודרכי התמודדות בדרך ממוקדת וחסכונית.

מעלה רביעית היא שהדיון באשמה ממקם את הפרט בתוך יחסי גומלין חברתיים כמו גם מחבר אותו לעולם מצפוני-דתי. בדרך זו עובר בספר לכל אורכו ממד רוחני-אתי, המוסיף רבות להבנה, בנוסף לניתוח פסיכולוגי של העצמי.

מעלה חמישית היא דרכי ההתמודדות המעשיות שהמחבר מציג, כולל מדריך מתומצת לדרכים אלו. כך הוא מנחה לבחירה בדרך של סליחה במקום נקמה ולחשיבה מורכבת על אשמה כמרכזיות בצמיחה. המחבר אופטימי בגישתו ומאמין ביכולת הקוגניטיבית של אנשים להבין רגשות לעומקם ולהתמודד התמודדות המפתחת את המצפון.

יחד עם השבחים, יש לי גם נקודות ביקורת אחדות, ואני רואה חשיבות בציון כהכוונה לקורא להמשך לימוד הנושא. לעיתים יש בספר תחושה של "תפסת מרובה לא תפסת", כך אני רואה למשל את הצגת התאוריות השונות להבנת המצפון. היה עדיף לדעתי אם הכותב היה נשאר בגישה אקלקטית של האשמה.

כך גם ביחס לרגש הבושה, המוגדר בפרק 2 כ"אחותה של האשמה", שאינו מוצג לעומק. רגש הבושה נתפס כיום כמרכזי בהבנת התנהגות אנושית, ויש גוף מחקרי ותאורטי רב על ייחודיות הבושה ועל יחסי הגומלין שלה עם רגש האשמה. בחלקים שונים הבושה נכללת, ובחלקים אחרים איננה נכללת, ולא ברור מה הרציונל בהכללה או באי-ההכללה.

חסרה לדעתי פריזמה חברתית-תרבותית-פוליטית המעצבת חוויה והתנהגות של אשמה ופרקטיקה של אשמה. זהו נושא אתי המחייב איזון עדין; למשל, הדיון בייחודיות של אשמה מגדרית מובלע בספר במקומות שונים, אך אינו זוכה לפיתוח. לסיכום, המחבר מציג את התפיסה הכוללת שהנחתה אותו בכתיבת הספר במשפט: "הגעתי אפוא למסקנה כי חשיבה לבדה אינה מספיקה להפוך אנשים לטובים והלכתי צעד אחד קדימה – שילוב החשיבה עם המוסר ובתוכו, כציר מוסרי מרכזי, האשמה" (עמ' 288). נראה לי כי הוא אכן מצליח לעורר אצל הקוראים מודעות לאינטגרציה בין הבנה ומוסר.

הספר חשוב ומשמעותי לאנשי מקצוע מתחומי העזרה השונים המסייעים לאנשים במגוון גילים להתמודד עם אשמה ולהפוך רגשות האשמה לכוח של צמיחה. אני ממליץ על קריאתו גם למי שמעוניין להתבונן בעצמו וביחסיו עם אחרים.

MIFGASH

JOURNAL OF
SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

Vol. 27, No. 49–50 • June–December 2019

Published by:



EFSHAR – The Association for the Development
of Social & Educational Services

CONTENTS

Disengaged young adults in Israel (NEETs): Characteristics, reasons and circumstances – Paula Kahan-Strawczynski, Brachi Ben Simon & Viacheslav Konstantinov	7
The experiences of at-risk adolescents in the Haredi society in Israel Anat Kali, Shlomo Romi & Deborah Court	29
People challenged with intellectual developmental disabilities in Israel's Arab society: Attitudes and obstacles in their vocational inclusion – Khaled Abu Asbah & Fareeda Abo-Rass	57
Stress among parents of adolescents and young adults with hearing loss – Ester Goldblat	79
Children at emergency centers: Perceptions of professional workers about children's satisfaction and participation Ofra Yitzhak Cohen & Anat Zeira	101
The relationship between individual, family and community level characteristics and bullying victimization on the school bus: An ecological perspective Ariel Caduri & Orna Braun-Lewensohn	125
Introducing a new learning space in a junior high school in northern Israel: Students' and teachers' perceptions of its contribution to their school experience – Ayala Zur & Eran Bresler	147
The experiences of kindergarten children following the "Protective Edge" ("Zuk Eitan") Operation Bilha Paryente & Michal Gatenio Kalush	173
Preservation and reform on the dance floor of early recollections Gissi Sarig	197
Book reviews	215
English abstracts	I-VIII

