



עט השדה



העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים
ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם (ע"ר)
מיסודו של נציג ישראל ובתמיכתן של
ממשלת ישראל והפרוצדורה היהודית של ניו-יורק
www.ashalim.org.il

כתב-העת של **מיד"א** מרכז ידע אשלים • **גיליון 3** • אב תשס"ט • יולי 2009



עבודה בחברה רב-תרבותית

פתח דבר

“ברגע שאנשי מקצוע יהיו מודעים לאופי, לתכונות ולמאפיינים של קבוצות שונות, הם ייווכחו כי הם יותר ספונטניים, בעלי אבחנה ומיומנות בעבודתם.”

(גרלאט פ' בנסון)

העבודה על הגיליון הנוכחי הייתה מסע מרתק ושונה מזה שציפינו לו. נושא הגיליון - חיים בחברה רב-תרבותית - הוא נושא רחב ומגוון המעלה אפשרויות רבות וזוויות שונות להתייחסות. ביקשנו להאיר היבטים שלא תמיד באים לידי ביטוי כאשר עוסקים בהיבטים רב-תרבותיים. כדי להשיג מטרה זו שאלנו את עצמנו שאלות שונות, כגון - מהי תרבות? כיצד היא משפיעה על עמדותיו והתנהגותו של הפרט, של הקבוצה? כיצד משפיע עלינו המפגש עם תרבויות שונות - ברמה הקוגניטיבית, ברמה הרגשית? מה ההשלכות של ההתייחסות התרבותית על הכלים המקצועיים שאנו זקוקים להם, והאם אנו באמת משתמשים בכלים אלה? האם אנו, אנשי המקצוע, באמת מתייחסים לתרבותו של האדם העומד מולנו כאשר אנו משוחחים אתו, עובדים אתו, חושבים עליו, ואם כן - כיצד? האם אנו משקיעים מחשבה בכיוונים תרבותיים בלתי צפויים שהם בעלי משמעות מקצועית לכל אחד העובד עם אוכלוסיות בסיכון?

המסע אל התשובות לאחדות מהשאלות האלה הוביל אותנו לכמה מקומות לא צפויים. כך, למשל, מכירים את ההיבטים התרבותיים הרגישים של הצדק המאחה, מתייחסים ליחסי הגומלין המתקיימים בין המוצא התרבותי לבין תהליכי למידה, דנים בהשלכות תרבות האינטרנט של בני הנוער על המקצוענות שלנו, ואיננו פוסחים גם על הסתכלות גלובלית, בגלותנו תרבות נוער שונה מאוד המתקיימת ביפן. אלה ועוד רבים אחרים הם ההיבטים המוארים בגיליון שלנו.

“עט השדה”, כשמו כן הוא: במה לשיח כתוב על העשייה שלכם - אנשי המקצוע העושים לילות כימים לקידום של ילדים ובני נוער בסיכון ובני משפחותיהם. זו ההזדמנות לשוב ולהודות לכם על ההיענות הנפלאה בכתיבה ובשיתוף, היענות שכולנו נשכרים ממנה.

בברכת קריאה נעימה,

ד"ר ליאת בן-דוד

מנהלת מיד"א - מרכז ידע אשלים

עט השדה

כתב העת של אשלים
מיד"א, מרכז ידע אשלים
גיליון מס' 3, יולי 2009

הוועדה המייעצת

ד"ר ליאת בן דוד, עורכת ראשית
גליה אריאלי
רבקה ארידן
מרים גילת
רות ירון
עטרה שטיין
ד"ר ארנה שמר
שושי שקד

הוועדה להוצאה לאור, אשלים

ד"ר רמי סולימני
ד"ר ליאת בן דוד
טובה מנדלסון
חנה פרימק
איטה שחר

עורכת לשון

ורדה בן-יוסף

עיצוב גרפי והפקה

סטודיו אמיתי

מזכירת המערכת

אושרית שבת

מנהל ההוצאה לאור

טובה מנדלסון, ג'וינט ישראל-אשלים

כתובת המערכת

אשלים גבעת ג'וינט ת"ד 3489

ירושלים 91034

oshrita@jdc.org.il

דוא"ל



העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים
ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם נעדרים
סיסמון של ג'וינט ישראל בגבעת נוף
המטה: ישראל ומרכזיה הימית של ירושק
www.ashalim.org.il

