

# עם השדה

כתב עת בנושא ילדים, נוער וצעירים  
במצבי סיכון ובני משפחותיהם



Mayda Peer Learning Programs and educational activities are being provided by a generous gift of the **Ken and Erika Witover Family**  
Oyster Bay Cove, New York

## עם תשעה

כתב העת של אשלים  
מרכז ידע ולמידה אשלים  
גיליון מס' 14, נובמבר 2014

הועדה להוצאה לאור, אשלים  
ד"ר רמי סולימני  
טוביה מנדלסון  
ד"ר ענת פסטה-שוברט  
דניאל קרני  
אושרית שבת

עורכת ראשית  
עורך משנה  
עריכה לשונית  
עיצוב גרפי והפקה  
מזכירת המערכת  
מנהל הוצאה לאור  
כתובת המערכת  
דוא"ל

ד"ר ענת פסטה-שוברט  
דניאל קרני  
גילת עיירון בהר  
דפוס איילון  
אושרית שבת  
טוביה מנדלסון  
אשלים גבעת ג'וינט ת"ד 3489  
ירושלים 91034  
oshritg@jdc.org.il



מרכז ידע ולמידה אשלים  
© כל הזכויות שמורות

[www.ashalim.org.il](http://www.ashalim.org.il)

## תהליך הגשת מאמרים לעט השדה

"עט השדה" הוא כתב עת בהוצאת ג'וינט-אשלים בנושא ילדים ונוער במצבי סיכון ובני משפחותיהם. כתב העת יוצא לאור פעמיים בשנה ומפורסמים בו מאמרים עיוניים ומחקרים במגוון נושאים ותחומים מקצועיים הנוגעים לפיתוח, ללמידה ולמחקר על מצבי סיכון והדרה שונים. המערכת מקבלת מאמרים מחוקרים, מאנשי מקצוע ומכותבים ממגוון תחומים ושדות מקצועיים. אנחנו נותנים במה גם למאמרים מתורגמים לעברית של כותבים ישראלים ובינלאומיים שפורסמו במרחב מקוון או בכתבי עת בחוץ לארץ וטרם קיבלו חשיפה בישראל. המאמרים המוגשים אלינו עוברים תהליך של הערכה ובחינה על ידי הצוות המקצועי ממרכז ידע אשלים.

## כללי ההגשה של טיוטת המאמר

- ♦ המאמר יכיל 15 עמודים מודפסים לכל היותר ויוגש למערכת בקובץ word.
  - ♦ המאמר יודפס בגופן דוד 12 בעברית ובגופן arial 12 באנגלית.
  - ♦ הרווח בין השורות שורה וחצי, הטקסט מיושר לשני צדדים ומרווח בין הפסקאות 6 (לפני ואחרי).
  - ♦ המאמר יועבר אלינו באמצעות כתובת הדואר האלקטרוני [lemida@jdc.org.il](mailto:lemida@jdc.org.il) חודשים לפני פרסום כתב העת (בתחילת החודשים אפריל ואוקטובר בהתאמה).
  - ♦ יצוינו בעמוד נפרד שם המחבר, תפקידו, מקום עבודתו ופרטי התקשרות (מס' טלפון ודוא"ל).
  - ♦ שמות מחברים לוועזיים הנזכרים בגוף המאמר יכתבו בתעתיק לעברית, ובסוגריים יכתבו השמות בלועזית ושנת הפרסום.
  - ♦ כל ההפניות במאמר יסודרו לפי א"ב של שמות המחברים - תחילה בעברית ואחר כך בלועזית. כמו כן תצוין רשימת מקורות מלאה בסוף הטיוטה המוגשת (רשימה זו תתפרסם בעותק האלקטרוני של כתב העת, באתר האינטרנט של אשלים).
  - ♦ כשיש שני מחברים לפריט, שניהם יוזכרו בכל ההפניות. ארבעה או חמישה מחברים מוזכרים כולם בהפניה ראשונה, ומן ההפניה השנייה ואילך יכתב שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al). כבר בהפניה ראשונה.
- הערה חשובה: מרכז ידע ולמידה אשלים שומר לעצמו את הזכות להכניס תיקוני עריכה וסגנון. מאמר שלא יעמוד בכללים יוחזר למחבר והוא יתבקש להתאימו אליהם. כמו כן, כותבי מאמרים מקבלים תדפיסים אלקטרוניים של מאמריהם לאישור הסופי.

## אופן רישום המקורות

### ספר:

שם משפחה, שם פרטי, ושם משפחה, שם פרטי. (שנה). שם הספר. מקום הוצאה: שם ההוצאה לאור.

### כתב עת:

שם משפחה, שם פרטי. (שנה). שם המאמר. שם כתב-העת מספר כרך (מספר החוברת), עמודים. פרק בתוך ספר ערוך: שם משפחה, שם פרטי, ו-שם משפחה, שם פרטי. (שנה). שם הפרק. בתוך: שם העורך (עורך הסדרה) ו-שם העורך (עורך הכרך), שם הסדרה: מספר הכרך. שם הכרך בסדרה. (מהד', עמ'). מקום ההוצאה: שם ההוצאה לאור.

### מקור ממרחב מקוון:

שם משפחה, שם פרטי, (שנה), כותרת, [גרסה אלקטרונית], שם אתר האינטרנט, תאריך, קישור.



# תוכן עניינים

## על הכותבים

### הקדמה

10 רמי סולימני, מנכ"ל ג'וינט-אשלים

### מבוא - שיח עמיתים

אתגרים במרחבי הפיתוח והעשייה בעולם החברתי

12 ענת פסטה-שוברט

סוגי השיח המגדרי והשפעתם על מדיניות, פרקטיקות ואתגרים בג'וינט-אשלים

16 אדוה ברקוביץ-רומנו, איציק זהבי

על מהות הפנאי בימינו

33 אלי כהן-ג'זור

"העיקרון לכל עשייה הוא פנאי" (אריסטו): מדוע? מהו פנאי?

43 טלי היוש

לווינסקי כמשל: ההבדל בין מה שנעלם למה שאבד בחיי נערות המוגדרות חסרות עורף משפחתי

51 ענת פסטה-שוברט

התרבות המקוונת של בני נוער ערבים-בדווים

76 ערף אבו-גוידר

### יומן שדה

הכנה לקריירה כאמצעי ללמידה משמעותית לתלמידי חטיבות הביניים

89 נויא ברעם

בין מוסקבה לקישינב: מסע ההתנדבות בקהילות יהודיות

100 רונית בר

### פינת קריאה

"מותר לך להיות לצדי" - ראיתי, שמעתי וגם קראתי

109 איציק זהבי

# על הכותבים

## אדווה ברקוביץ-רומנו

מנהלת תכניות לנערות וצעירות במצבי מצוקה בתחום נוער, ג'וינט-אשלים, דוקטורנטית במחלקה לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. לפני עבודתה בג'וינט עבדה עם נערות וצעירות במחלקות לשירותים חברתיים ובתכניות ייחודיות לאוכלוסייה זו.

## איציק זהבי

החל את דרכו בג'וינט לפני כ-16 שנים. שימש מנהל תכניות וראש תחום השכלה ולמידה באגף חינוך וראש תחום נוער באשלים. איציק הקים את היחידה לגיל הרך וניהל גם את יחידת ילדים, נוער וצעירים. בשנה האחרונה שימש מ"מ מנכ"ל אשלים. בתפקידו החדש הוא מנהל את היחידה הבינתחומית באשלים ואת המיזם המשותף למשרד הרווחה וג'וינט ישראל הנוגע למשפחות החיות בעוני.

## ד"ר אלי כהן-ג'ור

חוקר ומרצה בכיר במכללה האקדמית בית ברל. מחקריו מתמקדים בהיות האדם ישות חופשית ובאתגרים המזומונים לאדם המבקש להגשים את חירותו האישית. כתב עשרות מאמרים ושלושה ספרים. בספרו האחרון, שנכתב עם פרופ' סטבינס (Stebbins) ויצא לאור באוניברסיטת McGill בקנדה, הוא דן בפנאי רציני ובאינדיבידואליות (Serious Leisure and Individuality). היה חבר הוועד המנהל של רשות השידור והרחיב את סיקור האמנות. פעילות זו הובילה אותו לעסוק בלימודי פנאי תוך התמקדות בפילוסופיה של האמנות כמרחב של חירות ויצירה. היה שותף לעשייתו של פרופ' הלל רסקין בניסיון לקדם הוראת מיומנויות פנאי בבתי הספר. חבר פעיל בארגון הפנאי העולמי (World Leisure Organization) וחבר מרכזי בוועדת החינוך בו.

## ד"ר טלי היוש

מרצה במכללה האקדמית בית ברל בנושא הפנאי וחוקרת בכירה בישראל בתחום זה. שימשה בשנים האחרונות ראש היחידה להכשרת אקדמאים להוראה, רכזת לימודי המשך לתואר ראשון ומנהלת תכניות ייחודיות. אחת ממייסדות פורום חוקרים וחוקרות העוסקים בדיון ובמחקר בנושא פנאי, חברה ותרבות בישראל. ערכה מחקרים בתחום הפנאי, ביניהם מחקר מקיף על הסיבות להשתתפות אנשים בחוגים, בקורסים ובסדנאות של פנאי בישראל ועל התגמולים המתקבלים מכך, השתתפה במחקר שעניינו השתתפות אנשים עם מוגבלות ובריאים במשחק כדורסל בכיסאות גלגלים ("סל גל"), וערכה מחקר על עיסוקי הפנאי באוכלוסייה הערבית. משמשת יועצת ל"שותפות פנאי", שולחן מטעם



ג'וינט-אשלים לקידום מאמצים בין-ארגוניים ובין-מגזריים בנושא הפנאי, בדגש על צורכיהם של ילדים ובני נוער במצבי סיכון ושל הוריהם.

## ד"ר ענת פסטה-שוברט

מנהלת את מרכז הידע והלמידה של אשלים משנת 2011 - בית מקצועי בין-תחומי לאנשי מקצוע מתחומי דעת שונים העוסקים בשדה העשייה של ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון ובני משפחותיהם. לפני עבודתה בג'וינט לימדה באוניברסיטאות ובמכללות ופרסמה מאמרים בכתבי עת אקדמיים. בעלת תואר דוקטור בסוציולוגיה של החינוך מהאוניברסיטה העברית בירושלים, השתלמה ב-Leslie College in Boston, Massachusetts, והשלימה פוסט-דוקטורט באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

## ערה אבו-גוידר

בעל תואר ראשון בלשון ערבית ועברית מטעם מכללת קיי ובוגר תואר שני בתקשורת ובטכנולוגיה (M.A). מטעם אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. ערף חוקר את חדירתן של טכנולוגיות תקשורת חדשות לחברה הערבית-בדווית בנגב. עבד בעיתונות הערבית בישראל, וכיום מורה, מרצה ומנחה השתלמויות של עובדי הוראה מטעם מרכז פסג"ה - משרד החינוך.

## נויא ברעם

מנהלת תכניות בכירה בג'וינט אשלים משנת 2001. החלה את עבודתה בארגון בתכנית גמל"א, תכנית PACT ו"מילה טובה" לילדים ולהורים יוצאי אתיופיה, ולאחר מכן הייתה שותפה בפיתוח ובהובלה של הפיילוט לתכנית הדגל "מוטב יחדיו". משנת 2010 מנהלת את הפיתוח והרחבה של תכניות לימוד ליזמות עסקית והכנה לעולם העבודה לבני נוער במצבי סיכון. לפני עבודתה בג'וינט עסקה בפרויקטים של פיתוח סביבתי ברשויות מקומיות. בעלת תואר ראשון במינהל עסקים מאוניברסיטת דרבי.

## רונית בר

ראש תחום התנדבות בג'וינט אשלים ומנהלת מיזם ההתנדבות הישראלי. אשת חינוך וקהילה ויזמת חברתית המתמחה בתחום נוער והתנדבות. בעלת ניסיון רב שנים בתחום נוער בסיכון, בעבודה מול נוער בעולם הפנימיות והחינוך. ניהלה את עמ"ן (עיר מתנדבת נוער) - תכנית לקידום ולפיתוח התנדבות הנוער בישראל. יזמת של תכנית בין-מגזרית, התנדבות משפחתית ומודל מכבי"ע כעיר מתנדבת. בעלת תואר מוסמך בניהול מצבי חירום ואסון, מוסמכת מטעם מכון מנדל למנהיגות בניהול בתי ספר וייעוץ ארגוני. שותפה לצוות המייסדים של "עמותת המודל החברתי הישראלי". חברת ועד המנהל במועצה הלאומית להתנדבות. מתנדבת עם משפחתה בעמותת "החלמה חלומית".

## רמי סולימני, מנכ"ל ג'וינט-אשלים

אני שמח לפתוח את גיליון 14 של "עט השדה" ולברך את כולכם בהמשך עשייה, יצירה ושלוש. לאחר שנת היעדרות מתפקידי ללימודים בתכנית מב"ל - המכללה לביטחון לאומי, אני מבקש לשתף אתכם בחוויית הלמידה שלי, המתקשרת גם למציאות הביטחונית שנמשכה כ-50 ימים במבצע "צוק איתן".

הגיליון הנוכחי מזמין ללמידה ולשיח על הזיקה בין תפיסות עבודה של ארגונים ואנשי מקצוע לפיתוח מענים עבור אוכלוסיית היעד של ג'וינט-אשלים. זוהי נקודת חיבור מעניינת לתכנים של הלימודים במכללה לביטחון ושלוש. "הביטחון הלאומי" מורכב מארבעה היבטים: ביטחוני, מדיני, כלכלי וחברתי. על פי רוב, מסיבות ברורות, מאז הקמת המדינה להיבט הביטחוני הייתה הבכורה, וסדר העדיפויות הלאומי נקבע בהתאם. במהלך השנים התפתחה הבנה של חשיבות ההיבטים האחרים לביסוס העוצמה הלאומית והביטחון הלאומי.

מנקודת מבטי, השיח שהתקיים במהלך השנה בסוגיות החברתיות היה לוקה בחסר. להבנתי, אין הכרה מספקת בחשיבותו של ההיבט החברתי לביטחון הלאומי של מדינת ישראל - כיצד פערים חברתיים, אי-שוויון ושסעים חברתיים מאיימים על אחדותה של החברה ועל שלומה, היום יותר מאי-פעם. מלחמת לבנון והמבצעים שבאו אחריה, לרבות מבצע "צוק איתן", יצרו מציאות חדשה של עימותים. העורף הפך לחזית, ואזרחי המדינה נמצאו במציאות קשה של פגיעות פיזית ומורלית. במציאות החדשה, כוחה של מדינה אינו נבחן רק בעוצמתה הצבאית, אלא גם ביכולתו של העם לעמוד איתן מול מצבי משבר, אובדן וטראומה. יכולת זו, המוגדרת "חוסן חברתי", היא קריטית לאומה המתמודדת עם שינויים חוזרים ונשנים באופי המלחמות.

במהלך השנה שיתפתי את חבריי לספסל הלימודים בעשייה של ארגונים חברתיים למען חינוך וביסוסה של חברה אזרחית, שביום מבחן תהיה מסוגלת לגלות חוסן. מבצע "צוק איתן", שהתרחש בימים האחרונים של הקורס, המחיש זאת. ההתנהגות המופתית של אזרחי המדינה נוכח מתקפת הטילים המסיבית, הפגנת הסולידריות ואחדות העם היו עדות לכך. במהלך השנה למדתי שהיום, יותר מתמיד, "הביטחון הלאומי" הוא תמהיל נכון של ארבעת ההיבטים שציינתי. בקביעת סדר העדיפות הלאומי צריכים וחייבים לראות בהיבט החברתי חלק חשוב בעוצמה הלאומית.

גיליון זה מיטיב לבטא את הקשר ההדוק בין תיאוריה לפרקטיקה, על היבטיו השונים ובמגוון תחומי דעת הרלוונטיים לליבת העשייה של ג'וינט-אשלים. הקריאה במאמרים מהווה הזמנה הן לאנשי השדה והמחקר מתחומי דעת שונים והן לקובעי מדיניות

להתבוננות מעמיקה על תפיסות עבודה והנחות עבודה המנחות תהליכי פיתוח ויישום של מענים ושירותים עבור ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון.

הלמידה המתמדת וההדדית היא הבסיס להתפתחותנו המקצועית. העלאת שאלות, הטלת ספקות וחשיבה מחדש הן אבות המזון שיעצימו את הידע וההבנה שלנו כיצד לשפר ולייעל את עשייתנו למען אוכלוסיית היעד.

כמי שמוביל את אשלים בעשור האחרון, וכמי שפיתח ויישם תפיסות ברורות בעבודה עם אוכלוסיות אלו, אני רואה חשיבות בלמידה מתמדת ברמה האישית, הארגונית והבין-ארגונית בכל הנוגע לעבודתנו בשדה העשייה עם האוכלוסיות המודרות בישראל ועבורן.

תודתנו לשותפים בממשלה, ברשויות המקומיות, באוניברסיטאות ובארגונים חברתיים, לאנשי המקצוע בשדה ובאשלים - על החזון, הפיתוח והעשייה לקידום איכות חייהם של ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון ובני משפחותיהם.

# מבוא - שיח עמיתים

## אתגרים במרחבי הפיתוח והעשייה בעולם החברתי

### ענת פסטה-שוברט

עמותת אשלים רואה חשיבות רבה בקידום שיח מקצועי כחלק מהדיון הכולל בדרכים לפיתוח אפיקי למידה בקרב אנשי מקצוע העובדים עם ילדים, בני נוער וצעירים במצבי סיכון ועם בני משפחותיהם. גיליון 14 של "עט השדה" מתייחד בכך שהוא מתייחס לקשר בין הנחות ותפיסות עבודה ובין פיתוח מענים עבור ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון.

מחקרים מצביעים על כך שילדים הגדלים במצבי סיכון, מפתחים שוליות חברתית וקשיי התמודדות והסתגלות למסגרות למיניהן (דודזון-ערד, 2010). הם חשופים לקשיים גופניים, רגשיים, התנהגותיים וקוגניטיביים המתבטאים בשלל תסמינים (סימפטומים): תוקפנות, סף תסכול נמוך, חוסר שליטה, יכולת מילולית נמוכה, קשיים בחשיבה ובלמידה, בעיות זהות, נטייה להתנהגויות סיכון ועוד (בן רבי ואחרים, 2008; דביר, וינר וקופרמינץ, 2010). כיוון שקיים קשר הדוק בין רווחת האדם לבין סביבתו התרבותית, הכלכלית, ההתנהגותית והנפשית, אזי ערעור אחת מהסביבות האלו פוגע גם במערכת הרגשית של האדם ומשליך על שאר תחומי החיים (לנדר וסלונים-נבו, 2010). ידוע כי תפיסות עבודה כגון אלו משפיעות הן על תהליך הפיתוח של פרקטיקות ההתערבות השונות והן על דרכי יישומן.

הגיליון הנוכחי מפנה את הזרקור אל הזיקה בין תפיסות עבודה ובין היישום המעשי, ומרחיב מעט את הדיון בכמה הקשרים של סוגי השיח השונים בעבודה עם נערות, פנאי, המרחב המקוון, עבודה עם נוער וצעירים המוגדרים חסרי עורף משפחתי, חינוך לקריירה והתנדבות מעבר לים. הגיליון עתיר ברעיונות היכולים להמשיך ולעודד שיח פורה על מידת הזיקה והדיאלוג בתהליכי פיתוח תכניות בין שלושה מרחבים - תפיסות והנחות עבודה, פרקטיקות התערבות וקולה של אוכלוסיית היעד.

בחלק הראשון, "שיח עמיתים", חמישה מאמרים המתמקדים בסוגי שיח שונים ובהשפעותיהם האפשריות על פיתוח מענים. הגיליון נפתח במאמר שכתבו אדוה ברקוביץ-רומנו, מנהלת תכניות לנערות באשלים, ואיציק זהבי, ראש היחידה הבינתחומית באשלים. במאמר דנים השניים בהתפתחותה של תפיסת עבודה "רגישת מגדר" בג'וינט-אשלים בעבודה עם נערות וצעירות במצבי סיכון. הכותבים מציגים בקצרה את סוגי השיח השונים שהתפתחו במהלך השנים ואת תרגומם המעשי בפיתוח מענים בישראל בכלל ובאשלים בפרט. תפיסה זו מדגישה את המאפיינים הייחודיים של נערות

בהשוואה לאלה של נערים, והיותה בסיס בג'וינט-אשלים להקמה של "נערות וצעירות על המפה" - מסגרת כוללת לפעולות ולפיתוח מענים לצרכים הייחודיים של נערות. המסגרת פועלת בשותפות של משרדי ממשלה, עמותות וארגונים, במטרה לעורר מודעות לצרכים הייחודיים של נערות בקרב אנשי מקצוע ולתמוך בפיתוח תכניות מותאמות לאוכלוסייה זו.

המאמר השני והשלישי עוסקים שניהם בתרבות הפנאי. אלי כהן-ג'וור, מהמכללה האקדמית בית ברל, מציג חיבור בין זמנו הפנוי של האדם למגוון האפשרויות העומדות לפניו למילוי זמן זה. מאמרו פותח צוהר להיבטים פילוסופיים מעט העומדים בבסיס הקשר בין זמן פנוי לתרבות הפנאי. כך למשל הכותב טוען כי הפנאי מהווה הזדמנות עבור האדם ללמוד מי הוא ומה הוא יכול ומצליח להיות, ולא רק מי הוא ומה הוא צורך. אף שבמאמר זה לא מוצע תרגום של הנחות העבודה לפרקטיקה, הוא בהחלט יכול לשמש מצע רעיוני לפיתוח תרבות פנאי איכותית וראויה לאוכלוסיות במצבי סיכון כלכלי ולילדים, נוער וצעירים בפרט.

טלי היוש מהמכללה האקדמית בית ברל מקרבת, במאמר השלישי בגיליון, את הדיון במהות הפנאי לעולמן של אוכלוסיות במצבי סיכון, וסוקרת את השינויים שחלו בתפיסת הפנאי בחברה הישראלית. היא מבחינה בין שלושה סוגי פנאי - פנאי מזדמן, פנאי מבוסס-פרויקט ופנאי רציני - ובכך מחזקת את טענתה כי פנאי יכול להיות הזדמנות שנייה עבור ילדים, נוער וצעירים שנשרו מהמסלול החברתי הנורמטיבי. הכותבת מדגישה כי תפקידה של מערכת החינוך והרווחה הוא לאמץ את הגישה של פנאי כהזדמנות שנייה, ולא להקים מסגרות פנאי לצורך פיקוח על ילדים ועל בני נוער. במאמרה היא מציינת כי ג'וינט-אשלים שמה לה למטרה לבנות תשתיות של שיתופי פעולה בין-ארגוניים ובין-מגזריים בנושא הפנאי, תוך שימת דגש על צורכיהם של ילדים ובני נוער במצבי סיכון ושל הוריהם; לטענתה יותר ילדים ובני נוער כלכלי, וילדים ובני נוער במצבי סיכון בפרט, יזכו להזדמנות להשתתף בפעילות פנאי איכותי המהווה הזדמנות שנייה להתפתחותם המיטבית.

המאמר הרביעי עוסק בעולמם של ילדים, בני נוער וצעירים המוגדרים "חסרי עורף משפחתי". הכותבת, ענת פסטה-שוברט, מנהלת מרכז ידע ולמידה אשלים, מספרת את סיפורן של שתי צעירות, בוגרות השמות חוץ-ביתיות, שהשתתפו בתכנית "גשר לעצמאות" - בשיתוף "ילדים בסיכוי - המועצה לילדי פנימיות", עמותת ג'וינט-אשלים, המוסד לביטוח לאומי, משרד החינוך, משרד הרווחה וקרן גנדר. סיפורן של שתי הצעירות - יעל ורעות - מציג שיח חלופי המתקיים מחוץ לשיח הדומיננטי על אתגרי ההשתלבות בקהילה ובחברה. מעניין לראות כיצד לצד השיח התפיסתי והפרקטי של המערכות המטפלות מתקיים שיח חלופי של הצעירים עצמם. לצד תרבות המערכת וסוגי השיח הטיפולי המתקיימים בה, הכותבת מציינת כי בסביבה של קושי, חסר, אובדן ומצוקה חברתית מפתחים בוגרי ההשמות החוץ-ביתיות שיח המבוסס על כאב, על אובדן ועל אי-שייכות. האם יש בכוחו להשפיע על פיתוחן של פרקטיקות התערבות בשדה ועל יישומן?

במאמר החמישי נדונה השפעתה של התרבות המקוונת על בני נוער בחברה הערבית-הבדווית. ערף אבו-גוידר, מורה ומנחה השתלמויות לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה, מוסיף ומרחיב את התמונה באשר לשימושים שעושים בני נוער בדוים ביישומי האינטרנט. מעבר לתמונה המתקבלת על השינויים המעניינים שעוברת החברה הבדווית בכללותה, חשוב להבין את ההשפעה של החשיפה לטכנולוגיה המקוונת על תרבות הפנאי של בני נוער הבדוים.

בחלקו השני של הגיליון, "יומן שדה", מובאים רשמים של אנשי מקצוע. בחלק זה שני מאמרים. במאמר הראשון נדונה הכנה לקריירה כאמצעי ללמידה משמעותית. לטענת הכותבת, נויא ברעם, מנהלת תכניות בתחום זה באשלים, היסוד המרכזי בפדגוגיה של החינוך לקריירה הוא קיום תהליך של חקירה, שבמסגרתו בני נוער יכולים ללמוד על עצמם, על עמדותיהם ועל יכולותיהם. במאמרה היא מראה בקצרה כיצד בתהליך החקירה בני הנוער לומדים להכיר את הסביבה ואת האפשרויות הקיימות, ועל ידי כך מגבירים את המודעות לנטיות ולהעדפות אישיות. לטענתה למידה משמעותית מזמנת לפרט מגוון אפשרויות מקצועיות הצפויות לו בעתיד. לחיזוק טענותיה נויא סוקרת תכניות מהארץ ומהעולם המראות כיצד החיבור בין תפיסות של קריירה, חינוך ולמידה משמש תשתית לפיתוח תכניות המקדמות תעסוקה והשתלבות מיטבית של בני נוער וצעירים במצבי סיכון.

המאמר החותם את החלק השני הוא יומן מסע המתאר שלושה ימי למידה של רונית בר, ראש תחום התנדבות בג'וינט-אשלים, בקהילות במזרח אירופה. רונית משתפת את הקוראים בחוויית נסיעה מקצועית מטעם הג'וינט לרוסיה ולמולדובה. יומנה הקצר מאפשר לנו לראות את החיבור המעניין בין פרקטיקה לתיאוריה. בשונה משאר המאמרים, מאמרה מציע סיפור מקצועי מנקודת האמצע: רונית בר, כמומחית לתחום התנדבות בארץ, יודעת ומכירה את התיאוריה היטב, אך הנסיעה למרחק מאפשרת לה לראות וללמוד גם את הקרוב. החוויה המקצועית שנחשפה אליה הייתה בשבילה הזדמנות לנהל שיח עם הפרקטיקה ברוסיה ובמולדובה ולהעלות שאלות ותובנות חדשות, גם כאלה המוכרות לה. אין ספק כי הנסיעה היוותה עבורה אתגר - מצד אחד, כיצד כל שידוע ומוכר לה על התנדבות מתחבר לקידום התנדבות בקהילות החדשות שהיא ראתה ברוסיה ובמולדובה, ומצד אחר, כיצד כל זה משפיע על כל מה שהיא כבר יודעת על התנדבות בישראל.

ב"פינת קריאה", החלק החותם את הגיליון הנוכחי, מתאפשרת הצצה מקרוב אל חייהם של ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון. איציק זהבי, ראש היחידה הבינתחומית באשלים, השתתף בכנס השנתי של "דרור בתי חינוך" והציע לשתף את הקוראים במילים שכתבו ילדים ומדריכים מחברת הנוער "אשבל". כמה מתאים; מעט מדי אך לא מאוחר מדי, מילותיהם של שני השירים שבחר איציק חוזרות ומזכירות לכל המלווים אוכלוסיות במצבי סיכון, מפתחי השירותים וקובעי המדיניות את החשיבות של הקשבה, דיאלוג ושיתוף.

מכל החומרים בגיליון זה עולה כי כוחה של פרקטיקה רלוונטית ואותנטית אינו טמון רק בסוגי השיח התיאורטיים השונים, אלא גם ובעיקר ברלוונטיות שלהם לקולה של

האוכלוסייה שעבודה מפתחים מענים. המאמרים עוסקים במגוון תחומים: החל בעבודה עם נערות במצבי מצוקה, דרך פנאי כהזדמנות שנייה, קולן של צעירות המוגדרות "חסרות עורף משפחתי", תרבות מקוונת, חינוך לקריירה, וכלה בהתנדבות. המשותף לכולם שהם מאירים זוויות שונות של הזיקה בין תפיסות עבודה לפיתוח מענים. השיח המחבר בין תיאוריה לפרקטיקה הוא פלטפורמה חשובה המאפשרת העלאת שאלות ובחינה חוזרת ונשנית של עולם המושגים המקצועי ושל השפעתו על הדיאלוג עם ילדים, בני נוער וצעירים. אם לא נשאל שאלות כגון: מהו מצב סיכון, מה מנחה ומה מקדם, מה מחלץ אוכלוסיות ממצבי מצוקה, כיצד נוודא שיפור תוצאות מתמיד של האוכלוסיות שאיתן עובדים, כיצד נקדם חברה טובה יותר, ומהן הנחות העבודה האישיות של כל איש מקצוע - לעולם לא נדע...

# סוגי השיח המגדרי והשפעתם על מדיניות, פרקטיקות ואתגרים בג'וינט-אשלים

אדוה ברקוביץ-רומנו, איציק זהבי

## רקע

במאמר זה נעסוק בהתפתחות של תפיסת העבודה בג'וינט-אשלים בעבודה עם נערות וצעירות במצבי מצוקה, מתוך הבנה שיש לפתח מטריתית תכניות על בסיס תפיסה "רגישת מגדר". בהמשך להבנה זו, בשנת 2002 הקימה אשלים את "נערות וצעירות על המפה" - מסגרת כוללת לפעולות ולפיתוח מענים לצרכים הייחודיים של נערות וצעירות. מסגרת זו פועלת בשותפות של משרדי ממשלה, עמותות וארגונים, במטרה לעורר מודעות לצרכים הייחודיים של נערות וצעירות בקרב אנשי מקצוע ולתמוך בפיתוח תכניות מותאמות להן. המאמר דן בקצרה במצבי המצוקה של נערות במצבי סיכון ומתאר את סוגי השיח השונים שהתפתחו במהלך השנים ואת תרגומם לפרקטיקות עבודה מקצועיות באשלים.<sup>1</sup>

תופעת הנוער במצבי מצוקה זוכה להתייחסות נרחבת בספרות ובפרקטיקה ורווחות לגביה שתי תפיסות: תפיסה "עיוורת מגדר", המתייחסת לנערות ולנערים כמקשה אחת ללא הפרדה מגדרית, ותפיסה "רגישת מגדר", המדגישה את המאפיינים הייחודיים של נערות בהשוואה לנערים. התפיסה השנייה, שאומצה על ידי ג'וינט-אשלים, מבוססת על ספרות מחקרית בארץ ובעולם המצביעה על חוויות וקשיים שונות מתמודדות עמם בגיל ההתבגרות (גולן, 2002; כאהן-סטרבצ'נסקי ויורביץ, 2005; קומם, 2008; קומם, גולן, דולב ויובל, 2004; קרומר-נבו וקומם, 2012). על פי תפיסה זו, רק אימוץ מודע של פרספקטיבה המבחינה בנערות כקבוצה ייחודית יאפשר לזהות את הסובייקטיביות שלהן, את מסלולי התפתחותן ואת מצוקותיהן. בלי פרספקטיבה כזו, נערות אינן נראות. אחת התוצאות של התעלמות מהצרכים הייחודיים של נערות

1 אשלים הוקמה בשנת 1998 כשותפות אסטרטגית בין ג'וינט ישראל, ממשלת ישראל והפרדריה היהודית של ניו יורק, כדי להתמודד עם אתגרי הפיתוח ובניית מענים ושירותים למען אוכלוסיות ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון ובני משפחותיהם. שותפות זו מתבטאת בעיקר בתכנון, בפיתוח ובבנייה של שירותים ומענים נגישים ומותאמים לאוכלוסיות במצבי סיכון הנתונים להדרה בפרופריה החברתית והכלכלית של מדינת ישראל, והיא באה לידי ביטוי בהקצאת משאבים משותפים לצורך הפעילות.



היא הקושי שלהן לקבל עזרה ומענים הולמים, שכן דרכי העבודה המקצועיות אינן מותאמות למציאות החיים של נערות וצעירות (כאהן-סטרבצ'נסקי, קונסטנטינוב ויורביץ, 2006; קומם וחברותיה, 2004; קרומר-נבו וקומם, 2012; רפפורט, 1989; שטיינר, 1979; Chesney-Lind, 1999; Bloom et al., 2002). תפיסה זו היא גם שהובילה להכרות האו"ם על יום הנערה הבינלאומי שחל ב-11 באוקטובר בכל שנה ([http://www.wtb.org.il/hebrew/wp-content/uploads/2013/10/Ashalim\\_GirlDay.pdf](http://www.wtb.org.il/hebrew/wp-content/uploads/2013/10/Ashalim_GirlDay.pdf)).

תפיסה רגישת מגדר היוותה בסיס לפיתוח תיאוריות פמיניסטיות על תהליך ההתפתחות השונה של הזהות הנשית אצל ילדות ונערות. ההכרה בתהליך ההתפתחות הייחודי של נערות מחזקת את הצורך במענים מותאמים לנערות בכלל ולנערות במצבי מצוקה בפרט, מאחר שמשבר גיל ההתבגרות עשוי להחרף בקרב נערות הנמצאות במצבי סיכון ושוליות חברתית, כפי שיתואר להלן.

## **מצבי מצוקה ייחודיים לנערות ולצעירות - על קצה המזלג**

תהליך עיצוב הזהות הנשית שונה במהותו מעיצוב הזהות הגברית. בעוד שבנים חווים נפרדות, אוטונומיה ועצמאות מגיל צעיר כחלק בלתי נפרד מזהותם, בנות ממשיכות לפתח את זהותן בתוך יחסי קרבה עם האם והקשר תופס מרכיב משמעותי בתהליך התפתחות העצמי הנשי ("self in relationship"). בגיל ההתבגרות נערות חוות משבר ביחסים עם האם. בתקופה זו הן מתחילות להכיר בכך שערכים של קרבה והתקשרות אינם נכללים בזרם המרכזי של התרבות (הנשענת על הגמוניה גברית של אינדיבידואליזם), וכתוצאה מכך, הן מתכחשות לידע שלהן על יחסים ומשתיקות את קולן הפסיכולוגי הפנימי. המפגש של הנערות עם דרישות גיל ההתבגרות ועם הסטריאוטיפים המוגדרים בחברה ובמשפחה, גורם להן לא פעם לוותר על עצמיותן למען הקשר עם הזולת (גיליגן, 1985; גור, 2005; צ'ודורו, 2007; קומם וחברותיה, 2004): "מצוקתן [של הנערות] איילמת וסמויה ולכן מתחמקת מתשומת הלב הציבורית. נערות אלו גורמות בעיקר נזק לעצמן ולא מאיימות ישירות על הסדר החברתי [...] כדוגמת עבריינות הגברים" (שטיינר, 1979, עמ' 5).

לפי רפפורט (1989), באופן פרדוכסלי, אוכלוסייה זו, שהיא האוכלוסייה הנוקקת ביותר לתשומת הלב ולהשקעה, היא גם המוזנחת ביותר. נערות מושכות את תשומת הלב הציבורית רק כשהן כבר במצב אקוטי, מה שמקשה מאוד על שיקומן (כאהן-סטרבצ'נסקי, יורביץ, וצ'סלב ואפרתי, 2005). אחד ההסברים לכך הוא שנערות סובלות ממצוקות ייחודיות, ובעיקר מאלימות מגדרית המופנית כלפי גופן ונפשן, ומשום כך זוהי גם הזירה שבה הן מבטאות את מצוקתן. נוסף על כך, ההבניה החברתית המגדרית משפיעה על התנהלותן של נשים בזירה הציבורית, ומקטינה את הלגיטימציה שנערות ינקטו התנהגויות "מוחצנות" (acting out). מנערות מצופה שיהיו שקדניות בבית הספר, יקיימו מערכות יחסים תקינות וישמרו על התנהגות מינית מבוקרת. תהליך ההתפתחות הפסיכולוגית של נערות מחזק ומתגמל, על פי רוב, התנהגויות אלה כנורמטיביות, שכן נערות לומדות מהר מאוד להשתיק את קולן ולציית לנורמות החברתיות (אייזנשטדט, סופר ושטיינברג,

2010; פרידמן, 2006; קצב, 2009; רוי, 2009; Ajzenstadt & Steinberg, 1995). לצד זאת, מציגה אברמס (Abrams, 2002) נתונים על נערות מקבוצות מיעוט וממעמד סוציו-אקונומי נמוך הנוטות להפגין התנהגויות "מוחצנות" בשל חוסר הפנמתן את התרבות השלטת והתנגדותן להבניית הנשיות שבתוכה. במובן מסוים, נערות אלה אינן לומדות להתעלם מהקול שלהן; הן לעתים קרובות מחונכות להיות אגרסיביות ולהביע התנגדות לאי-הצדק שהן חוות כדי לשרוד. אך החיבור שלהן לקול, גם אם הוא יעיל כביכול, עשוי להציבן ב"סיכון", כיוון שהתנהגותן מתפרשת כ"acting out" ולא כדרך הישרדות.

ככלל, נערות סובלות יותר מנערים מאלימות מילולית, גופנית ומינית הן בזירה הציבורית והן בזירה הפרטית. כך למשל נמצא כי בקרב מטופלות בשירותי הרווחה 51% מהנערות סובלות מאלימות מילולית (60% בקרב עולות מאתיופיה), 31% מאלימות פיזית (35% בקרב עולות מחבר העמים) ו-29% מאלימות מינית. עוד עולה מהממצאים כי 10% מהמטופלות עברו גילוי עריות (18% בקרב הנערות הערביות). לעומת זאת, 11% מהנערים סובלים מהתעללות גופנית או מהתעללות מינית (כאהן-סטרבצ'ינסקי וחברותיה, 1999, 2005). באוכלוסייה הכללית נמצא כי 10.7% מהנשים היהודיות ו-5.5% מהגברים היהודים בישראל חוו התעללות מינית או גופנית לפני גיל 18 (גל, לבב וגרוס, 2010).

נוסף על כך, נערות סובלות יותר מנערים מאלימות חברתית עקיפה (כגון חרם חברתי) (כאהן-סטרבצ'ינסקי וחברותיה, 2006) ומאלימות באינטרנט (Cyberbullying) (Slonje & Smith, 2007). אלימות זו היא אלימות חברתית-מגדרית. לפי שדמי (2002), נערות ונשים חוות אלימות מצד נערים וגברים בשל היותן נשים ונערות, וההתעלמות מכך מסיטה את האחריות מהמדינה אל הפרט ומפתחת פרקטיקות פרטניות למיגור האלימות. נוכח נתונים אלו חשוב להבין את ההשלכות של אלימות על נערות בכלל ובמצבי מצוקה בפרט.

## השלכות האלימות על חייהן של נערות

כאמור, נערות נוטות לבטא את מצוקותיהן באופן שונה מנערים. הנתונים המחקריים מצביעים על כך שהן סובלות יותר מנערים מהפרעות נפש, מהפרעות אכילה, מניצול מיני ומתופעות של בריחה מהבית, וכי התנהגויות הסיכון אצלן שונות מאלו של הנערים.

**קשיים נפשיים:** 13.9% מהנערות סובלות מהפרעה כלשהי (קפלן פריימוביץ וסיקרון, 2007; World Health Organization, 2002 Farbstein et al., 2010); לעומת 9.7% מהנערים. נתון זה גבוה יותר בקרב נערות יהודיות ותיקות ביחס לנערות ממגזרים אחרים המטופלות בשירותים החברתיים (כאהן-סטרבצ'ינסקי וחברותיה, 2005). עוד נמצא כי נערות סובלות יותר מקשיים נפשיים "מופנמים" (חרדות, פוסט-טראומה, אובססיביות-קומפולסיביות, הפרעות סומטיות ודיכאון), בעוד שבנים סובלים יותר מהפרעות "מוחצנות" (הפרעות קשב וריכוז, היפראקטיביות והפרעת התנהגות) (Farbstein et al., 2010). מחשבות אובדניות ופארא-אובדניות אופייניות יותר

לנערות - בשיעור הגבוה פי שלושה מזה של נערים (גבע, זלצמן ואפטר, 2003; כאהן-סטרבצ'ינסקי וחברותיה, 2005).<sup>2</sup>

**הפרעות אכילה:** בשנים האחרונות עלתה השכיחות של הפרעות אכילה קליניות וירד גיל התפרצות המחלה. 90% מהסובלות ממחלות אלה הן נשים ונערות, והן עשויות לגרום לסיבוכים רבים ואף למוות (ויצטום, שטיין ולצר, 2005). נערות סובלות מדימוי גוף שלילי יותר ביחס לנערים; 40% מהן מדווחות על סימפטומים של הפרעות אכילה (כאהן-סטרבצ'ינסקי וחברותיה, 2006; משרד הבריאות, 2006, 2001; Latzer, Tzischinsky & Geraisy, 2006).

ניצול מיני מסחרי: ניצול מיני מסחרי הוא מושג המתייחס לרצף מעגל הזנות.<sup>3</sup> אין כיום נתונים מהימנים על היקפה של תופעה קשה זו, גם בשל הקושי באיתורן של נערות במעגל הזנות. אחת הסיבות לכניסתן של נערות ונשים לזנות היא פגיעה מינית. למעלה מ-90% מהנשים הנמצאות בזנות עברו התעללות מינית בילדות או בגיל ההתבגרות (גור, 2008).

**פגיעות מיניות חוזרות (ר-ויקטימיזציה):** פגיעות מיניות בגיל ההתבגרות ובבגרות הן לרוב תולדה של פגיעה מינית בילדות (Classen, Palesh & Aggarwal, 2005). במקרים רבים, מצבים של קורבנות חוזרת מוגדרים על ידי הספרות ואנשי המקצוע כ"התנהגות מינית לא מובחנת" או "לא מבוקרת". התנהגותן המינית של הנערות מוצגת כביטוי מרכזי של פתולוגיה, והשירותים הטיפוליים נקראים לטפל בה ולפקח עליה (ברקוביץ'-רומנו וחברותיה, 2013; Goodkind, 2005). הבנת התנהגותן נשפטת בהתאם לתפיסות המכוננות בספרות "סטנדרט כפול", שלפיו הציפייה החברתית מהנערות היא להיות מיניות, אך בה בעת מגנים אותן כשהן מבטאות את מיניותן (וילמובסקי, 2010; קומם, 2008).

מצבי מצוקה כגון אלו השפיעו במהלך השנים על התפתחות של מגוון סוגי שיח. בחלק הבא נתמקד בארבעה סוגי שיח, שבכל אחד מהם נחدد את התפיסה התיאורטית כבסיס להתפתחותן של מדיניות ושל פרקטיקה לעבודה עם נערות במצבי מצוקה.

## **שיח, מדיניות ופרקטיקה לעבודה עם נערות במצבי מצוקה**

ברקוביץ'-רומנו וחברותיה (2013) מצביעות על ארבעה סוגי שיח שונים המנחים את הכתיבה האקדמית בארץ ובעולם על נערות במצבי מצוקה ומשפיעים על המדיניות החברתית ועל הפרקטיקה:

---

2 עם זאת, שיעור התמותה בקרב נערים מהתאבדות גבוה פי חמישה משיעור התמותה של נערות מסיבה זו.

3 בקצה אחד של הרצף מנוצלות נערות לקיים יחסי מין תמורת כסף, ועל הרצף אפשר למצוא נערות המנוצלות לקיום יחסי מין תמורת טובות הנאה, כגון: ביגוד, טלפונים סלולריים, חסות והגנה.