ABSTRACTS

Disengaged young adults in Israel (NEETs): Characteristics, reasons and circumstances

Paula Kahan-Strawczynski, Researcher in the area of young adults

Brachi Ben Simon, Researcher in the area of young adults

Viacheslav Konstantinov, Researcher at the Engelberg Center for Children and Youth, Myers-JDC-Brookdale Institute, Israel

There are nearly one million young adults, ages 18 to 24, living in Israel. This period of life, “emerging adulthood,” is characterized by exploring and sometimes by confusion, self-searching and uncertainty. The study focuses on one of the most vulnerable groups in this age span – disengaged young adults who are not in education, employed or in training (NEETs). The data used in this study are from two national surveys conducted by the Central Bureau of Statistics in 2016: Labour Force Survey and Social Survey. These surveys collected data on samples that represent the general adolescent population in Israel. For the purpose of this study the data collected for 32,842 young adults, ages 18–24 were analyzed. The findings show that NEETs comprise some 20% of Israel’s young adults, with a particularly high proportion among women and Arabs. The findings demonstrate that NEETs are a heterogeneous group in terms of vulnerability. They are differentiated from one another by the resources available to them to change their status, which determine whether it will be temporary or long-term. The multiple factors identified in the study as leading to disengagement emphasize the importance that this diversity has in designing policy and interventions to improve both the functioning of these young adults and their future.

Key words: young adults at-risk, emerging adulthood, disengagement

The experiences of at-risk adolescents in the Haredi society in Israel

Anat Kali, Ph.D., School of Education, Efrata College, Israel

Shlomo Romi, Ph.D., Professor, Head of Graduate School, Herzog College, Jerusalem; Professor Emeritus, Bar-Ilan University, Israel

Deborah Court, Ph.D., Professor, School of Education, Bar-Ilan University, Israel

This study addresses experiences of at-risk Haredi adolescents expressed in various life circles and analyzes unique risk characteristics in this collective and multi-cultural society. A multiple case methodology included interviews of 68 participants and 11 observations. The data analysis was based on grounded theory. The findings revealed alienation-connection to be a formative experience for these adolescents, creating dialectic tension that pushes them to marginal behavior and concomitant bonding to the Haredi society. From a religious and gendered perspective, their experience is multidimensional and manifests itself in the context of family, community, and learning institutions. The discussion analyzes the experience of alienation-connection and four collectivist typologies [paradigms] that emanate from this experience and reveals the factors that “enhance risk” for adolescents in the Haredi society. In addition, the different nuances that emerged between the subgroups in the Haredi society are described, as well as the rigidly stratified social order that shapes their experience. This study enriches existing knowledge on Haredi adolescents, contributing to constructing appropriate, culturally sensitive educational therapeutic interventions.