מיד"א אשלים

© כל הזכויות שמורות

תוכן העניינים

אנשי מקצוע כשירותים החברתיים לילדים ולהוריהם מתמודדים עם המשמעויות הנגזרות מעבודה במרחב המאופיין בריבוי תרבויות. מושגים כגון "ריבוי תרבויות" ו"רב-תרבותיות" נוטים להתערבב זה בזה ולהיטשטש. אבחנה ביקורתית של משמעותם הייחודית, לרבות הטשטוש ביניהם, חיונית להתמודדות עם האתגרים הניצבים לפני אנשי המקצוע בתחום זה.

4 מריבוי תרבויות לרב-תרבותיות: אתגרים מקצועיים בעבודה רגישת תרבות עם ילדים והוריהם

ד"ר ארנה שמר

חינוך רב-תרבותי הוא לא רק היכרות עם תרבות האחר, אלא עיצוב סביבה המשקפת את השונות התרבותית, ובעיקר יצירת שינויים מבניים המבטאים את השוני התרבותי. החינוך צריך להיות מעוצב כך שיתאים לכל תרבות, לכל גזע ולכל קבוצה חברתית. המפתח לחינוך רב-תרבותי הוא העזרה הניתנת לתלמיד כדי שיוכל לפתח יכולת חוצה תרבויות.

11 חינוך לרב-תרבותיות במדינת ישראל - מציאות או חזון?

ד"ר בינה גלדי

רשת האינטרנט משמשת את בני הנוער בכל המגזרים והתרבויות, ובמגוון רחב של שימושים. המרחב הוירטואלי, שמעצם מהותו הוא שוויוני לכול, מזמן מפגש בין-תרבותי החושף את הגולש לנומרות שלא תמיד מתיישבות עם אלו המקובלות במציאות התרבותית הפיזית של חייו. מצב זה יוצר הזדמנויות אך גם סיכונים, ולא להשליך ישירה על המהות המקצועית שלנו.

17 תרבות וירטואלית בחברה בין-תרבותית

מירן בוניאל-נסים וסוהא דאו

התכנית "צדק מאחה" המופעלת בשירות המבחן לנוער מספקת הזדמנות לנערים שעברו על החוק, ולהוריהם, לתקן את הנזקים שגרמו לנפגעי העבירות שביצעו. ההשתתפות בתהליך מבוססת על בחירה, רצון והסכמה של כולם, מבטיחה חיסיון וסודיות, ומצריכה רגישות תרבותית כפולה ומכופלת - הן לצד הפוגע, הן לצד הנפגע והן למפגש ביניהם.

24 תהליכי איחוי בראייה רב-תרבותית בשירות המבחן לנוער במחוזות הדרום וירושלים

שרי גרבלי

כזמן שבוחנים דרכי התערבות וטיפול בקטינים בעלי התנהגות מינית פוגעת, חייבים לתת את הדעת על כך שבישראל מתקיימים אלו לצד אלו מגזרים רבים: עולים מכרית המועצות לשעבר, עולים מאתיופיה, בני המגזר החרדי, בני המגזר הערבי, בני קיבוצים ועוד. לכל אחד מאלו תרבות, נורמות וערכים שחייבים להבינם ולהביאם בחשבון בתהליכי אבחון וטיפול.

30 רגישות רב-תרבותית - כלי הכרחי בטיפול בקטינים שתקפו מינית

ד"ר טליה אתגר

השתייכותם התרבותית של דור הצברים החדשים, צאצאי העולים מאתיופיה, אינה מועברת אליהם בטבעיות, עם חלב האם ושירי הערש, כפי שהועברה להוריהם בארצות מוצאם. כאן נולדים ילדים לתוך מציאות מעורפלת, רב-תרבותית, ופערים תרבותיים נפערים בינם לבין הוריהם - פערים הפוגעים בקשר המשפחתי ובתפקוד ההורים.