## 1. השיח הפתולוגי

**תיאוריה:** שיח זה מאמץ פרספקטיבה אינדיבידואליסטית הבוחנת את מצבי הפתולוגיה ההתנהגותית של הנערות כביטוי של מאפיינים אישיים או משפחתיים, במנותק מההקשר החברתי שבו התפתחו או מהנסיבות החברתיות המחזקות ומשמרות אותם. הוא מתמקד בתופעות של חוסר תפקוד או תפקוד לקוי של הנערות. כפועל יוצא, המסר המועבר לנערות עצמן ולחברה כולה הוא כי בעיותיהן קשורות בהן ונגרמות "באשמתן".

**מדיניות:** מדיניות חברתית הנשענת על שיח תיאורטי זה מובילה להקמת שירותי פיקוח וטיפול שמטרתם שינוי אצל הנערה או במשפחתה. מדיניות זו הייתה דומיננטית בישראל כבר משנות ה-30 של המאה הקודמת (רזי, 2009). הנערות נתפסו כמי שרחובות העיר מפתים אותן לצאת ל"תרבות רעה", שפירושה היה "עזיבות מינית" (עמ' 234) ומגעים אסורים עם גברים ערבים ועם חיילים זרים. הסתכלות ייחודית זו נובעת, לדעתה של רזי, מפיקוח מגדרי על מיניותן של הנערות ועל תפקידיהן המגדריים והלאומיים. אייזנשטדט ושטיינברג (Ajzenstadt & Steinberg, 1995) טוענות כי הפיקוח המגדרי על מיניותן של הנערות המשיך להוות קריטריון להפניית הנערות לטיפול שירותי הרווחה גם בשנות ה-90.

**פרקטיקה:** הפרקטיקה הנשענת על שיח זה חותרת לשינוי בנערות עצמן (ולא במערכות החברתיות) ולפיקוח עליהן. תכניות אלה כוללות לרוב טיפול התנהגותי, פסיכולוגי, תרופתי וסמכותי (קומם, 2006; Goodkind & Miller, 2006; Goodkind, 2005; Pasko, 2010; Överlien, 2003).

## 2. שיח הפגיעות

**תיאוריה:** שיח זה רואה את כל הנערות כ"פגיעות" (Vulnerable) כתוצאה של משבר גיל ההתבגרות שתואר ובשל המבנה החברתי הממוגדר. בתהליך זה נערות מתחילות להסתיר את יכולותיהן, את כוחותיהן ואת צורכיהן, עד כדי כך שלטענת פיפר הן למעשה "מתות בגיל 15" (Pipher, 1994, p. 19). שיח זה העלה למודעות הציבורית את האלימות הגופנית, המינית והרגשית שממנה סובלות נערות ונשים רבות, והצביע על כך שלא מדובר במקרים פרטיים של אלימות אלא בתופעה חברתית מגדריית.

**מדיניות:** מדיניות חברתית הנשענת על שיח תיאורטי זה הובילה עם השנים לחקיקה שמטרתה הגנה על נפגעות אלימות (לדוגמה חוק הנוער טיפול והשגחה, החוק למניעת אלימות במשפחה) ולהקמת מסגרות שונות להגנה על נערות ונשים מפני האלימות שהן חוות. כך לדוגמה אפשר לראות הקמה של מקלטים לנשים מוכות (להרחבה ראו ינאי, 2005) ולנערות, מרכזי חירום, מרכזי סיוע, מרכזי טיפול בנפגעות תקיפה מינית ועוד. הכרה באלימות כלפי נערות היא הכרה מכרעת לחייהן במובן הגופני והנפשי, אך תפיסת הנערה כקורבן עשויה להוביל להנחה מוטעית שלפיה הנערה היא קורבן פסיבי של מציאות חייה ואין ביכולתה להימנע ממצבי סיכון. מדיניות הנשענת על הנחות

אלה היא פעמים רבות מדיניות של "הצלה", דבר המהווה עילה לשימוש בטיפולים סמכותיים, להרחקה ולנעילה "לטובתן" - עד מצב של נעילה בכפייה (אמיתי, 2010; קומס, 2006; Pasko, 1995; Ajzenstadt & Steinberg, 2000; Abrams & Curran, 2000; Tseris, 2013a; 2013b; Wahab, 2002; Överlien, 2003).

**פרקטיקה:** הפרקטיקה הנשענת על שיח הפגיעות מבקשת לשנות את המבנה החברתי-מגדרי היוצר את מצבי הפגיעות של נערות (קרי, נורמות מגדריות ואלימות מגדרית). זאת לצד טיפול בנערות עצמן מתוך גישות טיפוליות בטרואמה בכלל וטרואמה עיקשת בפרט (זיו, 2012). המדיניות הסמכותית שתוארה מחלחלת גם היא לפרקטיקה ומביאה לשימוש בסמכות של גורמי טיפול שונים.

### 3. שיח היכולת (Agency)

**תיאוריה:** שיח היכולת מדגיש את כוחותיהן של הנערות ואת האקטיביות שלהן. הטענה היא כי נערות מקיימות משא ומתן אקטיבי עם המוסדות החברתיים ועם ההבניות החברתיות המגבילות אותן. הן בוחרות אילו מסרים חברתיים ליישם ולאילו מהם להתנגד. על פי שיח זה, ביטויי המצוקה של הנערות מבטאים פרקטיקות הישרדות ואת כוחן להתנגד למצוקות ולמצבי השוליות.

**מדיניות:** עם השנים שיח זה הושפע מגישות ניאו-ליברליות המדגישות את האחריות הבלעדית של הנערה על חייה ושואפות לצמצם את אחריות החברה לאוכלוסיות במצבי מצוקה. מדיניות חברתית הנשענת על שיח זה תקדם תכניות שמטרתן העצמת הפרט תוך התעלמות משינויים מבניים דכאניים, ותפעל לצמצום ההוצאה הציבורית על אוכלוסיות במצבי שוליות והדרה.

**פרקטיקה:** פרקטיקות הנשענות על שיח זה עוסקות בהעלאת הדימוי העצמי, להעצמה אישית, עצמאות וקבלת החלטות, תוך התעלמות מהקשרים חברתיים רחבים יותר. גודקינד (Goodkind, 2009) טוענת כי גישה כזו יכולה דווקא להחליש נערות במצבי שוליות, שכן הן מבקשות להאמין שהן אכן יכולות לעשות ולהיות כל מה שהן מבקשות לעצמן, בשעה שהחברה נוקטת אפליה ומציבה מחסומים בפני האמביציה שלהן.

### 4. שיח של הצטלבות מיקומי שוליים (Intersectional theory)

**תיאוריה:** שיח זה מציב במרכז את חוויות החיים היומיומיות של נערות המשתייכות לקבוצות מוחלשות, תוך בחינת המורכבות של הזהות האישית והקבוצתית והדגשת השונות בין קבוצות של נערות (קבוצות מעמדיות, אתניות וכדומה). שיח זה מדגים את הדרכים שבהן אי-שוויון ודיכוי חברתי באים לידי ביטוי בחייהן של הנערות ומשפחותיהן. על פי שיח זה, כדי להבין את מצבי החיים של נערות ונשים המתמודדות עם עוני, תנאי עבודה קשים או נחיתות על רקע השתייכות אתנית ואת הדיכוי שהן חשופות לו, יש לבחון את הצטלבות מיקומי השוליים שלהן (intersectionality) ולנתח את הקשרים

ביניהם. יש לראות במנגנוני הדיכוי - כגון מגדר, מעמד, שיוך אתני, גזע, גיל, נטייה מינית וזהות מינית - מנגנונים שאינם מקבילים, אלא מצטלבים זה בזה ויוצרים מצבי שוליות ייחודיים שהשפעתם גדולה יותר מסיכום מצבי הסיכון. שיח זה מאמץ מצד אחד את הפרספקטיבה החברתית-מגדרית שמציע שיח הפגיעות, ומצד שני מכיר בכוחותיהן של הנערות להתנגד לדיכוי שהן חוות, כפי שטוען שיח היכולת.

**מדיניות:** מדיניות הנשענת על שיח זה תעסוק בשינוי מבני של בעיות חברתיות כגון עוני, הדרה ואפליה בשיתוף נשים, נערות ונערים החיים במצבי שוליות אלה. אימוץ פרספקטיבה של הצטלבות מיקומי שוליים מאפשרת לנו לראות כי ביטויי המצוקה של נערה מסוימת הם תוצר של הצטלבות בין מצבה (הקשר) לבין מרחב ההזדמנויות הפתוחות בפניה. זאת בניגוד לשיח השגור, המאמץ פעמים רבות את השיח הפתולוגי, זה המתמקד רק בביטויי המצוקה (בסימפטומים) ונוטה להגדיר באמצעותם את הנערה, תוך התעלמות מההקשר הרחב יותר.

**פרקטיקה:** יישום המסגרת התיאורטית של הצטלבות מיקומי שוליים כולל כמה רכיבים (קרומבר-נבו וקומס, 2013):

1. פרשנות חברתית-ביקורתית במקום פרשנות פסיכולוגית-פרטנית של התנהגות הנערות והצבת חוויותיהן היומיומיות במרכז
2. קיום שיח ביקורתי-חברתי עם הנערות מתוך הכרה שהן בעלות ידע מבוסס ומתוך שאיפה להבין את עמדותיהן ולהיות עמן בדיאלוג
3. קידום של צדק חברתי ושל שינוי חברתי באמצעות מחקר ופרקטיקה.

## **עבודה עם נערות במצבי מצוקה בג'וינט-אשלים**

ג'וינט-אשלים מיישמת את השיח הרביעי הן בהיבט של מדיניות חברתית והן בהיבט של פיתוח תכניות מותאמות לנערות וצעירות במצבי מצוקה.

### **מדיניות**

ג'וינט-אשלים הציפה את סוגיית חוסר הנתונים על מצבן של נערות וצעירות בנפרד ממצבם של נערים וצעירים. זאת מכיוון שכל המחקרים ביחס לנוער בסיכון הציגו את הנערים והנערות כ"מקשה אחת" (גולן, 2002) ולא ניתן היה להסיק ממחקרים אלה על הצרכים הייחודיים של הנערות. לפיכך קידמה אשלים, בשיתוף השירות לנערות וצעירות במשרד הרווחה והשירותים החברתיים, שלושה מחקרים שהתמקדו בנערות בכלל, ובנערות במצבי מצוקה בפרט. מחקרים אלו, שערך מכון ברוקדייל, שפכו אור על מצבי המצוקה הייחודיים של נערות וצעירות וגיבו זאת בנתונים אמפיריים:

## **1. מאפיינים וצרכים של הנערות המטופלות בשירות לנערות ולצעירות - משרד הרווחה והשירותים החברתיים (כאהן-סטרבצ'ינסקי, יורוביץ, קונסטנטינוב ואפרתי, 2005)**

המחקר נועד להעמיק את ההבנה של המאפיינים והצרכים של נערות הנמצאות בטיפול השירות, כבסיס להמשך פיתוח שירותים למענן ולהתאמת מענים קיימים לצורכיהן הייחודיים. המחקר דן בסוגיות המעסיקות את הנערות, בסוגיות שהעובדות הסוציאליות מטפלות בהן ובכאלה שהעובדות הסוציאליות אינן מטפלות בהן. כלומר, הוא ביקש להצביע על הפער בין צורכי הנערות לבין המענים שהן מקבלות בשירות לנערות ולצעירות כבסיס לפיתוח השירות (כגון הכשרות לעובדות). המחקר כלל שאלון כמותי שמילאו העובדות הסוציאליות וראיונות איכותניים שנערכו עם נערות במצבי מצוקה.

## **2. התמודדות עם צורכיהן של נערות בשירותים לנוער (כאהן-סטרבצ'ינסקי ויורוביץ, 2006)**

בהתאם להנחת המוצא כי לנערות צרכים שונים הדורשים מענים ייחודיים, ביקש מחקר זה למפות את השירותים שבהם ניתנת התייחסות ייחודית לנערות, נוסף על שירות לנערות ולצעירות במשרד הרווחה. במסגרת המחקר התקיימו ראיונות טלפוניים עם אנשי מקצוע ב-26 ארגונים או שירותים מרכזיים לנוער (כולל משרדי ממשלה ועמותות) בארץ, במטרה לבחון את גישתם לנערות הן ברמת המדיניות והן ברמת מתן השירות.

## **3. נערות בישראל - ניתוח מידע ממחקרים נבחרים (כאהן-סטרבצ'ינסקי ויורוביץ, 2006)**

מחקר זה ריכז את נתוני הנערות מתוך מחקרים רבים שנערכו במכון על בני נוער בראייה א-מגדרית. המחקר יוצא מתוך נקודת הנחה שקיים קושי לזהות נערות בתחילת רצף הסיכון בשל נטייתן להפנים את מצוקותיהן, ועל כן חשוב למפות את מאפייני הנערות שאינן מוגדרות נערות במצבי מצוקה. נתונים אלה שופכים אור על צורכי נערות אלה ועל המענים שהן זקוקות להם, גם אם אינן מוגדרות נערות במצבי מצוקה. הנתונים מוצגים בהשוואה לנערים תוך חלוקה גילאית ותרבותית.

### **פרקטיקה**

מטריית התכניות של "נערות וצעירות על המפה" הוקמה בהתאמה למדיניות משרד הרווחה שהפעיל שירות נפרד לנערות ולצעירות. לאורך השנים חלו שינויים בשם השירות, בהגדרת האוכלוסייה ובמיקומו הפיזי ביישובים. כך למשל הורחב גילן של הפונות לשירות לגילאי 13-25 ובהתאמה גם אשלים הרחיבה את גיל אוכלוסיית היעד; ב-2010 הוחלט על איחוד השירות לנערות ולצעירות עם השירות לנערים וצעירים

והוא נקרא "השירות למתבגרים, צעירות וצעירים". הנהלת השירות ממשיכה כיום במדיניות המדגישה את הייחודיות של נערות וצעירות על ידי הפרדה מגדרית של תקציבים ומענים. אשלים גם היא ממשיכה לקדם מדיניות ייחודית לצרכים של נערות וצעירות הן במסגרת משרד הרווחה והן במסגרת משרדי ממשלה נוספים כגון משרד החינוך והבריאות.

אחת הדרכים שבהן מיושמת תפיסה זו היא "פורום נערות וצעירות על המפה", שהוקם ב-2004 כפורום בין-משרדי ובין-ארגוני. הפורום פעל עד שנת 2007 ובשנת 2013 חודשה פעילותו. כיום חברות בפורום כ-40 נשות מקצוע ממשרדי הרווחה, חינוך, בריאות וממשרד העלייה והקליטה, מארגוני המגזר השלישי ומהאקדמיה (<http://www.ashalim.org.il/files/Meyda/KtavEt/ForumNearot.pdf>). הפורום משמש "כיצר העיר" לאנשי מקצוע במובן הרחב, במטרה לייצר קהילה של העובדים עם נערות וצעירות. הוא מהווה מקום של רישות אנשי מקצוע וארגונים ליצירת שיתופי פעולה ולהעלאת רעיונות לתכניות. מיכל קומס סיכמה את המפגש הראשון של הפורום ב-2004: "'פרויקט נערות על המפה!' שם לעצמו למטרה לשמש במה לעשייה חדשנית שתשדרג ותשפר מענים לנערות, וכן לקדם חשיבה ופיתוח ידע על נערות במצבי סיכון ומצוקה בישראל. אנו רואים פורום זה כמלווה מקצועית את הנושא, ומשמש שגריר לקידום הנושא ולפיתוח פרויקטים חדשניים במסגרת השירותים השונים". את הפורום מלווה ועדת היגוי שבה חברות נציגות ממשרדי הממשלה שהוזכרו. הנושא שבו עוסק הפורום השנה הוא פגיעות מיניות בקרב נערות, נערים, צעירות וצעירים.

## **תכניות ייחודיות לנערות שפותחו באשלים ליישום השיח של הצטלבות מיקומי שוליים**

הנהלת שירות לנערות וצעירות פנתה לאשלים בתחילת שנות האלפיים בבקשה לסייע לה להגדיר את המטרות השירות ואת חזונו. במהלך העבודה המשותפת הציעה אשלים ליזום פיתוח של תכניות חדשניות עבור נערות וצעירות.

### **1. עד"י - התעצמות, דאגה, ידידות - מסגרת קהילתית לנערות במצבי מצוקה**

מדובר במסגרת קהילתית אינטנסיבית לנערות בקצה הרצף. התכנית החלה בשנת 2003 ופותחה מתוך תהליך חשיבה משותף בין אשלים לצוות הבכיר בשירות לנערות וצעירות שהצביע על חוסר במענים לנערות אלה. המענה שניתן הוא ארוך טווח ומהווה גם מענה זמני להתארגנות ולמציאת אלטרנטיבה התואמת את רצון הנערות. העקרונות המנחים את עבודת הצוות הם: יצירת מסגרת תומכת המאפשרת אווירה שוויונית ומגבירה תחושת שייכות; הצבת גבולות ברורים מתוך חוס, קבלה וגמישות; ראיית הנערה במצוקה כבעלת כוחות ויכולות; פיתוח רגישות תרבותית ועבודה המותאמת למאפיינים ולצרכים הייחודיים של נערות הבאות מרקעים תרבותיים שונים. השירות



למתבגרים, לצעירות ולצעירים במשרד הרווחה ואשלים רואים במרכז גם סוג של חלופה למוסדות נעולים, או לפחות חלופה זמנית עד שהנערות תשתלבנה במוסדות.

## 2. מנטורינג - נערות למען נערות

התכנית החלה בשנת 2003 ומתקיימת לאורך שנה אקדמית באוניברסיטת תל-אביב ובמכללת ספיר והיא הוטמעה במשרד הרווחה. התכנית מכשירה נערות בגילאי 16-25 שהיו במצבים של קושי ומצוקה, להיות מנטוריות המסייעות לנערות אחרות במצבים אלה. אחד ההישגים המרשימים של התכנית הוא שמשתתפות בה נערות וצעירות מכל הארץ, ובעיקר כאלה הנמצאות בקצה רצף הסיכון, ששירותים אחרים אינם נגישים עבורן. סוד הקסם טמון בכמה עקרונות ייחודיים: קריאת תיגר על יחסי עוזרת-נעזרת הן במובן של הכשרת הנערות והצעירות עצמן מעוזרות לנעזרות מתוך אמונה ביכולתן לסייע, והן באמצעות ויתור של הצוות על יחסי ההיררכיה והכוח המקצועיים; חוסר שיפוטיות של הנערות והצעירות המגיעות מתחושה קשה של תיגו והדרה (הן על ידי הקהילה והן על ידי אנשי המקצוע); יחסים אותנטיים ולא פורמליים; סולידריות נשית וחיזוק קשרים חברתיים המשמעותיים כל כך בגיל זה. חלק מהצעירות משתלבות בעבודה בשכר כמנטוריות בתכניות שונות לנערות. בשנים האחרונות הורחבה התכנית לתת מענה גם לבוגרות שסיימו את תהליך ההכשרה, והן מלוות על ידי עובדת סוציאלית בהתאם לצורכיהן. מסגרת ליווי זו היא אחת המסגרות היחידות כיום לצעירות (במופרד מצעירים).

## 3. בית חם ויוצר

"הבתים החמים" הם מסגרת קהילתית הנותנת מענה ל-15-30 נערות המגיעות אליהם בקביעות פעמים מספר בשבוע. בשנת 2004 שדרגה אשלים את מודל העבודה והתאימה אותו לאוכלוסייה של נערות עולות (בשיתוף משרד העלייה והקליטה והמוסד לביטוח לאומי - הקרן לילדים בסיכון), ובהמשך גם לנערות ערביות. במסגרת השדרוג התגבשה תפיסת עבודה כלל-ארצית (סוג של רשת) והתפתחה שיטת מודלים (מיומיים עד חמישה ימים בשבוע). השדרוג נועד להרחיב את המסגרת למענה אינטגרטיבי לצרכים המגוונים. הבית החם פועל כמסגרת טיפולית מקבלת ותומכת.

בשנת 2008 נערכה הכשרה ייחודית לצוות הבתים החמים על פי עקרונות השיח של הצטלבות מיקומי שוליים, שעליה ניתן לקרוא במאמרו של מיכל קרומר-נבו ומיכל קומם (2013). לאורך השנים התרחבה תפיסת העבודה של אשלים ביחס לנערות ולצעירות במצבי מצוקה, מתוך הכרה כי נערות מקבלות שירותים במסגרות שונות שמפעילים משרד החינוך ומשרד הבריאות.

## 4. שרשרת - חדר משלכן - תכנית בהפעלת משרד החינוך

תכנית זו פונה לנערות בתחילת רצף הסיכון במסגרת בית-ספרית. מהותה של התכנית היא יצירת מרחב נשי ייחודי לנערות שיהווה עבורן כתובת במרחב הבית-ספרי. היא

נועדה לקדם את הרווחה הנפשית של הנערות, לחזק את תחושת הביטחון שלהן, להעלות את ערכן העצמי בבית הספר ולמנוע החרפה של מצבי מצוקה על רקע מגדרי. התכנית פועלת מ-2008 ובמסגרתה נערות בכיתות י' חונכות נערות בחטיבה התחתונה בתהליך של מנטורינג. בתהליך ההכשרה של הנערות הבוגרות למנטורינג, הן משתתפות בקבוצת העצמה הכוללת תכנים רגשיים ומגדריים-חברתיים. התכנית מופעלת על ידי מורה מבית הספר האמונה על הליווי השוטף של הנערות ועוברת הכשרה ספציפית לתוכני התכנית. התכנית הוטמעה ביחידה לשוויון בין המינים והיא פועלת בכ-50 בתי ספר ברחבי הארץ. התכנית לוותה במחקר הערכה ונמצא שהיא תורמת לתחושת הערך העצמי של הנערות, ליחסי החברות שלהן ולמצבן הרגשי.

## 5. גוף-נפש - תכנית בהפעלת משרד החינוך

התכנית מבקשת ליצור מרחב נשי לנערות ביחידות לקידום נוער, במטרה לקדם את רוחתן הרגשית, הנפשית והגופנית. התכנית משלבת חשיפה לעיסוק בתנועה ככלי להפגת מתחים ולתיעול רגשות תוך כדי פיתוח מודעות וחשיבה ביקורתית של הנערות ביחס למסרים החברתיים שאליהם הן חשופות. התכנית כוללת 12 מפגשים קבוצתיים בני שעה וחצי שבהם משתתפות כ-15 נערות. את התכנית מנחות יחד מדריכת קידום נוער ומורה לספורט/תנועה (יוגה, פילאטיס ועוד), שעברו הכשרה ייחודית לתכנית. בכל מפגש מתקיים חלק תנועתי וחלק של עיבוד החוויה הרגשית וקישור בינה לבין מצבי החיים של הנערות. התכנית פעלה בכ-30 יחידות לקידום נוער בשלב הפיילוט והוטמעה השנה במשרד החינוך.

## 6. ועדות להפסקת היריון מטעם משרד הבריאות

להריונות לא רצויים בקרב נערות השפעות קשות על מצבן הרגשי, הבריאותי והתפקודי. אף ששיעור ההריונות בארץ נמוך יחסית, תופעה זו דורשת תתייחסות והשקעה בקרב אנשי המקצוע. לאור זאת פותחה תכנית הכשרה לנשות צוות בוועדות להפסקת היריון (וכן לאנשי צוות רלוונטיים נוספים בבתי חולים) לעבודה מותאמת עם נערות צעירות, בשילוב מתנדבות המלוות אותן. התכנית הוטמעה במשרד הבריאות.

## 7. רעות - יישוב חושב נערות

תכנית חדשה הנמצאת בשלב הפיילוט בשיתוף משרד הרווחה - השירות למתבגרים צעירות וצעירים, משרד העלייה והקליטה - שירות הרווחה ומשרד הבריאות - השירות הסוציאלי. התכנית מופעלת בשלושה יישובים. היא מקדמת חשיבה עירונית/שכונתית לצורכי הנערות ומחזקת את הקהילה המקצועית ואת תושבי השכונה. בשונה מתכניות אחרות, המתמקדות בעבודה ישירה עם מספר מסוים של נערות, תכנית זו מבקשת לקדם חשיבה מערכתית על צורכיהן הייחודיים של נערות וצעירות בכלל היישוב ("הטמעת חשיבה מגדרית" בהתייחסות היישוב לנוער ולצעירים). התכנית כוללת הכשרה לאנשי המקצוע והתאמת התכניות הקיימות לצורכי הנערות והצעירות. כמו כן מתקיימת פעילות

קהילתית (נערות והוריהן וכלל התושבים) במטרה לשנות תפיסות סטריאוטיפיות על נערות וצעירות במצבי מצוקה, לצמצם את תיוגן ולחזק את תחושת שייכותן לקהילה. בצד העשייה עם הנערות ולמען חשוב להגביר את מודעותם של אנשי מקצוע לצרכים הייחודיים לנערות ולדרכי העבודה הנכונות איתן. הגברת המודעות צריכה להיות מלווה בהקניית ידע על עמדות ודעות קדומות קיימות והסברה איך להתמודד עמן. לאורך השנים הפעילה אשלים הכשרות שונות לאנשי מקצוע ופרסמה לומדות להכרת הנושא.

## אתגרים

נראה כי הפעילות של אשלים ושל משרדי הממשלה נתנה במה לתפיסה מגדרית, יצרה שיח ועודדה את התפתחות הנושא באקדמיה ובפרקטיקה. להמשך קידום תחום נערות וצעירות על המפה בשירותי הממשלה, במחקר באקדמיה ובתכניות שבשטח, נכונו אתגרים במגוון נושאים:

- ◆ מניעת מצבי אלימות מגדרית - הנתונים שהוצגו חושפים כי אחד ממצבי המצוקה העיקריים של נערות וצעירות הוא קורבנות לאלימות מגדרית. במקביל לעבודת הטיפול בנפגעות ובפוגעים יש לקדם מניעה ראשונית בראייה מערכתית ובין-משרדית.
- ◆ פיתוח תכניות ייחודיות לצעירות במצבי סיכון - בשנים האחרונות גוברת ההכרה בתקופת הבגרות הצעירה (גילאי 18-25) כתקופה שבה הצעירים משני המינים, ובעיקר אלה במצבי מצוקה, זקוקים לשירותים ייחודיים ונפרדים מאלה המוצעים למבוגרים. אנו רואים חשיבות רבה לשלב תפיסה מגדרית בשירותים המתפתחים ולפתח תכניות ייחודיות לצעירות.
- ◆ הנגשת שירותים מעורבים מגדרית לנערות ולצעירות - מרבית התכניות הקיימות והמתפתחות לנוער ולצעירים בקהילה ומחוצה לה, נותנות מענה מעורב לנערות ולנערים. נתונים מהשטח מצביעים על כך שתכניות אלה נגישות פחות לנערות ולצעירות, ורוב מקבלי השירותים בהן הם נערים וצעירים. לאור זאת יש לבחון שירותים אלה ולהתאימם גם לצורכי נערות וצעירות ולהעדפותיהן.
- ◆ בריאות - הנתונים שהוצגו בתחילת המאמר מעידים על כך שנערות רבות מבטאות את מצוקותיהן במאפיינים גופניים. על כן חשוב להכשיר את אנשי המקצוע במערכת הבריאות לצרכים הייחודיים של נערות ולפעול לפיתוח תכניות נוספות.
- ◆ רצף גילאי - מחקרים שונים מצביעים כיום על מאפיינים ייחודיים של טרום-גיל ההתבגרות (גילאי 9-12) גם בהקשר המגדרי (Heidemann & Ferguson, 2009). אנו מציעים לקדם חשיבה מגדרית בתכניות לקבוצת אוכלוסייה זו, ולשים דגש על המעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים.

◆ קידום מחקרים נוספים - שינויים רבים בחיי נערות וצעירות (כמו נגישות גבוהה לעולם הדיגיטלי) מחייבים נתונים עדכניים על השפעתם על מצבי מצוקה בקרבן כדי לפתח שירותים למצבים אלה.

◆ פיתוח מקצועי והנגשת ידע - תחום לימודי נערות בעולם והתפתחות הכתיבה האקדמית בארץ יוצרים יחד תשתית רחבה של ידע מקצועי. עם זאת, מסלולי הלימוד של אנשי המקצוע אינם כוללים הכשרה בסיסית במגדר, ובמעט אוניברסיטאות ומכללות יש קורס בחירה העוסק בנשים או בנערות. חשוב שידע זה יונגש לאנשי מקצוע ממגוון תחומים (רווחה, חינוך, בריאות, משטרה, מערכת החוק, ספורט, חינוך בלתי פורמלי), באמצעות הכשרות ואתר ידע.<sup>4</sup>

◆ הטמעת חשיבה מגדרית ברמת המטה - פורום "נערות על המפה" מבקש לקדם פרקטיקה בין-משרדית ובין-ארגונית רגישה מגדר שתשפיע ברמת המאקרו ובפרקטיקה היומיומית של כל משרד או ארגון.

במאמר זה נדונה התפתחות של תפיסת העבודה בג'וינט-אשלים בעבודה עם נערות וצעירות במצבי מצוקה מתוך תפיסה רגישה מגדר. הוצגו כאן בקצרה הצרכים הייחודיים של נערות וצעירות, תוארו סוגי השיח השונים והשפעתם על מדיניות ופרקטיקה. סקירת התכניות שפותחו באשלים מצביעה על התרומה ליישום השיח של הצטלבות מיקומי שוליים במחקר, במדיניות ובעבודה הישירה עם נערות וצעירות במצבי מצוקה. האתגרים שנכוננו לנו בשדה זה משקפים מציאות מורכבת הקוראת לנו לפעולה מיידית. אשלים תמשיך להוביל את הנושא במסגרת הפורום נערות על המפה, לפתח תכניות חדשניות ולקדם נושאים אלה עם כלל השותפים במטרה להיטיב עם הנערות במצבי מצוקה בחברה הישראלית.

## מקורות

אייזנשטדט, מ', סופר, מ', ושטיינברג, ע' (2010). "כלכלא אני נחה" - אסירות מבעד לחומות. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

ברקוביץ'-רומנו, א', קרומר-נבו, מ', וקומס, מ' (2013). גוף הידע המחקרי בישראל על נערות במצבי מצוקה: סקירה היסטורית מפרספקטיבה פמיניסטית. חברה ורווחה לג(1), 7-39.

גבע, ק', זלצמן, ג', ואפטר, א' (2003). הבדלים בין המגדרים בהתנהגות אובדנית בילדים ונוער. הרפואה 142, 203-207.

4 לשלוש לומדות שפיתחה אשלים ראו:

<http://www.ashalim.org.il/index.php?dir=site&page=articles&op=category&cs=3127&langpage=heb>

גולן, מ' (2002). הבדלים בין נערים לנערות במצוקה השוהים במסגרת חוץ-ביתית כפויה. חברה ורווחה כב, 519-544.

גולן, מ', קומס, מ', וקאי-צדוק, א' (2008). "לראות את האור להאיר את החושך - על תכנית נערות למען נערות - מנטורינג". בתוך: חובב, מ', מל, ח' וגולן, מ' (עורכים). התערבויות טיפוליות עם בני נוער בסיכון. ירושלים: כרמל.

גור, ע' (2008). מופקרות: נשים בזנות. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

גיליגן, ק' (1995). בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האשה. תל אביב: ספרית פועלים.

גל, ג', לבב, י', וגרוס, ר' (2010). התעללות בילדים: שכיחות והשלכות ארוכות טווח - ממצאים מסקר בריאות הנפש הלאומי. חברה ורווחה ל, 376-359.

דרי, ד' (1980). קדום רווחתן של נערות במצוקה בדיקת מערכת והמלצות לשיפור. ירושלים: לשכת סגן ראש הממשלה - צוות מדיניות חברתית.

וילמובסקי, ע' (2010). אלימות בדייטינג בישראל - מבט פמיניסטי. חיבור לשם קבלת תואר דוקטורט לפילוסופיה. האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים.

ויצטום, א', שטיין, ד', ולצר, י' (2005). אנורקסיה נרבוזה כתסמונת תלוית תרבות. בתוך: ר' לב-ויזל, ג' צוויקל ונ' ברק (עורכות), "שמרי נפשך": בריאות נפשית בקרב נשים בישראל (עמ' 205-228). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

זיו, א' (2012). טראומה עיקשת. מפתח 5, 74-55.

טנא, ד' (1986). השירות לנערה - חידוש או קיפאון? עבריינות וסטייה חברתית יד, 19-37.

כאהן-סטרבצ'נסקי, פ', דולב, ט', שמש, א', ורהב, ג' (1999). סקר בני נוער בטיפול היחידות לקידום נוער שבפיקוח מנהל, חברה ונוער, משרד החינוך, התרבות והספורט: מאפיינים, צרכים ומענים - דו"ח מחקר. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער, ומשרד החינוך התרבות והספורט, מנהל חברה ונוער.

כאהן-סטרבצ'נסקי, פ', ויורוביץ, ל' (2005). התמודדות עם צורכיהן של נערות בשירותים לנוער בישראל. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ולנוער.

כאהן-סטרבצ'נסקי, פ', ויורוביץ, ל', קונסטנטינוב, ו', ואפרתי, ר' (2005). מאפיינים וצרכים של הנערות המטופלות בשירות לנערות וצעירות - משרד הרווחה. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ולנוער.

כאהן-סטרבצ'נסקי, פ', קונסטנטינוב, ו', ויורוביץ, ל' (2006). נערות בישראל: ניתוח מידע ממחקרים נבחרים. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ולנוער.

כהן, ת' (1995). תפיסת יחסי הורה בת על ידי נערות במצוקה ועל ידי נערות רגילות. חיבור לשם קבלת התואר מוסמך בקרימינולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

משרד הבריאות (2001). ערכה לאיתור וזיהוי הפרעות אכילה אצל בני נוער. ירושלים: המחבר.

משרד הבריאות (2006). מב"ת צעיר: סקר מצב בריאות ותזונה לאומי ראשון לתלמידי כיתות ז'-י"ב. ירושלים: המחבר.

פרידמן, א' (2006). על פמיניזם, נשיות וכח של נשים בישראל. בתוך: ד' יזרעאלי, א' פרידמן, ה' דהאן-כלב, ח' הרצוג, מ' חסן, ח' נוה וס' פוגל-ביז'אוי (עורכות), מין, מגדר פוליטיקה (עמ' 19-48). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

קומם, מ' (2008). "נערות במצוקה" - בעיה אישית או תוצאה של מציאות חברתית. עץ השדה 1, 26-30.

קומם, מ', גולן, מ', דולב, ט', ויובל, ד' (2004). נערות על המפה: מסגרת לפיתוח שירותים ותוכניות לצרכים ייחודיים של נערות. בתוך: ג' רהב, י' וזנר, ע' פייסל, ומ' ונדר-שוורץ (עורכים), נוער בישראל (עמ' 191-207). תל אביב: המרכז הבינתחומי לחקר מדיניות וטיפול בילדים ונוער.

קפלן, ג', פריימוביץ, מ', וסיקרון, פ' (2007). מצב הבריאות של בני נוער: עולים מחבר העמים לשעבר וילידי ישראל. הרפואה 146, 420-424.

קצב, ר' (2009). נשים צעירות חסרות בית ומשתמשות בסמים: חווייתן ותפיסתן את צורכיהן. חיבור לשם קבלת התואר מוסמך בעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל-אביב, רמת אביב.

קרומר-נבו, מ', וקומם, מ' (2012). הצטלבות מיקומי שוליים מסגרת מושגית לפרקטיקה של עבודה סוציאלית פמיניסטית עם נערות. חברה ורווחה לב(ג), 347-374.

צ'ודורו, נ' (2007). שיעתוק האמהות - פסיכואנליזה והסוציולוגיה של המגדר. בתוך: י' ניצה, ת' אלאור, א' לובין, ח' נווה ות' עמיאל-האזור (עורכות), דרכים לחשיבה פמיניסטית - מקראה (עמ' 86-135). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

רזי, ת' (2009). ילדי ההפקר: החצר האחורית של תל אביב המנדטורית. תל אביב: עם עובד.

רפפורט, ת' (1989). "בין מרגרינה לברזל" - זירות החיברות והחברות של נערות במצוקה. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.

שדמי, א' (2003). לקראת תפיסה אחרת של אלימות גברים נגד נשים. בטחון סוציאלי 64, 5-44.

שטיינר, י' (1979). נערות במצוקה - ידע, עמדות והתנהגות מינית. חיבור לשם קבלת התואר מוסמך לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה, חיפה.

Abrams, L. S. (2002). Rethinking girls "at risk": Gender, race, and class intersections and adolescent development. *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 6(2), 49–66.

Ajzenstadt, M., & Steinberg, O. (1995). The elasticity of the law: Treating girls in distress in Israel through the shadow of the law. *British Journal of Criminology* 35(2), 236–247.

Bloom, B., Owen, B., Deschenes, E. P., & Rosenbaum, J. (2002). Moving toward justice for female juvenile offenders in the new millennium modeling gender-specific policies and programs. *Journal of Contemporary Criminal Justice* 18(1), 37–56.

Chesney-Lind, M. (1999). Challenging girls' invisibility in juvenile court. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 564, 185–202.

Classen, C. C., Palesh, O. G., & Aggarwal, R. (2005). Sexual Revictimization a review of the empirical literature. *Trauma violence abuse* 6(2), 103–129.

Farbstein, I., Mansbach-Kleinfeld, I., Levinson, D., Goodman, R., Levav, I., Vograft, I., Kanaaneh, R., Ponizovsky, A. M., Brent, D. A., & Apter, A. (2010). Prevalence and correlates of mental disorders in Israeli adolescents: Results from a national mental health survey. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51, 630–639.

Goodkind, S. (2005). Gender-Specific services in the juvenile justice system: A critical examination. *Affilia* 20(1), 52–70.

Goodkind, S. (2009). "You can be anything you want, but you have to believe it": Commercialized feminism in gender-specific programs for girls. *Signs: Journal of women in culture & society* 34(2), 397–422.

Heidemann, G., & Ferguson, K. M. (2009). The girl child: A review of the empirical literature. *Affilia* 24, 165–185.

Kearney, M. C. (2009). Coalescing: The development of girls' studies. *NWSA Journal* 21(1), 1–33.

Latzer, Y., Tzischinsky, O., & Geraisy, N. (2006). Comparative study of eating-related attitudes and psychological traits between Israeli-Arab and Jewish schoolgirls. *Journal of Adolescence* 30, 627–637.

Pipher, M. (1994). *Reviving Ophelia: Saving the selves of adolescent girls*. New York: Ballantine Books.

Slonje, R., & Smith, P. K. (2007). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology* 49(2), 147–154.

World Health Organization (2002). *Gender and Mental Health*. Retrieved 11.11.2011 from Word Wide Web: <http://whqlibdoc.who.int/gender/2002/a85573.pdf>.



# על מהות הפנאי בימינו

אלי כהן-ג'ורר

## מבוא

זמנו של האדם הוא אחד, והוא כולל תפקוד בעיסוק מקצועי, מטלות ומשימות חברתיות וכן התמודדות למיציוי חללי זמן פנויים. הזמן הוא משאב שבו נפרסים חיי האדם במלוא הסתעפותם, מורכבות שנראה כי היא הולכת וגדלה.

המומים מהעמיד ההופך להווה בקצב הולך וגובר, נוצר הרושם שהחיים הופכים מורכבים ומסובכים יותר ויותר. אולם, אם נרצה להשתחרר מן הטעות האופטית נבחין שלא החיים הפכו למורכבים משהיו, אלא שהתבניות, הפשוטות לכאורה, שבהן הם הוחזקו - נסדקו ואף נשברו. בדומה לארכיטקטורה של מרכז פומפידו בפריז, החיים מתרוצצים להם, כשכל מרכיביהם חשופים לעין, עין שאינה תמיד יודעת כיצד להסתכל באין-ספור היבטים התובעים התייחסות בעת ובעונה אחת.

מציאות שבה מתקיימות באופן לגיטימי תרבויות שונות, שבה השונה חדל להיות מוזר, וגם החריג תובע את הכרתו כשונה בין כל השונויות, מציאות שבה אין עוד מקום למונח מאליו, היא מציאות המחלישה את התפיסה המוסרית הנורמטיבית החד-ממדית, מערערת את המשמעת ומאיימת לפגוע בלכידות החברתית. יתרה מזו, ויחד עם המאבק המחריף להכרה, אנו חיים בתרבות שלעולם פונה אל הנראות, תרבות שבה האדם קיים רק אם הוא חש שהוא קיים במבט של האחר. ובעידן של המהירויות הגדולות, האדם המתמקד בריבוי המבטים, נגרר לתחושה של דחיפות מתמדת, דחיפות המותירה את הפרט בשטחיות מתחלפת ומאיצה, הרחק מן ההרהור ומכל עומק. זו שעתה של תעשיית הפנאי, המשווקת פנאי המזדמן, המשנה צורה ללא הרף והרוכבת על הנטייה לאסקפיזם של הפרט שמבקש להתחמק, מדעת או שלא מדעת, משאלות היסוד של משמעות קיומו.

לכאורה, אין מה לעשות, הכול נעשה ביד נעלמה של הכוחות השואפים לשלוט במסה האנושית המתמסרת למי שממריץ ומפתה אותה יותר. כביכול לפנינו שני תהליכים אפשריים:

חזרה בהולה ומהודקת, עם קביעת הגדרות חדות וגדרות גבוהות סביב, אל העולם המוכר של אתמול, עולם הנבדל והנשמר מכל חדירה של החיים התוססים והמתסיסים. מעין פונדמנטליזם שהוא ביצור מחדש של עולם "שלנו" בתוך העולם, מציאות בת-שליטה, שם אין מקום לפנאי שאינו קנוני ובצל ההשגחה.

המשך מואץ של הדקדנטיות השבויה בירושה של המודרניזם השטחי שחתר לארגון אינסטרומנטלי של החיים, אינסטרומנטליות נקייה מחזון, "עכשוויסטית", הכפופה כולה לצרכים ולגחמות, עם תפיסת פנאי הנוטה בעיקר להדוניזם.

עבור האדם כפרט, שתי הדרכים הן עקרות.

חיים שהם פרוודור אל ירושלים של מעלה או קיום המוגבל לעצמו ולרגע, הם באותה מידה חיים ללא תקווה. כוונתי לתקווה המודעת שבכוחה ללוות את מאמצי האדם בחיפושיו אחר פשר חייו בפרט ומשמעות החיים בכלל. הן המשמעות המקובעת של הפונדמנטליזם, והן המשמעות של ההדוניזם היחסי שלא תתגלה אף פעם, הופכות את החיים הממשיים לטרח כמעט מיותרת. כי מהו ההבדל בין המתרחק אל שולי החיים הזורמים עם כל עוצמתם, ובין מי שלהפך, טובל בהם, חש ומתרגש בלי ליצור את המרחק ההכרחי כדי להבחין ולתפוס, וכך להוסיף לתודעתו את תמצית חוויותיו? אלה הם תהליכים המשפיעים בכל מישורי הקיום אך בולטים במיוחד במרחבים של הזמן העודף, הפנוי מכל תפקוד מובנה.

## פנאי

הזמן הפנוי אמור להיות מרחב השייך לפרט היכול להתהלך בו ללא כל התערבות חיצונית כלשהי, בעיקר בעידן שבו הרטוריקה של זכויות האדם רועמת בכל הערוצים ובכל התדרים.

האם זמן פנוי הוא בהכרח פנאי? יש מסגרת ויש תוכן. זמן פנוי הוא יחידת חיים שבהם אנו לא פועלים או מופעלים מתוקף תפקיד; התוכן נובע מהלך רוח המלווה את התמלאות אותו פרק קיומי ריק מתפקוד. ומהו פנאי? לכאורה האסוציאציה המצויה היא של ריק, מלווה בעצלות, "פנוי להתמלא" בכל מה שמזדמן, לרוב חף ממשמעות. אולם ריק מתפקוד זה יכול להיות סף של פנאי מלא, של פנאי יוצר. אולי כדאי לאמץ את הצעתה של המשוררת אגי משעול לקרוא לזה "זמן נפש"<sup>5</sup>, זמן שבו אנו עשויים להתחבר עם ממד הרוח?