Key words: alienation-connection, adolescents at risk, Haredi society, collectivism

People challenged with intellectual developmental disabilities in Israel’s Arab society: Attitudes and obstacles in their vocational inclusion

Khaled Abu Asbah, Ph.D., Professor, Department of Education, Al-Qasemi Academic College; Beit Berl Academic College, Israel

Fareeda Abo-Rass, Department of Community Mental Health, University of Haifa, Israel

The research examined perceptions and attitudes of parents of intellectually challenged children, and employers and employees without such disabilities

towards vocational inclusion of people challenged with intellectual developmental disabilities (hereinafter: intellectually challenged) in the Arab society in Israel and correlations between these attitudes and certain socio-demographic variables. The study maps background factors, locations and employment of intellectually challenged persons. The participants were 1,070 Arab respondents from three categories: parents of intellectually challenged children (N=270), employers (N=400, all from the private sector) and employees without such disabilities (N=400). The research tool was a quantitative questionnaire, especially developed for the research and appropriately adapted for each of the research groups. The main research findings suggest that most of the intellectually challenged persons whose parents participated in the research cope with additional disabilities apart from their intellectual disability; parents of these children prefer a therapeutic day center as a vocational solution and have less positive attitudes towards intellectually challenged persons in comparison to the other groups. Therefore, parents of intellectually challenged children seem to be the weak link that could block their children's vocational inclusion. No difference was found between attitudes of employers and persons without disabilities concerning the employment of the intellectually challenged, although some employees without disabilities express more concerns and anxiety concerning work with the intellectually challenged and are less supportive of their empowerment. Both employers and employees without disabilities with less education have less positive attitudes towards the vocational inclusion of intellectually challenged persons, and those from the older age report more obstacles to vocational inclusion of the intellectually challenged.

Key words: intellectually challenged, employment, Arab society in Israel

Stress among parents of adolescents and young adults with hearing loss

Ester Goldblat, Ph.D., Disabilities Administration, Ministry of Labor, Social Affairs and Social Services, Israel

Research on stress among parents of children with hearing loss has dealt mainly with parents of young children. The purpose of the present study was to examine the relations between parental stress and the influence of hearing loss on families among parents of adolescents and young adults with hearing loss and variables that were found to influence stress in past research: income of parents, their educational level, and their children's quality of speech.

One hundred thirty four parents of adolescents and young adults with severe-profound pre-lingual hearing loss participated in the present study. The parents filled out a background questionnaire, the Impact of Childhood Hearing Loss Questionnaire (which includes a subscale of parental stress), and a speech quality questionnaire.

Nearly half of the participants demonstrated significant stress and reported a significant influence of hearing loss on the family. A significant positive correlation was found between stress and the effect of hearing loss on the family and parents' income, educational level, and children's speech quality. Significant differences were found in the effect of hearing loss on the family and speech quality according to parents' income.

The conclusions of the study were that many parents experience significant levels of stress, and hearing loss continues to influence many families, even when children with hearing loss mature. An association between parents' income, their educational level, and their children's speech quality and the coping of parents was revealed. There is a need to develop intervention programs for parents of adolescents and young adults with hearing loss.

Key words: hearing loss, parental stress, speech quality, income, educational level.

Children at emergency centers: Perceptions of professional workers about children's satisfaction and participation

Ofra Yitzhak Cohen, Ph.D., Paul Baerwald School of Social Work and Social Welfare, The Hebrew University in Jerusalem, Israel

Anat Zeira, Ph.D., Professor, Paul Baerwald School of Social Work and Social Welfare, The Hebrew University in Jerusalem, Israel

In recent decades there is a growing interest globally as well as in Israel regarding children's rights. Principles concerning children's wellbeing, healthy development, and best interest constitute milestones in research and the legal justice system. The current study examines the perceptions of professionals at emergency centers about children's (ages 8–14 years old) experiences and satisfaction with their stay at the centers and children's participation in decisions regarding their future care. Participants totaled 147 professionals from 8 emergency centers who completed an anonymous self-administered questionnaire. The findings indicate that most professionals believe that children at emergency centers are satisfied with their stay and treatment. The average perception of the satisfaction of children is

higher among professionals with seniority over 5 years than that of those with less seniority. Workers with over 5 years of professional experience report perceptions of children's greater involvement in planning and implementing intervention than less experienced professionals. In addition, such perceptions were found to be higher among women than among men and among professionals in the field of psychosocial therapy, as opposed to those who are not therapists. A statistically significant relationship was found between professionals' perception of the children's involvement in planning their future care and their perception of the children's satisfaction from their stay in the emergency center. The implications of the findings are discussed with regard to understanding children's status and needs pertaining to their participation in emergency centers.