36 את אבא אין מאשימים כפי שאת השמים אין חורשים

נעמי שמואל

מדורים

שאלות של שייכות - מדבריהם של משתתפי תכנית "רשתות" המצב מגדל לנו את הילדים - ד"ר ליאת בן-דוד

41 פרלוד

המקרה של מודיעין עילית - מיקי מילר, יוסף עטיה, רות רגולנט-לוי, אריאל לייקח

44 מהשטח

PACT - תכנית לקידום ילדים יוצאי אתיופיה בגיל הרך בגישה רגישת תרבות - רבקה ארידן

50 זרקור על תכנית

אני לא רוצה ללמוד ממך - גליה אריאלי

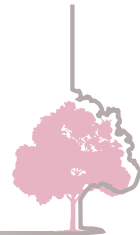
54 ספרים

על תרבות הנוער ביפן - מיכל מור

58 בעולם

מריבוי תרבויות לרב-תרבותיות אתגרים מקצועיים בעבודה רגישת תרבות עם ילדים והוריהם

שירותים חברתיים לילדים ולהוריהם ניתנים במרחב המאופיין בריבוי תרבויות. לפיכך, כל עובד הממלא תפקיד בשירותים אלה מתמודד עם המשמעותיות הנגזרות מעבודה במרחב כזה. העיסוק בריבוי התרבויות וכן ההתעלמות וההימנעות ממנו צופנים אמירה חברתית על התרבויות ועל החברה בכלל. ריבוי תרבויות הוא מושג דמוגרפי, ולכן אין בו כדי להעיד בהכרח על קיומה של רב-תרבותיות, אולם בפועל שני המושגים נוטים להתערבב זה בזה ולהיטשטש. אבחנה ביקורתית של משמעותם הייחודית, לרבות הטשטוש ביניהם, תאפשר לכל עובד ולכל שירות לבחון עצמם לאורם ולהגדיר את האתגרים הניצבים לפניהם בתחום זה.



עובד ולכל שירות לבחון עצמם לאורם ולהגדיר את האתגרים הניצבים לפניהם בתחום זה.

מהי חברה רב-תרבותית?

כדי לדון במושג השגור רב-תרבותיות, ראוי להתחיל בהמשגת ערך המפתח - תרבות. המושג תרבות במשמעותו הבסיסית והשכיחה מגדיר קבוצת אנשים השותפה לערכים, מנהגים, נורמות, דפוסי התנהגות והשקפת עולם (Lum, 1999; NASW, 2000). למרות הנטייה לראות בעיקר את הפן האתני המסורתי שבתרבות הנובע ממוצאם של אנשים, תרבות יכולה להגדיר קבוצות שונות, כגון קבוצות גיל, לאום, מגדר, דת ועוד. בקבוצות אלה אנשים חולקים ביניהם מאפיינים משותפים, שחלקם ייחודיים רק לקבוצתם. אף שבמאמר זה עיקר הדוגמאות עוסקות בתרבות האתנית, אפשר להקיש מהן על תרבות בהגדרתה הרחבה. ביטוייה המרכזי של חברה מרובת תרבויות הוא השונות, דהיינו הקיום לצד ריבוי אורחות חיים. חיים בדרך זו רוויים במתח דיאלקטי - בין הנטייה לנוחות שמאפשר הדומה והמוכר, לבין חוסר הנוחות שיוצר הלא מוכר, הלא ידוע ולעיתים אף הלא מקובל. מתח זה נובע גם מהשאיפה האוניברסלית ליציבות ויציבות מול האילוץ להתמודד עם השוני וההשתנות או לפחות להיפתח אליהם. מתחים אלה עלולים ליצור בלבול, שיבוש וחוסר ביטחון המתבטאים ברתיעה, התנגדות או הסתגרות. תגובות הפוכות יכולות להיות למשל פתיחות, התעניינות וקבלה.