ומה בין זמן פנוי מתפקוד וממסגרת ובין סוגיית החירות האישית? הרי אדם הנמצא בפנאי מכריז על עצמו: "אני בחופש!" ומה עם יתר הזמן? אני בשעבוד? האם "אני בחופש" פירושו שאני מגשים את חירותי ומממש את האוטונומיה הלגיטימית שלי? האם אני יודע לפלס את דרכי בכלל, ובמרחבים הפנויים מאילוץ חיצוניים בפרט, אל מישורי קיום בעל משמעות שכל בן-אנוש שואף אליו, אם במודע ואם שלא במודע? האם אנו יודעים שעלינו לדעת איך להיות חופשיים?

5 בתגובה לפנייתי אליה בבקשה למצוא מושג חלופי ל"פנאי", היא הציעה לי את המונח "זמן נפש".

כבר אריך פרום, באחד הראיונות האחרונים שנערכו איתו לפני מותו, התפעל מהאופן שבו בני אדם המתאמצים כל כך ללמוד ולהתאמן כדי לרכוש מקצוע ומיומנויות תפקודיות, נוטים לצעוד בחיים הרחבים כדי לטנטים נצחיים, ובאים אל העתיד בידיים ריקות.

ריק זה נחשף ביתר חריפות כשחוטי ההפעלה מעל הבמה של התפקוד המוכר נפרמים בזמן הפנוי, זמן פנוי הנוטה להתרחב ולפעמים לכלול את הזמן כולו עבור מי שנזרק מקרוסלת הפעילות, במקרה של פנאי כפוי כשאדם מובטל, חולה או סתם פורש מעיסוקו.

בעשורים האחרונים, פנאי, או נכון יותר פרקי הזמן הפנוי, חדלו להיות אותן הפסקות לשיקום האנרגיות, הפסקות שנוצלו לרוב למנוחה ומעט לביילוי, להסחה ולפיזור דעת. בעידן שבו חששו מבטלה כאם כל חטאת, אסור היה שזמן ואנרגיות יצטברו למסה קריטית היכולה לעורר בקרב האוכלוסייה הפעילה תהיות קיומיות המסכנות את השקט הממסדי. הכול חששו מאותו מפגש מזמין בין ה"אני" הפנימי הרוחש כמיהות וציפיות עמומות, ובין העולם הפרוס מחוץ לסחרחרת התפקוד, מעבר לבמה שבה התפקידים כתובים, עולם של הוויה הממתינה להתגלות לתודעה.

זו הייתה דאגה מוקדמת ומוגזמת. לרוב, אחרי רגעים ספורים של אופוריה, האדם היוצא מבמת התפקוד חש בעיקר את הריק, את היעדר הכיוון ואת החרדה מול הבלתי-נודע. בדומה לילדים הנהנים תחילה מהיעדרות ההורים ושמחים לעשות כל מה שעולה ברוחם, ואחר כך חשים אט-אט כיצד החופש המשכר הופך לחרדת נטישה, כך קורה שבמרחב הזמן הריק, לעתים רבות האדם חש אבוד, נתון לנסיבות מזדמנות, לתחושות, למצבי רוח, למחשבות שאינן תמיד נשלטות.

אמנם הכול היום ערים להיחלשות הגבולות ואף להיעלמותם, בתוך עולם הנראה כהיפר-מרקט אדיר של אפשרויות, אך האם האדם כפרט ערוך לאקט הבחירה הטומן בחובו את אחריותו האישית? לרוב אנו נרתעים מן האחריות הכבדה ופונים אל הנתים הנוח יותר של הקונפורמיות המודולרית, תחליף זמין לקהילה שהתמוססה. אני מצטרף לטרנד הסוחף רבים, ואני יכול להרגיש מעין שותפות מגוננת, בלי לפרוע את מחיר החברות המקובל בקונפורמיות הקלאסית בתוך קהילה נושמת ולוחצת. שני צעירים ש"החליטו" לנסוע לסופשבוע בברלין, ונשאלו מדוע ברלין, ענו מיד בלי רגע של היסוס: "כולם נוסעים היום לברלין!". הרי ברור שהאחריות להחלטה, אם תיגבה אי-פעם, תופנה כנראה ל"כולם". המושג "כולם" הוא כאן תחליף יעיל ולא מכביד ל"כך זה אצלנו", מעין צידוק ומגן קולקטיבי בצלה של תרבות, מנטליות, קהילה או סתם קבוצת עמיתים.

הקונפורמיות המודולרית, הריקה מתוכן מחייב, יחד עם תעשיית הפנאי הפורחת בדמדומי התודעה, מהוות מענה נגיש לזמן המתפנה, הלא-מוגדר, של הקיום האנושי; זהו מעין שטח הפקר, מרחב של אי-ודאות שבו הפרט חש לעתים שברירי, פגיע ולא ערוך, לכן זמין לכל מילוי או פיתוי, לכל "מובן מאליו", לכל סימן קריאה הדוחה את אותותיה של התהייה העולה מבין מסלולי השגרה.

לפני יותר מ-30 שנה, כמנהל צעיר של בית ספר תיכון, יחד עם הצוות הנפלא שסביבי, הרבינו בעשייה חינוכית מיטיבה, ואפילו הוספנו פעילות מטפחת ומעשירה. העבודה

הייתה אינטנסיבית ולעתים תובענית, אך חשנו סיפוק מעודד. עד כמה הופתעתי כשיום אחד, בתום "שבוע אמנויות" מוצלח, עובדת סוציאלית צעירה אמרה בפשטות: "כל מה שאתם עושים בבית הספר יפה מאוד, אבל האם אתה יודע לאיזה עולם אתה שולח את מרבית התלמידים שלך מהשעה ארבע אחרי הצהריים? התרסה זו מהדהדת בי עד היום. הבנתי עד כמה איננו מודעים לכך שחיי התלמידים לא נגמרים בשעות הפעילות של בית הספר, ושחלק נכבד ומכריע היה מוסתר מעינינו ובעיקר מתודעתנו.

הצד האפל של החיים, הצד הלא-מובנה, אינו בהכרח המשכו הטבעי והמובן של החלק המואר. התהליך מחריף עם קריסת ההגדרות, שבירת המסגרות, הסרת החישוקים המותרים את האדם עזוב לנפשו, ללא התבניות שהשגחו פעם עליו - בשני המובנים של המילה.

לא מפתיע, אם כן, אם אדם חש לפעמים את חירותו כמעמסה מכבידה. הוא בגדר "נידון להיות חופשי", כדברי סארטר (Sartre, 1976, p. 494). הרי בימינו כל ילד נדרש לבחור ולקבל, בטווח של חודשים, הכרעות רבות יותר מאלו שנדרש אבי-סבו לבחור במשך כל ימי חייו, ועל אחת כמה וכמה במרחב הנסתר של החיים המובנים תפקודית, בזמן המכונה פנוי, שהוא בעיקר פנוי מאמות מידה, ממושגים בהירים ומפרספקטיבה.

בפנאי, שדה ההתנסות הוא רחב ומלא אפשרויות ופיתויים, והצורך בהכרעות תדיר יותר ומקיף יותר. האם האדם ער למהות בחירתו? האם הוא מודע להבדל בין להשיג ולצרוך את החיים, ובין למצות אותם, זאת אומרת להתפתח, להיות יותר?

לדעת לבחור בתוך החיים פירושו לדעת כיצד לדעת לא רק איך להסדר או להצליח בחיים, אלא לפענח את סוד הקיום ולהצליח את החיים. כאן אנו שבים להזכיר שמישמתו העילאית של החינוך הייתה והנה, היום יותר מאי-פעם, להכשיר את האדם הצעיר להתמודד עם חירותו האישית; לזמן לאדם הצעיר את האפשרות להבחין, לתפוס, להבין, לחוש. לדעת את המושג חירות העולה מתוך המפגש המשמעותי בין פנימיותו ובין העולם, פירושו לאפשר לו לחולל בעצמו מטמורפוזה: מהיותו אובייקט מופעל הוא יכול להפוך לסובייקט יוזם, מתייחס ומכריע. זו הכנה ראויה לחיים בכלל, ולמרחב הזמן הפנוי הפונה לכל עבר, בפרט.

לחוש ולהבין, להיות נפרד ויחד, להכריע תוך שמירה על נתיבים פתוחים, לחיות בלי לכלות את החיים, להיות ולהתהוות, כבמעשה אמנות. "יצירת האמנות היא ניסיון אל עבר הייחודי; היא נוכחת כדבר שלם, כדבר מוחלט, ובאותו זמן היא שייכת למערך מורכב של קשרים. היא תוצאה של פעילות עצמאית, היא מגלמת חלום נעלה וחופשי, אך ניכר בה התנקזות האנרגיות של הציביליזציות, ולבסוף (כדי לכבד עדיין את ניסוח הניגוד שהוא למראית עין) היא חומר והיא רוח, היא צורה והיא תוכן" (Focillon, 1943, p. 1).

לאפשר לרטט החיים, הבאים לקראתנו, לפרוס את מלוא מוטת כנפיהם, לצלול אל התהומות האפלות ולהמריא בנסיקה חדה אל כל המרומים; לפרוץ במחשבה את כל הגדרות, לחדור אל כל רובדי הסבך הבראשיתי; לברוא את כל החיבורים, כל הזיווגים,

כל הפרידות, כל ההתרחקויות, כל השברים, כל הזיקות; לחוש את כל העוצמות, כל הצלילים, כל הצבעים, כל הצורות; לבחור, לצבור כוח, להתחשל, ליצור.

אין בציפייה הזאת כל חידוש; כבר במאה ה-16 התריע מונטיין (Montaigne, 2001) שמוטב ראש "עשוי טוב" על פני ראש "עמוס נוסחאות". תהליך החיברות, טיפוח כושר ההסתגלות/הסתגלות, אינם מספיקים אף למה שנותר מן החיים המובנים והמוארים; הם לוקים בחסר כשעל האדם להתמודד, בכוחות עצמיותו, עם הריבוי, השונה והמפתיע של מרחב הפנאי.

אנו נוטים לשכוח שעד שנות ה-50 של המאה הקודמת מעט מאוד אנשים זכו או נצטוו לחוות פרטיות ממשית, כמו חדר לבד. מרבית האנשים התגוררו במרחבים משותפים מתוחמים, רוב שעות היממה היו מלאות במשימות, וכמעט כל ההוויה הייתה בנוכחות אחרים, כולל הפעילויות המעטות של פנאי.

כיום החדר האישי, אמצעי התקשורת הפרטיים וזמן רב פנוי ללא השגחה, הפכו להיות המצוי ואף הקנוני. מדובר בתהליך לא צפוי ואיש לא הוכן ממש לקראתו. רווחה כלכלית ותרבות הצריכה שינו את המציאות ואיתה את תודעת האדם. כיצד הפרט חווה את המציאות הרוויה באין-ספור אתרים, סרטונים, בלוגים, גולשים והמון חברים וירטואליים? האם הפרט, צעיר או מבוגר, יודע לברור מתוך ההצפה הזאת מה עשוי להעשיר ולהעצים אותו, ומה מסכן את ישותו האינטימית?

לכאורה אנו זוכים לחיות בעולם פתוח לכל האפשרויות, ההזדמנויות, נתמכים משאבים זמינים ובחופש לבחור. אולם האם אנו יודעים מה לעשות כשלמעשה אין לנו יעד או יעדים, כשלא ברור לנו מהו ייעודנו? מה קורה לילד או לילדה המוצאים את עצמם לבד בחנות ענקית מלאת צעצועים?

אנו נמצאים בעידן של התמקדות ב"אני" הנפרד שאליו הכול פונים, לכאורה ללא מתווכים. הפנייה לאדם הנפרד הולמת את האינדיבידואליזם, הדוחף לצרוך את החיים. הנרקיסים הנהנתני זוכה ללגיטימיות מלאה ותואם להפליא את תרבות הצריכה בכלל וצריכת הפנאי בפרט.

כי בצד הלא-מואר של החיים, אנו לא רק חשופים לכל הסכנות והמכשולים האורבים סביבנו, אנו בעיקר נתונים לחסדי חולשותינו ונטיותינו האישיות.

"הלם העתיד" (Tofler, 1970), שהכה בנו לפני יותר מ-40 שנה, הפך להווה מאיץ בעידן של המהירויות הגבוהות התובעות הסתגלות ושינוי מידיים. די להקשיב לשיחות הסמרטפונים הנפתחות בשאלה "מה קורה?", ביטוי לדחיפות ולדריכות זמינה לכל חידוש, לכל ריגוש, לכל השתנות, כדי להיווכח בכך. תהליך זה מואץ במיוחד בהקשר לזמן הפנוי, שם השדה פתוח לכל הכיוונים, לכל התפתחויות.

בעולם הכאוטי שבו נפרמים ונרקמים טרנדים, חידושים ותמורות, אנו מצויים לכייל את עצמנו ללא הרף. האתגר של הפרט היום הוא לדעת להשתנות, זאת אומרת לנהל את השינויים העצמיים, ולא עוד להתמסר לעיצוב צורתו על-ידי נסיבות וסחף ההתרחשויות

בדומה לסתם חלוק נחל. להיות אדון לגורלו, אדון להחלת התמרות ב"עצמי". זו המשימה, והזמן הפנוי, כמרחב התנסותי פתוח, מזמן לנו הזדמנות נאותה למלאה.

## לדעת להשתנות

הצעד הראשון יהיה הרבליטציה של המבט; הוא התחלה והוא סוף המבשר התחלה חדשה, יצירה. זהו הפנאי הפתוח להתבוננות.

נדמה לעצמנו זמן פנוי כדף חלק, כמרחב הנתון כול כולו למאוויים של הפרט, הרחק מכל ראייה תפקודית. אדם יושב מול הנייר הלבן. הוא נרגש וחרד. הוא נרגש כי בעמוד הזה משהו מן התסיסה הרוטטת בכליותו מצפה לצאת לאור; תחושות ותמונות, עדיין מעורפלות, הניצבות במפגש ייחודי זה של קיומו, נקודה שבה מתקיים המפגש, שלעולם יהיה חד-פעמי, בין מה שצברה תודעתו עד לרגע זה, ובין רגע קיומו הנוכחי שבו הוא מוזמן להביט סביבו ובתוכו.

תוהו ובוהו: מראות ותחושות, צלילים וריחות, מחשבות וצבעים, זיכרונות וכמיהות, הקשרים... הוא מאמץ את חושיו ומגייס את תבונתו, והרגע בר-חלוף הוא, אך תשוקתו פונה אל המוחלט והנצחי. מכאן ההתרגשות, וכן החרדה. כל תחושה, כל מראה הנגלה לעיני הרוח, מתפרצים ברצונם להיות. אך כדי להיות יש צורך בצורה. צורות באות ונדחות, עולות ונמוגות בדרך, בין התחושה, המחשבה, התמונה שבראש והגיליון הלבן. החרדה גדולה, כל כך הרבה חיוניות מתרגשת סביב חוד העיפרון שבידו, והדף נשאר ריק כשהיה.

לפתע משפט נכתב, ומיד הוא נוכח. כאותה משיכת מחולל בראשיתית על הבד הבתול, הוא מבקש ממנו לא רק התייחסות, הוא תובע שותפות. האדם כבר אינו לבד עם עצמיותו, הדו-שיח החל. אט-אט הדף מתמלא, התמונות המנטליות, התחושות המעורפלות לובשות צורה, המילים מתקבצות בצירופים, והטקסט יוצר מעין פֶּלְטָה משלו; נדמה שהשורות כותבות את עצמן בהשפעת קסם פליאתו של הכותב. היצירה ישנה, היא נולדה אמנם מן הזיווג בין מה שהצליח להבחין בעולמו הפנימי ובין מה שהיה יכול לראות בעולם הסובב, אך היא כעת ישות בפני עצמה, ישות נפרדת ומצפה. בזמן הפנוי שלו הוא יצר, הוא הגשים היבט ייחודי של עצמיותו.

הוא מביט, הוא מתבונן סביבו ובתוכו, והנה הכול השתנה. לכאורה, עבור ההבחנה הקרויה אובייקטיבית - שעליה יעידו כל הצופים מן החוץ - דבר לא השתנה, אך בין המראות הפרוסים לפניו ובפנימיותו, נוכחת עכשיו ישות חדשה. הוא גדל. זהו הערך המוסף של הפנאי. האדם נחלץ מן העדר ומתעלה אל הזיקה, הזיקה הבּוֹרְיָאנית, העולה מן הנוכחות השלמה של ה"אני" הפוגש את ה"אתה". זיקה מרעננת של המשכיות ושל התחלה חדשה.

הודות לפנאי היוצר אנו מסוגלים לעבור מאמנות החיים אל החיים כאמנות; להעתיק ולמחזר מודלים, אופנות וטרנדים. זהו תפקידו של האמן - ליצור יצירה מקורית, יחידה במינה, וזו גם כמיהתו.

כאן טמון ההבדל בין העבר להווה, בין העידן שבו נדרשנו להעתיק בחיינו את צורת החיים הקנונית ובין רוח תקופתנו, כשאין מנוס אלא ליצור מתוך הריבוי, התוהו ובוהו שביבנו ובתוכנו, סדר חדש, יחיד במינו, הטקסט הייחודי של קיומנו.

כאן טמון ההבדל בין מי שמעתיק את הטרנד המזדמן ונסחף אל תוך העדר המצוי, ובין מי שאזור אומץ להיות הוא עצמו ולרקום את המזיגה הייחודית של עולמו הפנימי עם החיים הבאים לקראתו.

כבר אמני הרנסנס הראו לנו את הדרך. להבדיל מקודמיהם, שלרוב נמנעו מלקבל אחריות אישית על עבודתם ולחתום עליה, אמני הרנסנס יצקו ביצירותיהם לא רק את מיומנותם, אלא את כל הווייתם, זאת אומרת את ראייתם הייחודית. אם נראה בכך סימן לחלוציות רחוקה, נוכל להבחין בהבדל בין בילוי סתמי, הבא מן המילה "בלאי", המפתה אותנו לכלות את החיוניות שהתפתחה, בהיסח הדעת, ובין הפנאי הרציני (Stebbins), המעודד את האדם למצות משהו ממהותו שטרם בא לידי ביטוי ובכך להגשים את ייחודיותו.

הפיתוי של הדרך הסלולה גדול, ותעשיות הפנאי יודעות זאת היטב. ההזמנה לצרוך חבילה שבה "הכול כלול" מושכת את נטייתנו אל הדרך הקלה. התמודדות עם זמן ריק מתפקידים ומזמין אל מלוא ההווה, תובעת את התגייסותנו המוחלטת, שכן פילוס נתיב אישי מחייב בחינה מדוקדקת של כל אבן, כל שיח, כל בליטה, כל מכשול. הכול טמון בתודעה.

לא דומה התשתית המנטלית המלווה את ראיית האדם שכל ייעודו הוא להעתיק ולשחזר, לזו של מי שנקרא ליצור. הראשון מתהלך בעולם "מוכר" שאליו "כולם נוסעים", בחידושים שבהם מתחדשים כבר "כולם", ואילו השני מתייצב מול הריבוי בו וסביבו ושזור את גילוי ואת בחירותיו לתוך ישותו הגדלה.

אשליית החיים המוכרים כביכול - הרי כולם מדברים על זה, המפתיע הופך בשני פוסטים למוכן מאליו - היא הגורם העיקרי לטלטלה האדם המתעורר מדי פעם אל המציאות במערומיה, מציאות שמחוץ לתבניות הפיקטיביות שנראו כה ממשיות במסכים הרבים, כשלתע מתחדדת במלוא עוזה שאלת המשמעות.

לבוא אל העתיד בידיים מלאות, כדברי גונזלס-פקצה (Gonzalez-Pecotche, 1951), פירושו להגיע אל החיים הבאים לקראתנו עם עוצמת ראייה משופרת. עבור הצייר הצרפתי פול סוזאן אין אלא התרגשות אחת - תחושת הזרות, וליריות אחת - זו העולה מן הקיום המתחדש תמיד. התרגשות וליריות העולות באדם המסוגל לחוות את שלוש רמות הראייה: לראות, להסתכל ולהתבונן.

שחרור הראייה מתבניות החשיבה המצויה הוא גם אמצעי וגם מטרה. ככל שיימוגו התמונות המנטליות החוצצות בין האדם לנקרה בדרכו, כך יהיה פנוי לחבוק במבטו מראות רבים ומגוונים יותר ולגייס לשם כך את כל יכולותיו, מעבר ליכולת הזכירה והיהוי. כי תחושת הזרות היא מופלאה באשר אין היא ניכור, אלא להפך, היא מברשת אפשרות של העשרת הזיקה, שפירושה התחדשות.

התחדשות זו תפרח הודות למאמץ ולאומץ של האדם שאינו חושש עוד להיקלע לצומת הריק, על סף השעמום, העשוי להיפתח אל מרחבים פוטנציאליים הרדומים זה זמן בפנימיותו. אך זה גם הצומת שבו אוספת אותנו תעשיית הפנאי. כי הזמן שהתרוקן יכול להוות נקודת מפנה שממנה הפרט יכול להידרדר אל שיפולי חוסר העניין, הניכור והדיכאון, או לחלופין, להרים את מבטו מעל למובן מאליו של החיים הרוטיניים, ולשמש נקודת זינוק לפנאי היוצר.

יצאנו מ"כל העולם במה", שבו כל התפקידים כבר כתובים, ובאנו אל העולם הפתוח של הסדנה שבה מעשה היצירה פתוח לכל עבר, לכל חיפוש, חיפוש שהופך להיות אנושי ונחלץ מן האינסטרומנטליות הטכנית. אנו בהווה אסתטית.

בהווה האסתטית האדם מתייצב כל כולו. אין מה לתפוס במבט שטחי, אין מה לזכור, אין מה להעתיק. כי במרחבי החיפוש האסתטי אין תוצאה ידועה מראש; הציפייה היא מצד אחד מוחלטת, ומצד אחר מפתיעה תמיד בהופעתה. הדריכות היא עניינם של כל איברי הגוף, הנפש והרוח. כי איש לא יודע מתי יצוץ הקו, ייכתב צירוף המילים, יעלה ההקשר החבוי. להיות כל כולי במקום הפיזי, הפסיכולוגי והנפשי שבו אני חווה, זו יכולה להיות עוד תרומה של החוויה האסתטית, ההולמת כל כך את הפנאי היוצר. כאן נמוגה הבינוניות כשאיפתו של "האדם הממוצע", המצאה ברברית של עולם נורמטיבי ממיין ומקטלג כהשתקפות של צריכת הפנאי. במיצוי היוצר של הזמן הפנוי, הקריטריון הוא אישי ואינטימי.

הפנאי כאן חדל להיות בילוי או הסחת דעת (distraction), הפנאי הוא מיצוי של פרק חיים פנוי, משאב יקר ערך ובלתי חוזר. הפנאי הוא הזדמנות לגילוי, להכרה ולגדילה. נבין שלא מדובר כאן בידע אלא בהכרה. ההכרה שאדם צובר מהגשמותיו. זה אינו ליקוט מן המוכן, חרף זמינותו של הידע העצום. אף אין היא רק תגלית אקראית. ההכרה היא תולדה של חוויית התובנה המתוספת והמתמזגת בתודעה; היא עשייה והיא למידה. הפנאי אינו עוד סרח עודף, הוא הפך לחלק מהותי ותורם של הקיום בכללותו.

אדם המגשים את הפנאי היוצר לא שב מן הפנאי כפי שהוא נכנס אליו. הוא לעולם לא יאמר מה שאנו שומעים תדיר מן הנופשים החוזרים לחיי השגרה כששואלים אותם על חופשתם: "כבר שכחתי!"

הפנאי היוצר נוכח בנו; הוא לא מרבה בהיבט הכמותי, הוא מתרכז באיכותי ובייחודי. שם מוקד התרחשותו, התפתחותו והישגיו. תעשיות הפנאי מזמינות לרוב את האדם להתמסר לקונפורמיות המודולרית ולהעתיק, לשכפל את מה ש"הולך", את מה שכולם "צורכים", תחושת שייכות לעדר נזיל וחמקמק. במרחב הפנאי היוצר, התהליך עולה מאינטימיות הפרט, מתחושותיו ומהבחנותיו, ורק אחרי כן הוא מתחיל בחיפוש של המשותף שלא ייעצר בגבולות הטרנד, החברי או השבט. כאן גילוי המייחד עשוי להוביל לגילוי המאחד, סולידריות מודעת הפורצת גדרות חברתיות וגבולות מדיניים, כי היא לא נובטת נגד האחר אלא כמהה לזיקה אנושית אוניברסלית.



מימוש הפנאי היוצר פונה אל עבר אופקים מתרחבים, חיפוש שפירושו חירות, חירות המחשבה והתעצמות עוז הרוח. כי ממדי החיפוש הם כמידת החירות, ומידת החירות תהיה תמיד כמידת הכוח שנצבר המאפשר לפרט להיות, כל פעם יותר, הוא עצמו. הפנאי הוא אז ההזדמנות השנייה.

הבה נזכור שוב את תקופת הרנסנס, תקופה תוססת ומתסיסה שבה המעשה האמנותי, שנחלץ אט-אט מגדרות האמנות, מילא תפקיד מרכזי. המחיצות בין אמנות למדע נופלות בהדרגה והאמנות זוכה להכרה כ-Artes Liberales. זו אמנות משוחררת שתעניק מהשראתה למדע, הנחלץ גם הוא מן ההפרדה המוחלטת בין העיון ליישום. תרומתו של האמן הייתה משמעותית ביותר בכל הנוגע לפריחתו המופלאה של המחקר המדעי. כי רק האדם הרואה עצמו ישות נבדלת, משוחררת, מעז לראות, לנסות ובעיקר להתנסות הודות לגשרים, לדרכים, למעברים, לכל מה שחוצה גבולות ומחיצות מפרידים ומדלדלים.

אמנם בימינו אין צורך בהפלת מחיצות, אין צורך להתאמץ כדי להביט לכל הכיוונים; המחיצות נופלות מאליהן וכל המראות מתפרצים ובאים עד אלינו. לכאורה זהו תהליך משחרר אך אל לנו לטעות, זהו שחרור שיכול להיות משעבד. כבר אמרנו שדבר אחד הוא להיחלץ מגבולות ודבר אחר הוא לאבד אותם. לדעת כיצד לנהל את מבול הגירויים הממלאים את ההווה - זו משימתו האישית של הפרט הנפרד. הגירוי הוא אמנם המוני אך פנייתו היא אישית: האם הוא עונה, נענה, מתמסר... כיצד? מתוך אינדיווידואליות, אינדיווידואליזם? האם נהירה משמעותם של מושגים אלה הרווחים והשגורים בכל פה? כמו גם פרטיות, סובייקטיביות ואובייקטיביות? צוותי השיווק של תעשיות הפנאי משקיעים את כל מרצם כדי לנצל דווקא את הבלבול והטשטוש, כדגים בתודעה העכורה של ההמונים.

תעשיית הפנאי, כחלק מתרבות הצריכה, מכוונת את חציה אל הנטייה המעורפלת של הצרכן המצוי לשוב אל חיק ה"כולם" תוך התבדלות בטוחה ומיטיבה, כסיסמה השכיחה בפרסומות "לא לכל אחד יש מותג X, אך מי שיש לו, אינו כל אחד!"

## סיכום

פנאי אינו רק ריק, מעין פסק זמן זניח שלא חשוב במה הוא מתמלא. הפנאי, או "זמן נפש" של אגני משעול, הוא חלק מהותי של החיים בכללותם, ומן הראוי להקדיש לו תשומת לב ומוכנות, רוח חופשית ורצינות. כי הפנאי אינו רק סגור בתוך עצמו, הוא יכול להיות מקור לא אכזב של התמלאות, של התוועדות עם משאבים פנימיים חדשים, שאיתם נוכל לשוב אל זירות התפקוד עשירים יותר. במילים אחרות, פרקי החיים הפנויים מתפקוד יכולים להפוך למרחב המחקר והפיתוח של עצמנו, חקר בלתי תלוי ופיתוח אינטימי.

מבחינה זו, הפנאי היוצר מהווה לאדם הזדמנות לגלות שמהותו לא נקבעת על ידי מה שהוא צורך ואוגר, אלא במי שהוא מצליח להיות.

לשם כך אנו זקוקים להאיר את המרחבים שעדיין חשוכים מאחורי הקלעים של שגרת החיים. ההפסקות בין התפקודים הקוננטיים והולכים ומתרחבים לפרקי זמן ארוכים יותר

ויותר. בפרקי זמן אלה האוטונומיה לכאורה גדלה, התלות בסמכות כלשהי קטנה, מן הצד האחד, ועם פחות ליווי ופחות תמיכה, מן הצד השני. זהו מרחב של אין-ספור סיכויים, ושל סיכונים לא מעטים.

ראייה הוליסטית של החיים מזמינה אותנו להיות ערים לצורך בהכנה ובהכשרה לכל חלקי החיים. חיברות המתמקד בתפקוד, זאת אומרת בהכשרה למילוי תפקידים שונים ובעיקר תעסוקתיים, כבר אין בו די. עלינו ללמוד להתמודד גם במרחב של היעדר תפקידים. בדומה לרב-אמן בשחמט המוזמן להתמודד עם שחקנים מספר, כך האדם של ימינו אמור למצוא את דרכו בכל מרחבי החיים השזורים אלה באלה, גם בפרקי הפנאי הנופלים תחת האור החשוך של המובן מאליו.

עם היחלשותה של נוכחות הקהילה, בעיקר בסביבה עירונית, נחלשת תחושת ה"אנחנו". חשוב להזכיר שאפילו אם האדם מצליח להיסחף אל טרנד זה או אחר לזמן-מה, אחרי אופוריה קצרה הוא ימצא את עצמו שוב לבד, עוזב לנפשו. הרי הבדידות אורבת לאדם דווקא באפלה העוטפת את הזמן הפנוי.

אף על פי כן, אור התבונה יכול להאיר כיוונים אחרים. האדם יכול להיות פנוי למאווים העולים מתוכו, קשוב לכישרונות הזנוחים בו כי לא היה להם עד כה כל דורש, חופשי לטוות את חוט השני של חיי, חוט שאף נסיבה חיצונית לא יכולה לקטוע, תהיה זו תעסוקתית, חברתית או אחרת. כי האדם המגלה את פנימיותו לעולם לא יהיה לבד.

במילים אחרות, עבור רבים מאיתנו המרחב החופשי והמזמין של הפנאי יכול לזמן לנו התוועדות מרגשת עם ה"אני" האינטימי שלנו, אותו "אני" שבפעלתנות הרגילה נדחק לסוף התור ותורו לא מגיע לעולם. ומי יודע כמה אוצרות גנוזים יש לנו שם? אלבר קאמי כתב: "במעמקי החורף גיליתי סוף-סוף שבתוכי מונח קיץ שדבר לא יגבר עליו" (Camus, 1954). הפנאי לא נועד רק לבזבוזים ולבילויים; הוא המרחב המוכן והערוך לארח את המפגש עם עצמנו, עם רזי הווייתנו האינטימית, לקיץ שבפנימיותנו, ש"דבר לא יגבר עליו".

## מקורות

בובר, מ' (תשמ"א). אני ואתה. בסוד שיח. ירושלים: מוסד ביאליק.

Camus, A. (1954). *L'été*. Paris: Gallimard.

Focillon, H. (1943). *Vie des Forms*. Paris: P.U.F.

Gonzalez-Pecotche, C. (1951). *Introducción al Conocimiento Logosofico*. Buenos Aires: Logosofica.

Montaigne, de M. (2001). *Les Essais*. Livre I, ch. XXV. Paris: Pochotèque

Sartre, J. P. (1976). *L'être et le Néant*. Paris: Gallimard.

Tofler, A. (1970). *Future Shoc*. New York: Random House.

# “העיקרון לכל עשייה הוא פנאי” (אריסטו): מדוע? מהו פנאי?

## טלי היוש

האתוס הקפיטליסטי ותרבות הצריכה ממלאות כיום מקום משמעותי בעיצוב הסדר החברתי בחברה המודרנית. כתוצאה מכך, חייו של הפרט מוקדשים בעיקר לצריכה (Featherstone, 1991; Katz-Gerro, 2002; Miller, 1995; Ritzer, 1999). הצריכה מתבטאת בכל תחומי החיים: בצריכת מוצרים סחירים כמו שירותים, חפצים, וגם בתחום של יחסים בינאישיים, אסתטיקה, אהבה, מין ואף פנאי (אילו, 2002א, 2002ב; בן-פורת, 2002; דבור, 2001; טאוב, 1975 2009; Veblen, 1984; Bourdieu, 1984; Rojek, 2005).

מחקרים שנערכו ברחבי העולם וגם בישראל מראים כי בשנים האחרונות גדל נתח הפנאי העומד לרשות הפרט, בשל ירידה מתמדת במספר שעות העבודה השבועיות. בשנת 2008 עמד ממוצע שעות עבודה שבועיות לאדם בישראל על 41.4, לעומת 41.2 בשנת 2009. ברבעון הראשון של שנת 2010 היה ממוצע שעות העבודה 42.2, ברבעון השני 40.0, וברבעון השלישי - 39.8 שעות לשבוע. בשנת 2013 ירד ממוצע שעות העבודה בשבוע מ-36.5 ברבע השני ל-35.0 שעות ברבע השלישי של אותה שנה.

## שינויים בתפיסת הפנאי בחברה הישראלית

מאז קום המדינה ועד היום חלו שינויים בתפיסת הפנאי העוליים בקנה אחד עם השינויים בפרדיגמות הסוציולוגיות לניתוח מופעים חברתיים. עם הקמת המדינה, על ידי חברת מהגרים, ועד סוף שנות השבעים של המאה שעברה, התמקד המחקר הסוציולוגי בסדר החברתי ובתפקידן של הפרקטיקות החברתיות לשמירתו (הגישה הפונקציונלית). באותן שנים יוחסה לעבודה חשיבות רבה במיוחד, שכן השתלבות בעבודה נתפסה כסימן להשתרשות ולהיטמעות בארץ. לפיכך, לא ייפלא כי באותן שנים הפנאי נתפס כבטלה ומכאן נגזר גם ערכו בחברה. כפועל יוצא מכך הוגדר הפנאי באותן שנים כ"זמן שארית" (leftover), המבטא את כמות הזמן הנותרת לרשותו של אדם אחרי ביצוע פעילויות הכרחיות מחויבות (כמו תחזוקת הבית, טיפול בילדים, קניות, תפילה) ודאגה לקיום פיזי (כמו אכילה ושתייה), כלכלי (כמו לימודים ועבודה) וחברתי (הזמן המוקדש למחויבויות משפחתיות).

מסוף שנות השבעים התמקדו המחקר וההגות במשמעות הבקיעים שנוצרו בהרמוניה החברתית (למשל "הפנתרים השחורים", שביטאו מחאה נגד האפליה בין אנשים ממוצא מזרחי לאנשים ממוצא אשכנזי). הפנאי בהקשר זה נתפס כפרקטיקה המבחינה בין קבוצות חברתיות המבוססת על סגנון, טעם ותרבות (הגישה הקונפליקטואלית). בהמשך

לטענתו של ובלן, הניגודים בין הקבוצות החברתיות יוצרים צריכה מופגנת של פנאי, המשדרת עושר ומעמד חברתי, מה שמזכה את העשירים בהערכה חברתית, ביוקרה, בסטטוס ובכבוד (Veblen, 1975). בהתאם לכך הפנאי והמחקר על-אודותיו התייחסו להגדרתו כ"סמן חברתי", והוא נתפס כמנגנון חברתי מרכזי המארגן את מדרג היחסים החברתיים והתקשורת החברתית (Katz-Gerro, 2003). בהקשר זה צרכני פנאי עניים הם מי שעוסקים בפעילויות פנאי זולות וזמינות (טלוויזיה, מקומות פתוחים וכדומה), אוכל מהיר וחופשה שנתית אחת; ואילו צרכנים עשירים נחשבים מי שמתפתחים בעיסוקי פנאי יוקרתיים, המעריכים זמן יותר מכסף ומעדיפים להשקיע סכומים גבוהים לבילוי פנאי איכותי בזמן פנאי מוקצב.

מאמצע שנות התשעים של המאה שעברה החלו חוקרי הפנאי לייחס חשיבות להתנסות ולחוויה של המשתתפים בפעילויות פנאי, מבחינת המשמעות הפסיכולוגיות והחברתיות (גישת האינטראקציה הסימבולית). שינוי זה מבוסס על מעבר מהערכה של ערכים קולקטיביים (עם קום המדינה) להערכה של ערכים אינדיבידואליים (אלמוג, 2004; Ingelhart & Welzel, 2005), ומביא לעליית ערכו של הפנאי בעיני מי שמייחסים חשיבות למיצוי הפוטנציאל העצמי ולמימוש. הגדרת הפנאי, על פי גישה זו, מתייחסת לבחירתו על ידי הפרט באופן חופשי ומתוך מוטיבציה ומחויבות פנימית. בהקשר לכך החוקרים מתעניינים כיום יותר בשאלות כמו: מיהו הפרט? מה הוא רוצה? מדוע? מה הוא רוצה להיות בעתיד?

השינויים שחלו בתפיסת הפנאי בחברה הישראלית מקבלים חיזוק מהשוואה בין נתונים שהתקבלו בסקר שנערך בשנות התשעים (כ"ץ, האז, גורביץ, ויץ, אדוני, שיף וגולדברג, 1992), שלפיו 67% מהנחקרים ייחסו חשיבות דומה לפנאי ולעבודה, לעומת 48% שסברו כך בסקר שנערך 20 שנה קודם לכן (כ"ץ וגורביץ, 1973). כמו כן נמצא כי בישראל חלה עלייה בחשיבות המיוחסת לצרכים אישיים על חשבון החשיבות המיוחסת לצרכים קולקטיביים (אלמוג, 2004).

## התיאוריה על "הפנאי הרציני"

כדי להעמיק את ההבנה בנוגע לפנאי ולהשתתפות בפעילויות פנאי, חשוב להכיר את התיאוריה על "הפנאי הרציני" שניסח רוברט סטבינס (Stebbins, 2008) לפני כשלושה עשורים. על פי תיאוריה זו, יש שלושה סוגים עיקריים של פנאי, המובחנים בין היתר בשל התוצרים המתקבלים מהם.

הסוג הראשון הוא "פנאי מזדמן" (casual leisure), המבטא פעילות קצרת מועד, הגורמת להנאה משמעותית, לריענון, למנוחה, לבריחה מהעומס בחיי היומיום ולמפגשים חברתיים. התוצרים המתקבלים מעיסוק זה הם מיידיים ולא לאורך זמן (למשל צפייה בסרט, השתתפות בפיקניק).

הסוג השני הוא "פנאי מבוסס פרויקט" (project based leisure), המבטא פעילות מורכבת ורצינונית, קצרת מועד ו/או חד-פעמית, שיש בה נטילת אחריות לצורך

ביצוע מחויבות והיא מפגישה בין אנשים (למשל: צעידה בשביל ישראל, ארגון אירוע חברתי). התרומות המתקבלות מהשתתפות בסוג פנאי זה הן משמעותיות יותר ובעיקר חברתיות, אך מסתיימות לאחר סיום הפרויקט.

הסוג השלישי של עיסוקי הפנאי הוא "פנאי רציני" (serious leisure), המוגדר כפעילות עקיבה שהמשתתפים רואים בה פעילות עיקרית, מספקת, מעניינת, איתנה ובעלת משמעות בשל המורכבות והאתגרים הטמונים בה. במקרים מסוימים פעילות זו הופכת לקריירה של פנאי. לפי סטבינס (שם), התגמולים המתקבלים מהפנאי הרציני הם רבים ומגוונים, ביניהם: תחושת מימוש עצמי, העלאת הדימוי העצמי, התחדשות העצמי, אינטראקציה ושייכות חברתית, קבלת תוצרים חומריים לאורך זמן, קבלת תחושת סיפוק עמוק והתפתחות אתוס ייחודי ונדיר בין המשתתפים, החשים השתייכות לעולם חברתי רחב העוסק באותו תחום, לאו דווקא בעל גבולות מוגדרים (למשל רוכבי אופניים).

סטבינס (שם) מגדיר עיסוק כ"פנאי רציני" אם נכללים בו ששת המאפיינים האלה:

1. התמדה בפעילות, הקשורה לצורך להתמיד. הכוונה אינה מספר השעות או הימים שבהם משתתפים בפעילות, אלא בעיקר הצורך של הפרט להתמיד בה.
2. קריירה בפנאי, הנוצרת עם התגברות המעורבות של הפרט בעיסוק הפנאי, עד שהיא הופכת לחלק מהתפקידים שהוא נוטל על עצמו אחרי שעות העבודה (כמו התנדבות, ניהול ארגון ללא מטרת רווח).
3. השקעת מאמץ אישי משמעותי המביא לרכישת ידע ומיומנויות במיוחד לצורך הפעילות (כמו מיומנות השטת יכטה, עבודה בברזל).
4. קבלת תועלות מתמשכות מהפעילות, הכוללות היבטים אישיים כמו: מימוש עצמי, העשרה עצמית, זהות עצמית, והיבטים חברתיים הכוללים שימור וחיידוש קשרים עם אחרים המתעניינים באותו נושא.
5. התפתחות אתוס ייחודי ונדיר, המתייחס להתהוות עולם חברתי רחב היקף, לעתים אף מעבר לים, הכולל חברים המתעניינים באותו נושא וחולקים ערכים, אמנות ומטרות משותפות (למשל רצי מרתון, חובבי מכונות ישנות).
6. הזדהות עמוקה עם העיסוק, המביאה לכך שלעתים הוא גובר על תחושת ההזדהות עם העבודה.

## פנאי בקרב ילדים ובני נוער: סיכונים וסיכויים

ילדים ובני נוער עוסקים בפעילויות פנאי רבות ומגוונות. להתנסויות אלה יש משמעות גדולה בשל התפקיד המכריע שהן ממלאות בתהליך ההתפתחות (Mahoney, Larson, & Eccles, 2005) ובשל הסיכונים והסיכויים הטמונים בהשתתפות זו.

באשר לסיכונים, השתתפות בעיסוקי פנאי ראוי עשויה לצמצם השפעות שליליות כמו: שעמום, דיכאון, עבריינות, ונדליזם, אלימות ושימוש בסמים ובאלכוהול (למשל:

את הסיכונים הטמונים בעיסוקי הפנאי בין היתר להשפעות המניפולטיביות של תרבות הצריכה על בחירות הפנאי ולחוסר יכולתו להשתחרר ממניפולציות אלה. כתוצאה מכך צרכן הפנאי, המוצף בריבוי ובעומס של אפשרויות בחירה הקיימות בשוק, צורך עוד ועוד באופן בלתי נשלט, מה שכינה ריצ'רד ריזר (Ritzer, 1999) hyper-consumption. לצד צריכה מופרזת זו מתפתחת תודעה צרכנית המבטיחה כי כשרצון מסוים מתמלא, צצים במקומו רצונות חדשים כך שהצרכן לעולם אינו מרוצה ממה שיש לו.

עדות לצריכה המופרזת בישראל ולהשלכותיה השליליות איציג באמצעות מילותיהם של שני שירים ישראליים: "אבא'לה אמא'לה" (מילים: יורם סהרלב, לחן: קובי אושרת) - שיר ששרה חנה לסלאו בפסטיגל הילדים בשנת 1989; ו"אני רוצה גם" (משנת 1995) - שיר שכתב והלחין יהודה פוליקר.