Key words: children at risk, emergency centers, children's satisfaction, children's participation, professionals' perceptions

The relationship between individual, family and community level characteristics and bullying victimization on the school bus: An ecological perspective

.....
Ariel Caduri, Ph.D., Research psychologist. Head of Knowledge Development Israel Authority for Prevention of Violence, Alcohol and Drug Abuse, Ministry of Public Security, Israel

Orna Braun-Lewensohn, Ph.D., Professor, "Conflict Resolution and Conflict Management" Program; Head of the Multidisciplinary Department, Ben Gurion University of the Negev, Israel

The present research is based on the ecological system theory, which is a theoretical framework for best coping with violence during school transportation. The main goal of this research was to examine the way students perceive their resources in different spheres of their life: the individual level – personal sense of coherence; the family level – support of autonomy on the part of the parents; and the community level – community sense of coherence and 'transport climate'; and how these resources contribute to adaptive coping when encountering violence during school transportation.

Data were gathered from 1,737 students, grades 7–9 of whom 52.6% were boys. Participants filled out self-reported questionnaires including demographics, victimization on the school bus, sense of coherence, autonomy-supportive parenting, sense of community coherence and transport climate.

The findings revealed a negative correlation between coping resources and victimization during school transportation among girls and boys. Coping resources attributed to contexts external to the individual (mother's support of autonomy, sense of community coherence, and transport climate) were reported more by girls and stronger negative associations with victimization were found among boys. The findings of this study can aid the Ministry of Education and regional councils, who are responsible for school transportation, in formulating a coping plan that would relate not only to the individual but to his/her surroundings as well.

Key words: school bus, ecological model, sense of coherence, autonomy-supportive parenting, sense of community coherence, transport climate, bullying victimization.

Introducing a new learning space in a junior high school in northern Israel: Students' and teachers' perceptions of its contribution to their school experience

Ayala Zur, Ph.D., Faculty of Graduate Studies, Oranim Academic College of Education, Israel

Eran Bresler, Principal of Leo Baeck Middle School, Haifa, Israel

The article presents a case study of the introduction of a resource center at a junior high school in northern Israel. The center was designed as a learning space with an extensive technological infrastructure to advance student-focused and future-oriented pedagogy. Data collection was performed toward the end of the first year of activity, focusing on the question of how students and pedagogical staff perceived the resource center and its influence on their school experience. The study included two stages: The first stage consisted of open observations and interviews with students, the school principal, two teachers, and the administrative coordinator of the resource center. The second stage involved distribution of questionnaires to 239 students. The study findings show that students appreciate the resource center's contribution to their general well-being. They noted that it was pleasant and aesthetic and facilitated diverse learning experiences, with the use of technology and enrichment of their social world. In contrast, the teachers have been undergoing a complex, multidimensional adjustment process that includes a change in the perception of their role. The final section of the article discusses the broad meanings of the findings.

Key words: school experience, school space, subjective well-being, digital natives, digital immigrants

The experiences of kindergarten children following the “Protective Edge” (“Zuk Eitan”) Operation

Bilha Paryente, Ph.D., Achva Academic College, Israel

Michal Gatenio Kalush, Ph.D., Achva Academic College and Sapir College, Israel

The focus of this study was on kindergarten children’s experiences and coping strategies during and following the Protective Edge military operation of July–August 2014. The exploration of the children’s perspective in stressful events is unique to this study. Our aim was to present the voices of 150 kindergarten children (ages 4–6), their subjective experiences, and ways of coping with the stressful situation. The interviews revealed that the loud and surprising noise of the air raid sirens caused the children to experience fear and panic, and a reaction to loud noise that persisted after the military operation had ended. Problems falling asleep and sleeping were also reported. Involvement in activities such as racing to and playing in the shelter helped the children cope with the fear. Also emotional support and reassurances from the significant adults in their surroundings helped the children cope with the anxiety.