"אנחנו הבאנו את פיאז'ה אל התכנית ולא את התכנית אל פיאז'ה", כך אומרת לי מנהלת עמותה המספקת שירות חברתי לילדים רכים ולהוריהם. אני שומעת את הדברים בעת שאני לומדת ממנה את רזי העבודה הבין-תרבותית בתכנית המספקת שירות לאוכלוסייה מארצות אתיופיה, בוכרה וקווקז ולשכטים בדוויים. הדיאלוג הבין-תרבותי עם התאוריה המשמשת בסיס איתן ומוכר לשלבי ההתפתחות טומן בחובו מהלך אמיץ ויצירתי בנוף השירותים החברתיים. המוכנות לערער על המוכר והקבוע, להרהר בו וללמוד, להתאים ולעיתים אף להמציא מחדש, מסמלת את אחד האתגרים המרכזיים של חברה רב-תרבותית. שירותים חברתיים לילדים ולהוריהם ניתנים במרחב המאופיין בריבוי תרבויות. לפיכך, כל עובד הממלא תפקיד בשירותים אלה מתמודד עם המשמעותיות הנגזרות מעבודה במרחב כזה. העיסוק בריבוי התרבויות וכן ההתעלמות וההימנעות ממנו צופנים אמירה חברתית על התרבויות ועל החברה בכלל. ריבוי תרבויות הוא מושג דמוגרפי, ולכן אין בו כדי להעיד בהכרח על קיומה של רב-תרבותיות, אולם בפועל שני המושגים נוטים להתערבב זה בזה ולהיטשטש. אבחנה ביקורתית של משמעותם הייחודית, לרבות הטשטוש ביניהם, תאפשר לכל

ד"ר ארנה שמר



ד"ר ארנה שמר, מרצה בכית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית. מנחה תהליכים בתחומי עבודה קהילתית, שיתוף ושותפות ועבודה בין תרבותית.

התנשאות והטמעה. ביטוייה של הרב-תרבותיות ניכרים במגוון תחומי החיים: חינוך, בריאות, רווחה, פנאי, משפט, סביבה פיזית, חברה אזרחית, ניהול, נפש האדם ועוד.

יישומה של גישה רב-תרבותית ניתן לבחינה לפי מבנה חלוקת הכוח וההתנהלות של יחסי העוצמה בין קבוצות תרבותיות שונות. עוצמה זו מתבטאת במשאבים, בהישגים, בהשפעה ובעמדות מפתח המעוגנים לרוכ במדיניות ובמנגנונים המעדיפים את הקבוצה הדומיננטית. חברה רב-תרבותית שואפת לחלוקה הוגנת ושוויונית ככל האפשר בין קבוצות בחברה, והיא אמורה לקיים בתוכה מנגנונים למניעת אפליה, קיפוח, דיכוי והדרה (סבר, 2001). בד בכד, חברה זו אמורה להבנות אמצעים שיבטיחו את הזכות השווה להיות שונה, כמו שוויון הזדמנויות וסיכוי שווה להשפיע על הסביבה.

התנהלות כזאת מונחית על ידי אידאולוגיה המבוססת על הכרה בשונות וקבלתה, כבוד הדדי, אמונה בשוויון ערך האדם, אמון ביכולותיהם של אנשים ובזכותם לחיות בחברה שוויונית מתוך זהותם הקבוצתית והאישית.

כפועל, רב-תרבותיות אינה שואפת לאחידות אך היא שואפת לאחדות מתוך ייחודיות - לחברה המכירה במשותף ובשונה

ושבכוחה לקיים דיאלוגים גם על אזורי הקונפליקט שבה. השתתפות של כל התרבויות בעיצוב המרחב הציבורי המשותף היא פעילות מתבקשת בחברה רב-תרבותית.

כדי להתמודד עם אתגרי הרב-תרבותיות בדרך מכבדת, מקבלת ושוויונית, מתפתחת כל העת עבודה בין-תרבותית (inter-culture) הממוקדת ביחסים בין התרבויות. הגישה הבין-תרבותית מדגישה את המשותף לתרבויות, מתוך הכרה במתחים ביניהן ובשונותן. תכליתה היא קידום יכולתם של אנשים מתרבויות שונות לקיים חברה משותפת במהלך חייהם - במגורים, במערכות החינוך, בפעילות הפנאי, בחוקים ובתקנות, בהתמודדות עם בעיות חברתיות ועוד.