זמר/ת	עדות לצריכה מופרזת	השלכות הצריכה המופרזת
חנה לסלאו	ביום א' בשבוע זה סיפור ממש קבוע אחרי הצהריים בדקה אחת לשתיים אימא מחכה בחוץ לפתוח במרוץ: בשלוש ועשרה יש לי חוג העשרה בארבע אחי כבר עף אל החוג לכדורעף ובארבע אחותי היא בחוג אמנותי אבא'לה הרוג ישן על הספסל בחוג.	"אבא'לה אימא'לה כבר הראש שלי מלא אין לי כוח, אין לי כוח לא נשאר מקום במוח אם זה כיף ואם זה תענוג אז לכו אתם לחוג!"
יהודה פוליקר	גם אני רוצה לצאת, לשתות, לרקוד, לבגוד, לשדוד גם אני רוצה לדפוק שמחת חיים ברמקולים של אוטו עם כבוד. גם אני רוצה לחטוף, לאכול, לטרוף, לזלול, להקיא את הכול...	אבל איפה אני, ואיפה כולם? איפה אני, איפה כל העולם? מה אני יושב כאן סתם. הכול כללי כמו הים, אני רוצה גם, אני רוצה גם...

משני השירים האלה אפשר ללמוד על ההשפעות השליליות שנגרמות מהמרוץ אחר עיסוקי פנאי רבים ומגוונים (חוגים ו/או בילויים) ועל השפעותיו השליליות: עייפות אין-סופית של ההורים ("אבא'לה הרוג") והילדים ("אין לי כוח"), תחושת עומס יתר מהריבוי ("כבר הראש שלי מלא"), חוסר רצון להמשיך במרוץ (לכו אתם לחוג) המביאה במקרה קיצוני לתחושת קבס ("רוצה... להקיא את הכול"), ניכור מעצמי ("איפה אני?"),

ניכור מהסביבה ("איפה כולם?... איפה כל העולם?") והעדר תחושת מיקוד ועניין בחיים ("הכול כללי כמו הים").

באשר לסיכויים הטמונים בפנאי נזכיר כי הפנאי קשור לתוצרים התפתחותיים ראויים עבור הילדים ובני הנוער (Mahoney, Larson & Eccles, 2005). מממצאי מחקרים ניתן ללמוד כי השתתפות הצעירים בעיסוקי פנאי מקדמת כישורים אישיים, כישרונות ומיצוי עצמי, וכישורים חברתיים עם עמיתים ועם המשפחה (היוש, 2008; Mahoney & Vandell, 2009).

הוגים גורסים כי הסיכויים הטמונים בצריכת הפנאי נובעים מכך שבשווקים עושר ומגוון של עיסוקי פנאי מהווים פוטנציאל לבחירות עצמאיות ואוטנטיות. הפרט יכול להתבונן במגוון אפשרויות הפנאי המוצעות בשווקים ומתוכן לבחור את העיסוק המתאים לו ביותר מבחינת המשיכה, היכולות, המיומנויות, הזהות העצמית, השאיפות לעתיד וכדומה. נמצא כי השתתפות משמעותית במרחב הפנאי מאפשרת לרוכש תובנות, ידע וכלים שניתן להשליכם על חיי היומיום ובכך לטייב אותם ללא היכר (היוש, 2008).

עוד ארצה לטעון כי השתתפות בעיסוקי פנאי, הנבחרים בקפידה ומתוך מוטיבציות פנימיות ואוטונומיה אישית, מהווה הזדמנות שנייה עבור מי שלא הצליח לעלות המסלול החברתי הנורמטיבי או עבור מי שנשר ממנו, ובכך לאפשר לו להשתלב בחברה כשווה בין שווים. מן המחקר עולה כי השתתפות בעיסוקי פנאי תורמת בהקשרי חיים שונים, ביניהם בפן האישי-פסיכולוגי - פיתוח כישורים ומיומנויות, חוויית הצלחה וכדומה; בפן החברתי - חיוק קשרים ויצירת קשרים עם אחרים משמעותיים; ובפן הלימודי - רכישת מיומנויות וערכים לימודיים המאפשרים הצלחה. באמצעות הפנאי עשויות להיפתח בפני הפרט הזדמנויות שיאפשרו לו לממש חיים אוטונומיים, כפי שהוא בוחר ורוצה.

## סיכום ומסקנות

בארצות שונות בעולם פותחו תכניות לחינוך לפנאי שמטרתן, מצד אחד, להרחיק את הילדים ובני הנוער מסכנות, ומצד אחר, להקנות מיומנויות שיאפשרו להם להשתלב בעיסוקי פנאי ראויים (Cladwell, Baldwin, Walts & Smith, 2012). בישראל, אף שנתח הפנאי הולך וגדל, הורים אינם יודעים כיצד לחנך את ילדיהם לבחירות ראויות בזמן הפנאי, בתי הספר מתמקדים בהוראת ידע ובמדידתו, וההשקעה של משרדי הממשלה, ארגונים וחברות אינה מניבה פרי. נראה כי הכול עושים אותו דבר. לצד זאת, מעולם לא נערכה בחינה מערכתית של השקעת המשאבים בתכניות אלה ומעולם לא נבחנו המטרות, ההפעלה והתוצרים המתקבלים מההשתתפות ילדינו בתכניות אלה.

למרות התמונה העגומה, לאחרונה אנו עדים להתחלות חדשות. יש עיסוק בפנאי, אמנם במשורה, בכמה מסגרות אקדמיות ובמידה פחותה במסגרות אקדמיות של תיירות. במכללה האקדמית בית ברל למשל נלמדים שיעורים העוסקים בהוראת הידע ובחקר הנושא בקרב בעלי תפקידים עתידיים בתחום החינוך (מתכשרים לחינוך בלתי פורמלי ולייעוץ חינוכי). באוניברסיטת בן-גוריון בנגב נלמד התחום בהקשר של הגיל השלישי, ובמכללת אשקלון הוקם בשנים האחרונות חוג בשם "לימודי תיירות ופנאי" ובו נושא

הפנאי נלמד בהקשרים סוציולוגיים ופסיכולוגיים. לפני כשנה הוקם בחסות המכללה האקדמית בית ברל והמרכז למחקר חינוכי-חברתי פורום של חוקרים וחוקרות העוסקים בדיון ובמחקר בנושא הפנאי בישראל (בין מארגניו אנוכי ואלי כהן-ג'וור, שגם מאמרו מובא בגיליון זה). במסגרת הפורום נערך לאחרונה יום עיון בשם "הצד האפל והיפה של הפנאי", שהתמקד בסיכויים לצד הסיכונים הטמונים בפנאי.

בפן הפרקטי עומד להתפרסם ספר בשם *Israeli Life and Leisure in the 21st Century*, בעריכת פרופ' מייקל לייטנר ושרה לייטנר, בהוצאת Sagamore. בספר 54 פרקים המציגים היבטים שונים של הפנאי בישראל. נוסף על כך, אנו עדים לפעילות של ג'וינט-אשלים, שקיבל על עצמו להעלות לדיון את נושא הפנאי בקרב ילדים ובני נוער (בכלל ובסיכון), בקרב בעלי תפקידים במשרדי הממשלה ובקרב נציגי המגזר השלישי, באמצעות הפלטפורמה "שולחנות עגולים בנושא פנאי". המטרה היא לבנות תשתיות של שיתופי פעולה בין-ארגוניים ובין-מגזריים בנושא הפנאי, תוך שימת דגש על צורכיהם של ילדים ובני נוער במצבי סיכון ושל הוריהם, ולאפשר לכמה שיותר ילדים ובני נוער, בעיקר אלה שבמצבי סיכון, להשתתף בפעילות פנאי איכותי המהווה הזדמנות שנייה להתפתחותם המיטיבית.

ברצוני לטעון, כי על סוכני החיברות (סוציאליזציה) להיות מודעים לכך שהפנאי מהווה לא רק מרחב של סכנות, אלא גם מרחב בעל פוטנציאל אדיר לקידום הפרט והחברה בת זמננו. לכן נראה כי על הקברניטים לשאול את עצמם: מה יגרום להבדל בין השתתפות ילדים ובני נוער בעיסוקי פנאי ראויים לבין השתתפותם בכאלה שאינם ראויים? מה נחוץ לעשות כדי לקדם השתתפות בעיסוקי פנאי ראויים? כיצד עלינו לבצע זאת? היכן, מתי ומי צריך לחנך לפנאי? ומהו תפקידם של סוכני החיברות בקידום הנושא?

אציע כי חשוב שסוכני החיברות יתרחקו מהגישה הרווחת שלפיה מתפקידם להקים מסגרות פנאי כדי לפקח על הילדים ועל בני הנוער, במטרה שלא יישארו חופשיים ו"יעשו שטויות". לעניות דעתי, גישה כזו עלולה להביא לחיפוש פתרונות מעשיים מהירים שאין בהם כדי לספק מענה מהותי ויעיל לפוטנציאל הטמון בפנאי, שכן פנאי ופיקוח הם מושגים מנוגדים זה לזה.

לסיום, בהשראת הציטוט של אריסטו המובא בכותרת מאמר זה, אבקש להדגיש כי מרחב הפנאי הוא תחום חשוב מאין כמותו לפיתוח, לקידום ולשיפור בחיי הפרט כמו גם בחברה כולה.

## מקורות

אילוז, א' (2002א). *האוטופיה הרומנטית - בין אהבה לצרכנות*. חיפה, לוד ואור יהודה: אוניברסיטת חיפה וזמורה-ביתן.

אילוז, א' (2002ב). *תרבות הקפיטליזם*. ירושלים: משרד הביטחון - ההוצאה לאור.



אלמוג, ע' (2004). *פרידה משרוליק; שינוי ערכים באליטה הישראלית*. חיפה ותל אביב: אוניברסיטת חיפה וזמורה-ביתן.

בן פורת, א' (2002). *ממשחק לסחורה: הכדורגל הישראלי 1948-1999*. שדה בוקר: המרכז למורשת בן-גוריון.

דבור, ג' (2001). *חברת הראוה*. תל אביב: כבל.

היוש, ט' (2008). *הלכו לחפש אתונות ומצאו מלוכה: מוטיבציות לצריכה של "פנאי רציני" ומשמעותן בחברה בת זמננו*. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת חיפה, הפקולטה למדעי החברה, החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה.

טאוב, ג' (2009). *אלנבי*. תל אביב: ידיעות ספרים.

כ"ץ, א' וגורביץ, מ' (1973). *תרבות הפנאי בישראל - דפוסי בלוי וצריכה תרבותית*. תל אביב: עם עובד.

כ"ץ א', האז, ה', גורביץ, מ', ויץ, ש', אדוני, ח', שיף, מ', וגולדברג, ד' (1992). *תרבות הפנאי בישראל: תמורות בדפוסי הפעילות התרבותית 1970-1990*. ירושלים: מכון גוטמן למחקר חברתי שימושי.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.

Cladwell, L. L., Baldwin, C. K., Walts, T., & Smith, E. (2012). Preliminary effects of a leisure education program to promote healthy use of free time among middle school adolescents. *Journal of Leisure Research* 36(3), 310-335.

Featherstone, M. (1991). *From consumer culture and postmodernism*. London: Sage Publications.

Fourmet G. P., Estes, R. E., & Martin, G. L. (1990) Drug and alcohol attitudes and usage among elementary and secondary students. *Journal of Alcohol and Drug Education* 35(3), 81-92.

Ingelhart, R. & Welzel, C. (2005). *Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence*. New York: Cambridge University Press.

Katz-Gero, T. (2002). Highbrow cultural consumption and class distinction in Italy, Israel, West Germany, Sweden, and the United States. *Social Forces* 81(1), 207-229.

- Katz-Gero, T. (2003). Consumption-based inequality: Household expenditures and possession of goods in Israel 1986–1998. In: R. Shechter (ed.), *Transitions in domestic consumption and family life in the modern Middle East: Houses in motion* (pp. 167–189). Hampshire, England: Houndmills, Basingstoke.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Eds.) (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school, and community programs*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Mahoney, J. L., Vandell, D. L., Simpkins, S. & Zarrett, N. (2009b). Adolescent out-of-school activities. In: R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3<sup>rd</sup> Ed.) (pp. 3–14). New Jersey, Hoboken: Wiley & Sons.
- Martynov, M. Iu & Martynova, D. Iu. (2012). The alcoholism situation in a northern city. *Russian Education and Society* 54(8), 82–87.
- Miller, D. (1995). *Acknowledging consumption*. London: Routledge.
- Mustaks, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ritzer, G. (1999). *Enchanting and disenchanted world*. London: Sage Publications.
- Rizzuto, A. M. (2001). Metaphors of a bodily mind. *Journal of the American Psychoanalytic Association* 49(2), 535–568.
- Rojek, C. (2005). *Leisure theory: Principles and practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Stebbins, R. A. (2008). *Serious leisure: A perspective for our time*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Veblen, T. (1975, 1899). *The theory of the leisure class*. New York: Augustus.

# לווינסקי כמשל: ההבדל בין מה שנעלם למה שאבד בחיי נערות המוגדרות חסרות עורף משפחתי

ענת פסטה-שוברט

פרולוג

לווינסקי 65 תל אביב, 26.11.2010

יום שישי בבוקר, נובמבר, ואין גשם. מין חורף שכזה שלימים יגידו עליו כי הייתה זאת שנת בצורת. אין גשם. השעה 10:00, ואני מאחרת לפגישה עם אורי. הודעתי לו. אני משייטת ברחובות הדרומיים של תל אביב, רוצה להגיע לרחוב לווינסקי, לפגוש את אורי. לווינסקי ביום שישי זה ריח התבלינים, אולי ריחות מאפה, שוק מקומי וטיול תיירותי לפני כניסת השבת. לווינסקי רחוב לתיירים; תל אביב הישנה. כבר בפנייה לרחוב מצאתי את הכתובת של אורי מצד שמאל - לווינסקי 65. חניתי ממול, מגרש חניה קטן וצפוף במכוניות. השומר בפתח, בחור צעיר ונאה, הציע להחנות לי את הרכב. הוא היה כל כך החלטי שאני מיד יצאתי ונתתי לו להחנות אותו בין שתי מכוניות כשאני אומרת בצחוק לחבר שלו: "ראית, ראה שאני אישה ומיד הציע להחנות את הרכב במקומי". אני יוצאת ממגרש החניה ומסתכלת ימינה ושמאלה. ניו יורק, אני חושבת לעצמי. מה לנו יורק וללווינסקי? אולי היו אלה העובדים הזרים הבאים והולכים, אולי החנויות הקטנות, אולי המכבסה הקטנה, המתפרה, חנות לכלי בית, חנות הירקות, מגרש החניה. אולי הבניינים הישנים, המעט-מוזנחים - משהו הרגיש לי אחר מתל אביב שאני מכירה. כמה נוח להיות בלווינסקי ולחשוב על ניו יורק.

"איזה מזל שאיחרת", אומר לי אורי בנייד, "תני לי כמה דקות להתארגן". אני קופצת על המציאה, אם כי לחוצה מכך שב-12:00 הוא כבר צריך להיות בבריכה - אורי עובד כמציל. תיהני, אני אומרת לעצמי. קחי אוויר ותבלעי את לווינסקי. חציתי את הרחוב בחזרה, נכנסתי לחנות כלים וקניתי סיר לקוסקוס, סל כביסה ונרות לשבת. אפילו לא עלה בדעתי לחפש חנות נעליים. סיר לקוסקוס, נרות לשבת, סל כביסה - הרגשתי נוח. ממול מיהר לו זוג אתיופי - היא בלונדינית על עקבים והוא חמוש במשקפי שמש, מולם השתרכה לה אישה בוכרית בכפכפים, מושכת אחריה עגלת קניות. בחור קנייתי, אולי סודני, אולי מאריתריאה, הרים ביד אחת גבוה-גבוה זוג אופניים. אני, הסיר וסל הכביסה הולכים לפגוש את אורי.

הקוד 0202\*, מסביר אורי באינטרקום. תעלי לקומה שנייה. אני עולה. אין שלטים על הדלתות. זוג אופניים קשור בקומה הראשונה. אני עומדת וממתנה שתיפתח איזו דלת. נפתחת הדלת ואורי מזמין אותי לעלות עוד חצי קומה. הדירה קטנה, נקייה. מיד בכניסה פינת ישיבה - שולחן אוכל ושני כיסאות. ממול השירותים והמקלחת. החדר של אורי מימין, והמטבח הארוך והצר לפניי. בצד שמאל דלת סגורה ומאחוריה חדר נוסף. אורי קופץ למכולת השכונתית וקונה חלב ועוגיות. ובינתיים אני שומעת את הכלב מאחורי הדלת הסגורה מבקש לצאת. כמה דקות אחר כך יוצאת בחורה, תחתונים לגופה והיא לבושה חולצה ארוכה. היא פותחת את דלת הכניסה לכלב. אני, נבוכה, מסבירה שאני מחכה לאורי. דקות אחריה יוצאת בחורה נוספת לשירותים. אני מזהה קורי שינה ואהבה ומרגישה קצת לא שייכת לתפאורה. איפה אורי? לא מכירה אותו, אבל נאחזת בהיכרות שלנו כדי לחלץ את עצמי מאי-הנוחות הרגעית. הוא חוזר עם קרטון חלב וקופסת עוגיות. מכין לעצמו תה עם שתי כפיות סוכר חום ומצטרף אליי. "לא תודה", אני עונה, "שתיתי קפה בדרך".

לוינסקי למטה, אני ואורי למעלה - שני סיפורי חיים ליד שולחן אוכל קטן עם שני כיסאות, אחד שבור. מתחילים.

אורי הוא המרואייני השמיני. לפניו נפגשתי עם יעל, ניר, חגי, דוברת, רעותי, דל ונטשה, אחרי ראייתי את אדיב. תשעה בוגרים, תשעה סיפורי חיים - עולם ומלואו. ספר/י לי על עצמך, אני מבקשת. כך בדיק מתחיל כל ריאיון, ומנקודה זו ואילך נשפכות להן המילים המתארות את הדרך שהם עשו עד שהגיעו לדירת הפרויקט - מיום "גשר לעצמאות".

## 2.12.2010

יום חמישי, נר שני. דצמבר. חם. הכרמל עולה בלהבות. אוטובוס מלא בצוערי השב"ס עולה באש בדרכו לפנות את אסירי כלא דמון. מפקדת משטרת חיפה, אהובה תומר, נשרפת למוות ברכב המשטרה שנסע אחרי האוטובוס. 42 נספים. ארבעים ושניים סיפורי חיים, עולם ומלואו. במדינה קטנה שיודעת כל כך הרבה כאב, מיד בודקים שמות, מחפשים פנים, אוספים מיידע. בצהרי יום חמישי הכרמל התחיל לבעור למשך 82 השעות הבאות. ערב חמישי, 2 בדצמבר, ואני חוגגת יום הולדת. שמחה ועצב מתערבבים להם, וככל שנוקפות השעות מתבררת עוצמת הכאב. אני נצמדת למרקע וממאנת להאמין לגודל האסון. גיל, נעמה, ליהיא והגר - ארבע בנותיי - ואני הזמנו שולחן במסעדת "קמליה" החביבה עלינו, והחלטנו לא לבטל - חוגגים לאימא יום הולדת 49. כל אחד והסיפור שלו. 2 בדצמבר, יום הולדתי, הופך להיות יום הזיכרון לאסון הכרמל - אסון לאומי. הרגשתי לא נוח להמשיך בחיי כרגיל כשהכול מסביב בוער ועולה באש.

## 3.12.2010

ערב שישי, נר שלישי - קוסקוס, מרק ובשר, מפה לבנה וקידוש של שבת - ריחות של בית. הסיפור הלאומי של אסון הכרמל מתערבב לו בסיפורים האישיים של ניר,

הילה, אורי ויעל. חג חנוכה והמדינה בוערת. כל אחד והאסון שלו. החלטתי לא לבטל את ארוחת הערב - גם ליעל, הילה, אורי וניר יש אסון פרטי - כל אחד והאסונות שלו, כל אחד והסיפור שלו. ליד השולחן אנחנו עוברים ושבים בין מה שהיה למה שקורה, ולמה שיהיה. אסון הכרמל ולא מעט אנשים התבקשו על ידי כוחות הביטחון לפנות את בתיהם. לאן ילכו? מה יספיקו לאסוף לפני שהלהבות יקיפו את כל עולמם? על מרקע הטלוויזיה כתוביות עם שמות כל היישובים המציעים לארח את המפונים. ישראלים מארחים. זה הסיפור של העם היהודי - הוא מארח פליטים. פליטי וויאטנם, פליטים מסודן, מפונים מגוש קטיף, מפונים מהצפון במלחמת שלום הגליל, מפונים מאשקלון וחבל עזה במבצע עופרת יצוקה, ועכשיו - מפונים מאסון הכרמל. ואצלי בבית הערב הרבה ילדים סביב השולחן, ארבע הילדות שלי, ילדי שתי המשפחות שמתארחות ועוד ארבעה צעירים (להלן "הבוגרים") המוגדרים חסרי עורף משפחתי.

## 21.8.2014

הסיפור שאני מספרת כאן היום נאסף בגרסתו האחרונה בימים של מלחמה אף שהממשלה מסרבת לכנות את "מבצע צוק איתן" מלחמה. למעלה מ-45 ימי לחימה שבה נהרגים חיילים ואזרחים. ילדים נהרגים בעוטף עזה וילדים נהרגים בעזה. במלחמה כמו במלחמה יש פליטים ועקורים. אנשים משני צדי הגבול עוזבים את בתיהם ועוברים ממקום למקום. מחפשים שקט לנפשם הדואבת. בורחים מטילים ומפצצות. עקורים מביתם שלהם. ארבע שנים אחרי שהתחלתי לכתוב את הסיפור של תשעת בוגרי מיוזם גשר לעצמאות, אני שבה ומוצאת את עצמי נעה בין ימי לחימה, פליטים ומפונים. מה שהיה הוא שיהיה... האומנם?

## 25.8.2014

המאמר מתבסס על ניתוח שניים מתוך תשעת סיפורי החיים של בוגרי השמות חוץ-ביתיות חסרי עורף משפחתי, בניסיון לחשוף תפיסות אלטרנטיביות לשיח הדומיננטי העוסק בהשתלבותם של צעירים וצעירות החיים במצבי מצוקה וחווים מעברים רבים בחייהם.

סיפורי החיים של כלל הבוגרים שראיינתי מתאפיינים במסע בין "הבית האישי" לסידור החוץ-ביתי - "הבית החלופי": הפנימייה, משפחת האומנה או מקומות אחרים כמו הרחוב או ההוסטל. טענתי היא שבמסע כגון זה התרחשו תהליכים רבי עוצמה הכרוכים בארבע תמות מרכזיות העולות מניתוח סיפורי החיים - מעברים, אי-שייכות, כאב ואובדן - והן גם הפריזמות שדרכן רואים הבוגרים את מהלך חייהם, מנכיחים את עצמם או נעלמים ונאלמים. ארבע תמות אלה מתארגנות לחלופה פרשנית, החושפת את הפער התהומי בין מטרת ההשמה - כלי לשילוב, לבין מה שהבוגרים חשים ומתארים - העמקה של הניתוק והאחרות דווקא.

אף שמאמר זה מספר את סיפורן של יעל ורעותי, הוא שוזר את נוכחותי כחוקרת במהלך ההקשבה והדיאלוגים שלי עם תשעת הצעירות והצעירים שפגשתי - כולם בוגרי השמות

חוץ-ביתיות שהשתתפו בתכנית "גשר לעצמאות", בשיתוף "ילדים בסיכוי - המועצה לילדי פנימיות", עמותת ג'וינט-אשלים, המוסד לביטוח לאומי, משרד החינוך, משרד הרווחה וקרן גנדי. יעל ורעותי באות מרקע חברתי-תרבותי דומה, ומביטות באופן רטרוספקטיבי על חייהן בסידורים החוץ-ביתיים, מנסות להעריך את משקלם ואת מקומם בסיפור חייהן, ומציגות את תפיסותיהן באשר למשמעות הסידור החוץ-ביתי בביוגרפיה האישית. הנרטיב כאן שופך אפוא אור על תרומת קולן של בוגרות הסידור החוץ-ביתי לשיח האקדמי והמחקרי העוסק בבני נוער ובצעירים במצבי סיכון.

המאמר בנוי משמונה רשומות. כל רשומה מציגה נושאים השוזרים מגוון קולות - קולם של המרוויינים, קולי כחוקרת וככותבת המאמר, והדים לקולה של המערכת המטפלת.

## **רשומה ראשונה: "אף פעם לא עשיתי דבר כזה, לספר לך הכול מהתחלה ועד הסוף"**

בשיחות הטלפון שערכתי קודם למפגשים עם הבוגרים הגרים בדירות של המיזם, הסברתי להם כי מעניין אותי לשמוע את סיפור חייהם ואת מקומו של המיזם בהקשר זה. הם הביעו נכונות להיפגש ולספר על עצמם. המפגשים איתם היו טעונים ומלווים בהרבה כאב ובכי. כמי שעוסקת בניהול ובגיבוש ידע באשלים, אינני חווה את המפגש היומיומי עם הכאב והקושי העולים בעבודה עם ילדים ונוער במצבי סיכון, ומפגשים אלה היו עבורי בבחינת היכרות עם שדה העשייה של אשלים באופן הישיר והמשמעותי ביותר מאז התחלתי לעבוד בג'וינט. היה זה מעבר חד מהמשרד, המאפשר מפגש עם אנשי מקצוע בשדה העשייה החברתית, אל השדה עצמו. היציאה החוצה, אל השדה, בניסיון להשתלב בעולמם של יעל, רעותי וחבריהן, גרמה לי, לרגע קט, להיות ה"אחרת" המנסה להשתלב בעולמם. בדרך כלל, ה"אחרים" הם בוגרי השמות חוץ-ביתיות המוגדרים על ידי אנשי מקצוע המטפלים בהם כחסרי עורף משפחתי. הגדרה זו היא הגדרה מן החוץ פנימה - אנשי המקצוע, "אנחנו", מגדירים אותם, ה"אחרים". הדגש הוא על החסר, על האיני, ומכאן נובעות גם דרכי הטיפול וההשמה. בהקשר זה, טוען רוזנפלד (1993), כי על פי רוב השיטות המקצועיות הקיימות התפתחו בהקשרים של זרות לחיים במצוקה ובשולי החברה, כפי שאראה בהמשך. במפגש עם הבוגרים היו הם אלה שהגדירו אותי כ"אחרת", זרה להם. כולם, כל אחד בנפרד, ובלי שנשאלו על כך, מעבירים את עצמם ממקום של מסומנים למקום של מסומנים, ובכך למעשה נותנים ביטוי מדויק לנקודת המבט של עצמם. לאורך שנים התבוננו עליהם וסימנו אותם כ"אחרים" - עובדה המקשה על שילובם ו/או על השתלבותם בקהילה ובחברה שבה הם חיים. ההזדמנות לספר את חייהם בלשונם מאפשרת להם להישיר מבט ולהגדיר אותי כאחרת מהם, זרה להם. מחד גיסא, אני נתפסת בעיניהם כאחרת, אורחת המנסה להשתלב לרגע בעולמם, ומאידך גיסא, דווקא "זרות" זו מייצרת אינטימיות המאפשרת להם לספר את סיפורם כפי שלא עשו בעבר. הנה כך מספרת יעל:

את יודעת שיותר קל לדבר עם מישהו שלא מכירים. בהרבה בהרבה יותר קל. עכשיו אני ככה יכולה להגיד לך כל מיני דברים כי אני לא מכירה אותך, ואנחנו לא ניפגש ככה,

את יודעת. גם אם כן אז לא משנה כי כרגע אנחנו סוג של זרים. את מבינה? ולבוא ולדבר עם מישהו שאת לא מכירה זה בהרבה יותר קל לשתף אותו כי לא הייתה שום אינטראקציה לפני. את לא באמת יודעת איך אני מתנהגת ביום-יום, את לא יודעת, את מבינה? זה דברים הרבה יותר קלים.

חגי מוסיף:

תראי, אני אגיד לך את האמת, אני אף פעם לא עשיתי דבר כזה. אף פעם לא עשיתי דבר מהסוג הזה של לספר לך הכול מהתחלה ועד הסוף. לא משנה, מכל הבחינות.

אינטימיות זו מאפשרת לסיפורי החיים להתפתח, ולמספרים להשמיע את קולם. עם כל השוני בין המספרים - בפרטים הביוגרפיים, בהיבט האישי והמשפחתי - התשובות היו דומות בהדגשים ובתוכן. דמיון זה חושף הן את ההיבטים המשותפים והן את ההתבוננות מן הפנים החוצה ומן החוץ פנימה השזורים בכל סיפורי החיים. הסיפורים גם משקפים את התפיסות המאשימות אותם, את התנהגותם בעבר ובהווה, ואת האחריות שלהם להשתלבותם או לאי-השתלבותם בקהילה שבה גדלו, תוך שהם מביעים את מורת רוחם מהמערכת שטיפלה בהם שנים.

רבות דובר על "זירת האחרות" כעל מכניזם של יצירת הגדרה עצמית של מראיינת ומרואיינים - "אני" ו"הם". זהו קוד תרבותי סימבולי המבחין בין קטגוריות חברתיות ויוצר סדר חברתי שעל פי רוב מתואר כחד-צדדי. בעלי הכוח החברתי, ה"אנחנו", מגדירים מי הם ה"אחרים" - חסרי הכוח החברתי (פסטה-שוברט, 2000). קרומר-נבו (2006) מתייחסת לאחרות זו באופן מאתגר במחקר על נשים החיות בעוני וטוענת כי "כוחה הוא בטבעיות שבה היא מתקבלת, גם על ידי ה"אנחנו" וגם על ידי ה"אחרים" (שם, עמ' 63). קבלה זו מנרמלת את ה"אחרות" אל תוך מהלך החיים, ובכך הופכת אותה לנוכחת, אם כי בלתי נראית. אך התייחסות זו איננה חד-כיוונית. סיפורי החיים כאן חושפים את עמדת הביקורת של הבוגרים כלפי המערכת, וממקום ביקורתי זה הם מבנים את עצמם כ"אחרים", אך בדרך הפוכה - כסובייקט מתבונן, מדבר ומבקר. סיפורי החיים הם הזדמנות נפלאה עבורם להשמיע את קולם במרחב הציבורי, וקולם הוא חד, ברור ורם.

הסיפור הפרטי חושף את הפרשנות ואת המשמעות שנותנים המספרים לאירועי חיים ולחוויות שונות במהלך החיים. יתר על כן, אין הוא רק סיפור אישי; הוא גם בבואה המשקפת את ההקשר החברתי-תרבותי-היסטורי של ילדים הגדלים במצבי חיים קשים.

## רשומה שנייה: "החברה שאני גדלתי בה היא חברה שלא באמת יודעת את חוקי המשחק של החיים האמיתיים; היא חברה שחיה בסרט"

המערכות המטפלות יכולות להפוך את הבוגרים חסרי העורף המשפחתי לנראים או לבלתי נראים מבחינה סימבולית - באמצעות שירותים חברתיים ביורוקרטיים. נראותה של אוכלוסייה זו כרוכה בזיהויה כמוודרת וכחסרה בית ומשפחה, ובאותה עת סממנים אלה הופכים אותה לבלתי נראית, לשקופה - שהרי כולם אותו דבר. לבוגרים חסרי עורף משפחתי יש נראות רחבה כקטגוריה ביורוקרטית במערכות הרווחה, ועל פי רוב, היא מוצגת כקבוצה פגיעה ביותר. ככזו היא זוכה ליחס שונה מהמערכת המטפלת ומהחברה סביב, מרגע ההוצאה מהבית ועד לקראת עזיבתם את מערכות הסידור החוץ-ביתית. האי-נראות של בוגרים חסרי עורף משפחתי היא ללא ספק מצב פגיע מבחינה אישית וחברתית. כך, למשל נוכחותם של ילדים אלה במרחב הציבורי היא מותנית - מותנית במענים שמציעים הגופים המטפלים, וביכולת או בקושי של הצעירים להסתגל לאותם מענים. לכן נוכחותם והשתתפותם במרחב הציבורי אינן מובנות מאליהן.

הבוגרים תופסים את עצמם ונתפסים בעיני אחרים כ"אחרים". עניינה של זירת יחסי ה"אחרות" בהכלה ובשייכות או בהדרה ובניתוק. זאת ועוד, "אחרות" מכוונת בעיקרה כלפי אלה שנמצאים בשולי החברה ואינם נתפסים בעיני עצמם ובעיני הזולת כ"נורמטיביים". ביטוי לכך נמצא בדבריה של יעל:

חשבתי שאיך שאני נוהגת זה הדבר הכי טוב לנהוג בו. לא ידעתי, ידעתי שמשוהו לא בסדר, אבל, חשבתי שאני לעצמי לבד עם מה שאני חושבת ומרגישה אני מאמינה ואני יעשה ואני אצליח. זה לא עובד ככה באמת. עכשיו אני יכולה לומר לך שזה לא באמת עובד ככה [נאנחת]. מה שכן עובד זה לדעת את חוקי החיים. זה פשוט לנהוג על פיהם. את מבינה? את לא יכולה להיות חריגה מהחברה שאת נמצאת בה כי את לא תוכלי להצליח. זאת הדרך כי החברה של היום, את יודעת, בדרך כלל אנשים מלומדים רגועים ופועלים על פי נורמות שקיימות בחברה שלנו. נגיד עכשיו אני אלך ואתעסק באיזה משהו שהוא לא [...] אני לא אוכל להצליח. את מבינה? החברה שאני גדלתי בה היא חברה שלא באמת יודעת את חוקי המשחק של החיים האמיתיים. היא חברה שחיה בסרט. את מבינה? [...] אבל אם מישהו במצוקה לא היה אומר שרע לו בבית, אז הוא לא היה יוצא ממצבת החברים שכל כך קשה לו עם זה והם רק יכולים להוריד אותו למטה, והוא לא היה יודע מה זה לקבל עזרה ואיך זה באמת להשתלב בחיים של נורמטיביים.

יעל, צעירה המוגדרת חסרת עורף משפחתי, מבינה את חייה כשונים מחייהם של אחרים, החיים בתנאי חיים טובים יותר, או בלשונה, אלה החיים את "החיים האמיתיים", או "החיים הנורמטיביים". הד לכך עולה גם בתיאוריה העוסקת בתרבות החיים של אנשים החיים בעוני ובמצבי מצוקה וסיכון:



בסביבה של עוני, מחסור ועזובה חברתית, מתפתחת תרבות חלופית שהיא עוינת ביסודה את כל מה שמיוצג על ידי החברה הרחבה (עבודה, חינוך או משפחה), כלומר, את כל התחומים שאינם נגישים לעניים, ומטפחת עמדות והתנהגויות הסותרות את הנורמה המרכזית בחברה [...] כלומר יש (לפחות) שני "סוגים" של עניים, הנבדלים במידה שבה הם קשורים או מנותקים מהחברה הרחבה. כאמור וילסון (Wilson, 1987) מדגיש את המושג "בידוד חברתי" (Social Isolation), הגורם להינתקות של תושבי האזורים מוכי העוני ממשאבים חברתיים וכלכליים ומרשתות חברתיות של המעמד הבינוני, ואינו מספק 'דגם תפקידי' מקובל לבני הנוער (שטייר, 2005, עמ' 15, 17).

יעל לא ניזונה מהתיאוריות; היא חיה אותן וחושפת אותן כשהיא מספרת את חייה. על הרצף בין חייה ל"חיים הנורמטיביים" בלשונה, עומדות סוגיות הנוגעות לנראות ולנוכחות, לאי-נראות ולא-שייכות, והמחיר האישי והחברתי בהקשר אליהם. נראותה של יעל, כמו גם של חבריה, מנכיחה את הקשיים בחייה. אי-נראותה מעלימה את הכאב וממקמת אותה כאחת הנערות המתבגרות בחברה הישראלית. הנראות אף מזמנת את המענים של המערכת המטפלת, ובה בעת הופכת אותה לבלתי נראית, שכן עצם המענה הכוללני, הכול כמו לכולם, הופך את יעל לשקופה ובלתי-נראית.

## רשומה שלישית - הגדרה מצומצמת ורחבה בה בעת

מחקרים מצביעים על כך שילדים הגדלים במצבי סיכון מפתחים שוליות חברתית וקשיי התמודדות והסתגלות למסגרות שונות. הם חשופים לקשיים פיזיים, רגשיים, התנהגותיים וקוגניטיביים הבאים לידי ביטוי בסימפטומים כמו: תוקפנות, סף תסכול נמוך, חוסר שליטה, רמה מילולית נמוכה, קשיים בחשיבה ובלמידה, בעיות זהות ונטייה להתנהגויות סיכוניות (בן רבי, עמיאל, דולב, כאהן-סטרבצ'ינסקי, כהן-נבות, ריבקין, 2008; דביר, וינר, קופרמיניץ, 2010; לב-ויזל, 2001; להב, 2000). הואיל וקיים קשר הדוק בין רווחת האדם לבין סביבתו התרבותית, הכלכלית, ההתנהגותית והנפשית, הרי שבתנאים שבהם אחד ממרכיבים אלה נמצא בסיכון, נפגעת גם המערכת הרגשית. כך, למשל, קיים קשר בין חוויית מצוקה לבין אי-היכולת לניעות חברתית - במובן של הרצון הסובייקטיבי להתקדם מבחינה מקצועית ומעמדית. תפיסת המציאות כמסגרת חברתית שאין בה תקווה לעתיד, כמו גם תחושות של ניכור חברתי וחוסר אונים בקרב ילדים ובני נוער, מתפרשת כאי-הפנמת נורמה חברתית של הצלחה כאחת ממטרות חיים ובמקביל ויתור על תקווה ושאילות לעתיד.

לאור הקשרים אלה אינני יכולה להימנע מדיון במשמעות הנלווית להגדרה - בוגרים חסרי עורף משפחתי או ללא עורף משפחתי. אין באמתחתי הגדרה חלופית טובה יותר. עם זאת, הגדרה זו היא מצומצמת ורחבה בה בעת. הגדרה רחבה במובן שהיא מכילה את כל אותם ילדים ובני נוער שעל פי מנגנוני המערכת המטפלת חייבים להיות מוצאים מביתם על רקע העדר "מסוגלות הורית" (פלד-אמיר ובנבנישתי, 2010), או כאלה שהוריהם אינם עוד בין החיים, ועבורם אין בית מתאים במשפחה המורחבת או לחלופין במשפחה מארחת (דביר, וינר, קופרמיניץ, 2010). מצומצמת במובן שהיא מציעה פריזמה צרה

ומכלילה המדירה או מכילה ילדים על פי היעדר מסוגלותם של הוריהם ו/או המשפחה שממנה יצאו או הוצאו. פריזמה צרה זו גורעת חלקים נרחבים מחייהם של הילדים, ומפקיעה מהם את הזכות להיות גם וגם. גם סקרנים, גם אינטליגנטים, גם חרוצים וגם חסרי עורף משפחתי. זאת ועוד, היא הגדרה צרה במונח שאינה כוללת את ההקשר החברתי שבתוכו פועלים ההורים, ואף לא התייחסות לילדים עצמם מעצם היותם, ולא רק מעצם האחריות כלפיהם המעוגנת בחוק. התייחסות זו לילדים כאל אובייקט חסרה הבנה כי ילדים הם סובייקט - יש להם פנים, יש להם שם, יש להם רצונות, מחשבות וחלומות. העדר זה בולט במיוחד במתן הגדרות חברתיות, כגון "חסרי עורף משפחתי", "הורות בסיכון", "מסוגלות הורית" ועוד כהנה וכהנה. הגדרות אלה נשענות על מנגנוני ההתערבות של המדינה, ואלה חסרים היבטים אישיים, רגשיים ואנושיים של מוקד הדיון - הילדים. בשלב זה, יש לומר, נשללת למעשה זהותו של הילד וניתנת לו זהות חדשה - ילד חסר עורף משפחתי. זהות חדשה זו מלווה אותו גם במהלך חייו הבוגרים. מכאן ואילך זהות זו מבנה את יחסיו עם הוריו המולידיים (על כך בהרחבה אצל מאסס, 2010, עמ' 11), עם המערכת המטפלת, ובעיקר עם עצמו. טרום-בניית זהותו כילד, כנער וכבוגר בחברה הישראלית לומד הילד כי הוא חסר עורף משפחתי וזוהי תבנית נוף ילדותו. יתרה מכך, הגדרתו כחסר עורף משפחתי מרוקנת אותו מעברו וזיכרון כלשהו - רע ככל שיהיה - הקשור למשפחתו. לשון אחר, יחסיו עם הוריו ומשפחתו מפוקחים, זהותו נשללת והוא גדל ומתבגר בהישען על העדרה במקום לחוות את קיומה. באותה עת, חוויית השהות בסיודר חוץ-ביתי מועצמת ומוגדרת כחלופה ראויה לבית החסר.

כמה נוח. היכן הנוחות, תשאלו. ובכן, נוחות עבור המדינה המכלילה לסל אחד את כל האובייקטים החסרים - הילדים - וזאת כדי להציע פתרונות בעלי אותו אופי, שכן החסר הוא אותו חסר - העדר עורף משפחתי. נוחות זו פותרת את המערכת המטפלת מהבחנה בין שם לשם, בין פנים לפנים ומכאן בין פתרון אחד למשנהו. נוחות זו נוגעת גם לשאלת הנראות (visibility) והאי-נראות (invisibility) הן של הילדים המוגדרים ללא עורף משפחתי והן של המערכת המטפלת בהם. במילים אחרות:

בדומה לנראות, האי-נראות היא פרי של הבניה חברתית. היא משייכת, דוחפת את היחיד למקום של שלילה והיעדר. הסירוב להכיר ביצור אנושי אחר כאדם בעל ערך משל עצמו הוא פעולה מכוונת, אקטיבית, המכוננת בקרב האובייקט הנצפה הרגשה שהוא מחוק, שקוף. הלא-נראה מנוגד לנראה, שולל אותו ובו בזמן מהווה חלק בלתי נפרד ממנו ומאתגר אותו. הם תלויים זה בזה ואין קיום לאחד ללא האחר, שהרי הנראה מקבל משמעות רק אל מול מי שאינו נראה, ולהפך. לכן אילו היינו רואים הכול, למעשה לא היינו רואים דבר. מכאן שאנו רואים הבדל רק אם הוא מסומן ומוגדר כמשמעותי, לחיוב או לשלילה (לומסקי-פדר, רפפורט וגניזבורג, 2010, 17).

לעניות דעתי, ההבדל מוגדר ומסומן כשלילי - עצם הענקת משמעות חסרה ל"ילדים ללא עורף משפחתי", מציגה את כל הילדים שהמערכת מגדירה אותם ככאלה, כחסרי אונים, וכזרים להווייה של "בעלי עורף משפחתי" במרחב הציבורי.

על פי נתוני המועצה הלאומית לשלום הילד (2008), כ-3%, שהם כ-61,000 ילדים מאוכלוסיית הילדים במדינת ישראל, חיים מחוץ לבתיהם. כ-6,000 ילדים מתחנכים בפנימיות של משרד העבודה והרווחה, ומתוכם כ-532 מוגדרים חסרי עורף משפחתי (דביר, וינר וקופרמיניץ, 2010). על פי מחקרים יש משפחות שבהן המורכבות והקשיים הן של ההורים והן של הילדים מחייבים התערבות עד כדי הוצאת הילדים מביתם, ובכל זאת אין עוררין על כך שמקומם של ילדים הוא בחיק משפחתם. לא מן הנמנע, על כן, שסידור חוץ-ביתי - במשפחות אומנה, בפנימיות או בכל סידור אחר - היה ונשאר שנוי במחלוקת. שאלת הוצאתם של ילדים מביתם אינה עומדת במוקד הדיון של המאמר, אך לא ניתן להתעלם מהשאלות הערכיות והמוסריות בהקשר זה (עוד על כך אצל מאסס, 2010). עבור צעירים שחלק גדול מחייהם שהו במסגרת חוץ-ביתית ו/או במעברים בין המסגרות השונות, היציאה ממסגרת חוץ-ביתית לחיים בוגרים ועצמאיים היא אתגר משמעותי, במיוחד לאור הצרכים המיוחדים בעטיים הופנו למסגרות השונות. נכון הדבר במיוחד לגבי ילדים חסרי עורף משפחתי. בנבנישתי (2009) מציין את ההבנה של הרשויות בעולם המערבי לצורכיהם של צעירים החיים במסגרות של השמה חוץ-ביתית לקראת השתלבותם בחברה עם הגיעם לגיל 18. בשנים האחרונות הכרה זו זוכה ליישום גם בישראל. מתוצאות סקר שערכו זלכה ושומן (2003) עולה כי מרביתם של הבוגרים חסרים מקורות תמיכה, בית לישון בו, ליווי אישי ואפשרויות לרכישת השכלה ותעסוקה. תוצאות סקר זה זכו לתמיכה גבוהה בקרב מנהלי פנימיות שראו צורך למסד את הפעולות היוזמות בפנימיות שונות ולהפכן לצו השעה.