Key words: children’s perspective in research, stressful situations, children’s trauma and quantitative research

Preservation and reform on the dance floor of early recollections

Gissi Sarig, Ph.D., Professor (retiree), Kibbutzim College of Education, Technology and Arts; Senior Lecturer, Adler Institute, Israel

Early recollections are a multi-faceted, intricate human phenomenon. One of its most prominent, yet intriguing, quality is the alleged contrast between its various aspects. This contrast can be further problematized where traumatic experiences are concerned, as the victim might move between the desire to deny and conceal them on one hand and the need to unburden their weight by speaking about them out loud, on the other. The special issue of “Mifgash”, the Journal of Social-Educational Work, recently dedicated to early recollections, presented a rich array of theories, cases and therapeutic techniques pertaining to this topic. My aim in this article is to understand the nature and meaning of this paradox of contrasts in light of Adler’s Individual Psychology, as well as other more current

post-Adlerian approaches. The discussion refers to Adler's Individual Psychology, as well as other more current post-Adlerian approaches. I begin the article with a discussion of the relation between the structure of memory and processes of self-conservation and change. I then discuss early recollection therapeutic techniques in two contexts: individual and social-political.

Key words: early recollections, Alfred Adler, individual psychology, Adlerian psychology, therapeutic techniques, trauma

EFSHAR – The Association for the Development of
Social & Educational Services

The Israeli Branch of AIEJI – International Association of
Social Educators

© EFSHAR Association, 2019. All rights reserved

Address of Editorial Board:

EFSHAR Association
Ramat Gan, Israel
Tel: +972-3-7481280
E-mail: mgilat@efshar.org.il
www.efshar.org.il

ISSN 0792-6820
Ramat Gan 2019

Annual subscription fee: 80 NIS
Price for a single copy: 40 NIS

Editorial Board

Prof. Rivka Eisikovits

Editor-in-Chief, Emerita University of Haifa

Dr. Hezi Aharoni

Efshar Association

Prof. Alean Al-Krenawi

Ben-Gurion University

Prof. Rami Benbenishty

Emeritus The Hebrew University
and Bar-Ilan University

Prof. Emmanuel Grupper

Ono Academic College

Dr. Amitai Hamenachem

Beit Berl Academic College

Dr. Eitan Israeli

Emeritus The Hebrew University

Prof. Shlomo Kaniel

The College for Academic Studies, Or-Yehuda; Orot Israel College

Prof. Yitzhak Kashti

Emeritus Tel Aviv University

Dr. Nurit Levi

Formerly of Beit Berl Academic College

Prof. Amiram Raviv

Emeritus Tel Aviv University; The College for Academic Studies, Or-Yehuda

Dr. Rivka Reichenberg

Mofet Institute

Prof. Gidi Rubinstein

Netanya Academic College

Dr. Avihu Shoshana

University of Haifa

Prof. Vered Slonim-Nevo

Ben-Gurion University

Prof. Meir Teichman

Emeritus Tel Aviv University; Beit Berl Academic College

Miriam Gilat

Coordinator

Address of Editorial Board:

EFSHAR Association

P.O. Box 10643

Ramat Gan

5200502

Tel: +972-3-7481280

mgilat@efshar.org.il

www.efshar.org.il

MIFGASH

JOURNAL OF SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

- > Disengaged young adults in Israel
- > At-risk adolescents in the Haredi society
- > People with intellectual developmental disabilities in the Arab society
- > Stress among parents of adolescents and young adults with hearing loss
- > Children's satisfaction and participation at emergency centers
- > Bullying and victimization on the school bus: An ecological perspective
- > A new learning space in school
- > Kindergarten children's following "Protective Edge" ("Zuk Eitan") Operation
- > Preservation and reform of early recollections



Vol. 27, No. 49-50 • June-December 2019