אתגרים מקצועיים לעובדים בשירותי אנוש עם ילדים והוריהם

עובדים בשירותי אנוש עם ילדים והורים שואפים להיטיב את מצבם של לקוחותיהם, ולכן עבודתם מופנית למוקדים שונים, כגון דפוסי התנהגות,



מתוך מכלול תגובות אלה, אפשר לזהות שלוש מגמות עיקריות בהתמודדות עם שונות תרבותית: **בידול:** מגמה אתנוצנטרית השוללת את האחר, תופסת תרבויות מתוך עמדה הייררכית ושתלטנית שלפיה יש תרבויות ראויות וחזקות יותר. תפיסה זו מגבה הרחקה ואפליה של תרבויות הנתפסות כנחותות או חלשות יותר. **כלילה:** מגמה המכוונת לאינטגרציה והעלמת השונות לטובת מכנה משותף קבוצתי, ומשום כך היא חותרת על פי רוב להטמעה של תרבויות מיעוט בתוך תרבות הרוב. היא מוכרת גם כגישת כור ההיתוך שהצהירה על יצירת מודל תרבותי חדש. עדויות מלמדות כי היא נחוותה מחד גיסא כמקדמת ומצמיחה, ומאידך גיסא גם כמתיכה ורומסת תרבויות מיעוט לתוך ההגמוניה.

שילוב: מגמה המגבה ביטויים של זהות תרבותית במטרה לשמר את התרבות ולהגן על הזכות לזהות ייחודית. כך נוצרים מודלים המאפשרים שזירה מכבדת ומקבלת של תרבויות החיות יחדיו, או חיים משותפים של תרבויות זו לצד זו, בתוך גבולות מוסדרים, בלא השתלטות ואפליה. גישה זו דוגלת בדיאלוג בין-תרבותי על אורחות החיים המשותפים והנבדלים בתוך המרחב המשותף. ההכרה בקבוצתיות התרבותית והנכונות לגשר על הפערים הטבעיים בה עלולות בקנה אחד עם המודל הרב-תרבותי.

לרב-תרבותיות הגדרות רבות מספור, רובן ככולן מצביעות על חברה הטרוגנית השואפת לקיים יחסים שוויוניים וסובלניים בין אנשים מקבוצות תרבותיות שונות (יונה ושנהב, 2005). שלא כגישה האתנוצנטרית הבדלנית, המעריכה תרבויות מתוך השוואה לתרבות מרכזית אחת, הגישה הרב-תרבותית נוטה להימנע מהייררכיה, פטרונות,

רב-תרבותיות אינה שואפת לאחידות אך היא שואפת לאחדות מתוך ייחודיות - לחברה המכירה במשותף ובשונה ושכוחה לקיים דיאלוגים גם על אזורי הקונפליקט שבה. השתתפות של כל התרבויות בעיצוב המרחב הציבורי המשותף היא פעילות מתבקשת בחברה רב-תרבותית.

הלקוחות. התנשאות כלפי תרבות, דחייה או ניכור יקצינו יחסים של שליטה ופטרונות, ואילו קבלה, פתיחות, למידה הדדית, דיאלוג ושיתוף יהפכו את הקשר לדו-כיווני ומקדם.

קשר מקצועי נרקם בתהליך דו-כיווני מתמשך, ולכן יש לו גוון שונה בכל תרבות. לדוגמה, אנשי מקצוע מהתרבות האתיופית מספרים כי בעבודה עם משפחות של עולי אתיופיה תהליך בניית האמון אורך חודשים. הם מפרטים שלבים מתמשכים ומעשים שהם נוקטים להבניית קשר הדדי המאפשר תהליכי שינוי. מובן כי במשך החודשים הראשונים לקשר לא מתבצעים תהליכי שינוי של ממש וניתן זמן להיכרות ולבניית האמון. זו תובנה משמעותית בקביעת מדיניות של תכנית ובהערכתה (שמר, 2009). לעומת זאת, קשר מקצועי עם אנשים מהחברה החרדית נבנה כש"רב נמצא בחדר", אף שלרוב הוא אינו נמצא פיזית. ההלכה תוחמת ומעצבת באופנים שונים את המצבים, ההתנהגויות והקשרים הנוגעים לשיח הטיפולי ומהדהדת בהם, ועולם התוכן התורני, סמוי או גלוי, משתרבב לתוך השיח בחוויה האישית ובקשר הטיפולי (דהאן, 2004).