"גשר לעצמאות" - בשיתוף "ילדים בסיכוי - המועצה לילדי פנימיות", עמותת ג'וינט-אשלים, המוסד לביטוח לאומי, משרד החינוך, משרד הרווחה וקרן גנדיר - היא תכנית המציעה רצף מענים לבוגרי סידורים חוץ-ביתיים. לאור ההכרה בבוגרים המוגדרים כחסרי עורף משפחתי, ועקב פערים במענים לצורכיהם (זעירא, בנבנישתי ודיניסמן, 2009) פיתח המיזם רצף מענים בתחום הדיור, בהכשרה תעסוקתית, השכלתית, במתן כלים לחיים ובלווי אישי (עוד על כך אצל בנבנישתי, 2009; זעירא, בנבנישתי ודיניסמן, 2009). למצבם הרגיש של ילדים החיים במסגרות של השמה חוץ-ביתית בכלל ולילדים חסרי עורף משפחתי בפרט, יש השלכות על תחומי החיים השונים. עם זאת, ולמרות המעברים בין ההשמות השונות בחייהם של צעירים חסרי עורף משפחתי, חסרים מחקרים העוסקים במשמעות שהם עצמם מעניקים לחוויות שהותם בסידור החוץ-ביתי, ובעיקר למעברים שהם חווים במהלך חייהם. רוזנפלד (1993) מתייחס לקולן החסר של אוכלוסיות החיות במצוקה במחקר ובטיפול. הוא מצביע על ההכרח למצוא דרכים לשתפן ומונה את המחקר הנרטיבי כאחת האפשרויות הנכונות לכך. קבוצת הבוגרים שאין להם עורף משפחתי היא הפגיעה ביותר מבין צעירים בוגרי השמות חוץ-ביתיות, והיא במוקד המאמר. כדברי רוזנפלד (שם), המאמר מצמצם את הפער בין המספרות לבין אנשי המקצוע, והופך את הראשונות לשותפות במחקר ובכתיבה על חייהם.

## רשומה רביעית - סיפורי הגירה

את סיפורי החיים בפרק זה אפשר לקרוא באמצעות שתי פריזמות שונות - סיפורי הגירה או סיפורי פליטות. מצד אחד, אפשר לקרוא אותם כסיפורי הגירה מאזור אחד לאזור אחר - "שינוי בסביבה הפיזית, החברתית והתרבותית של המהגר" (וילצ'ק-אביעד, 2009, עמ' 205). מעבר זה אוצר בתוכו מצד אחד אובדן של חלק מהעצמי, ומצד אחר, אובדן של תחושת ההשתייכות והשייכות לבית ולמשפחה. גיליתי כי הדבר נכון גם לגבי ילדים ובני נוער החווים את המעבר מהבית ("המוכר") לסידור החוץ-ביתי ("הזר"). מעבר זה מאופיין אף הוא בשני תהליכים מרכזיים האופייניים כל כך לחוויות ההגירה: אובדן וחברות מחדש. בכתיבה שלי אני מתייחסת להגירה במובן רחב יותר מאשר הגירה גיאוגרפית ותרבותית, ואני מכנה אותה "הגירה רגשית" - הכאב הרב הנלווה למהלך כפוי זה. מצד אחר, ניתן לקרוא את סיפורי החיים כסיפורי פליטים, החווים אף הם תהליכים של אובדן וחברות מחדש, אך במוקד החוויה תחושת ארעיות וחוסר ודאות, כפי שעולה, למשל, מהכתוב על מפוני חבל עזה: "חיים בתנאי עמימות וחוסר ודאות נמצאו מעוררי לחץ חזק, היות ואינם מאפשרים את חזויו העתיד. הם פוגעים בשגרת החיים, בשלוות הנפש ובניהול חיי הקהילה. ככל שאדם נתון באי-ודאויות רבות יותר הוא עשוי להרגיש שדברים יוצאים משליטתו" (שמאי וארנון, 2010, עמ' 8). ממדים נוספים המבדילים בין סוגי ההגירה השונים נוגעים למידת ההפתעה שבהתרחשותן, לעוצמתן ולתדירותן (שם).

על פי רוב, ספרות על מהגרים מתמקדת "באנשים בזמן שהם נמצאים באחד מן הקצוות של תהליך ההגירה: לפני שיצאו מארץ המוצא או לאחר שהגיעו לארץ היעד" (בן עזר, 2010, עמ' 308). הקבלה לכך נמצא בחייהם של בוגרים המוגדרים כחסרי עורף משפחתי: התמקדות בנקודת המוצא - בית ההורים המולידים, או בנקודת היעד - הפנימייה, האומנה, משפחה מארחת או כל סידור חוץ-ביתי אחר. המסע בין "קצוות" המעבר וההגירה בתהליכי ההשמה הוא בעיקרו פרטי, סובייקטיבי, כואב, ובעיקר לא מסופר. הנרטיב הדומיננטי הוא זה של המערכת המטפלת הבונה מענים עבור אותם ילדים ובני נוער המוגדרים כחסרי עורף משפחתי. מכיוון שכך, על פי רוב, הקול הפרטי אינו נאסף ואינו נשמע. מכאן כי סיפור המסע אינו מקבל מקום ומעצם השתקתו הוא נוכח, אך נעדר.

בן עזר (שם, שם) מציע הסבר מעניין לחסר זה בספרות התיאורטית העוסקת במהגרים, ועליו נשען רציונל הפרק שלפנינו: "אפשר היה לטעון שהסיבה לכך היא שמסעות כאלה אינם מתקיימים". לטענתו, סביר להניח מעדויות של מהגרים בתקופות שונות כי אנשים רבים נותרו מצולקים מהמסעות בין יעד אחד למשנהו ולפיכך, מסעות אלו נותרו חרותים בזיכרונם כ"התנסות נפרדת". נכון הדבר, כפי שאראה בהמשך, גם בהקשר של מאמר זה.

הארעיות המאפיינת את חייהם של הבוגרים מקשה עליהם את בניית זהותם, ויוצרת להם מובלעת של כאב, עקירה, אי מוגנות ותחושה של אי-ודאות בכל מקום חדש שאליו הם מגיעים. זאת ועוד, סיפורי החיים של הבוגרים מתאפיינים במסע בין הבית

האישי לסידור החוץ-ביתי - "הבית החלופי": הפנימייה, משפחת האומנה או במקומות אחרים כמו הרחוב או ההוסטל. יעל, רעותי וחבריהן הם חסרי עורף משפחתי בלשונה של המערכת, ופליטים בחוויה האישית שלהם. הכיצד פליטים? שאלתי את עצמי. בכל הסיפורים ששמעתי בלט החסר: הבית שבו גדלו, קולם של ההורים, חוויית המעברים של הילדים מהשמה להשמה: מי לקח אותם למקומם החדש בכל פעם שנאלצו לעבור? מי השגיח עליהם? מי סיפר למבוגרים האחראים במקום החדש שאליו הגיעו? מה הם אוהבים לאכול? איך הם ישנים בלילה ואיזה כריך הם אוהבים לבית הספר? חיפשתי בסיפורים האישיים הד לחסר הזה. הבדידות שלהם, שהחלה בילדות והמשיכה לחייהם הבוגרים, הכאב הרב, האובדן של הבית שהיה, התסכול והעצבות הם ההד החזק לחסר שעולה מכל הסיפורים. בהמשך אציג את שלוש התמות המרכזיות העולות מניתוח סיפורי החיים - חסר, כאב ואובדן.

## רשומה חמישית - מתודולוגיה

המחקר נערך בשיטה האיכותנית, על פי מסורת הפנומנולוגיה (Schutz & Luckman, 1974), והמאמר משמיע את קולם של יעל וניר כפי שעולה מסיפור חייהם. מבנים סיפוריים מסבירים את אופני החשיבה וההתנהגות של בני האדם אגב שימוש בעלילה. זאת ועוד: סיפור חיים הוא מנגנון המבנה זהות; הטקסט חושף את הפרשנות ואת המשמעות שנותנים המספרים לאירועי חיים ולחוויות במהלך החיים, ובד בבד, הוא איננו רק סיפור אישי אלא גם בבואה להקשר החברתי-תרבותי-היסטורי שלו (לומסקי-פדר, 1994; פסטה-שוברט, 2003, 2004, 2005; 2005). (Pessate-Schubert, 2003, 2004, 2005; 2005).

סיפוריהם של תשעה בוגרי השמות חוץ-ביתיות המתגוררים בדירות הפרויקט של "גשר לעצמאות" הם הבסיס למחקר המוצג בפרק זה. צעירים אלה סיפרו לי את סיפור חייהם במהלך שהותם בדירה של מיזם "גשר לעצמאות" או לאחר סיום השהות. הצעירים, ארבע נשים וחמישה גברים, שגילם 19-24, שהו בדירות בין חודש לשנתיים. בזמן הראיונות כולם עבדו וחלקם השלימו בגרויות.

סיפורי החיים הופקו בראיונות עומק אישיים שנערכו בנפרד, עם כל אחד ואחת, כשהשמות בדויים וכל הפרטים האישיים טושטשו כדי לשמור על פרטיותם של המרואיינים. כל ריאיון נמשך כשעתיים וחצי בממוצע, ובחלק מהמקרים נדרשה יותר מפגישה אחת. תחילת הריאיון בבקשה שלי לספר על עצמם, כשאני התערבתי רק כדי להבהיר נקודות לא ברורות וכדי להפיק תיאורים עשירים יותר. לכל המרואיינים הצעתי לקבל את הריאיון כתוב עם אפשרות להגיב עליו. רובם בחרו שלא לשלח להם. ניר ויעל היו היחידים שהסכימו לקרוא את הריאיון ולהגיב עליו. בהמשך שלחתי לשניהם את אחד מהמאמרים שכתבתי בעקבות סיפורי החיים. גם לו הם הגיבו (פסטה-שוברט, 2010).

## רשומה שישית - סיפורה של יעל על מה שנעלם: "אני לא יודעת איך זה לגדול בבית"

יעל, בת 22, מתגוררת באחת מדירות הקהילה במרכז הארץ. נפגשנו, על פי בחירתה, בשעות הבוקר המאוחרות, בדירה שהיא מתגוררת בה. הדירה שוכנת ברחוב שקט וצדדי באחת מערי המרכז. הבניין ישן אך מתוחזק היטב. הדירה משתרעת על שלוש קומות, ויש בה אזור ציבורי משותף לכל הדיירים - שמונה במספר. ישבנו במטבח המופרד מהסלון במחיצה קלה. הדירה מצוחצחת. בדירה שני מקררים, אחד במטבח והשני בסלון. זה שבמטבח עול במנעול קטן. יעל הכינה לשתינו קפה והניחה על שולחן בקבוק מים וכוסות חד-פעמיות. מאחורי חלון קטן שהיה פתוח, כדי שעשן הסיגריות והריח ימצאו את דרכם אל מחוץ לדירה. אווירה של בית. כיום יעל עובדת בארגון חברתי ומשלימה בגרויות.

הקשבה לסיפור החיים של יעל וקריאה חוזרת בו מרמזות כי לא הסידור החוץ-ביתי לבדו הוא הסיבה למצוקה ולכאב, אלא בעיקר תגובתה לכניסה כל פעם מחדש למרחב אחר, לבית אחר, וליציאה ממנו. הסיפור של יעל נשמע כסיפורה של פליטה - ילדה שנותרת חסרת בית:

בצו בית משפט, העבירו אותי ואת אחי למשפחה אומנת. היינו שם תקופה של שנה, שנה וחצי. ככה אני זוכרת את החיים שלי מגיל חמש וחצי, למרות שאת יודעת, בדרך כלל זוכרים את החיים מגיל יותר מוקדם. אבל אני זוכרת שככה לקחו אותי למשפחה אומנת (שקט ארוך ומבוכה) - הייתה שם תקופה לא קלה, ואז ראו שמשהו לא בסדר איתי ועם אחי ושלחו אותנו למעון שנמצא בחדרה. הייתי שם עד כיתה ב', נראה לי. היינו במעון נעמת. גם שם לא היה, את יודעת, קשה לילד לחיות בלי אימא אז ברור שהכול ייראה לך מאיים, ואת מרגישה לא מוגנת, את מרגישה שבתקופה אז, את לא כל כך יודעת, אבל כשאת מתבגרת זה יכול ככה לבוא לך. ובכיתה ב', אחרי שהיינו ככה בנעמ"ת, הלכתי לפנימייה. הייתי שם עד כיתה ד', ה', משהו כזה, ושם זה הכי מצחיק, בסופו של דבר העזיבו אותי כי הם שלחו אותי בכיתה ג'. אני ועוד מישהי רבנו שם. מה זה רבנו? לקחתי את המפתחות ועשיתי לה כאילו "אני אהרוג אותך" וחרטתי את זה על עצמי [מעבירה את היד לרוחב הצוואר כמו בתנועת שחיטה], ולא ידעתי שזה לא בסדר. לקחו אותי לאיזה פסיכיאטר באיזה מקום בנס ציונה לילדים שהם ישנים שם. מין אשפוז כזה. וכולם אמרו לי "את צריכה להישאר שם, את צריכה להישאר שם. המקום הזה יעשה לך רק טוב". וכבר בכיתה ג' לקחתי את כל הדברים שלי והלכתי נגד כולם - פה אני לא נשאת! כי ראיתי איך הם מחלקים שם לכולם את כל הכדורים ואמרתי, לא, זה לא באמת. בגלל זה לא נשאתי שם. הגעתי הביתה, והייתי שם שנה בבית הספר עד כיתה ה' או ו'. הרגשתי שזה לא מקום שאוכל לחיות בו. ואימא שלי אומרת לי: "לכי לפנימייה". היא כל הזמן הייתה אומרת לי: "תצאי, תלכי לפנימייה" [...] אימא שלי לא בריאה בנפשה, ואבא שלי - הם אנשים טובים, אבל כל הזמן היו צעקות, מריבות, קללות. כל הזמן. פשוט כל הזמן. אם זה לשבור ארונות, ואם זה לקלל ולהרביץ. הם פשוט לא ידעו איך לגדל ילדים. הם לא ידעו איך

לגדל אותנו. הם פשוט לא ידעו איך להתייחס אלינו. אנחנו ארבעה אחים. אחי הגדול התחתן, ואחי הקטן בצבא. כולם היו בפנימיות מגיל מאוד קטן.

יעל מדגישה את הקושי הכפול בחייה - זה שבבית וזה שבמשפחת האומנה. קושי זה מגלם בתוכו בדידות, חוסר מוגנות והמון כאב - כאב על הורים שאינם מסוגלים לגדל את ילדיהם וכאב על החוויות במשפחת האומנה. היום, כמבט לאחור, יעל מציעה הסבר הגיוני לקושי שלה לחיות בבית הוריה: קשה לגדול בסביבה שבה האלימות, הצעקות והקשיים של האם הם החוויה המרכזית. ובאותה נשימה היא מוסיפה, מתנצלת משהו, כי הוריה לא ידעו כיצד לגדל ילדים. היא אומרת זאת לפחות ארבע פעמים באותו משפט, מה שיכול להסביר את הצורך שלה לגונן עליהם. להוריה לא היו הכלים המתאימים לגדל את ילדיהם - כך אומרת יעל; ילדיהם נלקחו מהם - כך טוענת מערכת הרווחה. בהמשך, כשהיא מציינת את המסגרות שבהן שהתה, אני מבקשת ממנה לספר לי על המעברים ביניהן ועל החוויות שזכורות לה מהן:

תראי, אני הייתי בכמה וכמה מסגרות חוץ-ביתיות מגיל ממש ממש קטן. בגיל חמש וחצי יצאתי למשפחה אומנת. הייתי אצל משפחה אומנת כמה וכמה חודשים, ולא היה שם טוב. ממש ממש לא היה טוב שם. האמת, זאת הפעם הראשונה שאני ככה מספרת, את מבינה? זה כמו כדור פינג פונג [...] עכשיו את עוברת. הייתי במסגרות דתיות מגיל קטן ממש עד כיתה ט'. כשהגעתי לחילוני נפתחו לי העיניים. היינו עושים המון שטויות גם בפנימייה. משם הכול בעצם התחיל לצוף - כל מה שחווית מתחיל לצוף לך: על זה שאת מרגישה שאת לא שייכת לאף אחד, לאף אחד, ושבאף מקום לא באמת אהבו אותך, ושאת עוד סתם מישהי בתוך מסגרת שלא באמת אכפת להם, אין לך אימא נורמלית שאת יכולה באמת לבוא ולשתף אותה בדברים...

יעל מצליחה להנכיח את הכאב, את תחושת האי-שייכות ואת אובדן הילדות והמשפחה. העילה המתירה השמה חוץ-ביתית נשענת על כך שההורה אינו מסוגל לגדל את ילדיו. נדמה כי יעל, המתארת את הקשיים שהיו בבית, מבינה את הצורך של מערכת הרווחה להעבירה למקום טוב יותר ולהגן עליה מהוריה המולידים. אך המעברים שחווה, תחושת אי-המוגנות, הכאב והפחד מעידים דווקא על ההפך: הבית שלה איננו, ובית משפחת האומנה זר ומכאיב. אין הבחנה בין המוכר לזר, בין הפנים לחוץ, בין הבטוח למסוכן. כיצד תרגיש מוגנת, ומי נמצא שם עבורה? ועכשיו דמיינו: איך מסבירים ליעל בת החמש, שמחר היא עוברת לגור עם "אימא ואבא חדשים"? מי מחזיק את ידה כשהיא מביטה לאחור על אימא ואבא המולידים שלה? מי לוקח אותה למשפחה החדשה? איך עובר עליה הלילה הראשון לבד? איך הרגישה יעל, בת החמש, משהבינה שהיא עוברת לגור עם משפחה חדשה? מי ניחם אותה כשבכתה? מי שמר עליה כשחווה את סיפורי הזוועה על הבית החדש שאליו היא ואחיה הקטן נלקחו? הסבריה משקפים את המצוקה שחווה:

הזיכרונות שממש יש לי זה מהמשפחה האומנת. ארבע וחצי או חמש וחצי, חמש. אחי היה בן שש, אז חמש. איזה זיכרונות? זיכרונות לא טובים. אני אסביר לך. לפעמים הרווחה לא עושה סינון ושולחת ילדים שהם ממצב סוציו-אקונומי נמוך למקומות

שלא מחייב שיהיה להם שם יותר טוב, את מבינה? אני לא יודעת איך זה לגדול בבית, אבל הדברים שקרו במשפחה האומנת זה לא דברים שאמורים לקרות לא לי ולא לאף ילד אחר. את מבינה?

שנים אחרי, יעל מבינה שחיייה היו מלווים ברוע ובכאב, ויודעת לומר כי במהלך חייה היא דחקה את הכאב כדי שתוכל לחיות ולהתמודד בלעדיו. קרומר-נבו (2006) מתייחסת להיבט זה של הכאב בדברה על בחירתן של נשים החיות בעוני שלא לספר את סיפורן: "הן מסרבות להשתתף בתהליך של בריאת הסיפור כישות ציבורית משום שהן מכירות במשמעות שלו, לא משום שהן מסרבות לה. המעניין הוא שהנשים הללו מסרבות לספר את הסיפור בגלל עמדתן המודעת להשלכות הסיפור על רגשותיהן" (שם, עמ' 75). כפי שעולה מסיפור חייה, יעל בחרה בפרקטיקה של "אין בעיות" משום שלא רצתה להפוך את הכאב לנוכח. במקום זאת היא בחרה לצבוע את חייה בוורוד ולעטות על עצמה מסכות, ובכך לסמן את האופן שבו חייה משתלבים בחייה של ה"אחרת" - העובדת הסוציאלית, היועצת בבית הספר, הילדה הנורמטיבית. יעל סירבה להיות גיבורת התרבות של השיח המקצועי הטיפולי של הרווחה, שיח הממקם אותה במרחב המוצף כאב, עצב וקושי. אני מזהה בבחירה זו אקט של מחאה שאפשר לה להרגיש כמו אחרות, להיות כמו כולם, להשתלב:

כל חיי אני הייתי רגילה לעטות על עצמי כל מיני סוגים של מסכות. כל כך הרבה דמויות, כל כך הרבה דברים שהם לא באמת יעל, ואת יודעת מה? תמיד הייתי סוג כזה של ליצן, ואני לא מתביישת להגיד את זה כי כל הזמן הייתי מוקפת באנשים ובסופו של דבר, את מבינה? הם לא באמת מכירים את יעל.

החלק הבא של הריאיון היה לא צפוי. למרות רצונה העז של יעל להעלים את כאבה ואת חולשתה הייתה להם נוכחות רבה בריאיון. ההמשך לבוא תפס אותי לא מוכנה. האינטימיות שנוצרה אפשרה ליעל לספר את חייה ולהנכיח את כאבה האישי:

הגעתי למשפחה אומנת. אמרתי לך, הרווחה שם לא ידעה לאיפה אנחנו נכנסים. היו שם שני חיילים שאני הייתי בת חמש וחצי, ומה שאני זוכרת משם [מכחכת בגרונה] זה מרתף, מיטת ברזלים, ואז כל הזמן הם תפסו אותי [מחייכת]. וואו, זה פעם ראשונה שאני ככה - זה פשוט הזוי [זורקת את הראש לאחור וצוחקת], בחיים לא הרגשתי ככה. אני אספר, אני אספר. אני אתעלה על עצמי. אז הם באו ולקחו אותי מהמיטה. אני לא זוכרת מתי זה היה אבל זה היה ממש ממש מאוחר. היה להם בית גדול, ממש גדול, ממש מזכיר את הבית הזה. אז ירדנו, הם סתמו לי את הפה [סותמת לעצמה את הפה], ירדנו למטה למרתף שלהם, ואז הם קשרו אותי והתעללו בי מינית, והרביצו לי. וזה היה נמשך יום-יום. שני אחים. ופעם אחת הם גם הביאו, עכשיו הם עשו את זה לי, ואולי הם עשו את זה לאחי אבל בזמנים שונים, אני לא יודעת, אבל פעם אחת הם עשו לנו את זה ביחד. הם פשוט הפשיטו אותנו והם הרביצו לנו כל הזמן. והם כל הזמן אומרים: "אם תדברי אני אהרוג אותך" [...]. פעם אחת אימא שלי באה. טוב, זה היה קורה הרבה פעמים. אני לא זוכרת אם הם אנסו, אבל הם כל הזמן היו קושרים לי את העיניים. אני פשוט זוכרת את הדברים



האלה [...] אז פעם אחת אימא שלי באה והסתכלתי עליה, את יודעת, במבט עצוב כזה, ואמרתי לה "תיקחי אותי מפה כי זה מקום שהוא לא טוב". אז אמרתי "הוא עשה לי ככה [עושה תנועת שחיטה]. אולי היא לא קלטה. היא התחילה להגיד "איזה משפחה טובה, איזה כיף לכם ליעל ולניב". הסתכלתי עליה: "אבל למה למה את לא לוקחת אותי מכאן?" הייתה שם תקופה כל כך קשה. באמת באמת. ואז הגענו למעון נעמ"ת. ושם התחילו החלומות, ובגלל החלומות התחלתי לעשות פיפי במכנסיים, והמדריכה הייתה לוקחת קולב ופשוט מרביצה לי בטוסיק בגלל שהייתי עושה פיפי במכנסיים. אני וסמי היינו ישנים מיטה ליד מיטה ותמיד הייתי אומרת לו: "סמי, אל תדאג, הכול יהיה בסדר. אל תדאג, הכול יהיה בסדר". והוא היה בוכה. וכשהוא היה בוכה [מכחכת בגרונה] היו חושבים שבגללי הוא בוכה. אז שמו אותי, עד עכשיו אני זוכרת - היה שולחן, היה חשוק חשוק, אז שמו אותי מתחת לשולחן. וכל הזמן כשהיינו עושים שם פיפי היו מרביצים לנו. או שפעם אחת, פעם אחת, [צוחקת] הייתי שמנמונת כשהייתי קטנה, וזה משהו שאני לא אשכח בחיים. אז פעם אחת היא [המטפלת] עושה לי: "את רוצה לאכול?" אז אני אומרת לה "כן". אז היא אומרת לי: "לא תקבלי" [צוחקת]. כשאת ילדה קטנה את ממש נפגעת כשאומרים לך דבר כזה. הרבה פעמים רציתי לדעת איפה הם. כל כך הרבה פעמים. רק רציתי שאימא שלי תגיד לי מה השם משפחה שלהם. אני רציתי להתעמת איתם. עד היום אני רוצה להסתכל בעיניים ולשאול אותם "למה אתם עשיתם את זה? מה? למה?" ואימא שלי אומרת: "תפסיקי כבר"...

בחלופה הביתית שמצאה המערכת המטפלת, יעל הקטנה בת החמש וחצי, חיה כמו בסרט אימה: מרתף, מיטת ברזל, פה סתום וידיים קשורות. שני חיילים ושני ילדים קטנים. ואימא? אימא אומנה שותקת, אולי לא יודעת; אימא מולידה לא יודעת, לא נוכחת, ויותר מכך, היא הופכת בן-לילה לזרה. במציאות של יעל המוכר הופך לזר והזר הופך למוכר. לכאב אין צורה ואין צבע, אך יש לו נוכחות ויש לו שם: קוראים לו בשפה המקצועית התעללות מינית ופיזית. בעולמם של האנשים המבוגרים האחראיים בחייה של יעל הוא נפקד. כיצד נסביר זאת ליעל אחרי כמעט 20 שנה? מרגע שיעל חושפת את הכאב הוא הופך להיות חלק מהשיח, ונוכחותו מעבירה את חייה של יעל כילדה פגועה בסרט אימה אפל. הד מחקרי לכאב של יעל, כמו גם לכאב של רעותי ושל בוגרים אחרים, עולה ממחקרה הביקורתי של קרומר-נבו: "הכאב הזה כמעט אינו מתואר בספרות המחקרית, ובוודאי שאינו מתואר במחקרים שנעשים על פי המודלים השמרני-תרבותי והליברלי-חברתי. גם אני התייחסתי אליו זמן ארוך כאל משהו שלא קיים, או כאל נתון "טבעי", כביכול חסר משמעות" (קרומר-נבו, 2006, עמ' 76). ביטוי לכך נמצא בדבריה של יעל:

את יודעת מה, עכשיו כשאני חושבת על זה, אז אין מה לעשות, זה דברים שחרוטים בזיכרון שלך. אמרתי לך, אין מה לעשות, אנחנו לא רובוט. אנחנו סך הכול, מה אנחנו? אנחנו אנושיים. יש דברים שאת יודעת, את פתאום יכולה גם לקבל פלשבקים ואולי

בגלל זה קשה לך בלימודים, קשה לך יותר מלאחרים. אולי, אולי בגלל כל הדברים האלה, אולי...

היום, בפרספקטיבה של זמן, מתארת יעל את הכאב הרב בעולמה ואת השפעתו על תחומי חיים אחרים - השכלה, תעסוקה, יצירת קשרים אינטימיים וכיוצא באלה. וכך, מעברים, כאב ואובדן הם חלק מרכזי במציאות חייה כילדה וכאישה צעירה.

## רשומה שביעית - סיפורה של רעותי על כאב ואובדן: "אני פוזלת לצדדים, ומבינה שאין שם אף אחד"

אין סוף לכאב. כמו בסיפורה של יעל, גם בסיפורה של רעותי יש נוכחות חזקה לכאבה כילדה העוברת מהשמה להשמה, ילדה המחפשת את עצמה ולא מוצאת מרגוע. אלא שאם יעל חווה עקירה ו"הגירה" ממרחב פיזי אחד לאחר, הרי שרעותי חווה עקירה ו"הגירה" ממרחב רגשי אחד למשנהו. המעברים הרבים שחוותה יעל ב"מסע החיפוש" מסופרים בעיקר דרך עיניה כילדה, טרם בגרותה. במובן זה סיפורה של רעותי שונה. היא נמצאת ב"מסע בריחה" מעצמה, מהוריה וממשפחתה, וסיפורה מסופר בעיקר דרך עיניה כצעירה אבודה וכואבת. לשתיהן כואב, אבל אחרת.

רעותי כבת 22, מתגוררת באחת מדירות הקהילה בגוש דן. נפגשנו, לבחירתה, בשעות הבוקר המאוחרות, בדירה שהיא מתגוררת בה. הדירה שוכנת ברחוב שקט וצדדי. דירה בת קומה אחת הנראית די מוזנחת. רעותי מקבלת את פניי בגופייה ובמכנסי טייץ. קורי שינה עוטפים את עיניה. היא חצי רדומה למרות השעה המאוחרת - יחסית, כמעט צהריים. ישבנו בסלון, המופרד מהמטבח על ידי כוננית כהה וכבדה. יש לנו אורח נוסף בדירה - הכלב הענק של השכן מלמטה. השעות שבילינו יחדיו לא היו קלות. לא קל לספר כאב, לא קל להקשיב לו. כשהקשבתי לסיפורה של רעותי, ומאוחר יותר כשקראתי את המילים, פגשתי שוב ושוב את הכאב ואת חוסר האונים שלה.

ביטוי חזק לנוכחותו של הכאב הנלווה בחייה של רעותי, במיוחד בקשר הבלתי-מספק עם אמה, עולה מדבריה כשהיא מספרת כיצד איבדה את עצמה וכיצד כל התחליפים - מעון לנשים מוכות, אב "נוכח-נפקד", גברים מזדמנים, פנימייה, חברות - נמצאו לא ראויים:

טוב, האמת שהתחלתי לאבד את עצמי בסביבות גיל 14. זאת הייתה הנפילה שלי. בגיל 8-9 אימא שלי הבריחה אותנו במונית וזה היה הכיף של החיים שלי כי אף פעם לא נסענו במוניות, תמיד סבלנו באוטובוסים, ואני ואחי הקטן מה זה התלהבנו. הגענו למקלט לנשים מוכות. אה, נכנסנו מהדלת האחורית [נאנחת]. שהינו שם בסביבות, במקלט עצמו, חצי שנה. עזבנו חודש אחרי שאבא שלי מצא אותי. יום אחד חזרתי מבית הספר, היו שני שוטרים, והמזכירה של המקלט הצביעה עליי, ואמרה "זאת הבת", ואני ממש נבהלתי כי מן הסתם חשבתי שאבא שלי היה כאן ורצתי לאימא שלי ואמרתי לה אימא, אבא היה כאן? היא אמרה לי - מה פתאום הוא לא יודע שאנחנו כאן, הוא לא זה. אבל, אימא, השוטר הצביע והיא אמרה לו "זאת הילדה", ואז היא הסבירה לי שהוא היה שם ושהוא הסתכל קצת בחוץ, רחרח והלך. שאין לי

מה לדאוג כי בחיים הוא לא יוכל להיכנס לשם. יומיים אחרי בערך, שיחקתי עם ילד בשם מקס, והוא נורא התעצבן שניצחתי אז הוא אמר לי "את יודעת שאימא שלך כאן כי אבא שלך הרביץ לה". אמרתי לו "מה פתאום? מה פתאום?" התחלתי לבכות - "מה פתאום, אבא שלי מת על אימא שלי". ואז שאלתי אותה והיא אמרה שכן, כולם שם מאותה סיבה, ושאינ לי מה לבכות כי גם אבא שלו הרביץ לאימא שלו. ואז הבנתי שכל הפעמים האלה שהם נעלו את הדלת זה לא כי הם התנשקו והתחבקו. אז יצאנו משם אחרי ניסיון התאבדות של אימא שלי, שבעצם גיליתי אותו לפני פחות משנה. לפני פחות משנה נפל לי האסימון. פתאום אני זוכרת שביקרנו אותה וזה לא היה בבית חולים רגיל. כאילו אנשים שם לא היו חולים. הם הסתובבו ולא שכבו במיטות עם אינפוזיות. זה לא היה בית חולים זה. עוד אני זוכרת, שחזרתי מבית ספר וסיפרו לי שנעמי, אם הבית, פרצה את הדלת כי אימא שלי לקחה כדור ונחנקה. ואני חשבתי שזה כדור פינג פונג. ולא הבנתי למה היא נחנקה, ולא הבנתי למה היא לא פותחת את הדלת. ואני רציתי להתקלח כי חזרתי מבית הספר ולהוריד מעצמי את התיק, כי רציתי לאכול, כי לא הסכימו לנו לבוא לאכול ישר עם התיק, הילדים היו קודם צריכים לשים אותו. ואז היא סיפרה לי שהיא ניסתה להתאבד. אני נורא כעסתי עליה - איך את מעיזה לחשוב להשאיר אותנו לבד במצב כזה שאנחנו נמצאים במקלט לנשים מוכות ואין לנו אף אחד ועוד היינו די חדשים במקלט. ואז עברנו לדירה אחרת והתחלנו להיפגש עם אבא שלי. שנאתי את זה. היה לו אדום כזה בעיניים. הוא היה נראה כזה מפחיד. הוא רזה מאוד. אני פשוט שנאתי מאוד, פחדתי נורא להיפגש איתו. יום אחד נפגשנו עם העובדת הסוציאלית והוא אמר לה, הצביע על אחי ואמר לה "הוא האינפוזיה שלי. לא שאני לא אוהב אותה, אני מאוד אוהב אותה, אבל הוא, אם יקרה לו משהו, אני אמות. הוא האינפוזיה שלי. אני לא יכול שהוא רחוק ממני".

ע': ואימא שלך?

ר': אני אוהבת את אימא שלי [מדגישה את המילה]. מאוד. אימא שלי אישה נורא טיפשה. באמת. ואני לא מאשימה אותה שבגלל זה יצאתי גם אני טיפשה, אבל, אה, האמת שאני קצת מאשימה אותה. טוב, אה, אני מאשימה אותה [צוחקות]. גם אני לקחתי החלטות שלא הייתי צריכה לקחת בחיים שלי, אבל אני לא אביא בחיים ילד לעולם אם אני לא מוכנה לזה, ואם בעלי מרביץ לי ואני יודעת שאני לא במצב הכלכלי הנכון לעשות את זה. אני לא תומכת גדולה בהפלות, אבל כשאין ברירה אז אין ברירה. תיכף אני אספר לך ואת תביני למה אני אומרת את זה, וזהו. החיים שלי התחילו בעצם. כיתה ה', חזרתי הביתה. זאת הייתה הטעות הכי גדולה שאימא שלי יכלה לעשות כי העיר הזאת זה לא מקום לגדל בו משפחה. ממש לא. כולם אומרים שעכשיו היא מתפתחת. פתחו שם שתי מכללות, וראש העיר עשה אותה ירוקה ושם כיכרות בכל מקום [שתיקה]. זה מקום רע מהטבע שלו. פשוט מקום רע. אנחנו גדלנו שבע חברות. כולן נפלו. כולן. אין אחת שעומדת על הרגליים ויכולה להגיד "אני גאה במי שאני היום". אפילו אני לא יכולה לעשות את זה, להגיד "אני גאה במי שאני היום". ממש לא. אני אמנם לא זונה, ואני לא צורכת סמים, ואני לא גונבת, את

יודעת, אבל אני לא רציתי להגיע לעמדה הזאת בגיל 21 שאני יושבת בבית, ואין לי עבודה כי זה, זאת, זאת הדרך שלי לדיכאון.

לעומת יעל, החיה בצל החסר של הבית של הוריה, רעותי חיה בצל אובדנה היא. עדי אופיר מייטיב לדייק את תחושותיה של רעותי בהקשר של אובדנה: "לפעמים נוהגים להבדיל בין מה שיש למישהי אבל יכול גם שלא להיות לה, לבין מה שהוא 'חלק ממנה' ובלעדיו היא לא 'אותה אחת'" (אופיר, 2000, עמ' 58).

נוכחותו של האובדן בחייה של רעותי מעידה על השבר שנוצר בהמשכיות הווייתה לאור נסיבות חייה. השבר מבטא, בלשונו של אופיר (שם, עמ' 48), את הפער בין היכולת לזהות את מה שאבד (העצמי, בית ההורים, תחושת השייכות) לבין הביטוי של אובדן זה (הכחשה ושנאה עצמית). רעותי מצליחה לדבר את עצמה בדרך השלילה: היא יודעת מה היא לא, אך אין היא מסוגלת לומר מה היא כן. כשהיא קובעת את מה שהיא אינה היא מקבעת את אובדנה, ולכך חוברת תחושת הבדידות הקשה שלה, כפי שהיא מעידה:

כשהייתי בפרויקט ישבתי בפרויקט בלי עבודה. לא עשיתי כלום כל היום [מדגישה את המילה], אכלתי ושמתני ושמתני, וזה הגיע למצב שישבתי כל היום ובא לי להקיא מהאוכל. אפילו ללימודים אני לא הולכת יותר. הגעתי למצב שאני לבד. אני לא יודעת איך להסביר את זה, אבל אני פוזלת לצדדים, ואני מבינה שאין שם אף אחד. גם לא יהיה שם אף אחד כי אין, כאילו, אין מי שאני יכולה ליצור איתו קשר, אולי לחזור להיות בקשר, אולי בכל זאת, אולי אימא שלי תסלח לי על מי שאני ועל מה שאני. על זה שאין לי בגרויות ועל זה שיצאתי עם ערבי, ואולי, ואז היא תבין והיא תחזור להיות אימא שלי, אולי. אז היא תתמוך בי שוב. זה לא מה שקרה. ממש לא. חברים שלי גם, את יודעת, אנשים, ברגע שאת נכנסת לצרה כלשהי, ואני לא מדברת על מצב כלכלי או [ברקע רעש חזק של סירנות] עזרה במשהו פיזי, מוחשי. אני רק ביקשתי לדבר עם מישהו, להסביר לו, כאילו שיהיה חבר. אין לי את זה. עד היום. היום, תודה לאל, אני יכולה להגיד שיש לי, אבל עד לא מזמן לא היה לי את זה. אין מישהו שאת יכולה לשבת איתו ולהסביר לו והוא יגיד לך אני מבין אותך. אני מבין מה את עוברת [...] החברות היחידות שיכולות באמת להבין מה אני עוברת הן סתומות, כאילו, זה לדבר עם הקיר, הוא יבין אותי יותר. הוא באמת יבין אותי יותר. עצות כל כך מטומטמות. "מה אם אני, אז מה אם אני זונה, אני מרוויחה 30 אלף ₪ בחודש".

ע': [אני קצת מאבדת אותה אז אני מבררת] זאת חברה משבע החברות שהזכרת קודם?

ר': כן. אני לא חושבת שיש משהו לא מוסרי בלהיות זונה, אבל תראי, תראי איזה בנאדם, אני ויתרתי על העבודה שלי בגלל שהיא הפכה אותי לבן אדם מגעיל. זה ששמעתי אנשים, שאני באמת מאמינה להם שאין להם כסף ואני מנתקת אותם מהטלוויזיה בגלל שהם לא יכולים כרגע לשלם, למרות שאני יכולה לתת להם עוד חודש, ואני יכולה להגיד להם: "או-קיי, תשלמו עוד חודש. בסדר, אני אדאג לא לנתק אתכם". למה? כאילו...

נחזור לפנימייה. בעוד שהיציאה מהשכונה והמעבר רחוק מהבית הם האירועים המשמעותיים, הפנימייה שימשה כרטיס יציאה בכוון אחד מהבית, מהשכונה ומהחברות, אלא שברבות הימים גילתה רעותי כי לא די ביציאה מהפנימייה כדי לחיות את חייה כפי שהייתה רוצה. רעותי לא רגועה, היא רוצה את אמה בחזרה, היא לא רוצה תחליף. כפי שציינתי קודם, רעותי במסע ייאוש מעצמה ומהסובבים אותה, ולפיכך ככל שהיא בורחת רחוק יותר לזרועותיהם של גברים אחרים - כך גדל הייאוש.

אף כי עבור רעותי המעבר לפנימייה הוא אירוע מכונן, מעין נקודת מפנה, היעדרה של חוויית השהות בפנימייה מסיפור החיים תמוה. מדוע רעותי אינה מספרת על חוויה זו? כיצד נסביר את הפער בין תפיסתה את הפנימייה כאבן דרך בחייה לבין היעדרה של חוויה זו מסיפור חייה? כיצד נסביר את הפער בין הצגת הפנימייה על ידי רעותי כהזדמנות, ובאותה עת את היעדרה של הזדמנות זו מסיפור החיים? הפער נובע לדעתי מכך שמוקד הנרטיב הוא החוויות לאורך המסע בין שני קצות חייה - הבית והפנימייה.

כך היא ממשיכה:

ר': כן. כי זה, זה לא היה נגמר אחרת אם לא הייתי נכנסת לפנימייה. זה היה נגמר רע בדיוק כמו שוש, בדיוק כמו מיכל. אני הייתי שם היום אם לא הייתי נכנסת. יש לי חברה אחת, מהשבע, נירה. היא בחורה באמת על רמה [צוחקת]. בגיל 12 ישבתי איתה והיא אמרה לי, רעותי, סיגריה זה הדבר הכי מגניב שיש, את חייבת, את חייבת להתחיל לעשן. אם את לא מתחילה לעשן את לא יכולה להיות איתנו בחבורה. התחלתי לעשן. כן, בחורה באמת חכמה מאוד. היום היא נשואה לערבי, יש לה שני ילדים, שני ילדים. יש לה בן ובת. מקבלת מכות רצח כל היום. חיה מהיד לפה, סובלת, היא אומללה, אבל היא מעשנת. היא גרה עם בעלה בנתניה. העיקר היא מעשנת, איזה מגניב [שתיקה ארוכה].

רובנו היינו בפנימיות. לא, סליחה, רק אני ומיכל. אני אספר לך. אני ונירה התחלנו ממש להתחבר. תמיד היינו השבע בנות, אבל את יודעת, פתאום אני יותר עם זאת ויותר עם זאת. פתאום שתי אלה יותר מעניינות אותי מכל השאר. אז זאת הייתה התקופה שלי ושל נירה. ולנירה, לנירה היה חבר בשם משה, ולמשה היה אח בשם ארי, ולארי היה חבר בשם בני. התחלנו להיות חבורה. הייתי בת 13 וחצי 14. שנה לפני כן אח של משה וארי נשרף למוות במקלט. אבא שלו העיף אותו מהבית, הוא ירד לישון במקלט והוא הדליק נרות, הייתה שם מכסחת דשא והוא נשרף למוות. אז את יודעת כל העולם דיבר על זה ואני, הייתה גאווה כזאת בשבילי להסתובב איתם. והתחלתי באמת להסתובב איתם והיינו נפגשים, והם היו מעשנים סמים קצת. מרביצים לי קצת, מכריחים אותי לגנוב כסף מההורים שלי שאני אוכל לקנות להם ממתקים וסיגריות.

ע': למה הם הרביצו לך?

ר': סתם, בשביל הכסף, להוציא אגרסיות. אז כאן הם היו מרביצים לי ביד, אז הייתי אומרת להם מה אכפת לי זה לא כואב לי, תרביצו כמה שאתם רוצים. זה לא כואב לי. אז היה לי כאן סימן כחול-סגול כזה גדול. ובאותה תקופה התחלתי לצאת עם מישהו

בן 23. פשוט הייתי מפסיקה ללכת לבית ספר. בת 14 וחצי. לא, סליחה, בת כמעט 15. אה, עליתי בדיוק לכיתה י'. לא הלכתי לבית ספר כי [מדגישה את המילים] התחלתי לצאת עם מישהו והוא היה חתיך והיה לי כיף איתו והוא אהב אותי מאוד והייתי הולכת אליו כל יום מארבע אחרי צהריים עד שש בבוקר. בשש בבוקר הייתי חוזרת הביתה, קמה בארבע אחרי צהריים ומתייצבת אצלו. אימא שלי קיבלה עצבים ולקחה אותי לעובדת הסוציאלית. ואז הם ראו את הכחול על היד, והם ראו את הדיווחים מבית הספר שאני לא מגיעה. קיבלתי מכתבים מבית הספר שאם זה ימשיך ככה אז הם יעיפו אותי. אז שלחו אותי לפנימייה. אני נורא רציתי בן שמן. שמעתי שבן שמן זה ממש פנימייה על רמה. ושנה קודמת הייתי שם בגיבוש ארבעה ימים ולא נהניתי. כולם נידו אותי ואף אחד לא דיבר איתי. מאוד אהבתי איך שהמקום נראה: הכול היה ירוק כזה ופגשנו את משה, ומשה אמר שיש לי המון פוטנציאל, והוא רשם אותי לתיכון פרטי במימון מלא. נרשמתי לתיכון תל-אביב, הפנימייה שילמה לי את הכול כשילדים אחרים תמיד שילמו חצי. כולם שילמו 50 אחוז. אימא שלי אמרה שהיא לא יכולה לשלם את זה, והוא אמר שיש לי פוטנציאל, ושהוא רוצה להכניס אותי לשם. אז נכנסתי לשם [משתעלת]. הגעתי לפנימייה [במקום אחר] ואז הכרתי את פ'. פ' היה החבר הראשון שלי, הוא היה ערבי.

נקרא מהסוף: חבר ערבי, לימודים, פנימייה, פוטנציאל, הכול ירוק, נידו אותי, היעדרויות, מכתבים, מכות, אהבה, בת כמעט 15, חבר בן 23. המעברים החדים בין המצבים השונים מלווים בהגירה מאזור רגשי אחד למשנהו. פעם למעלה ופעם למטה, פעם כואב ופעם מצחיק - אבודה במסע שלה בין הבית והשכונה לפנימייה.

האיבוד העצמי מתעתע בה והיא מוצאת עצמה מתהלכת כורה ולא שייכת לאף מרחב שבו היא נמצאת. נראותה כרוכה בהיותה שונה, אחרת, ולעתים אף דחויה על ידי הסובבים אותה. רעותי עסוקה ללא הרף באופן שבו היא חווה את עצמה כשונה מאנשים אחרים המהווים מעין מראה להגדרתה את עצמה. היא מספרת את עצמה בניגוד גמור לחברותיה, בניגוד לחברה הערבי, לאחיותיה ולאמה:

אני, נגיד, בחבורה של השבע, אפשר להגיד שאני הראש לשועלים, כן. אבל זה לא נחשב, כי את יכולה להגיד מה זה השטויות האלה? אה, כן, אני הכי טובה [מרימה את קולה] מבין טיילי, שמקבלת מכות רצח כל יום ויש לה שני ילדים, שהיא כולה בת 23 עם חובות של 200 אלף ₪, ולילי, שמנהלת רומן עם גברים נשואים ומפרקת משפחות שלמות כי זאת הגחמה שלה וזה מה שהיא אוהבת, ומול נירה, שנשואה לערבי ומקבלת מכות רצח כל היום, מול מיכל, שאין לה מה לאכול, ומול שוש, שהיא כולה בת 22 והיא גרושה עם ילדה, והיא זונה והעיקר יש לה מלא כסף. מי? מול מי? מול אפי, שיש לה חיים כל כך אומללים. היא נושאה עם ילד ואין להם מה לאכול. אבל אני לא צריכה להשוות את עצמי לאנשים כאלה.

ע': למי את רוצה להשוות את עצמך?

ר': [שתיקה מאוד ארוכה] זה אמור להיות, אני, אני לא יודעת. אני רוצה להשוות את עצמי לבן אדם נורמלי, בגילי, שברגעים אלו ממש אורז תיק ונוסע להודו. טיול לפני האוניברסיטה. אני לא. אני לא יכולה לעשות את זה. אין לי כסף לעשות את זה. ואני עוד צריכה לגשת לבגרויות לפני שאני ניגשת לאוניברסיטה. אני בספק אם אני אסיים תואר ראשון. אין לי שום ביטחון עצמי בעניין הזה. אני לא אהיה כזאת [מדגישה את המילה]. אני לא אשכב עם גברים בשביל כסף. אני לא אביא ילד בלי להתחתן ובלי לדעת שהמצב, עוזבי להתחתן, שהמצב הכלכלי שלי הוא סביר כדי לגדל ילד. אני לא אהיה כזאת. אני לא אצרוך סמים, אני אלך ואני אלמד. אני לא אסיים ככה. כל הזמן, כל הזמן, כל רגע, שנייה לפני שאני נופלת, אני אומרת לעצמי שאני לא אהיה כזאת. נדמה כי בעזרת כל אחת מהדמויות סביבה רעותי מחפשת את קצת את עצמה. אי-הנראות של עצמה היא המשקפיים שדרכם היא רואה וחווה את חייה, מרגישה לא שייכת, שונה מכולם ומאוד בודדה. וככל שהיא תופסת את עצמה אחרת ושונה כך מתעצמת חוויית המסע שלה בין תחנות חייה. מסע זה משקף לה את חוסר הביטחון שרכשה לאורך השנים ואת מה שאינה רוצה להיות.

היא ממשיכה ואומרת על עצמה:

לא סיימתי עם בגרות מלאה כמו כולם. כמו אחי ושתי האחיות שלי. אחי חייל עכשיו, והוא סיים עם בגרות הכול מאיות. הוא למד בתיכון. לי יש אופי חלש. אחותי במהלך ההתבגרות שלה הייתה נסגרת בחדר וקוראת ספרים. אחותי בחרה את החברות שלה בקפידה, מאוד בקפידה. מאוד, מאוד. ממי שהיה צריך להתרחק היא תפסה מרחק. אני ממי שהייתי צריכה להתרחק נדבקתי אליהם, וממי שלא הייתי צריכה להתרחק הם שעממו אותי פשוט. היה לי משעמם איתם. כי לא יצאנו עד שלוש לפנות בוקר ולא הכרנו בנים חתיכים. את יודעת ישבנו בבית, הכנו שיעורים, ראינו קצת טלוויזיה. זה היה משעמם, לא היה בזה שום עניין. אז, אז זה מה שאני עשיתי. אחי למשל, הוא גם הסתובב עם תרבות רעה, כמו שאומרים, אבל הוא למד למתן את עצמו. אז אמנם יש לו בתעודה הכול מאיות, אבל אם אני מעצבנת אותו הוא מרביץ לי. עד היום, עד היום. זה חלק מהעניין שאני לא גרה בבית. הוא ממש מרביץ.

שוב היא מתבוננת בעצמה - מושא ההתבוננות - דרך האחר ובכך מייצרת פער בין האופן שבו היא נתפסת על ידי הסביבה לבין האופן שבו היא תופסת את עצמה.

## רשומה שמינית: מילה לסיום

יעל: "את יודעת מה, אני אספר לך את הדברים, אני אתעלה על עצמי, ואם ניתנה לי הזכות, באמת זאת זכות לספר ככה סיפור חיים, אז אני אספר לך את הסיפור חיים, אני אספר לך ככה את הדברים שעולים לי בראש - מגיל חמש וחצי ועד עכשיו. או-קיי?"

רעותי: "אין בי שום חוזק, ענת, אני מתפוררת לחלוטין. אני ממש מתפוררת. את כל העזרה שיש לי אני מקבלת מבחוף. אני לא מקבלת שום דבר ממני. אין לי שום דבר מעצמי. אני מתקשרת לאורית ארבע פעמים בשבוע כדי לקבל ממנה מוטיבציה להמשיך הלאה".

ההעדר נוכח תמיד באמצעות הקיים. מה שנוכח מעיד על החסר, על מה שאיננו אבל יכול היה להיות (אופיר, 2000, עמ' 60). נכון הדבר בסיפורן של יעל ושל רעותי: בעוד ילדותה של יעל נעלמה כלא הייתה, אובדן עצמי ותחושת חוסר האהבה בסיסית מלווים את רעותי במהלך חייה כאילו היא מבקשת להחזיר לעצמה את שהיה לה טרם איבדה את עצמה "בסביבות גיל 14". בעוד רעותי מספרת את הכאב ואת האובדן בחייה, ומחסירה את חייה מהנרטיב האישי, יעל מנכיחה את הכאב, שנעדר שנים רבות, ומבינה כי דווקא העלמתו של הכאב מחייה מנכיחה, ללא עוררין, את החסר של הבית ושל המשפחה.

במאמר זה הצגתי שתיים מהתמות המרכזיות שחזרו ועלו בסיפורי החיים של יעל ורעותי - חסר, כאב ואובדן, ואלה היוו פלטפורמה לשיח על תחושות ניכור, אי-שייכות, בדידות, עצבות וכדומה. זאת ועוד, הפער שבין הציפייה "לאותו דבר עצמו" לבין הסיכוי שזה יחזור, הוא מקור הכאב הנלווה בדרך כלל לאובדן (שם). הרבה כאב יש כאן ופנים רבות לו.

מרכזיותם של ההעדר והחסר, וחיפוש מתמיד אחר חלופה לחסר זה הם, אם כן, דרמטיים בחייהן של יעל ושל רעותי. המוטיב המרכזי בסיפוריה של יעל הוא ההתעללויות והבית שהיה ונעלם, וכל המקומות השונים שבהם היא שהתה אינם מציעים חלופה לחסר הקיים בחייה, אך היא מקווה שאולי. שונה הדבר בסיפורה של רעותי, שם המוטיב המרכזי הוא העובדה שהיא איבדה את עצמה ואת אמה, ומאז היא לא מפסיקה לחפש אחרי שתייהן בכל מקום ובכל דרך. להבדל בין מה שאבד בחיים לבין מה שנעלם מהחיים מתייחס עדי אופיר (שם, עמ' 45):

ההבדל בין מה שאבד למה שנעלם מתבטא בין השאר בהבדל בין הציפייה להחזרתו של אותו דבר שאבד לציפייה לשובו של מה שנעלם. מי שמצפה שיוחזר לה מה שאבד מצפה שיוחזר לה אותו דבר בדיוק; מי שמצפה שיושב לה מה שנעלם מוכנה להסתפק בתחליפים. הפער שבין הציפייה "לאותו דבר עצמו" לבין הסיכוי שזה יחזור הוא מקור הכאב הנלווה בדרך כלל לאובדן.

ומרגע שרעותי איבדה את עצמה, היא מסרבת לכל תחליף, או בלשונו של אופיר (שם, 47) כושר ההבחנה שלה כבר מספיק כדי לזהות תחליפים לא ראויים, וכושר הביטוי מספיק כדי למחות כשהם מוצעים לה. נרטיב זה של "חסר" משלים את הנרטיב של ה"חסר" בשיח של המערכות המטפלות - אותו הנרטיב, אבל אחר. למה הכוונה?

לא רק הילדים, הנערים והצעירים למדו "לא לראות" את עצמם, את הכאב ואת החסר בחייהם; גם המערכת למדה זאת. וכך, אף אחד לא רואה אף אחד. זאת ועוד, המערכות המטפלות יכולות להפוך את הבוגרים חסרי העורף המשפחתי לנראים או לבלתי-נראים מבחינה סימבולית - באמצעות שירותים חברתיים ביורוקרטיים. על פי רוב, נראותה של אוכלוסייה זו כרוכה בזיהויה כמודרת וכחסרה בית ומשפחה, ובאותה עת סממנים אלה הופכים אותה לבלתי-נראית, לשקופה - שהרי כולם אותו דבר. לבוגרים חסרי עורף משפחתי יש נראות חזקה כקבוצה פגיעה ביותר.



הסיפורים כאן מציעים שתי פריזמות חדשות לקריאה של סיפורי חייהן של יעל ורעותי, בוגרות השמות חוץ-ביתיות המוגדרות חסרות עורך משפחתי - סיפורי הגירה, או סיפורי פליטות. מסגרת מושגית זו חובקת שלוש תמות מרכזיות העולות מניתוח סיפורי החיים - כאב, חסר ואובדן. על פי רוב, השיח המקצועי מתמקד בתכונותיהם הבעייתיות של ילדים בהשמה, או לחלופין בפתרונות לקשיים הנערמים לפתחם של ילדים אלה, ובכך מחזק את מעמדם כבעייתיים ולא מסתגלים ו/או כאשמים במצבם. יעל ורעותי מציעות שיח חלופי, המתקיים מחוץ לשיח הדומיננטי על תהליכי השמה במסגרות השונות. הערך המוסף של שיח זה, כפי שהראיתי במאמר, גלום לדעתי בחוויית המסע בין שני קצות ההגירה: הבית והסידור החוץ-ביתי.

יעל ורעותי חוות את המעברים בחייהן כמסע מעכב ובעל השפעה הפוכה על השתלבותן בחברה. התנגדותן לכאב ולקושי היא אי של שפיות בחיים לא שפויים. ואולם מעשיהן נתפסים בצורה הפוכה, כרעש למערכת המטפלת בהם. הם הופכים לשקופים, ילדים שקולם לא נשמע. המערכת מתיימרת להגיב הפוך מהמשפחה שחיו בה, אבל למעשה התוצאה היא אותה תוצאה - ניכור, בדידות, כאב ואי-השתייכות. הערך של סיפור המסע בין הבית שאבד לבין הסידור החוץ-ביתי הוא דווקא בהנחה ובנראות של הכאב, האובדן והחסר, הקושי והבדידות, שאילולא כן היא נראת מדומה - כזו שהופכת את הבוגר חסר העורך המשפחתי לחסר מסוגלות, בעל קשיים כאלה ואחרים. כך, בתיאור המסע המתיש, מצטיירת דמותם המצולקת מהמסע הנוטר חרות במוחם ובנפשם. למעשה המסע הוא פרק ייחודי בסיפור חייהם, ויותר מכך בתחושת העצמי שלהם.

בכוחה של קריאה חדשה זו להציע התבוננות שונה במהלך חייהם של בוגרים חסרי עורך משפחתי: לא רק שימוש במושגים מקצועיים כגון הסתגלות ומענים, אלא הקשבה לקולם של הילדים העוברים בין סידור אחד למשנהו, התמקדות במסע המתיש בין שני הקצוות וריבוי הדמויות הבוגרות בחייהם. הד מקצועי לכך עולה גם ממחקרם של דביר, וינר וקופרמיניץ (2010).

אנחנו, אנשי המקצוע, חייבים אפוא לזכור: מי שנאבקים בקושי, במעברים הרבים, הם "הילדים העוברים" - הפליטים. השיח החלופי של יעל ושל רעותי חושף מאבק זה. במרחב ההתנגדות המצומצם שלהן, הרצון לחיים טובים יותר מוצא ביטוי בשתי פרקטיקות הפוכות, שהן אנטיתזה לכוונת המערכת לשלבן בחברה הנורמטיבית: הראשונה - בבחירה הלא-מודעת של רעותי שלא לראות את עצמה, הפנטזיה של להיות אחרת כי אז זה אולי יצליח, והשנייה - זו של יעל, לשתוק או לעטות על עצמה מסכות.

עד היום לא נערכו מחקרים שהתמקדו במעברים או ראו במסעות שלעיל קטגוריה נפרדת בחייהם של בוגרים חסרי עורך משפחתי. השיח החלופי המוצע במאמר זה מאפשר להבין כי לאופי המסע יש השפעה עצומה על השתלבותם העתידית של בוגרים אלה - בסידור החוץ-ביתי ובקהילה בכלל. הוא יכול להעניק משמעות לכאבם של הילדים החשים כפליטים. בכוחו של נרטיב זה להבהיר לגורמים המטפלים את החשיבות העליונה שיש בהקשבה לקולותיהם של הילדים ובני הנוער האלה.

## מקורות

- אופיר, ע' (2000). לשון הרע, פרקים באונטולוגיה של המוסר. תל אביב: עם עובד.
- בן עזר, ג' (2010). כטיפה השבה אל הים? נראות ואי נראות בתהליך הקליטה של יהודי אתיופיה. בתוך: ע' לומסקי-פדר ות' רפופרט (עורכות), *נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג* (עמ' 305-329). מכון ון ליר: הקיבוץ המאוחד.
- בן רבי, ד', עמיאל, ש', כהן-נבות, מ', דולב, ט', כאהן-סטרבצ'נסקי, פ', וריבקיין, ד' (2008). *עשור לאשלים: פעילות, הישגים ואתגרים לעתיד*. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ונוער.
- בנבנישתי, ר' (2009). *תוכניות לבוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתית חסרי עורף משפחתי*. דוח מחקר. ירושלים: מפעלים מיוחדים.
- גרשטמן-שלף, ל', לזר, א' (2006). מעקב אחרי הסתגלותם של בוגרי פנימייה טיפולית לחיים מחוץ לפנימייה. *חברה ורווחה כו (1)*, 41-58.
- דביר, א', וינר, א', וקופרמינץ, ח' (דצמבר 2010). התמודדות עם חווית בדידות קיומית בקרב יוצאי פנימיות חסרי עורף משפחתי. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית 32*, 87-110.
- דוידזון-ערד, ב' (ספטמבר-דצמבר 2010). איכות החיים של ילדים בסיכון שהוחלט להשאירם בבית בהשוואה לילדים שהוחלט להוציאם מהבית. *חברה ורווחה ל (4-3)*, 397-421.
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2008). *ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי*. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- וילצ'יק-אביעד, י' (קיץ 2009). אלה ואלה בפנימייה: הבדלים במשתנים פסיכו-חברתיים בין תלמידי פנימייה עולים חדשים לבין תלמידים ממשפחות ישראליות וותיקות. *סוגיות חברתיות בישראל 8*, 204-233.
- זילכה, א' (2003). *סקר בוגרי פנימיות חסרי עורף משפחתי*. ירושלים: אשלים - העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם.
- זעירא, ע', בנבנישתי, ר', ודיניסמן, ת' (2009). *לקראת יציאה לחיים עצמאיים: הערכת מוכנות וצרכים של מתבגרים*. דוח ממצאים. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד.
- לומסקי-פדר, ע' (1998). *כאילו לא הייתה מלחמה: סיפורי חיים של גברים ישראליים*. ירושלים: מאגנס.
- לנדר, י', וסלונים-נבו, ו' (ספטמבר-דצמבר 2010). לקראת סליחה: מבט תיאורטי וטיפולי. *חברה ורווחה ל (4-3)*, 477-502.
- מאסס, מ' (2010). *בשם טובת הילד: אובדן וסבל בהליכי אימוץ*. תל אביב: רסלינג.

פלד, א', ובנבנישתי, ר' (2010). זכות התלונה של ילדים בהשמה חוץ-ביתית: רציונל ומתווה של מנגנון למימושה. בתוך: ת' מורג (עורכת), *זכויות הילד והמשפט הישראלי* (עמ' 223-247), אוניברסיטת תל-אביב: רמות.

פסטה-שוברט, ע' (מרץ 2005). "אני יוצאת וכאילו ממששת את העולם, רואה את הדברים ברור יותר": נשים, השכלה גבוהה והחברה הבדואית בנגב. *מגמות מג* (4), 659-681.

פסטה-שוברט, ע' (פברואר 2005). מ"ספירה שותקת" ל"ספירה מדברת": תפיסת מקצוע ההוראה בעיני מתכשרות בדואיות להוראה. *סוציולוגיה ישראלית* (2), 313-334.

פסטה-שוברט, ע' (2010). הפוך, אבל אותו דבר: בוגרי השמות חוץ-ביתיות מדברים שילוב והשתלבות. *עט השדה*, 6, 23-30.

פסטה-שוברט, ע' (בדפוס). פליטים בעל כורחם: מעברים, אי שייכות, כאב ואובדן בחייהם של בוגרי השמות חוץ-ביתיות. בתוך: ע' גרופר וש' רומי (עורכים), *ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל*. כרך ב': *קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-טיפולי*.

קרומר-נבו, מ' (2006). נשים בעוני: סיפורי חיים, מגדר, כאב, התנגדות. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

רוזנפלד, י' (1993). שותפות: קוים לפיתוח פרקטיקה של עבודה סוציאלית עם ולמען אוכלוסיות מובסות. *חברה ורווחה יג* (3), 225-235.

שמאי, א', וארנון, ש' (חורף 2010). מאי ודאות לחוסר ודאות: עקורי צפון השומרון לפני העקירה ולאחריה. *סוגיות חברתיות בישראל* 9, 6-28.

Pessate-Schubert, A. (2005). Retelling her story: To be a female Bedouin teacher differently. *Comparative Education* 41(3), 247-267.

Pessate-Schubert, A. (2004). The sky is the limit: Higher education, gender and empowerment in the Bedouin community in the Negev in Israel. *Compare* 34(3), 329-340.

Pessate-Schubert, A. (2003). Changing from the Margins: Bedouin women and higher education. *Women's Studies International Forum* 26(4), 285-298.

Schutz, A., & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world: Vol. I* (trans. R. M. Zaner, & H. T. Engelhardt). Evanston, IL: Northwestern University Press.

# התרבות המקוונת של בני נוער ערבים-בדווים

ערף אבו-גוידר

## רקע

הטכנולוגיה המקוונת המתפתחת כיום משפיעה רבות על החברה ועל התרבות; היא מעודדת שינויים בנורמות, בערכים וביחסים (Turkle, 1995). האינטרנט הוא כלי תקשורת המוני המגשר על בעיית המרחק ומאפשר תקשורת ללא מגבלות זמן ומקום, למרות חסרונותיו (גנאים ועמיתיה, 2009). הוא מאפשר לשלוח ולקבל מסרים מיידיים מכל מקום ולכל מקום, והוא זמין ונגיש לדליית מידע מגוון - אקטואליה, בידור, השכלה, כלים יישומיים ועוד (Thompson, 1995).<sup>6</sup>

השימוש באינטרנט, על מכלול יישומיו, צובר תאוצה גם בחברות מסורתיות, כמו החברה הבדווית בישראל. חברה זו עוברת מחיים המושגתים על חקלאות מסורתית לחיים מודרניים אורבניים. המעבר ליישובי קבע מאפשר לה ליהנות מתשתיות של מים, חשמל, תקשורת מקוונת, ומוסדות חינוך וקהילה. תשתיות החשמל והתקשורת מאפשרות חיבור למחשבים אישיים, בבתים הפרטיים ובמוסדות החינוך (מאיר, 2003). תהליך זה משפיע במיוחד על האוכלוסייה הצעירה, המחפשת דרכים להשתלבות מהירה ונוחה בשוק העבודה המודרני במגוון תחומים, כגון תעשייה, הוראה ומקצועות חופשיים.

מטרת המאמר הנוכחי היא להציג ממצאי מחקר שבו נבדקו השימושים והיישומים של בני נוער ערבים-בדווים באינטרנט תוך זיהוי התהליך של יצירת קשריהם החברתיים ברשתות החברתיות באינטרנט. המאמר מעשיר את התמונה המחקרית על שימושי האינטרנט ויישומיו אצל בני נוער ערבים-בדווים בארץ, ומרחיב את הידע בתחום זה (גנאים ועמיתיה, 2008; רבין, 2007; Mesh & Talmud, 2002).

## בני נוער ערבים-בדווים - בין מסורת למודרניזציה

הגישה הפסיכולוגית המקובלת רואה בגיל הנעורים שלב חשוב לקראת חיי בגרות עצמאיים, שבו בונה המתבגר את אישיותו, משחרר את עצמו מתלות בהוריו, ומכונן קשרים חדשים עם חברים. בשלב זה הוא לומד להכיר את

6 המאמר הנוכחי מתבסס על עבודת התיזה שכתב ערף אבו-גוידר.

עצמו, בוחן את ערכיו ואת מטרותיו, ומוביל בסופו של דבר את ספינת חייו דרך סערות ההתבגרות אל חלקת אדמה יציבה ובטוחה יותר, "תקופת נעוריו" (אריקסון, 1987). המונח "בני נוער" מתייחס לכלל השינויים והתהליכים המתרחשים בעשור השני לחיינו בגילאים 15-18. שינויים אלו באים לידי ביטוי בהיבטים גופניים, חברתיים, שכליים ורגשיים (ברק וצוויקל, 2001).

גיבוש הזהות האישית בא לידי ביטוי בתחומים שונים בחיי המתבגרים והמתבגרות - מחויבות מקצועית, חברתית ופוליטית וגיבוש זהות מינית. כל זמן שהמתבגר נמצא בשלב הבדיקה והחיפוש, העולם נראה לו בלתי יציב, בלתי ניתן לחיזוי ואולי גם לא מושך במיוחד. יתר על כן, המתבגר תופס את העולם ואת החברה כזקוקים לשיפור דחוף. המתבגרים רוצים להחליף את ה"שיטה" הקיימת ("אני ואתה נשנה את העולם"), אך למרבה התסכול, לצד הביקורת החריפה אין להם יכולת לשנות באמת את סביבתם מן היסוד כיוון שלשם כך נדרשים זהות עצמית, נכונות לפשרות ומחויבות קבועה יותר. בני הנוער ניצבים אפוא בפני בחירה מוגבלת בין אפשרויות שונות ובהתאם להן מקבלים החלטות בעצמם. אלה תהליכים חדשים שמתבגרים לא התמודדו עמם בעבר (ברק, 2006), והם מביאים אותם לידי ביטוי במסגרת המקוונת, ולא במציאות (Turkle, 1995).

בני הנוער רואים בשימוש בטכנולוגיה החדשה הזדמנות למעורבות ולעצמאות. בספרות המחקרית נמצא שבני נוער בעלי דימוי עצמי נמוך משתמשים במרחב המקוון יותר מבני נוער בעלי דימוי עצמי גבוה (Valkenburg & Peter, 2007). המרחב המקוון מספק להם פיצוי חברתי ומאפשר להם להביע את עצמם בסוגיות רבות תוך שמירה על אנונימיות (הזדהות בשמות בדויים). השימוש בו חינם ולפיכך הוא אטרקטיבי עבור בני נוער (Kraut et al., 2002). בהתאם לכך, בני נוער הנהנים ממחשוב ומנגישות בכל זמן ובכל מקום יכולים לפעול בדרך שאינה אופיינית לחברה שלהם ולערכים שעליהם התחנכו (ברק, 2006). הזמינות הנוחה של האינטרנט מעודדת את בני נוער להגיע למידע ברשת ולהתבטא באופן חופשי (צ'אטיס). בכך מהווה הרשת סביבה תומכת בהליך החברות והאינטראקציה המקוונת שלהם עם החברה בכלל ועם בני גילם בפרט (Gross, 2004).

לפי אבו-עסבה (2008), החברה הבדווית המסורתית ניצבת בצומת תרבויות המחייב אותה לחשיבה מחודשת לגבי הנוער, ובמיוחד לגבי השתלכותם העתידית בחברה. לטענתו, לאור ההתפתחות הטכנולוגית המואצת עלול להיווצר פער בין-דורי רחב בין בני הנוער, המרבים להשתמש בטכנולוגיה, לבין האוכלוסייה הבוגרת, שכמעט אינה משתמשת בה. כך לדוגמה, הגלישה באינטרנט מזמנת לבני נוער ערבים-בדווים מפגשים בין-תרבותיים חדשים עם חברות אחרות. אולם מהות האינטראקציות המקוונות של בני נוער בדווים ומידת השפעתן לא נחקרו עדיין. השינוי הפוקד את החברה הבדווית מקרין על אופי השינוי החברתי שחווים בני הנוער הערבים-בדווים בעידן שבו הטכנולוגיה המתקדמת משמשת סוכנת שינוי.

## מקומה של המדיה החברתית בחיי בני נוער ערבים-בדווים

הפרט מתפתח כל חייו ומושפע רבות מסביבתו במהלך גיבוש אישיותו. הילד לוקח לעצמו דוגמה מהסובבים בחייו ומפתח את אישיותו באמצעות יחסי הגומלין עם סביבתו ועם חברתו (אריקסון, 1987).

לבני נוער חשובה מאוד ההשתייכות למעגלי חברות מקבוצת השווים, כלומר, חברות הדוקה עם בני גילם בכלל ועם אלה הקרובים אליהם בפרט. השייכות לקבוצת השווים חשובה ביותר בעיני בני נוער, והם רואים בחברות עם בני גילם אחד השלבים בהתפתחותם (סולברג, 2007). בהקשר זה אציין כי בני נוער מסתגלים בקלות יחסית לטכנולוגיה ורואים בה אמצעי תקשורת זמין ונגיש למידע ולאינטראקציה עם בני גילם. מכאן, כי האינטראקציה החברתית באינטרנט היא כלי לשימור המערכת החברתית והיא מהווה מענה לצרכים החברתיים עם קבוצת השווים, שמאפשרת פתיחות רבה (Valkenburg & Peter, 2007). נוסף על כך, הרשתות החברתיות באינטרנט מקדמות ומחזקות אינטראקציה במציאות היומיומית ללא הבדלי דת, גיל, גזע, מין ומיקום גיאוגרפי (ברק, 2006). כיצד נקודות אלו משפיעות על בני הנוער בחברה הבדווית?

בני הנוער הערבים-בדווים הם חלק מבני הנוער בישראל, אך הם נבדלים מעמיתיהם ביישובי הקבע היהודיים מבחינה תרבותית, היסטורית וחברתית (ברק, 2006), שכן הם שייכים לחברה שמרנית מבחינת המנהגים והערכים. ההסדרים המגבילים בחברה הבדווית מאפשרים לגבר ליהנות מעליונות שבמסגרתה ניצב האב בראש הפירמידה, כמקובל בחברה פטריארכלית. יתרה מזאת, הסדר החברתי המסורתי מגביל את הצעירים ואת הנשים במגוון תחומי החיים, בעוד שזקני המשפחה והשבט שומרים לעצמם את הכוח והסמכות (אבו-סעד, 2001; אלקרנאווי, 2000). למרות הסדר החברתי, יש לזכור כי דווקא צעירים אלו הם הנשכרים העיקריים מתהליך העיור והמודרניזציה שהחברה הבדווית נמצאת בשיאו, הכולל מעבר מעבודות מסורתיות לעיסוקים אלטרנטיביים כמו חינוך ורפואה - תוצאת התפתחות השכלה, ולעיסוקים מקצועיים כמו מכונאות וחשמל (רינאווי, 2000).

החברה הבדווית נמצאת בקונפליקט פנימי. בעוד שחלק בחרו להשתלב בתהליכי העיור והמודרניזציה, יש כאלו שרכשו השכלה ובחרו לאמץ לעצמם ולסביבתם הקרובה את האינדיבידואליזציה. דבר זה גורם לעימותים חריפים בתוך החברה, בעיקר בקרב האוכלוסייה הצעירה שהפכה להיות משכילה ודומיננטית (רכס ורודינצקי, 2008). בשנים האחרונות מתקיים דיון ער ברובדי החברה הבדווית על כניסת הטכנולוגיה ועל השפעתה על בני נוער. המצדדים רואים בסביבת האינטרנט ערוץ גישה לעולם המודרני הנאור ואתגר להשתלבות חברתית עתידית בחברה הישראלית, ואילו המסתייגים חוששים משימוש בלתי מושכל בו שיש לו השלכות שליליות על התפתחות החברה המקורית ובמסגרתה על ילדים ובני נוער בפרט (אבו-עסבה, 2008).

## מתודולוגיה

מטרתו של המחקר המוצג במאמר זה היא להראות את האופן שבו האינטראקציה המקוונת היא אחד השינויים המשמעותיים שהחברה הבדווית עוברת ולהציג חלק מהם. במסגרת המחקר הופץ שאלון בקרב מדגם של 220 בני נוער (בגילאי 16-18) ערבים-בדווים המשתמשים ברשתות החברתיות באינטרנט. ראוי לציין שמבחינה מתודולוגית אין המחקר יכול לייצג באופן סטטיסטי את כלל האוכלוסייה הנחקרת, אך ניתן להסיק ממאפייני המדגם מסקנות על מאפייניה.

לצורך המחקר הופצו 220 שאלונים סגורים ב-12 בתי ספר בדוויים בנגב בשבעה יישובי קבע. ממצאי המחקר מצביעים שהרשת החברתית מוסיפה לבני נוער ערבים-בדווים תכנים אינפורמטיביים יותר מאשר תכנים בידוריים, בשונה מהמדווח בספרות המקצועית (גנאים ועמיתיה, 2008; רבין, 2007; Mesh & Talmud, 2002).

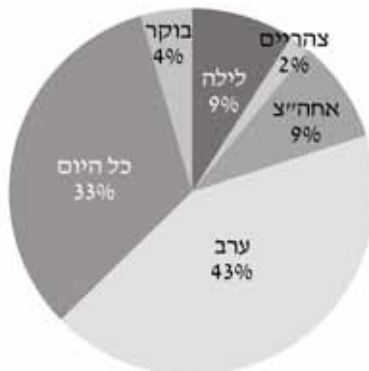
## ממצאים

### הגלישה באתרי האינטרנט בקרב בני נוער ערבים-בדווים

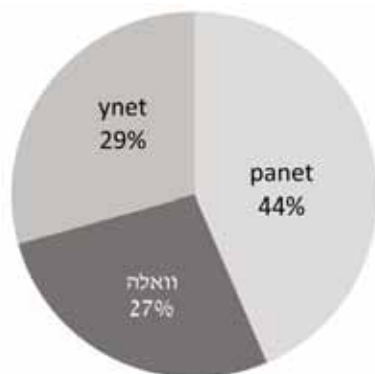
ממצאי המחקר מראים כי השימוש של בני נוער ערבים-בדווים באתרי האינטרנט הוא יומיומי ואף חלקים מהנבדקים מציינים שהם גולשים ברוב זמני היום. לפי המחקר, בני נוער ערבים-בדווים נוטים להשתמש באינטרנט בשעות הערב, ככל הנראה עקב הימצאותם בבתי הספר בשעות היום.

#### איור 1: זמני הגלישה של בני נוער ערבים-בדווים בישראל

מבחינת גלישה לאתרים מועדפים, מהממצאים עולה שבני נוער ערבים-בדווים גולשים בעיקר בפאנט (Panet), האתר הערבי הנפוץ ביותר בישראל, ופחות באתרי האינטרנט הפופולריים בישראל דוגמת וואלה ו-ynet (כמתואר באיור 2).

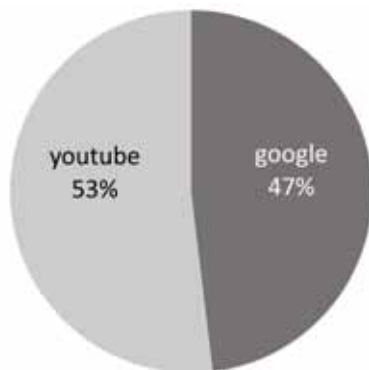


**איור 2: השימושים באתרי האינטרנט בקרב בני נוער ערבים-בדווים בישראל**



מנועי החיפוש גוגל ויוטיוב נמצאים בשימוש רב. גוגל השמיש ביותר, ואחריו, בהפרש זעום, יוטיוב (ראו איור 3).

**איור 3: מנועי החיפוש שבהם משתמשים בני נוער ערבים-בדווים בישראל**

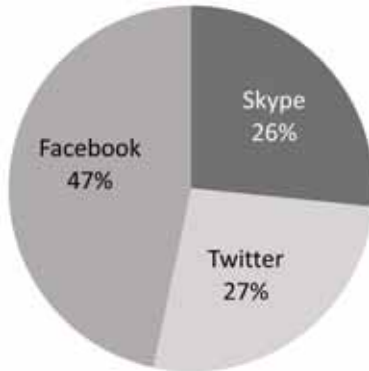




## הרשתות החברתיות באינטרנט

במחקר זה נשאלו בני נוער ערבים-בדווים על קשריהם ברשתות החברתיות באינטרנט ונבחן שימושם בשלוש מהן: פייסבוק, טוויטר וסקייפ. ממצאי המחקר מעידים שהפייסבוק הוא האתר הנפוץ ביותר בקרב בני נוער ערבים-בדווים, ואחריו הטוויטר והסקייפ (ראו איור 4).

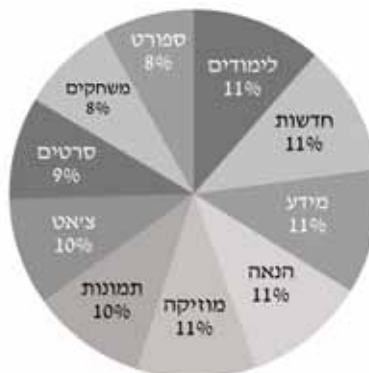
איור 4: היקף השימוש של בני נוער ערבים-בדווים ברשתות החברתיות המקוונות



## יישומי האינטרנט של בני נוער ערבים-בדווים

מניתוח הנתונים עולה כי יש הבדלים קטנים בין יישומי האינטרנט אצל בני נוער ערבים-בדווים. ממצאי המחקר מעידים שבני נוער ערבים-בדווים מדרגים את הלימודים, החדשות, המידע, התמונות, ההנאה והצ'אט, ומיד אחריהם - בהבדל זעום - את הסרטים, הספורט והמשחקים (ראו איור 5).

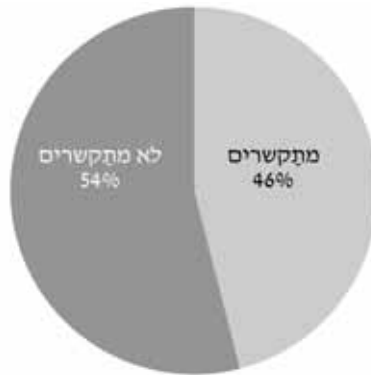
איור 5: מידת ההתעניינות של בני נוער ערבים-בדווים ביישומי האינטרנט



## האינטראקציה המקוונת עם בני נוער יהודים

האינטראקציה המקוונת תופסת מקום נרחב בקרב בני הנוער הערבים-בדווים. ממצאי המחקר מראים שקרוב למחצית מבני הנוער הערבים-בדווים (46%) דיווחו שיש להם אינטראקציה מקוונת עם בני נוער יהודים, לעומת הנותרים (54%), שדיווחו שאין להם אינטראקציה מקוונת עם בני נוער יהודים (ראו איור 6). מגמה זו מעידה על גישוש ראשוני ליצירת תרבות מקוונת חדשה עם בני שיחם היהודים.

איור 6: שיעור בני הנוער הערבים-בדווים המתקשרים עם בני נוער יהודים ברשתות החברתיות המקוונות



## דיון

בשנים האחרונות הפך האינטרנט בכלל והרשתות החברתיות בפרט לזירת האינטראקציה והפעילות העיקרית בקרב בני נוער. בזירה זו מתקיימים קשרי חברות שהפכו את החברות המקוונות תחליף לחברות הפיזיות (אהרון ואחרים, 2010). כשליש מקרב בני הנוער בישראל דיווחו שלפחות אחד מחבריהם הטובים ביותר הוא חבר מקוון.

כיוון שהמחקר הזה הוא מחקר חלוץ, שנועד לבדיקה ראשונית של התרבות המקוונת של בני נוער ערבים-בדווים במרחב המקוון ולגישוש אחר האינטראקציה עם בני נוער יהודים במרחב זה, ערכנו מחקר כמותי. נתוני המחקר הכמותי התבססו על מילוי שאלון מובנה (שתורגם לערבית) על ידי התלמידים, ולהלן עיקר הממצאים.

## הגלישה לאתרי האינטרנט

מסקירת הספרות עולה שבני נוער ערבים-בדווים צורכים יותר תוכני תקשורת מגזריים בשפה הערבית מאשר תוכני תקשורת בעברית. נמצא שבאתר פאנט (Panet) ממדי הגלישה הגבוהים ביותר בקרב בני נוער ערבים-בדווים בישראל, העולים על אלה של האתרים הארציים בשפה העברית דוגמת וואלה ו-y.net. ממצא זה מאשש את הסקרים והמחקרים הארציים המצביעים על כך שערביי ישראל בכלל ובני הנוער בפרט מעדיפים לצרוך תקשורת ערבית בישראל מאשר תקשורת ארצית ישראלית (אבו-גוידר, 2014, גמאל, 2005; סקר SMI, 2009).

ממצאי המחקר מראים כי בני נוער ערבים-בדווים משתמשים יותר יותר במנועי החיפוש של גוגל ויוטיוב. בסקר שערך משרד התמ"ת (2010) נמצא כי מנועי החיפוש של אתרים אלה נמצאים בשימוש רב - גוגל נחשב לאתר החיפוש הראשון ואחריו יוטיוב. כמו כן נמצא שהשימוש בווידאו (דומה ליוטיוב) ובמנוע החיפוש גוגל נפוץ בקרב בני נוער, כמו גם התכתבויות עם מסרים מיידיים, הורדת תוכנות וקריאת חדשות (שם).

## הרשתות החברתיות באינטרנט

מסקירת הספרות עולה שפייסבוק היא הרשת הנפוצה ביותר בקרב בני נוער מבין הרשתות החברתיות באינטרנט. במחקר הנוכחי דיווחו בני הנוער שפייסבוק היא הרשת החברתית המועדפת בישראל והיא עולה בהרבה על שאר הרשתות החברתיות באינטרנט דוגמת סקייפ וטוויטר.

ממצא זה דומה לממצאי מחקרים רבים שנערכו בעולם (Ginger, 2007) ובישראל (בוניאל-ניסים, 2010) לבדיקת כוחה של פייסבוק כרשת החברתית הגדולה באינטרנט.

היתרון של פייסבוק נובע ככל הנראה מריבוי החברים בה, חשיפה רחבה של פרטים אישיים, הדיווח החברתי ('סטטוס'), העלאת תמונות בזמן אמת, תגובות מיידיות והצורך בהשתייכות לקבוצת השווים (סולברג, 2007). במקביל לצורך לראות ולהיראות, המוביל את הפרט לחזק את הפרופיל שלו בעמוד הפייסבוק, נראה כי הביטחון שהרשת נותנת לחבריה מוביל אותם לחשוף פרטים אמיתיים על עצמם (Boyd, 2008).

## יישומי האינטרנט

ממצאי המחקר הנוכחי שונים ממה שמופיע בספרות בכל הקשור לשימוש של בני נוער ערבים בישראל ביישומי אינטרנט. מחקרים רבים (כמו גנאים ועמיתיה, 2009) דיווחו שהשימוש העיקרי של בני נוער ערבים בישראל הוא מילוי שעות הפנאי, כגון: הנאה מינית עם בני המין השני, אהבה, היכרויות, צ'אטים והורדת מוזיקה (דרור, 2012; רבין, 2007), ואילו מהמחקר הזה אנו למדים שבני נוער ערבים-בדווים משתמשים באינטרנט בעיקר לצורכי למידה, רכישת ידע, לימודים וחדשות, יותר מאשר לצפייה בסרטים, ספורט והורדת משחקים. במחקר אחר (Mesh & Talmud, 2002) נמצא כי בני נוער ערבים משתמשים באינטרנט בעיקר לצורך צפייה בסרטונים, תוכני בידור, האזנה למוזיקה ולשיחות בצ'אטים, בניגוד לבני נוער יהודים, שמשתמשים באינטרנט לצורך רכישת ידע, חדשות והתכתבויות בדואר האלקטרוני (ברק, 2006). לפי רבין (2007), בני נוער ערבים מדרגים את אתרי הפנאי והבידור במקום הראשון, ורק אחריהם את אתרי החדשות והמידע.

## האינטראקציה המקוונת עם בני נוער יהודים

האינטראקציה המקוונת פותחת בפני הפרט תוכני תקשורת חברתיים, והוא מתקשר עם חבריו באמצעות הרשת והמידע שהם צורכים (Castells, 2005; Ginger, 2007). ממצאי

המחקר הנסקר במאמר זה מראים כי האינטראקציה המקוונת תופסת מקום נרחב גם בשיח של בני נוער ערבים-בדווים עם בני נוער יהודים; כמחצית מבני הנוער הערבים-בדווים שהשתתפו במחקר (46%) דיווחו על אינטראקציה מקוונת עם בני נוער יהודים. האינטראקציה הבין-תרבותית מתאפשרת הודות לתקשורת החוצה גבולות וחסמים של זמן ומקום (Danet, 1995; Thompson, 1995). היא מעניקה הזדמנות חדשה לכינון יחסים בין קבוצות משתמשים כפלטפורמה ראשונית בהיכרות ובהתכתבות של בני נוער עם בני גילם מחברות ומתרבויות אחרות (Hofheinz, 2005). ניתן לומר, אם כן, שהאינטרנט הוא מדיום החוצה את גבולות המדינה והתרבות (טל, 1998).