הקשר המקצועי מושפע גם מההתמודדות עם ערכי הליבה האישיים ביחס לערכים תרבותיים של קבוצות תרבותיות אחרות. לא פעם המפגש התרבותי מציב דילמות תלויות תרבות, כגון התמודדות עם היחס לילדים בתוך המשפחה, חינוך ילדים באמצעים אלימים, סוגיות הנוגעות למעמד האישה, מסרים חינוכיים וגישות לטיפול בילדים רכים. ההתמודדות עם דילמות אלו מורכבת במיוחד כאשר איש המקצוע הוא בן תרבות הלקוח והוא מבטא תפיסות ועמדות חלופיות.

♦ **פרקטיקת השינוי:** האתגרים כאן משקפים את היכולת לבטא סובלנות תרבותית, לגלות וליישם את הנכסים התרבותיים שהלקוחות נושאים עמם ולעשותם שותפים שווים והכרחיים בתהליכי השינוי. פרקטיקה שוויונית משמעה שימוש באסטרטגיות ובמימוניות המתאימות למאפיינים האישיים ולרקע החברתי-תרבותי של מקבלי השירות. הכוונה אינה לפרקטיקה שוויונית במובן הטכני והאחיד של המושג. למשל, תכניות להדרכת הורים נעשות באמצעות מגשרים בין-תרבותיים מתרבות המוצא המפתחים מערכי התערבות מובחני תרבות, ויש גנים שחוגגים בהם את חגי כל התרבויות של הילדים בגן (גלילי, 2009).

פרקטיקה רגישת תרבות תהיה מסוגלת להכיל הסברים חדשים שאינם מסתמכים בהכרח על תאוריות אוניברסליות שרוכזות בתרבות המערבית (כגון תאוריות על התפתחות האדם,

מצב נפשי, ערכים, מערכות יחסים, סגנונות חשיבה ולמידה, הנאה, תחיקה וסביבה פיזית. מוקדי התערבות אלה מעוצבים, בין השאר, מתוך נוכחות תרבותית משמעותית בחייהם של האנשים. בהקשר התרבותי אפשר אפוא להצביע על ארבע זירות עיקריות של אתגרים לקידום שינוי בעבודה עם ילדים, הוריהם וקהילתם: אתגרים הנוגעים ללקוחות, אתגרים הנוגעים למקצועות המשלחים והסוכנויות, אתגרים הקשורים לסביבה ואתגרים אישיים פנימיים.

(1) אתגרים הנוגעים ללקוחות - מיחידים עד קהילות

♦ **הקשר המקצועי:** הקשר המקצועי בין איש המקצוע ללקוחותיו הוא משתנה מהותי שבכוחו ליצור אקלים המקדם את המטרות שהוצבו לקשר. הוא מבטא את מחויבות איש המקצוע לפונים אליו ואת הבנתו לנפש האדם, את אחריותו, נכונותו, דאגתו, רגישותו ואמונתו ביכולת ליצור שינוי מיטיב. הקשר המקצועי הוא תלוי הקשר - הוא אינו אובייקטיבי או ניטרלי. הוא מבטא למשל תחושות בין-אישיות המתהוות בין הצדדים השותפים, ניסיון קודם ועמדות וערכים התלויים בהקשר של האנשים המעורבים בו. תרבות היא משתנה מפתח המשפיע על קשר מקצועי, שכן היא ממקדת אליה דעות, תחושות, התנסויות, וגם דעות קדומות כלפי קבוצות תרבותיות מסוימות. ראוי כי עובדים יפתחו מודעות לסוגיה זו כדי שיוכלו לפתח קשר מקצועי אמפתי, מבוסס על כוחות, לא שיפוטי, שאינו מאיים על ידי תרבות כלשהי.

רצף השירותים בתחום הילדים כולל שירותים מעורבים הניתנים בגישה אוניברסלית לילדים מתרבויות שונות, עד שירותים פרטיקולריים מובחני תרבות. בכל סוג שירות על פני רצף זה חשוב שהעובדים יהיו מודעים להקשר התרבותי המכונן של הילד ומשפחתו, ויתאימו את הקשר המקצועי לרוחו. בהקשר של קהילות מיעוט, ראוי להתחשב בכך שיש בהן אנשים הנתונים בדילמות יום-יומיות סביב מידת הסגירות להשפעות מבחוץ לעומת פתיחות לאותן השפעות, כלומר שמירה על יציבות וייחוד לעומת השתנות. כאשר על הדילמות הללו נוסף יחס גזעני מצד החברה הקולטת, הם עלולים להיות מוצפים בתחושות בלבול, מבוכה וחוסר אונים, ויש סכנה לדימויים העצמי והקולקטיבי.