## סיכום

בני הנוער הערבים-בדווים הם, מן הסתם, חלק מהחברה הבדווית, הנמצאת בתהליך מתקדם של עיור. במסגרת תהליך זה היא נחשפת לתכנים חדשים, גם לטכנולוגיה מתקדמת. היות שמדובר בחברה מסורתית, שבה ההסדרים החברתיים מגבילים את המרחב התקשורתי של בני הנוער, השימושים במרחב המקוון תורמים תרומה חשובה לכינון יחסים חברתיים בקרב בני הנוער הערבים-בדווים ובנים לבין בני נוער יהודים. ההתפתחות הטכנולוגית של תקשורת מקוונת היא הזדמנות פז לבני הנוער הערבים-בדווים לרכוש תרבות מקוונת המשחררת אותם מהמציאות החברתית המסורתית, מהשיוך השבטי (גרביע, 2005) ומהסדרים מגבילים וקפדניים (אבו-סעד, 2001; אלקרינאוי, 2000) באמצעות יצירת קשרים חברתיים במרחב האינטרנטי. עבורם זו הזדמנות ראשונה במעלה להשתלב בעולם שמחוץ לקהילה שבה הם חיים. מדובר בדור העתיד של החברה הבדווית, שעתידי להשתלב בחברה הישראלית. ניתן לומר כי האינטראקציה המקוונת היא מעין סוכן שינוי חברתי ביחסים של בני נוער עם מעגל החברות החדש שלהם.

נוסף על כך, ממצאי המחקר מחזקים את מסקנתם של מחקרים קודמים (כהן-נבות, 2006; כהן ועיני, 2011; מוש, 2008), שלפיה התרבות המקוונת מביאה לחיזוק הלמידה. כמו כן, היא מרחיבה את אפיקי החשיפה של בני נוער ערבים-בדווים, וכך משמשת כלי לחשיפת תכנים חדשים (אורן, 1999).

עבור בני נוער הסובלים מבידוד חברתי, הסביבה המקוונת יכולה להוות זירה לפיצוי נפשי וחברתי, ובני הנוער מאמצים לעצמם חברויות מקוונות כתחליף לחברה הפיזית שאליה הם משתייכים (אהרון ואחרים, 2010). חברות מקוונת היא היכרות עם בני נוער מחברה חדשה, שאין אליה נגישות בחיי היום-יום והיא נגישה רק במרחב האינטרנטי (Hofheinz, 2005). המרחב המקוון מהווה זירה לחיזוק הקשרים החברתיים בין בני נוער ברחבי העולם, ובכללם בני נוער ערבים-בדווים.

להערכת, ממצאי המחקר מעודדים מבחינת הפוטנציאל התקשורתי הטמון בחברה הערבית-הבדווית. על אף הקשיים החברתיים והכלכליים, קיים פוטנציאל לפיתוח החברה ולהשתלבותה בסביבה טכנולוגית מתקדמת. נוכחתי לדעת כי אחוז גבוה יחסית מכלל בני הנוער מקיימים אינטראקציה מקוונת עם בני נוער יהודים (46%), ללא קשר

לצד היוזם. נתון זה מעודד מאחר שהוא מעיד על רצון בכינון קשרים בין שתי חברות החיות במציאות חברתית קשה של ריחוק גיאוגרפי והפליה בחלוקת המשאבים.

מחקר זה פותח צוהר למחקרי המשך שיבחנו את האינטראקציה המקוונת בין בני נוער ערבים ויהודים הנמצאים בקונפליקט מתמיד ובתחומי מחיה נפרדים. בישראל ההזדמנויות למפגש פנים אל פנים בין בני נוער ערבים-בדווים ליהודים הן נדירות, ומעניין יהיה לבדוק האם השיח המקוון משליך על יחסי יהודים וערבים מחוץ לשיח זה, כלומר באינטראקציה הלא-מקוונת.

## מקורות

אבו-גוידר, ע' (2014). נפקדים, נעדרים וגיס חמישי: הדימויים התקשורתיים של האוכלוסייה הערבית והקבלה הסותרת שלהם על ידי צעירים ערבים. *פנים* 65, 93-101.

אבו-סעד, א' (2001). האישה הבדווית, בתוך: ד' דיצ'ק (עורכת), *היישובים בנגב*. תל אביב: מט"ח, המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

אבו-עסבה, ח' (2008). בני הנוער הערבים בישראל במערכולת השינוי החברתי-תרבותי, בתוך: א' רכס וא' רודינצקי (עורכים), *נוער ערבי בישראל: בין סיכוי לסיכון* (עמ' 19-22). תל אביב: מרכז משה דיין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה, אוניברסיטת תל-אביב.

אבו-עסבה, ח' (2007). *מערכת החינוך הערבית בישראל: דילמות של מיעוט לאומי*. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אבו-עסבה, ח' (1999). *ילדים ובני נוער ערבים בישראל: ממצב קיים לקראת סדר יום עתידי*. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ולנוער.

אהרון, י', חיות, ע', ועשת-אלקלעי, י' (2010). מחקר משווה של חברות מקוונות וחברות פנים אל פנים בקרב תלמידי בתי ספר בישראל, בתוך: י' עשת-אלקלעי ואחרים (עורכים), *האדם הלומד בעידן הטכנולוגי*, ספר כנס צ"ייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2010. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

אורן, א' (1999). הכול דיבורים? מקומם של ערוצי שיח סינכרוני בתהליכי למידה. *מחשבים בחינוך* 50, 19-27.

אלקרנאווי, ע' (2000). *אתנו-פסיכיאטריה בחברה הבדואית הערבית בנגב*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

אריקסון, א' (1987). *זהות - נערים ומשבר*. תל אביב: ספרית פועלים.

בוניאל-נסים, מ' (2010). "רוצה להיות חבר שלי? על חברות ואלימות בקרב ילדים ובני נוער בפייסבוק". *עט השדה* 5, 27-21.

ברק, נ', וצוויקל, ג' (2001). *בריאות ורווחה של נשים בדואיות בנגב*. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המרכז לחקר החברה הבדואית והתפתחותה.

ברק, ע' (2006). נוער ואינטרנט: הפסיכולוגיה של ה"כאילו" וה"כזה". פנים 37, 48-58.

ברק, ע' (2004). ייעוץ פסיכולוגי בעזרת האינטרנט: טכנולוגיה ונשמה בחברה משתנה, בתוך: א' קלינגמן ור' ארהרד (עורכים), *ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה* (עמ' 367-390). תל אביב: רמות.

גמאל, א' (2006). *תרבות צריכת תקשורת בקרב מיעוטים לאומים: הערבים בישראל*. נצרת: אעלאם, מרכז תקשורת לחברה הערבית פלסטינית בישראל.

גנאים, א', רפאלי, ש', ועזאזיה, פ' (2009). פער דיגיטלי: השימוש באינטרנט בחברה הערבית בישראל. *מגמות* 36, 164-196.

גל, א' (2000). יישובי הבדואים. בתוך: נחום-לוי, נ' (עורכת), *אל הנגב: פרקים בגיאוגרפיה של דרום הארץ: הנגב, הערבה וים המלח*. תל אביב: מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

גריביע, ע' (2005). *שימוש בצ'אטים בקרב בני נוער בדואים, עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב*.

דולב-כהן, מ' (2010). שיחות במסרים מידיים בין מתבגרים: יתרונות, חסרונות ומה שביניהם. *עט השדה* 5, 16-20.

דרור, י' (2012). *ישראל בעידן הדיגיטלי 2012*. תל אביב: המסלול האקדמי של המכללה למנהל - בית הספר לתקשורת.

טל, צ' (1998). *אבטחת מידע ומצב שוק האינטרנט בישראל*. תל אביב: הפורום הישראלי לסחר אלקטרוני.

כהן, ע', ועייני, ל' (2011). *דפוסי שימוש בפייסבוק בקרב בני נוער וזיקה לתהליכים חינוכיים*. תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

מאיר, א' (2003). *מסגור תכנוני לתכנון עצמי: בדווי הנגב הדמוקרטיזציה בתכנון*. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

סולברג, ש' (2007). *פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית*. ירושלים: מאגנס.

סקר (SMI 2009). *פנורמה מוביל בעיתונות, פאנט מוביל בפער ניכר מבין האתרים BISport*. נדלה ב-23.9.2009 מתוך: <http://www1.bizportal.co.il/article/30135001>.

סקר משרד התמ"ת: מנהל מחקר וכלכלה (2010). *דפוסי שימוש וקנייה באינטרנט של בני נוער*. נדלה ב-3.3.2010 מתוך: <http://www.moital.gov.il/NR/exeres/E1C42F22-B876-44F0-91FC-B09667D82835.htm>

רבין, ה' (2007). *הגלישה לאתרי אינטרנט ושימושיה בקרב בני נוער יהודים וערבים בישראל, עבודה לשם קבלת תואר מוסמך*. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

- רינאוי, ח' (2003). *החברה הערבית בישראל - סדר יום אמביוולנטי*. תל אביב: המסלול האקדמי של המכללה למנהל - החוג למדעי ההתנהגות.
- רכס, א', ורודניצקי, א' (2008). *נוער ערבי בישראל: בין סיכוי לסיכון*. תל אביב: מרכז משה דיין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה, אוניברסיטת תל-אביב.
- Ahn, Yong-Yeol et al. (2007). *Analysis of topological characteristics of Huge online social networking services* (pp. 835–844). International World Wide Conference.
- Boyd, D. (2008). "None of this is real", in: J. Karaganis (Ed.), *Structures of participation in digital culture* (pp. 132–157). New York: Social Science Research Council.
- Castells, M. (2005). "The network society: From knowledge to policy", in: M. Castells & G. Cardoso (Eds.), *The network society: From knowledge to policy* (pp. 3–21). Washington DC: Johns Hopking Center for Transatlantic Relation.
- Danet, B. (1995). Play and performance in computer-mediated communication. *Journal of Computer-Mediated Communication 1 (2)*. Retrieved January 24, 2007 from: <http://jcmc.indiana.edu/vol1/issue2/index.html>.
- Fahima, S., & Smith, C. Z. (2003). Photographers note digital's advantages, disadvantages. *Newspaper Research Journal 24 (2)*, 82–96.
- Federal Trade Commission (1998). *Children's online privacy protection act (COPPA)*. Retrieved at 22.6.2011 from: <http://www.ftc.gov/ogc/copal.htm>.
- Ginger, J. (2007). *The Facebook project, master paper*. Illinois: University of Illinois.
- Gross, E. (2004). Adolescent internet use: What we expect, what teens report. *Applied Developmental Psychology: An International Lifespan Journal 25*, 633–649.
- Hofheinz, A. (2005). The internet in the Arab world: Playground for political liberalization. *International Politics and Society 3*, 78–96.
- Howard, B. (2008). Analyzing online social networks. *Communication of the ACM 11*, 14–16.
- Kraut, R. et al. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of a Social Issues 58*, 49–74.

Lenhart, A. (2009). It's personal: Similarities and differences in online social network use between teens and adults. *PEW Internet & American Life Project*. Retrieved at 1.9.2009 from:

<http://www.pewinternet.org/Presentations/2009/19-Similarities-and-Differences-in-Online-Social-Network-Use.aspx>

Mesh, G. & Talmud, I. (2002). *The nature of computer-mediated social networks among Israeli youth*. Research Report: Israeli Foundation Trustees.

Moore, S. (1993). *Interpreting audiences: The ethnography of media consumption*. London: Sage.

Peter, J., Valkenburg, P. M., & Fluckiger, C. (2007). Adolescence and social network sites: Identity, friendships and privacy, in: S. Livingstone & L. Haddon (Eds.), *Kids Online* (pp. 83–94). Bristol, UK: Policy Press.

Turkle, S. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of the internet*. New York: Simon & Schuster.



## הכנה לקריירה כאמצעי ללמידה משמעותית לתלמידי חטיבות הביניים

נויא ברעם

רקע

חינוך לקריירה הוא שם כולל להכנת מתבגרים לחיים בוגרים כאזרחים, כעובדים וכאנשי משפחה. היסוד המרכזי בפדגוגיה של החינוך לקריירה הוא קיום תהליך של חקירה המאפשר לבני הנוער ללמוד על עצמם, על עמדותיהם ועל יכולותיהם. בתהליך זה בני הנוער לומדים גם להכיר את הסביבה ואת האפשרויות שעומדות בפניהם. הצורך לחקור את הסביבה הופך את בני הנוער לאקטיביים יותר בתהליך הלמידה; הם לומדים את סביבתם ומתעניינים בנעשה בה, ובוחנים את הוריהם, שכניהם ובני קהילתם מבחינת עיסוקם המקצועי (Orthner, D. K., Akos, P., Rose, R., Jones-Sanpei, H., Mercado, M., & Woolley, M. 2010).

כל זה פותח ומחזק את הקשר של בני הנוער עם הוריהם ועם הקהילה שבה הם חיים, ועשוי לתרום להתנהגותם הכללית. השילוב שבין העמקת הקשר למשפחה ולחברה עם חקירת אפשרויות התעסוקה העתידיות, מסייע לבני הנוער בתכנון מושכל ומקיף של תחומי חייהם כבוגרים. כדי לקיים תהליך זה יש לאפשר לתלמידים מרחב חקירה ולהקנות להם כלים ומיומנויות בתחום התעסוקה שיאפשרו להם למצות את מלוא הפוטנציאל שלהם, ובעיקר יהפכו את הנלמד בבית הספר לרלוונטי יותר לחייהם (צינמון וריץ, 2004).

הדבר נכון במיוחד נוכח העובדה שגיל ההתבגרות מזמן לבני הנוער אתגרים משמעותיים עקב השינויים הפיזיים והרגשיים המתרחשים במעבר מילדות לבגרות. ההתמודדות עם המציאות המשתנה, שינוי תחומי העניין וגדילת האחריות מאפשרים חקר ובדיקה במגוון תחומים, ביניהם תחום התעסוקה. משום כך מערכות חינוך בעולם, וגם ישראל, נותנות מקום לפיתוח תכניות הכנה לקריירה ולשילובן בבתי הספר.

### חינוך לקריירה - דוגמאות מהעולם

מחקרים שנערכו על תכניות לקריירה הוכיחו כי ככלל, תלמידים שהרגישו מעורבים בבית הספר, נשרו פחות (Marks, 2000). יתרה מכך, תלמידים במצבי סיכון שהשתתפו

בתכנית הכנה לקריירה, הכפילו את אחוזי נוכחותם במסגרות חינוכיות (Perry, 2008), וגם הגדילו את הסיכוי לשבירת מעגל החיים בעוני (Manaugeth, 2009).

בהמשך אציין שתי תכניות בארצות הברית שהיוו בסיס לפיתוח תפיסה לחינוך לקריירה. התכנית הראשונה - "לא משאירים אף ילד מאחור" (No child left behind, 2001) - הועברה כחוק בקונגרס ומיועדת לתלמידים בסיכון הלומדים בבית ספר יסודי ובחטיבת ביניים. התכנית מחייבת את הרשויות לפתח מענים מתאימים לצורכי תלמידים במצבי סיכון תוך מדידה מתמדת של תוצאות ההשקעה. התכנית השנייה, "החדשנות והשכלה מחדש" (the American recovery and reinvestment, 2009) - הועברה אף היא כחוק בקונגרס בעקבות המשבר הכלכלי של שנת 2008, שגרם למאות אלפי משפחות אמריקניות לרדת אל מתחת לקו העוני.

שתי תכניות אלו חיזקו את הצורך בשיח מוקדם עם מתבגרים על עתידם, והניחו בסיס מוצק לפיתוח תכנית הכנה לקריירה שתתמקד במעורבות התלמידים בחיי בית הספר, ושתהיה מסוגלת לייצר שינוי בהרגשת החוללות העצמית של התלמיד (הגעה מסודרת, ירידת אלימות וכד'). זאת מתוך הבנה שכל אלו יובילו לשיפור בהישגים הלימודיים.

תכניות אלו היוו בסיס לפיתוח מתקדם של תכניות לחינוך לקריירה. התכנית החשובה והרלוונטית בעניין הזה היא (Career Start CS). את התכנית פיתחו ד"ר דניס אורטנר מאוניברסיטת צפון קרוליינה וד"ר מייקל וולי מאוניברסיטת מרילנד על סמך מחקרים שנעשו בתחילת שנות האלפיים לבדיקת הקשר בין יציאת אימהות חד-הוריות לעבודה לבין עלייה בהישגים הלימודיים של ילדיהן. במחקר נמצא קשר חיובי הדוק בין הצלחתן של אימהות להשתלב בשוק התעסוקה לבין הישגי ילדיהן.

## CS על קצה המזלג

CS (Career Start) היא תכנית שנועדה להחזיר ולהשריש את נושא החינוך לקריירה בתוך בתי הספר ולהטמיעו בתכנית הלימודים בגילאי חטיבת הביניים. במסגרת התכנית התלמידים נחשפים למערכי שיעור הממוקדים בעולם הקריירה, ומאפשרים להם להתחבט בשאלות ובסוגיות מכוננות בהקשר התעסוקתי וכן לאתר, לזהות ולנתח הזדמנויות, משמעויות ותחומי עניין עתידיים. במקור פותחה התכנית כדי להתמודד עם תלמידים לאימהות חד-הוריות החיות בעוני. האימהות השתתפו בתכנית שהחזירה אותן לעולם העבודה. בהתאם לכך, החוקרים אורת'נר (Orthner) וולי (Woolley) ביקשו לבדוק האם יציאתן של האימהות לעבודה השפיעה על המוטיבציה של ילדיהן להצליח יותר בבית הספר. תוצאות המחקר הוכיחו כי יש הלימה בין עלייה בהישגים הלימודיים של הילדים לבין הצלחתן של האימהות בעולם העבודה. ברוח זו הניחו החוקרים כי ייתכן קשר בין הרלוונטיות של חומרי הלימוד הנלמדים בבית הספר לבין מציאות חייהם של הילדים, וכי הצלחת הילדים תלויה בקשר זה. הבנה זו היוותה בסיס לשתי הנחות יסוד בפיתוח התכנית:

1. התלמידים עסוקים במה שיקרה להם בעתיד;
2. ככל שתוכני הלימוד רלוונטיים יותר, כך גדלה יעילות הלימוד בקרב התלמידים.

## עקרונות מנחים של CS

שילוב תוכן תעסוקתי בתכנית הלימודים הרגילה - בתכנית משולבים תכנים מעולם התעסוקה במערכי שיעור הנמצאים בליבת תכנית הלימודים השנתית: מתמטיקה, לימוד שפה, אנגלית, מדעים ומדעי החברה. בכך, התלמידים מבינים את הקישור בין המקצוע הנלמד לבין עולם התעסוקה והקריירה העתידית של כל אחת ואחד מהם.

השקעה בילדים בגיל החטיבה - CS מתבססת על ההנחה התיאורטית והאמפירית שיש פוטנציאל חשיפה משמעותי לחינוך לקריירה בגיל החביון. יתרה מזאת, התכנית מדגישה את היתרונות ואת ההזדמנויות של חינוך לקריירה בגילאים אלה משום שהוכח כי חטיבת ביניים היא תקופה מכוונת שבה תלמידים מתחילים להשתלב במסלולי למידה שונים, או לחלופין, מתחילים לחוות קשיים בתהליכי למידה, קשיים העלולים להוביל לנשירה סמויה ואף מלאה. ייתכן שמבחינת האחוזים מרבית התלמידים נושרים בחטיבה עליונה, אבל תהליך נשירה נפשי ורגשי מתרחש כבר בחטיבת ביניים. במונח הזה, ובמקרים רבים, חטיבה עליונה היא רק ביטוי להמשכיות של הבעיה שכבר החלה בחטיבת ביניים.

השקעה במחנכים כסוכני השינוי - חיזוק הכוחות, טיפוח המיומנויות והגברת המוטיבציה בקרב המורים לתלמידי החטיבה. התכנית בונה יכולת ממוקדת להשפעה חינוכית חיובית באמצעות שיח קריירה. חוץ משיעורים, המורים מקבלים איגרת מידע ובה חדשות אקטואליות בתחום עבודה וקריירה שהם יכולים להכניס לשיעורים וכך לגוונם.

שיח לקריירה כחלק אינטגרלי בארגון הכלים של הצוות המקצועי - מחקרי הערכה שנערכו במסגרת תכנית CS הצביעו על כך שהחיבור בין תכניות הלימוד לבין עולם העבודה מגביר את העניין של התלמידים בלימודים, משפר את הישגיהם ומצמצם את מספר ההיעדרויות מבית הספר. על כן, התכנית פועלת לשינוי האווירה הבית-ספרית כך שהשיח על קריירה יהיה חלק אינטגרלי מרפרטואר הכלים שיש בידי צוות בית הספר - מורים, מחנכי כיתות, רכזי מקצוע, מנהלי בתי הספר, יועצים ועוד. הפעולה המרכזית היא בנייה מחודשת של חלק ממערכי השיעור באופן ששם את הקריירה במוקד השיעור.

## חינוך לקריירה - דוגמאות מישראל

למרות הדגש הרב הניתן בעולם לחינוך לקריירה כבר בגילאי החטיבה, שבמסגרתו גובשו בעולם בעשורים האחרונים תכניות לאומיות לחינוך שבמרכזן התאמת תכניות לימוד ועיצוב מחדש של שיטות ההוראה (Hilton 2008), סקירת תכניות קיימות בישראל בתחום של הכנה לקריירה מעלה כי מרבית התכניות פועלות בחטיבה העליונה ונועדו לגילאי תיכון. עובדה זו מעלה שאלה לגבי עיתוי ההתערבות הנכון לחינוך לקריירה והצורך להתחיל שיח בהקשר זה בין אנשי המקצוע השונים במערכות החינוך. לחיזוק סוגיה זו אציין את הנתונים הבאים: במסגרת הסקר הפנימי שנעשה בהובלת מחוז מרכז של משרד החינוך, התקיימה לאורך שנת לימודים 2012-3 קבוצת חשיבה בהובלת פרופ' אורלי בנימין ותחום נוער בג'וינט ישראל אשלים, שבה השתתפו מנהלים של

שש חטיבות ביניים ו-150 תלמידיהם מכיתות ז'. כחלק מאותו הסקר נשאלו המורים המלמדים באותן חטיבות ביניים, יחד עם תלמידיהם, האם נושא הקריירה מעסיק אותם ובאיזה היקף הם חושבים עליו. התוצאות היו מעניינות ומפתיעות: 82% מהתלמידים ענו כי הנושא מעניין אותם והם חושבים עליו מדי פעם, וציינו כי כמעט אינו עולה לסדר היום הלימודי בבית הספר. 12% מהתלמידים ציינו כי הנושא מדאיג אותם מאוד ושהם חושבים עליו לפחות פעם בשבוע. רק 6% מהתלמידים ציינו כי הנושא אינו מעניין ואינו מעסיק אותם כלל. לעומת זאת, 75% מהמורים שנשאלו בסקר ציינו כי לדעתם הנושא כלל אינו מעסיק את התלמידים בחטיבות הביניים ולכן אין צורך לעסוק בו.

נתונים אלו מצביעים על הפער ההולך והמתהווה בין התלמידים למחנכים שלהם, בכל הקשור למה שהמבוגרים חושבים שמעסיק מתבגרים צעירים ומה שבאמת מעסיק אותם, קרי העתיד. השאלות המעסיקות את המתבגרים נעות בין "מדוע חשוב ללמוד את מה שמלמדים אותי היום?" לבין "במה זה ימשש אותי בעתיד?".

כאמור, חינוך לקריירה בישראל מתחיל בשלבים מאוחרים של החטיבה העליונה בכיתות י' ואילך. רק בשנים האחרונות קיימת אחידות שלפיה כל תלמידי כיתות י"א עוברים בשעות המחנך תכנית הכנה לעתיד, ומשנת הלימודים תשע"ד, כל תלמידי כיתות י' לומדים תכנית חינוך פיננסי.

אציין כמה סוגי תכניות הכנה לקריירה ו/או חשיפה ליזמות עסקית הפועלות בשנים האחרונות בחטיבה העליונה:

- ♦ תכניות כמו 'וניסטרים' ו'יזמים צעירים' הפונות לתלמידים בעלי פוטנציאל למצוינות במסגרות חינוך בגרותיות בפריפריה הגיאוגרפית-חברתית.
- ♦ תכניות NFTE ו'רשתות' מיוזמת ג'וינט ישראל אשלים, המתמקדות בתלמידים בנשירה גלויה, בתלמידים תת-משיגים על סף נשירה או בתלמידים הלומדים במסגרות שאינן לבגרות ובבתי ספר מקצועיים.
- ♦ תכניות הכנה לקריירה על פי מגזר, כגון התכנית של עמותת קו המשווה להכנה לקריירה בקרב תלמידי תיכון במסגרות בגרותיות במגזר הערבי.
- ♦ תכניות אוניברסליות של משרד החינוך, כגון חינוך פיננסי, המופעלות בלמידה מכוונת על ידי מט"ח במסגרות בגרותיות.
- ♦ תכניות לנוער מנותק כגון 'מעסיק יד', 'עשינו עסק', 'דרך המלך' ו'חוויה עסקית', המופעלות על ידי קידום נוער ועמותות פרטיות.
- ♦ תכנית 'עתיד בטוח' של בטל"א, הפועלת במסגרות נורמטיביות בכיתות לתלמידים מוחלשים.

התפיסה העומדת בבסיס תכניות אלו היא כי תלמידים בחטיבה העליונה עסוקים בחשיבה על העתיד. אולם, נוכח מיעוט השיח בנושא הכנה לקריירה עתידית במערכות החינוך הישראליות, מרבית המתבגרים, במיוחד אלה המשתייכים לאוכלוסיות במצבי סיכון, נוטים לבחון את העתיד במשקפיים של הסביבה הקרובה שבה פעמים רבות השיח הוא

על "עבודה" המאפשרת פרנסה בהווה. במסגרת השיח הזה הרבה מאוד תלוי בגורמים חיצוניים שאין לפרט שליטה עליהם; הראייה הכללית צרה מדי ומצטמצמת ל"כאן ועכשיו". לעומת זאת, חשיבה במונחים של "קריירה" הייתה מאפשרת הסתכלות והיכרות רחבה עם מגוון סוגי קריירות לעומת מקום עבודה, ומספקת הבנה מה הן דורשות מבחינה לימודית. אילו רשתות קשרים יכולות לסייע להגיע לאותן הקריירות, ומה הם סיכויי הקידום ומסלולי הקידום באותן קריירות כגורם קריטי לקביעת עתידו של הצעיר היוצא להשתלב בשוק העבודה של המאה ה-21.

מבין התכניות שהוזכרו, תכנית NFTE ורשתות מילאו חלק בצורך להתייחס לתלמידים במצבי סיכון בנשירה סמויה וגלויה במערכות החינוך. התכניות עודדו את התלמידים לביקור סדיר יותר במסגרות החינוכיות, ופעלו להטמעת ההבנה בקרב התלמידים ביחס לחשיבות הלימודים בתקופת התיכון, למפגש איכותי עם מבוגרים מהעולם העסקי, לחשיבה מחוץ לקופסה, לדרישות עולם העבודה, לזכויות וחובות עובדים ומעסיקים ולפתיחת צהרים לסוגי קריירה שונים וכן להקניית כישורים ומיומנויות חיים רכים.

במחקר שערך מכון ברוקדייל (2010) על תכנית NFTE עלה ממצא בולט בנוגע לתפקוד הלימודי של בני הנוער בתכנית ביחס לשיעורים אחרים, כשהשאלות הופנו רק למורים המכירים את התלמידים משיעורים אחרים (N=168). על 60% מבני הנוער דיווחו המורים כי הם מתפקדים בתכנית טוב או מצטיינים בהשוואה לשיעורים אחרים. בהתייחס לתרומות אפשריות של התכנית עבור בני הנוער, מעל 85% מהמורים דיווחו על כך שהתכנית תרמה לחיזוק הדימוי העצמי של בני הנוער, לרכישת ידע בתחום העסקי, ללמידת כישורי חיים וכן להנאה ועניין. חשוב מכול, 74% מהמורים ציינו כי התכנית נתנה לבני הנוער כלים להשתלבות בעולם העבודה.

בני הנוער התבקשו אף הם לענות על רשימה הכוללת 11 תרומות אפשריות של התכנית שאוחדו לארבעה עולמות תוכן: תרומה חברתית, שיפור תפיסת העצמי, רכישת ידע וכלים בתחום התעסוקה ורכישת כישורי חיים. מעל 90% מבני הנוער דיווחו על תרומה במישור החברתי (הכירו חברים חדשים, "היה כיף") ועל שיפור תפיסת העצמי שלהם (מרגישים עם עצמם טוב יותר, למדו על עצמם דברים חדשים). עוד דווח על רכישת ידע וכלים בתחום התעסוקה (83%) ובתחום של כישורי חיים (כגון התמדה, עבודת צוות, קבלת אחריות - 78%). גם מהראיונות ומקבוצות המיקוד עלו תרומות מגוונות של התכנית עבור בני הנוער. לבד מתרומות ברמת הידע וברמה האישית (עצמאות, פיתוח אחריות), כפי שצוינו גם בשאלונים, דיווחו בני הנוער על סיוע בפיתוח החשיבה העסקית, התכנון לעתיד ועל פיתוח היצירתיות.

## למה חינוך לקריירה בחטיבת הביניים?

- שלא כבעבר, כיום הנושא של קריירה עתידית מעסיק מאוד בני נוער רבים. בארצות הברית נשאלו 44,000 בני 12-14 האם הנושא של עבודה עתידית חשוב להם. מעל 70% מהנשאלים השיבו שהם דואגים שלא ימצאו עבודה שתאפשר

להם להתפרנס בכבוד, והביעו חשש שלא יהיו להם הכישורים הנדרשים להתמודד עם הדרישות במקום עבודה.

- ◆ מתבגרים עסוקים מאוד בשאלות כגון: למה אני צריך את זה? למה לי להשקיע? מה ייצא לי מזה? כשעונים להם על השאלה באמצעות חיבור לעולמם העתידי, הכולל גם את נושא הקריירה/תעסוקה/עבודה, התלמידים משנים הלך מחשבה ולומדים בצורה אפקטיבית יותר.
- ◆ השימוש בכלים חדשניים ללמידה מייצר שינוי בתרבות הבית-ספרית ומאפשר למורים לראות את תפקיד המורה בכיתה באור שונה.
- ◆ תלמידים שלמדו בתכניות לחינוך לקריירה בארצות הברית דיווחו על עלייה בתחושת השייכות לבית הספר ובהרגשת המסוגלות והמעורבות בשיעורים שבתוכניהם שולב שימוש בכלי הקריירה.
- ◆ מורים שלימדו בתכנית לחינוך לקריירה בארצות הברית דיווחו כי בשיעורים המועברים תוך שימוש בכלי הקריירה, יש ירידה בבעיות משמעת ועלייה ברמת המעורבות והעניין של תלמידים בכיתה.

## הצורך בפיתוח תכנית "חץ לעתיד"

בגיל ההתבגרות בני נוער רבים חווים משבר משמעותי במעבר מהילדות לבגרות. תהליך ההתבגרות מתאפיין בשינויים פיזיים ורגשיים, המתבטאים תכופות במצוקה רגשית, בתחושות בדידות וניכור, בקושי להתמודד עם המעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים המשתנה ואף בירידה בהישגים הלימודיים. בעוד שרוב התלמידים יצלחו את המעבר, חלק גדול מאלו הנמצאים במצבי סיכון ימשיכו להתמודד עם תוצאותיו במשך שנים רבות. קושי זה מתגבר עם המעבר לחטיבות הביניים. שם, לראשונה, התלמידים נפגשים עם תלמידים אחרים, מאוכלוסיות שלא הכירו קודם לכן, ועם תנאים שונים מאוד ביחס לבתי הספר היסודיים: כיתות רבות בכל שכבה, מורים מקצועיים שמתחלפים ושעות מחנך מעטות. בנקודה קריטית זו, התערבות ממוקדת יכולה להיות משמעותית מאוד.

אחת הדרכים המרכזיות להתמודדות עם גיל ההתבגרות ועם הקושי שחווים בני נוער במעבר לחטיבות הביניים, היא חיזוק הקשר בין צוות המורים לתלמידים ולמידה משמעותית החותרת לחיבור תוכני הלימוד לחיי התלמידים. אחד הכלים האפקטיביים לשינוי יחסם של התלמידים למורים ולחומר הנלמד ולשיפור תפיסתם לגבי עתידם הוא חינוך לקריירה עתידית. כאמור לעיל, חינוך לקריירה עתידית הוא שם כולל להכנת מתבגרים לחיים בוגרים כאזרחים, כעובדים וכאנשי משפחה. היסוד העיקרי בחינוך לקריירה הוא תהליך חקירה שמאפשר לבני הנוער ללמוד על עצמם ועל יכולותיהם, וכן להכיר את הסביבה ואת האפשרויות הקיימות בה. תהליך זה מגביר את המודעות של הפרט לנטיותיו ולהעדפותיו, ומעמיק את הידע שלו על האפשרויות המקצועיות העומדות לרשותו בעתיד. בזכות זה בני הנוער הופכים לאקטיביים יותר בתהליך הלמידה, מתעניינים בנעשה סביבם, בוחנים את העיסוק המקצועי של הוריהם, שכניהם ובני

קהילתם, ובדרך זו מחזקים את הקשר עמם, מה שתורם מאוד להתנהגותם הכללית. כמו כן, התאמת חומרי הלימוד לחיי התלמידים משפיעה על נכונותם ללמוד ועשויה להגדיל את מידת מעורבותם בבית הספר ולשפר את הישגיהם בלימודים (צינמון, ר', ג' וריץ, י' 2004).

השילוב שבין העמקת הקשר למשפחה ולחברה עם חקירת אפשרויות התעסוקה העתידיות יכול לסייע לבני הנוער בתכנון מושכל ומקיף של כל תחומי חייהם כבוגרים. כדי לקיים תהליך זה יש לאפשר לתלמידים מרחב חקירה שבו יוכלו להתלבט, לרכוש כלים ומיומנויות הקשורות לעולם העבודה שיאפשרו להם למצות את מלוא הפוטנציאל שלהם.

התכניות שנסקרו במאמר זה מופעלות בחטיבה העליונה, שם המורים והתלמידים מכירים בצורך בהכנה לעתיד, אם כי עדיין מושם דגש רב יותר בנושא עבודה ופחות בנושא קריירה. על אף העבודה החשובה שנעשית במשרד החינוך בשנים האחרונות, שקידמה הפעלת תכניות חינוך לקריירה בכיתות י' וי"א ברמה אוניברסלית, שנים לא מעטות "מתבזזות" ומתבגרים צעירים עוברים את חטיבת הביניים בלי לעסוק בנושא זה.

מאוגוסט 2012 השותף המרכזי בבחינת ההיתכנות ובלמידת מתודת ההתערבות בתכנית הוא משרד החינוך באמצעות מחוז מרכז. התהליך התפרש על פני שנה, ובמהלכה נערכו שישה מפגשים בין מנהלי חטיבות ביניים מיישובים שונים עם פרופ' אורלי בנימין מאוניברסיטת בר-אילן וצוות מג'זינט אשלים, להיכרות עם המושג "עולם הקריירה". הם גם בחנו את המקצועות השונים הנלמדים בחטיבות הביניים והכירו את בסיס התכנית כפי שפותחה בארצות הברית.

בהמשך הדיונים בצוות החשיבה עלה כי יתרונותיה של המתודה משמעותיים, וכי פעילות התכנית באמצעות עשרה מערכי שיעור רלוונטיים לסוגיות מעולם הקריירה תגביר בקרב התלמידים את העניין בנושאים הנלמדים. צוות החשיבה התייחס ליתרון האוניברסליות שבשימוש במתודה החינוכית שאינה מבחינה בין תלמידים חלשים לחזקים ושרואה בכיתה יחידה אינטגרטיבית אחת. התכנית אינה "מסלילה" תלמידים עם הישגים לימודיים נמוכים למקצועות טכנולוגיים או טכניים בהכרח, והיא נמצאה כפתרון יעיל במיוחד עבור תלמידי חטיבת הביניים הנמצאים במצבי סיכון.

בהמשך לכך, המליץ צוות החשיבה לבחור בשלושה מקצועות לימוד שבהם תינתן התייחסות לעולם הקריירה - שפת אם, עברית או ערבית, מדעים והיסטוריה. כל זאת במודל צומח שיתחיל בכיתה ז' ובכל שנה יעלה לשכבת גיל נוספת. כל מנהל עם צוות המורים ורכז המקצוע רשאי לבחור מינימום שני מקצועות ולפחות 60% מתלמידי שכבת כיתות ז' שישתתפו בתכנית החדשה. כמו כן, סוכם כי בכל בית ספר המשתתף בתכנית תינתן הדרכה חודשית לכלל המורים המלמדים בה ושהיא תוערך במחקר איכותני וכמותי.

## הכשרת מורים, מדריכים ומנהלים לקראת יישום התכנית בחטיבות הביניים

בהמשך לתהליך העבודה המשותף במסגרת קבוצת החשיבה, הוחלט בשיתוף עם מטה משרד החינוך והוועדה המקצועית של ג'וינט-אשלים, כי יש מקום להביא את התכנית לישראל ולהתאימה למערכת החינוך הישראלית. לשם כך הגיע בחודש יוני 2014 ד"ר אורטנר לישראל לסמינר של ארבעה ימים שבו לימד את התיאוריה ואת הפרקטיקה של תכנית Career Start ל-170 מורים המלמדים אנגלית, מדעים, שפת אם (עברית/ ערבית) ומנהלים מ-20 חטיבות ביניים במחוז מרכז. בהרצאתו הדגיש ד"ר אורטנר:

הילדים הם העתיד של המדינה. ילד שגדל היום מתחרה לא רק בעולם העבודה בישראל, אלא גם בעולם העבודה הגלובלי. עולם העבודה הוא רחב וגדול ותלמידינו צריכים להיות חכמים. הם צריכים לדעת איך לחשוב על עתידם ועל עולם העבודה שלהם. אפילו בחטיבת ביניים חשוב שמנהלים ומורים יחשבו איך מביאים תועלת עתידית לתלמידים...

חשוב ללמוד את ההקשרים בלימודים כשמלמדים את הילדים. הדבר הראשון הוא יחסי האמון שיש בין התלמיד לבין המורה. הדבר השני הוא הקשר בין התלמידים לבין עצמם ולמידה משותפת. הדבר השלישי הוא הרלוונטיות של הלמידה. למידה משמעותית חשובה מאוד לחיים... תלמידים רוצים לדעת מתי בכלל יידרשו להשתמש במידע הזה, וכשהמורה שלהם לא יוכל לענות על השאלה הזו תתחיל נשירה סמויה. לכן הרעיון המרכזי והחשוב הוא לא ללמד לקריירה, אלא ללמד באמצעות כלים רלוונטיים מתוך עולם הקריירה. אם נוכל לקדם את האמונה אצל המורים שמידע זה רלוונטי ומעניין, נוכל להגביר את הרצון ללמידה אצל התלמידים.

### עקרונות מרכזיים של התכנית

- ♦ המורים אינם נדרשים ללמד דברים חדשים, אלא לשלב תכנים בחומר לימודים רגיל, באופן שיהפוך את השיעור לרלוונטי לחיי התלמידים ולעולם העבודה.
- ♦ יש לחתור לכך שדרך ההוראה שתפתח במקצועות אלה תוטמע גם בדרכי ההוראה של המורים בשיעורים ובמקצועות אחרים שהם מלמדים.
- ♦ המורים יקבלו הכשרות לפני התחלת התכנית וכן ליווי והנחיה צמודה במהלך שנת הלימודים. התכנית מכוונת לכלל תלמידי הכיתה ואינה מבחינה בין רמות לימוד שונות.

### תוצאות מצופות

- ♦ התלמידים יקבלו ידע להבנת שוק העבודה.
- ♦ התלמידים יתנסו במיומנויות שיאפשרו להם לצבור הון חברתי וליצור קבוצת שייכות, ובעתיד יסייעו להם להשתלב בשוק העבודה.



- ◆ חיזוק תחושת השייכות של תלמידים לבתי הספר בהמשך לחוויה שבית הספר מביא בפני תלמידיו נושאים הרלוונטיים להתלבטויות/חששות/חוסר ידע.
- ◆ פתיחת שערי בית הספר לחיבור עם הקהילה באמצעות פעילויות עם הורים והקהילה הסובבת. לדוגמה, שילוב ומפגש של התלמידים עם מעסיקים, דמויות מפתח ביישוב, מכללות מקומיות.
- ◆ התכנית תעודד חשיבה וחקירה מגדרית, ותעורר בקרב בני הנוער שאלות באשר להבניות הנורמטיביות של תפקידים לנשים ותפקידים לגברים בשוק העבודה.

## אתגרי תכנית "חץ לעתיד" בארץ

בכל תכנית חדשה הבנויה על שיטת עבודה חדשה שאמורה להיות מיושמת על ידי מורים במערכות בית-ספריות, עולה השאלה "מה יוצא לי מזה". את השאלה הזאת שואלים גם התלמידים, שאמורים ללמוד נושאים בהתאם לתכנית הלימודים, וגם המורים, המלמדים את אותם הנושאים. שאלותיהם של המורים נובעות בעיקר מהעומס המוטל עליהם ומספקנות ביחס ליעילותה של השיטה החדשה. החוויה של המורים היא שהם כבר מלמדים לפי תכנית לימודים מובנית ולכן הם חוששים כיצד להמשיך ללמד את תכנית הלימודים הנדרשת עם מושגים וחיבורים לעולם הקריירה העתידי, דבר שאינו התחום המקצועי שלהם.

לאור זאת, האתגר הראשון הוא לרתום את המורים לתכנית ולשכנעם כי השימוש בשיטה החדשה בעשרה שיעורים במהלך השנה מתוך כלל השיעורים הנלמדים במקצוע כזה או אחר יהפוך את הלמידה הרלוונטית ומעניינת יותר עבור התלמידים.

האתגר השני העומד בפני מפתחי התכנית, הוא להעביר את האחריות על כתיבת מערכי שיעור מותאמים ל"חץ לעתיד" על סמך הסילבוס הקיים במקצועות שנבחרו - למורים ולרכזי המקצוע בכל אחד מבתי הספר. זאת כדי לאפשר מגוון רחב של מערכי שיעור שניתן יהיה להעלותם לאתר משרד החינוך ולהנגישם למורים כך שיוכלו להוריד שיעורים לשימושם ולהעלות שיעורים שכתבו לשימוש אחרים.

בשנת תשע"ה תופעל התכנית ב-21 חטיבות ביניים בכ-70 כיתות ז' במחוז מרכז ביישובים ראש העין, אורנית, שקד, נס ציונה, ראשון לציון, רחובות, רמלה, לוד, כפר אסם, קלנסואה וג'לג'זליה.

## לסיים

לא פשוט להטמיע במערכות הפורמליות תכנית פורצת דרך כמו "חץ לעתיד". השותפות המשמעותית של תחום נוער בג'וינט-אשלים עם משרד החינוך מזמנת הזדמנות נדירה להנעת תהליך עבודה משותף ולהקמת צוותי הוראה שבהם מורים מקצועיים ירכשו שיטות להקניית ידע. יש פוטנציאל רב בהטמעת התכנית לטווח הארוך במסגרת שעות

ההוראה הקיימות, בגיבוי של מחקר מלווה שיבחן את יעילותה עבור תלמידי חטיבות הביניים שישתתפו במחקר חלוץ (פיילוט) כבר בשנים תשע"ה-תשע"ו.

## מקורות

ואזן-סיקרון, ל', בן סימון, ב', וכאהן-סטרבצ'נסקי, פ' (2011). מחקר הערכה של תכנית NFTE - תקציר עיקרי הממצאים [מומן במסגרת "נקודת מפנה" - תכנית משותפת לאשלים ולבנק הבינלאומי בליווי ארגון מתן].

צינמון, ר"ג, וריץ, י' (2004). עבודה ומשפחה: הכנת מתבגרים לשילוב בין תפקידי חיים. "עיון בבית-ספר בחברה משתנה (עמ' 159-176). תל אביב: רמות.

Hilton, M. (2008). Research on future skill demands. US: Academy of Management, National research council

Orthner, D. K., Akos, P., Rose, R., Jones-Sanpei, H., Mercado, M., & Woolley, M. (2010). CareerStart: A middle school student engagement and academic achievement program, *Children and Schools* 32, 223–234.

Orthner, D. K., Cook, P., Rose, R. & Randolph, K. A. (2002). Welfare reform, poverty, and children's performance in school: Challenges for the school community. *Children and Schools* 24, 105–121.

Orthner, D. K., Jones-Sanpei, H., Akos, P., & Rose, R. A., (2012). Improving middle school student engagement through career-relevant instruction in the core curriculum, *Journal of Educational Research* 106, 27–38.

Orthner, D. K., Jones-Sanpei, H., Rose, R. A., Mercado, M., & Akos, P. (2010). CareerStart: A middle grades strategy for promoting student school engagement and academic success, *Studia Sociologiae* 55, 137–153.

Orthner, D.K., Unick, J., Woolley, M.E., & Rose, R. (2013). Summary of CareerStart evaluation results: Middle school through 10<sup>th</sup> grade. Unpublished manuscript.

Rose, R. A., Woolley, M. E., Akos, P., Orthner, D. K., Mercado, M., & Jones-Sanpei, H. (2012). Increasing teachers' use of career relevant instruction: A randomized control trial of CareerStart, *Educational Evaluation and Policy Analysis* 34, 295–312.

Woolley, M. E., Rose, R., Orthner, D. K., Akos, P. T., & Jones-Sanpei, H. (2013). Advancing academic achievement through career relevance in the middle grades: A longitudinal evaluation of CareerStart. *American Education Research Journal* 50, 1309–1335.

Woolley, M. E., Unick, G. J., Rose, R. A., & Orthner, D. K. (2013). Lasting effects of career relevant instruction in the middle grades: Academic achievement and progress toward graduation in high school. Unpublished manuscript.

# בין מוסקבה לקישינב: מסע ההתנדבות בקהילות יהודיות

רונית בר

*"We make a living by what we do, but we make a life by what we give"*  
(Winston Churchill)

## מבוא

מאמר זה הוא יומן מסע הסוקר שלושה ימי למידה בקהילות יהודיות במזרח אירופה, במסגרת נסיעתי לרוסיה ולמולדובה מטעם הג'וינט. בחרתי בפורמט של יומן ובסגנון הכתיבה אישי וחופשי כדי להמחיש את עוצמת החוויה האישית והמקצועית שחוויתי במהלך הנסיעה, וכדי לתאר תהליך למידה הדדי מרתק ומרגש שהתגבש סביב נושא ההתנדבות. תהליך זה מסמן, יותר מכול, את הדמיון הרב בין פעילות התנדבות במקומות שונים בעולם ואת יכולתנו, כארגון עתיר ניסיון בתחום זה, להטמיע את שלמדנו במקום אחד וליישמו במקום אחר. למידה משמעותית זו, על התנדבות וניהול התנדבות בישראל, כמו גם במקומות שונים בעולם, עשויה להיות התגלמות נוספת של הרעיון העומד בבסיס 'ONE JOINT'.

למרות הקשרים שנרקמו, האנשים המדהימים שפגשתי, התמונות והזיכרונות הטריים, ועל אף העובדה שמאז חזרתי לישראל עברו פחות מחודשיים ימים, אני עדיין מתקשה לתאר הכול במילים. בתוכי אני ממשיכה לעבד את החוויות ולחשוב על המשמעויות שהותירו הדמיונות והמקומות שבהם ביקרתי, ובעיקר מסתכלת קדימה בציפייה דרוכה להמשך הפעילות המשותפת כפי שסומנה בתום הביקור. לצד ציפייה זו קיימת ציפייה משמעותית לראות כיצד המודל המשותף לקידום התנדבות בינינו לבין חבר המדינות העצמאיות (חמ"ע) הולך ותופס תאוצה, ואף מתרחב למקומות נוספים ברחבי העולם שבהם פועל ארגון הג'וינט.

ברצוני לומר תודה אישית על השותפות ועל העבודה המאתגרת לאסי קניאל מג'וינט חמ"ע, שליווה אותי בתהליך ולמד איתי לאורך הדרך, וכן לאנשי המקצוע בישראל ובחמ"ע המקדמים התנדבות ככלי לפיתוח קהילתי ולסולידריות קהילתית.

## רקע

ביום הצוות האחרון של עובדי הג'וינט שנערך בחודש אפריל בסימן One Joint, וכחלק מתהליכי ההיכרות שנוצרו בין ארגוני הג'וינט השונים בעולם, נחשף אסי קניאל, ראש

תחום קהילה בג'וינט חמ"ע, למגוון תהליכי פיתוח הידע וההכשרה שאנו מקדמים בישראל בתחום ההתנדבות. באותו היום שמע אסי את ליאורה ארנון מצוות התנדבות מספרת על הפעילות ומתארת את מגוון האפשרויות לשיתוף פעולה בתחום הידע של התנדבות. בעקבות אותו מפגש פנה אליי אסי והציע לי לקיים תהליך חשיבה משותף סביב הנושא. מובן שהסכמת.

הפגישה הקצרה בינינו התניעה תהליך של בירור צרכים ומענים בהקשר של התנדבות בקהילות יהודיות בברית המועצות לשעבר, כשהידע של תחום ההתנדבות בג'וינט אשלים והניסיון הישראלי סומנו כמשאב מקצועי ייחודי שיכול לסייע בתהליך זה. בתוך זמן קצר נוצרו מסמכי הבנה בינינו ונבנו תהליכי עבודה משותפים וברורים, שהגדירו רצון הדדי לעשייה משותפת. ביטוי ממשי לרצון הזה היה החלטתנו לנסוע למוסקבה ולקיישינו, ללמוד על ההתנדבות המתקיימת שם ולהיפגש עם אנשי המקצוע והמתנדבים. מעבר להיכרות עם המערך ועם תכניות התנדבות מקומיות, מטרת הלמידה הייתה לבחון את הצרכים המסמנים בקהילות, לזהות נקודות ממשק להרחבת התכניות, וכן לפתח מודל ייחודי להכשרת רכזי התנדבות ולהפעלת מרכזי התנדבות בקהילות היהודיות.

כחלק מתהליך הלמידה ההדדית פותח ונבנה סמינר למידה חווייתי, שבהמשך הועבר לצוות מנהלי המרכזים הקהילתיים היהודיים בחבר העמים. במסגרת הסמינר קיימנו שיח חשיבה מעמיק סביב סוגיות התנדבות בקהילות ועתידיה, תוך חשיפה וניתוח של מגמות מקצועיות, נקודות חוזק, אתגרים והזדמנויות. דגש ייחודי בסמינר הושם על הצגת תכניות התנדבות חדשניות בישראל, ביניהן:

- ◆ "התנדבות משפחות" בפתח תקווה - תכנית שבמסגרתה מנהלי המרכזים הקהילתיים מחבר העמים מתנדבים במתנ"ס רמת ורבר עם משפחות מישראל;
- ◆ "הגברת עם הסלים" - תכנית שבמסגרתה מתנדבים צעירים עוזרים לקשישים בשוק מחנה יהודה בסחיבת הסלים עד לאוטובוס או עד לבתיהם.

במהלך הנסיעה פגשנו אנשי מקצוע שונים מהעולם היהודי הנוגעים בנושא ההתנדבות: מנהלי נציגויות במוסקבה ובקיישינו מטעם הג'וינט, מנהל מרכז קהילתי יהודי, מנהלי ארגונים, מנהלי תכניות, רכזי התנדבות, מתנדבים (בגילאים שונים) ומקבלי שירות, לרבות ילדים, אימהות וזקנים הנהנים מתהליכי עבודה עם רכזים בקהילה. לחלק מהמפגשים הצטרפה נציגת הסוכנות היהודית, למטרת שיתוף פעולה בתחום.



## יומן מסע

יום ראשון, 08.06

9:45 - אחרי טיסה של חמש שעות, המטוס נוחת במוסקבה. יורדת מהמטוס, ונהנית ממזג האוויר הקיצי מאוד. שדה התעופה הבינלאומי של מוסקבה, דומודובו,

הומה אדם בצורה בלתי רגילה. עוברים לידי המוני נוסעים הממהרים ליעדיהם המרוחקים. תחושת הזרות הולכת ומתעצמת וההלם התרבותי הראשוני עושה את שלו. המרחב הענק והחדש הזה מפגיש אותי במלוא העוצמה עם שפה שאני לא מכירה בכלל. בין ריבוי השלטים ברוסית מחכה לי אסי, ואנחנו יוצאים לדרכנו.

10:30 - בנסיעה העירה אסי ואני מתבוננים בלוחות הזמנים, מתאמים ציפיות מהביקור וסוגרים פרטים אחרונים. ברקע משתרעת עיר ענקית עם נוף אורבני מרשים וצבעוני. בשל היותה עיר גדולה, אני נחשפת לפיזור הרב של תכניות ההתנדבות במוסקבה.

12:00 - מגיעים למשרד הג'וינט, המהווה אחד הבסיסים המרכזיים לניהול והפעלה של פרויקטים של הקהילה. אנחנו מתבשרים שחלק מתכניות ההתנדבות המופעלות במוסקבה משמשות מצע לשיתוף פעולה עם ארגונים פעילים אחרים בקהילה (חב"ד, הלל, ניקיטציקה, Jewish Family Service (JFS)), ומהוות מענה נוסף ומתפתח לאוכלוסייה.

את השיחה הראשונה אנחנו פותחים על כוס קפה עם נדין אליק, נציג הג'וינט במוסקבה. אליק מספר שבעבר היו יותר גמישות ופתיחות להפעלה של התנדבות, ושהתקופה הנוכחית יותר מורכבת ורגישה, ומתקיים בה מתח מסוים בין פעילות החברה האזרחית ברוסיה לבין תפקידו של הממשל. דווקא לאור האתגר הזה הוא מסמן את נושא ההתנדבות כצורך חשוב של הקהילה וכאמצעי מרכזי לחיזוקה.

לאט-לאט מתגבשת תמונת מצב כוללת ואנו שומעים מאליק על שתי אוכלוסיות עיקריות המתנדבות במוסקבה - אוכלוסיית הצעירים ואוכלוסיית הקשישים. בין המתנדבים הצעירים נמנים 30-40 פעילים בקהילה היהודית, מרביתם בתכניות של הלל, התנדבות למען קשישים הנוזקים, בפרויקט של יד ושם, בתכנית "אח בוגר", עזרה לילדים בסיכון והתנדבות ב"מרכז של אניטה" (ככמה מהמסגרות הללו נבקר בהמשך היום וביום למחרת). מעל 100 קשישים מתנדבים בקהילה היהודית ב"חסדים", בבית חב"ד, בספרייה המקומית, באיסוף בגדים ועוד.



15:30 - הפגישה עם אליק הייתה התחלה מצוינת להמשך ורק פתחה את התיאבון. אנו יוצאים להיכרות עם בית היתומים היהודי "המרכז של אניטה", ועורכים שם שיחה מקצועית. פוגשים את ורוניקה, המנהלת המקצועית של המקום. במקום מתגוררים 30 ילדים יתומים בני 5-16 המתגוררים במרכז. המפגש נורא מרגש, אך גם עצוב וקשה. למרבית הילדים במרכז אין אפילו קרובי משפחה מרוחקים. לרובם חסרות דמויות בוגרות משמעותיות לאורך החיים.

שמונה מתנדבים ממלאים את החלל הזה ומסייעים ברמה

החברתית והאישית. רכות בית היתומים, מילקה, מספרת שהמתנדבים מגיעים לפחות פעם אחת לשבוע, לפעילות אישית עם חלק מהילדים ולפעילות קבוצתית חברתית משותפת. פעם בתקופה המתנדבים מארגנים פעילות פנאי משותפת לכלל הילדים, כגון: תחרויות באמנות ויצירה ובתחומים נוספים, תכנון פעילות ספורט ופעילויות אחרות. חלק מהמתנדבים מוציאים את הילדים לפעילות אמנות ופנאי מחוץ למרכז, כיוזמה אישית ליצירת חוויית ביחד עם הילד.

מתוך קבוצת מתנדבים בבית היתומים מתבלטת טטיאנה, רכות מתנדבים ומנהלת סטודיו לילדים, בת 26. אני מיד מזהה בטטיאנה את טיפוס המתנדב הסדרתי, והאבחנה המקצועית הזאת מאוששת כעבור דקות ספורות. טטיאנה מתארת אורח חיים התנדבותי שהחל עוד בילדותה עם המשפחה. היא החלה כמתנדבת חד-פעמית במרכז, התחברה למקום, לאנשים ולצרכים, והצליחה לגייס ולרתום קבוצת חברים שהצטרפו אליה בין פעם לפעמיים בשבוע לפחות. יחד הם מהווים גרעין קבוע של מתנדבים במקום. עבור חלק מהילדים הם כמו אחים בוגרים שמעולם לא היו להם.

17:30 - מסתיים הסיוור החם והמרגש, ואני ממשיכה לטייל עם אסי ברחובות מוסקבה. העיר יפה וחמה מאוד, ולמרות היום המוצלח והמרגש, תחושת הזרות שלי רק הולכת וגוברת... פתאום אני מבינה עד כמה הכול שונה כאן, ולראשונה אני שמה לב שאחרי שעות של הליכה והסתובבות ברחובות ובמשרדים לאורך היממה לא הבחנתי באף אדם עם מוגבלות ולא ראיתי נשים בהיריון.

כבר אחרי עשר בלילה, ועדיין אור בחוץ! בבית, בישראל הרחוקה, הילדים שלי כבר ישנים מזמן, ואני מטיילת ברחובות לאור יום...

## יום שני, 09.06



9:00 - היום מתחיל בשיחה עם מריה, רכות מתנדבים בפרויקט שמתקיים בקהילה בשיתוף פעולה עם יד ושם. כמו טטיאנה, גם מריה מתנדבת צעירה, בת 24, שמפעילה קבוצה של 20-30 מתנדבים, מרביתם צעירים. למעשה, מריה מנהלת פרויקט של הפעלת מתנדבים באמצעות הטלפון והרשתות החברתיות ומארגנת ביקורי

בית לשם איסוף מסמכי מקור ומילוי טופסי עדות בקרב ניצולי שואה קשישים בני הקהילה. לדבריה נאספו עד כה מעל 1,000 שמות ומסמכים רבים.

כמנהלת עורכת מריה אחת לחודש שיחות טלפון אישיות עם כל מתנדב ונותנת מענה לשאלות, לקשיים ולצרכים העולים מהשטח. פעם ברבעון מריה אחראית על ההכשרה וההעשרה למתנדבים, ועורכת עבורם אירועים חברתיים להוקרת פעילותם ולשימור המוטיבציה שלהם.

11:00 - הפגישה עם מריה הסתיימה. נותרתי לבד כמה דקות בחדר כדי לסכם את עיקרי השיחה, ואז זה הכה בי, התחושה הזאת, השינוי. אני מבינה שכאן, ברוסיה, אני מרגישה יהודייה ורק אחר כך ישראלית. זו הפתעה עצומה עבורי, אך הדבר אינו מקרי. הדגש כאן הוא על הקהילה היהודית, ורוב התכנים והמסגרות משמרים את המרכיבים היהודיים המובהקים, כגון מחנות שבת, מחנות משפחה, חגים. בישראל אני רגילה לפגוש שיטת עבודה אחרת - מבוססת צרכים שהמגזר הציבורי מסמן, ושבה רשויות מקומיות נוכחות הרבה יותר.

12:00 - אנו נפגשים עם יבגניה בבית הג'וינט. יבגניה היא רכזת מתנדבים במרכז קהילתי יהודי ובתכנית "אח/אחות בוגר/ת". אחרי כמה דקות של היכרות וחיכוכים, יבגניה מתחילה לספר על המתנדבים. "המתנדבים עושים זאת כדי לעשות טוב לעולם. מה שמלווה את העשייה שלנו הוא המושג 'תיקון עולם'. המתנדבים הצעירים אינם מקבלים מלגה כלל, הם מונעים מעשיית הטוב ורוצים לסייע לאחר". תוך כדי השיחה אנו לומדים כי הפרויקט קיים מעל חמש שנים, ושכיום יש 15 מתנדבים בגילאי 25-30. המתנדבים מלווים ילדים חולים ו/או מרותקים למיטה וכן ילדים עניים שאין באפשרות משפחתם לאפשר להם ללמוד במערכת החינוך. הפרויקט עובד בשיתוף הפעולה עם הלל, ולכן שיטת הליווי בו מתבצעת על פי תהליכי העבודה של פר"ח בישראל.

15:00 - אנו נפרדים מיבגניה וממהרים לפגישה עם מתנדבת בתכנית האינטגרציה, המהווה שיתוף פעולה מעניין בין ארגון הג'וינט, הסוכנות היהודית, רשת אורט ובית ספר ליפמן במוסקבה. תכנית האינטגרציה מפעילה 85 מתנדבים בבתי הספר השונים בשותפות רשת אורט ברוסיה, ומטרתה לשלב ילדים עם צרכים מיוחדים וילדים מיוחדים בכיתות קטנות בבית הספר. כמחצית מהמתנדבים הם בני נוער בעצמם ותפקידם ללוות את הילדים לאורך היום להעביר פעילות פנאי וכיף לילדים.

היומיים הארוכים והאינטנסיביים נותנים את אותותיהם. הסיור במוסקבה עומד להסתיים, ואני מתחילה לחבר את כל חלקי התצרף (פזל). עוטפים אותי רגשות רבים - גאווה, הזדהות, שמחה וגם געגוע לביתי ולמשפחתי, אך משהו אחד ברור ומזוקק עולה ממחשבותיי: במוסקבה פגשתי נשים מנהיגות, בעלות עוצמה ומסר של אחריות חברתית ומנהיגותית, נשים שמובילות עשייה שמטרתה חיבור בין הצרכים לכווחת הקיימים בקהילה היהודית. מרגש!

מוקדם בבוקר שלמחרת, המסע ממשיך. דו סבידניה מוסקבה, קישינב מחכה לי...



## יום שלישי, 10.06

12:00 - מגיעים לקישינב, בירת מולדובה. מקום אחר, קהילה אחרת, ולוקח קצת זמן לשנות את הדיסק. הכול כאן קורה מהר, אפילו בשבילי.

אנו עורכים היכרות עם המרכז היהודי (JCC) ועם המרכז להתנדבות בקישינב. משתתפים איתנו בשיחה סטלה קרמלינה, מנהלת המרכז



היהודי, שבתה מתגוררת באשקלון, קוליה רלאן, מנהל מרכז המתנדבים, ואלה בולבוקנו, מנהלת המשרד של ארגון הג'וינט בקישינב.

אנחנו מתחילים בסיוור קצר במרכז היהודי, השוקק פעילות חברתית ותרבותית. מארחנו מספרים שכחלק מתהליך שבו אנשים הביעו רצון גם לתת בתמורה ולא רק לקבל, התקבלה החלטה להקים מרכז התנדבות בקהילה. לדברי קוליה, "הרעיון של מרכז ההתנדבות הוא שהמתנדבים הצעירים מביאים את הרעיונות שלהם והיוזמות שלהם לידי יישום ומממשים אותם. למעשה, המרכז מהווה מקום לצמיחת רעיונות חדשים וזה הכוח של המקום".

עושה רושם שהמרכז הוא גאוות המקום. האנשים להוטים לספר על תהליך ההקמה, וזה מרגש - סימן שקורה משהו אמיתי בקהילה. במרכז ערכו תהליך חשיבה עם הצעירים במועדון "חברים" ובהתאם לדו-שיח איתם סומנו ניצני הכיוונים המרכזיים. בהמשך נערך מפגש שאליו הגיעו 150 איש מהקהילה, ובמסגרתו חולקו למשתתפים הצעות ונבחנו כיווני התנדבות. בכך, למעשה, החל להיבנות המרכז להתנדבות, תוך התייחסות לצרכים ולרצונות של המשתתפים. בסופו של התהליך סומנו כמה תחומי התנדבות בולטים והוגדרו רכזי התנדבות לכל תחום שתפקידם להקים את התכנית ולתפעל אותה.

אחד הנושאים שזוהו כחשובים לקהל היעד, היה מעורבות המתנדבים בבניית התכנית והיוזמה, כדי לאפשר להם שייכות ומעורבות בכל שלב בהקמת התכנית. אחד היעדים החשובים במרכז ההתנדבות הוא לקדם התנדבות רחבה יותר בקרב המבוגרים והקשישים, ולערוך כנס מקצועי ב-5 בדצמבר, יום ההתנדבות הבינלאומי.



14:30 - אנחנו פוגשים את מיכאל שוב, נציג הג'וינט במקום. לדברי מיכאל אי-אפשר להבין את המקום בלי להכירו מבפנים, לפחות חלקית. לפתע כבו האורות והוגפו התריסים, ומול עינינו נערכה מצגת קצרה אך מרשימה של הקהילה היהודית במולדובה ובקישינב. המצגת כללה את ההיסטוריה של מולדובה

והתהליכים השונים שעברה הקהילה היהודית, לרבות התפתחויות דמוגרפיות ותרבותיות. אני לומדת על הפריסה של הפעילות הקיימת בקישינב, ונפעמת מהצגת מגוון הארגונים הפועלים בשיתוף פעולה עם הקהילה: חב"ד, ארגון הישראלים, הלל, בתי הספר, דור לדור, ארגון נתיב והסוכנות היהודית.

15:30 - עוד לא סיימנו לדבר עם מיכאל, וכבר הצטרפו אלינו כמה מהמתנדבים ורכייהם. סאשה, בן 15: "מאז שהייתי ילד קטן אני זוכר את עצמי במרכז הקהילתי. עכשיו אני גאה במקום ובאוכלוסייה שממנה צמחתי ויכול להחזיר לה, כך שהחלטתי להתנדב.

התחושה היא שאני גורם טוב לילדים האחרים... אני מרגיש COOL. לפעמים זה די קשה ומעייף, אך בעיקר עושה לי טוב על הלב".

בשיחה עם שאר הצעירים ניכר שמדובר בקבוצה מגובשת ומשפיעה שיזמה ובחרה יחד עם האחרים את הנושאים שאותם הם מובילים. אפשר להרגיש את השייכות הארגונית למרכז הקהילתי ואת מעורבותם האקטיבית בכל פעולה המתרחשת במרכז. זה לא נאמר במפורש, אך ברור כי המתנדבים הצעירים בקישינב מהווים עתודה למנהיגות מתפתחת, הרואה במרכז פלטפורמה ליצירת השפעה חברתית ולהשתייכות לקהילה.



17:00 - היום הארוך הגיע לסימום טוב, כמו במוסקבה, הפגישות הרבות והתכנים המרובים מציפים אותי. אני מרגישה שקיבלתי המון חומר למחשבה וללמידה ושייקח עוד זמן רב לחשוב על הכול מחדש ולזקק תובנות מהביקור, לנצל ולמקסם את ההזדמנויות האנושיות והמקצועיות העומדות בפנינו, ובעיקר, להמשיך לעבוד ולבנות ביחד חדש.

### יום רביעי, 11.06

10:00 - אורזת את המזוודה ומתכוננת לחזרה הביתה. אני שמחה להיות חלק מהארגון הגדול הזה, להכיר אנשים ומקומות חדשים ולחוות חוויות מקצועיות מכוננות. אמנם עברו רק שלושה ימים וחצי מהרגע שבו הגעתי לכאן, אך במובן מסוים נחתי רק עכשיו.

13:00 - נכנסתי למטוס והתחלתי להתמקם בכיסא שליד החלון, כמו שאני אוהבת. עוברות כמה דקות, המטוס ממריא ואני שוקעת בחלום מתוק... מתעוררת למראה ידוע ומוכר - מסלול הנחיתה בן-גוריון. הגעתי הביתה.

### היום שאחרי

שבוע אחרי שחזרנו לישראל, הכול מוכן. שוחחתי רבות עם אסי, והסיכום של הנסיעה שלנו מתגבש. שוב עולות מול עיניי אותן תמונות מרגשות... אני נזכרת באנשים שפגשתי וחושבת עם אסי על הצרכים המקצועיים המסתמנים בקהילות ועל האתגרים בהפעלת מערכי התנדבות ובאופן כללי. תוך כדי כך אני מתחילה לזקק תובנות מהנסיעה שיעזרו לנו להמשיך ולשתף פעולה וללמוד אחד מהשני.

הנה כמה מהתובנות והמחשבות:

♦ **בניית תשתיות לניהול התנדבות** - על אף המרחק הגיאוגרפי והתרבותי הרב בין רוסיה למולדובה, רב הדמיון ביניהן על השוני. בשני המקומות חסרות התשתיות לנושא ההתנדבות, בעיקר בתחום הכלים המקצועיים והידע העדכני והיישומי.



## תם ולא נשלם...

אני מרגישה שעברתי מסע מקצועי ואישי מרתק ומעורר השראה. פגשתי אנשי מקצוע, מרביתם צעירים מאוד, עם ברק בעיניים ועם זיקה חברתית ולהט לשנות את מציאות חייהם. רובם ככולם בעלי אמונה חברתית וקהילתית עצומה. אני מודה שאי-אפשר שלא להתפעל מכך.

הלמידה ההדדית הייתה מפרה ותמיד התקיימה באווירה משפחתית, חמימה ונעימה. השיחות, הסיורים, החשיבה המשותפת עם אנשי מקצוע, עם מתנדבים, עם ארגונים ועם מקבלי השירות ההתנדבותי ריגשו ואתגרו אותי בעת ובעונה אחת. אין ספק שזכיתי להזדמנות מקצועית ואישית חד-פעמית ונדירה. הרווחתי.

# פינת קריאה

## ”מותר לך להיות לצדי” – ראיתי, שמעתי וגם קראתי

### איציק זהבי

ביום 27.8.2014 השתתפתי בכנס השנתי של עמותת “דרור בתי חינוך” במכללה האקדמית תל אביב- יפו, בנושא “פדגוגיה חברתית - יחסים משני מציאות”. בכנס הועלה מופע שכתבו חניכים ומדריכים מחברת הנוער “אשבל”.

הכנס נפתח בשיר שכתבו והלחינו חניכה ומדריך:

#### זועק

אתה יושב

בחדר הריק

משתוקק

להביט במראה

לראותך שוב צוחק

אך העצב בתוךך

ממשיך לשחק

את חסן לבך

כל הזמן בודק.

ואתה זועק

צועק

מרגיש כל כך לבד

והעולם שותק...

אתה כותב

מְטַעְנִים פּוֹרֵק

וְיִוֵּרֵק

רְסִיסִים שֶׁל כָּאֵב

מִגּוֹפֵף הַחֹרֵק.

בְּמָקוֹם לְפָרֵחַ

לְגַדֵּל וְלְהַתְפַּנֵּק,

בְּמִלְחָמַת הַשְּׂרָדוֹת

אֶתְּהָ רֵק מְתַעֵסֵק.

אלה מילים שמבקשות הקשבה, מילים שזועקות אל אימא שתשמע, מילים שמתארות באירוניה תחושות של בדידות וכאב, של סתמייות, של חוויות שנערות ונערים עוברים עם עצמם.

התרגשתי, התפעמתי, וכמוני עוד חברים רבים שנכחו באולם. חשוב שעוד ועוד מורים, מדריכים, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים ואנשים שאינם דווקא אנשי מקצוע, ישמעו את הקול האחר המובא כאן - קול אותנטי שבוקע מגרונם של בני נוער ומדריכיהם. בקול ייחודי זה הם מבקשים שנראה אותם כמו שהם, במקומות שלהם, שנקשיב לקולות שלהם גם אם הם שונים מהקולות שחשבנו שיש להם, ושיהיו משמעותיים. באמת משמעותיים!

אנחנו חייבים לצאת מפינת "אנשי המערכת", להקשיב לבני הנוער, לשוחח איתם, לשתפם במחשבות ובהתלבטויות, ולעשות כל מאמץ כדי שישתפו אותנו במקום שבו הם נמצאים - מה הם מרגישים, מה הם רוצים, מה חשוב להם, כמו גם מה מעורר אצלם דאגה ומפחיד אותם. כן, הם רוצים שנראה אותם!

באשלים, כגוף פיתוח שמבקש לחדש, אנחנו חייבים להיות ערניים וקשובים לקולות הללו, לאותנטיות שבה הם דורשים שנשתף אותם, בני נוער, ילדים, הורים ומשפחות, בתוך התהליך ובתכניות שאנו מפתחים. זה לא חדש עבורנו ואנחנו עושים זאת במגוון תכניות ובתחומים שונים. ובכל זאת יצאתי מהכנס עם תחושה חזקה שצריך עוד מזה. הם יודעים יותר מהאחרים מה טוב עבורם, ואם נדע להכיל, לגלות אמפתיה ולהנחותם ממקום אותנטי ומקשיב, נוכל לחולל יחד איתם שינויים ולהביא לתמורות בדרך העבודה של השירותים החברתיים בישראל ובחברה כולה.

בנימה אישית, כשיצאתי מהכנס של "דרור בתי חינוך" שבו הוצג המופע, לקחתי עוד שתי חוברות עבור בנותי יובל ושיר, שמתחילות בימים אלה שנת שירות בצופים (לפני הגיוס לצה"ל), בשכונת נווה יוסף בחיפה ובכפר שלם בדרום תל אביב. הרגשתי שהדברים שכתבו החניכים והמדריכים מ"אשבל", על הצורך בחיזוק הקשר האישי, ביצירת אמן

ובידיעה איך לבנות גשרים אל האחר, יסייעו להן להגשים את ייעודן האישי ולהצליח בעשייתן החינוכית והחברתית.

המופע הסתיים בפזמון של השיר האחרון, שכתבה והלחינה אחת המדריכות:

### **דואט: מפגש**

דָּרָךְ כָּל הַמְרַחֵק שְׂבִין שְׂתֵי נְפֹשׁוֹת  
מְחַפֶּשֶׁת אֶת הַקֶּשֶׁר מְחַפֶּשֶׁת אֶת הַגֶּשֶׁר.  
דָּרָךְ כָּל הַפְּחָדִים, בֵּין כָּל הַרְגָּשׁוֹת,  
כָּל פֶּעַם אֲנִי בּוֹחֶרֶת  
לִתֵּת בְּךָ אֲמוּנָה.









The articles in the current issue deal with a range of spheres: working with girls in distress, leisure as a second chance, the voice of young women who are defined as “lacking family support,” online culture, career education, and volunteerism. Yet, they all illuminate various aspects of the connection between work perceptions and developing solutions. The discourse that joins theory with practice is an important platform that raises questions and repeatedly examines the world of professional concepts and their influence on the discourse with children, adolescents and young adults. Our work can only be improved if we encourage asking questions, such as; what is a situation at risk, what guides and what promotes; what brings populations out of situations of distress; how can we assure a constant improvement of outcomes of the populations with which we work; how can we promote a more beneficial society; and what preconceived work assumptions do professionals have?

The second Field Journal article is Ronit Bar's journal of three days of learning in Eastern European communities. Bar, who heads JDC-Ashalim's Volunteerism Area, shares with readers the experience of her professional trip on behalf of JDC to Russia and Moldova and also enables the reader to see the interesting connection between theory and practice. In contrast to the other articles in this issue, Ronit's journal offers a professional story from the standpoint of an expert on volunteerism who is in the midst of the program development process and who knows the theory well. Ronit Bar's journey gave her an opportunity to see and to learn from up close in a different environment. The professional experience, which she was exposed to on this trip, was an opportunity for her to conduct a discourse with the practical work being done in Russia and Moldova, and to raise questions and new insights. There is no doubt that the professional trip was a challenge. On the one hand, how does her previous knowledge and familiarity with volunteerism connect with promoting volunteerism in the new communities that she met in Russia and Moldova? On the other hand, how does all she has just seen, influence what she already knows about volunteerism in Israel?

Reading Corner, the part completing the current issue, enables a close-up view into the lives of children, youth and young adults who are in situations of risk. Itzik Zehavy, head of Ashalim's Interdisciplinary Unit, participated in Dror Education Centers' annual conference and suggested sharing with readers the words that were written by children and counselors from the Eshbal Youth Society. How appropriate. Too little, but not too late. The words of the two poems that Itzik chose, again remind all who accompany populations at risk, from service developers to policymakers, of the importance of listening to, of discourse with and of the participation from the children and youth themselves. As it arises from all of the materials in the current issue, the power of relevant and authentic practice does not rest only on the various theoretical discourses, but rather also and mainly on their relevance to the voice of the population for which they develop solutions.

the challenges of inclusion in the community and in society. It is interesting to see how alongside the perceptual and practical discourse of the treatment systems, an alternative discourse takes place among the young people themselves. Alongside the culture of the system and the types of treatment discourse that take place in it, the writer notes that in an environment of difficulty, shortage, loss and social distress, graduates of the out of home placements are developing a discourse that is based on pain, loss and lack of belonging. Does it have the power to influence the development and implementation of intervention practices in the field?

The fifth article discusses the impact of online culture on youth in Bedouin society. Araf Abu-Goydar, a teacher and facilitator of continuing education courses for professional development of teaching staff, expands on the picture about the uses that Bedouin youth make of Internet applications. Beyond the picture that is drawn about the interesting changes that Bedouin society is undergoing as a whole, it is important to understand the influence that exposure to online technology is having on the leisure culture of Bedouin youth.

The issue's second part, Field Journal, presents the notes of professionals. There are two articles. The first discusses preparation for a career as a means for meaningful learning. The writer, Noya Baram, who heads programs in this sphere at Ashalim, argues that the central foundation of career education is the process of inquiry, within which youth can learn about themselves, their attitudes and their abilities. In her article, she illustrates how in the process of inquiry the youth learn to become familiar with the environment and the possibilities that exist and by doing so they increase the awareness of inclinations and of personal preferences. According to her, meaningful learning conveys to the individual the range of possibilities that he may expect from a professional standpoint in the future. To bolster her arguments, Noya briefly presents a number of programs from Israel and around the world that show how the connection between perceptions of career, education and learning constitute an infrastructure for developing programs that promote optimal employment and inclusion of adolescents and young adults.

Thus, for example, the writer argues that leisure constitutes an opportunity for a person to learn who he can be, and not only who he is and what he consumes. Even though this article does not suggest the translation of the work assumptions into practice, it can definitely constitute a theoretical platform for developing a quality and worthwhile leisure culture for populations in situations of risk in general, and particularly for children, youth and young adults.

In the issue's third article, Tali Hayosh of Beit Berl Academic College draws the discussion of the nature of leisure closer to the world of populations in situations of risk, and presents a short survey of the changes in Israeli society's perception of leisure. The distinction that she draws between the three main types of leisure – casual leisure, project-based leisure and serious leisure – strengthens her argument that leisure can be a second chance for children, youth and young adults who have dropped out of the normative social track. The writer emphasizes that the education and welfare system's role is to adopt the approach of leisure as a second chance, and not to establish leisure frameworks for the purpose of supervising children and youth. In her article, she notes that JDC-Ashalim has set itself the goal of building inter-organizational and inter-sector partnerships on the subject of leisure by placing emphasis on the needs of children and youth at risk and their families. These partnerships will enable more children and youth and particularly children and youth at risk to have an opportunity to take part in quality leisure activity that constitutes a second chance for their optimal development.

The fourth article deals with the world of children, youth and young adults who “lack family support.” The writer, Anat Pessate-Schubert, Director of Ashalim's Mayda Knowledge and Learning Center, relates the story of two girls, graduates of out of home placements, who participated in the Bridge to Independence program – in cooperation with Yeladim – Fair Chance for Children, JDC-Ashalim, the National Insurance Institute, Ministry of Education, Ministry of Social Affairs and Social Services, and the Gandyr Foundation. The story of the two girls – Yael and Reuti – suggests an alternative discourse, which takes place outside the dominant discourse about

The current issue casts a spotlight on the connection between work perceptions and practical implementation. It expands the discussion to discourse about working with young girls, leisure, the online space, working with youth and young adults who lack family support, career education, and volunteerism overseas. The issue is full of ideas that I hope will continue to encourage fruitful conversations over the degree of connection in the program development process between three areas; world outlooks, intervention practices, and the voice of the target population.

The first part, Professional Discourse, contains five articles that focus on various types of discourse and the manner in which they can influence service development. The issue opens with an article by Adva Berkovich-Romano, program manager at JDC-Ashalim for Girls and Women Programs, and Itzik Zehavy, director of JDC-Ashalim's Interdisciplinary Division. Their article discusses the development of a "gender-sensitive" work perception at JDC-Ashalim in work with adolescent girls and young women in situations of risk. The writers present the various types of dialogue that they have developed over the years, and their practical translation for developing solutions in Israel, and particularly at JDC-Ashalim. The article deals with a "gender-sensitive" perception that emphasizes the unique characteristics of adolescent girls compared to adolescent boys in coping with distress. Further, it discusses how this perception constituted a basis at JDC-Ashalim in prior years for establishing "Girls on the Map" – a comprehensive initiative for developing solutions for the particular needs of young girls at risk. This initiative operates in partnership with government ministries, associations and organizations, in an effort to raise awareness of the particular needs of young girls and women at risk among professionals, and to support the development of suitable programs.

Both the second and third articles address the leisure culture. The article by Elie Cohen-Gewerc of Beit Berl Academic College suggests a connection between a person's free time and the range of possibilities in which one can fill this time. The article opens a small window for somewhat philosophical aspects that form the basis of the connection between free time and the leisure culture.

# Introduction

---

## **Professional Discourse: Challenges in the Spheres of Development and Practice in the Social World**

### **Anat Pessate-Schubert**

Ashalim attaches great importance to promoting a professional discourse as part of the overall discussion of ways to develop avenues of learning among professionals who work with children, youth and young adults at risk, and their families. In Issue 14 of *Et Hasadeh*, we have chosen to address the connection between work assumptions and perceptions, and developing services for children, youth and young adults at risk.

Studies indicate that children who grow up in situations of risk develop social marginality and difficulties in contending with, and adjusting to, various kinds of frameworks (Davidson-Arad, 2010). They are exposed to physical, emotional, behavioral and cognitive difficulties that are expressed in a host of symptoms: aggression, low frustration threshold, lack of control, low verbal ability, difficulties in thinking and learning, problems of identity, a tendency toward risky behaviors, etc. (Ben-Rabi et al., 2008; Dvir, Wiener and Kupermintz, 2010). Since a close connection exists between a person's well-being and his cultural, economic, behavioral and emotional environment, the undermining of one of these environments also causes harm to the person's emotional system, and influences the rest of the spheres of life (Lander and Slonim-Nevo, 2010). It is well known that work perceptions like these affect both the development process and the ways for implementing the various intervention practices.



is defined as “social resilience,” is critical now more than ever in this new reality of conflict.

During the course of my studies, I shared with my fellow students the work of social organizations that strive to strengthen and firmly root civil society, which, when the time comes, will be capable of showing resilience. Operation Protective Edge, which occurred during the final days of the course’s conclusion, underscored this. The exemplary behavior shown by the country’s citizens in the face of the massive missile attacks; the solidarity demonstrated and the people’s unity are evidence of this. During the year I learned that today, more than ever, “national security” is the correct mix of all four aspects. In determining the national order of priorities, we absolutely must address the social component, which constitutes an important part of national strength.

This issue faithfully expresses the close connection between theory and practice in all its various aspects, and the range of spheres of knowledge that are relevant to JDC-Ashalim’s core work. The articles in this issue invite those in the field, in research and policymakers to take an in-depth look at the work perceptions and assumptions that guide the processes of development and implementation of solutions and services for children, youth and young adults in situations of risk. Raising questions, doubts and thinking anew are the essential nutrients that will enhance our knowledge and understanding of how to improve and streamline our work on behalf of the target population.

Having led JDC-Ashalim for the past decade, and as someone who has developed and implemented clear work perceptions about work with children, youth and families in situations of risk , I value ongoing learning. This learning should take place on the personal, organizational and inter-organizational levels, and relate to all issues in the field of working for and with Israel’s excluded populations.

We extend a heartfelt thank you to our partners in government, the local authorities, the various universities and social organizations, to the professionals in the field and to those at JDC-Ashalim – for their vision, development, work and promoting the quality of life of children, youth and young adults, and their families.

# Foreword

---

## **Rami Sulimani, Director General – JDC-Ashalim**

I am pleased to open Issue 14 of Et Hasadeh and to wish all of you peace and much success in your continued and productive work. After taking a year's leave of absence in order to attend the Mabal National Defense College Course– and following the conclusion of Operation Protective Edge that lasted almost 50 days – I would like to share with you some of my experiences and insights as they relate to efforts on behalf of populations at risk.

This issue deals with a discourse about the connection between work perceptions held by organizations and professionals, and program development for JDC-Ashalim's target population. This is an interesting connection point for the content of the studies at the National Defense College and peace. "National security" comprises four aspects: security, political, economic and social. For obvious reasons, since the state's establishment the security aspect has been preeminent. The national order of priorities was set accordingly. Over the years, there has been a gradual realization of the importance of the other aspects for establishing national strength and national security.

From my perspective, the discourse that took place at the College over the year on social issues was somewhat lacking. As I understand it, there is insufficient recognition of the importance of the social aspect to the State of Israel's national security – how social gaps, inequality and social schisms can constitute a threat to society's unity and well-being. Operation Protective Edge, the Second Lebanon war and other operations have created a new reality of confrontations. In a sense, our home front has become a battlefield, and our country's citizens face a difficult reality in which they are threatened with physical harm and damage to morale. In the new reality, the nature of wars has changed. The state's power is tested not only through its military force, but also in the people's ability to stand strong in the face of situations of crisis, loss and trauma. This power, which



# Table of Contents

---

## Foreword

Rami Sulimani, Director General – JDC-Ashalim..... 7

## Introduction

Professional Discourse: Challenges in the Spheres of Development and Practice in the Social World

Anat Pessate-Schubert..... 10

## Professional Discourse

Types of Gender Discourse and their Influence on Outlining Policy, Developing Practices and Future Challenges

Adva Berkovich-Romano, Itzik Zehavy

On the Nature of Leisure in Our Time

Elie Cohen-Gewerc

“The First Principle of All Action is Leisure” (Aristotle): What is it and Why? What is the Situation?

Tali Hayosh

Levinsky as Parable: The Difference Between What’s Disappeared vs. What’s Been Lost in the Lives of Yael and Reuti, Who Are Defined as “Lacking Family Support”

Anat Pessate-Schubert

The Online Culture of Bedouin Youth

Araf-Abu Goydar

## Field Journal

Preparation for Career Program as a Means for Meaningful Learning for Middle School Students

Noya Baram

Between Moscow and Kishinev: Volunteerism Journey in Jewish Communities

Ronit Bar

## Reading Corner

You Can Be Next to Me

Itzik Zehavy



Mayda Peer Learning Programs and educational activities are being provided by a generous gift of the **Ken and Erika Witover Family**  
Oyster Bay Cove, New York

## ET HASADEH

Published by Ashalim - The Association for Planning  
& Development of Services for Children,  
Youth and Young Adults at Risk & their Families  
The Ashalim Knowledge and Learning Center - Mayda  
Issue No. 14, November 2014

**The Publication  
Committee, Ashalim**

Rami Sulimani  
Tuvia Mendelson  
Dr. Anat Pessate-Schubert  
Daniel Kerenji  
Oshrit Shabat

**Editor-in-Chief**  
**Co-Editor**  
**Language Editor**  
**Graphic Design and Production**  
**Editorial Secretary**  
**Publication Manager**

Dr. Anat Pessate-Schubert  
Daniel Kerenji  
Gilat Iron-Behar  
Ayalon Print  
Oshrit Shabat  
Tuvia Mendelson

Ashalim, JDC Hill, P.O. Box 3489  
Jerusalem 91034  
oshritg@jdc.org.il



The Ashalim Knowledge and Learning Center

© All rights reserved

[www.ashalim.org.il](http://www.ashalim.org.il)



# ET HASADEH

Ashalim Journal of Children, Youth and  
Young Adults at Risk and Their Families