קשר מקצועי אינו קשר שוויוני בדרך כלל - עוצמה, סמכות ושליטה הם רכיבים קבועים במערכת יחסים זו. לכן חשובה ביותר ההכרה בפערים הנובעים מעצם טבעו של הקשר, היוצר מראש תחושה של תלות, פגיעות ואף פחיתות ערך בקרב

מקבוצות אלה להיפגש ולפעול למען עצמם. פרקטיקה כזאת תקדם סולידריות חברתית ואמצעים לתהליכי שילוב ושיזור בקרב קבוצות שונות, תפתח פרקטיקה של שינוי מדיניות לשינוי סדרי ממשל וחוקים כך שישפיקו שוויון זכויות לקבוצות השונות - שוויון שיתבטא בעיקר במתן שירותים הולמים, מפותחים, המותאמים לצורכי הקבוצות השונות ולנכסיהן.

(2) אתגרים הנוגעים למקצועות המשלחים והסוכנויות

♦ **ביקורת על שיח מקצועי:** עבודה בין-תרבותית מכוונת את אנשי המקצוע להפעיל גישה ביקורתית כלפי תחומי הדעת המנחים את עבודתם וכלפי שירותי האנוש שהם עובדים בהם. לדוגמה, בעבודה עם ילדים נעשית בדרך כלל עבודה רבה בנושא ההורות. נושא זה זוכה לפרשנויות תרבותיות שונות. במוסדות להשכלה גבוהה נלמדות תאוריות הורות ברוח מערבית ומודרנית המוצגות כגישות הראויות בחינוך ובטיפול, אך השטח רווי בדפוסים מגוונים של הורות. הורה בחברה החרדית, הורה שעלה מצרפת, הורה בקיבוץ והורה בחברה הערבית - כל אלה מעצבים את תפקידם לאור אמונות, אידאולוגיות, ערכים, התנסויות אישיות

וציפיות חברתיות שונות זו מזו. כך נושאים כגון חלוקת התפקידים המשפחתית, התקשורת, החינוך והמשמעת יחס לילדים עם בעיות התפתחותיות וכוליטיבי

שונה. הניסיון לאחד אותם תחת הגדרות דומות אינו משתלב עם הגישה הרב-תרבותית הדוגלת בחירות לזהות. לדוגמה, תקשורת אפקטיבית עם משפחות לילדים עם מוגבלויות יכולה לגלות כי בתרבויות שונות הנחת הבסיס לטיפול החותר לשנות את מצב הילד אינה מקובלת ואינה רצויה. תרבויות מסוימות יקבלו בהשלמה לידת ילד עם תסמונת דאון;

אנשים מתרבויות אלה אינם שותפים לאמונה שאפשר להשפיע על שינוי או ששינוי הוא חיובי, וייטו לקבל את שנקבע ולייחס לכך משמעות הרמונית ברצף החיים; הם לא ירצו להיכנס לתכנית טיפול, לא יסכימו לאבחון מוקדם בהריונות הבאים ולא ירצו להשתתף בקבוצות תמיכה (Lynch & Hanson, 2004).



על סוגי פסיכופתולוגיה, על תהליכי חברות והורות), והיא תאפשר כניסתן של פרקטיקות זרות המבטאות ניסיונות התמודדות קודמים של בני אותה קבוצת תרבות. כפי שמתארות רואר-סטריאר ורוזנטל (תשס"ד), במחקר על התפתחות ילדים חל שינוי ממשי בנוגע לתפקידי הסביבה והתרבות בהתפתחות הילד, שינוי אשר הוביל לשינויים בתאוריה ובמתודולוגיה. כך התחלף החיפוש אחר אוניברסליות בחיפוש אחר השפעות הסביבה והתרבות על ילדים ומשפחותיהם. כדי ללמוד את ההסברים האלה ולעבוד מתוכם נדרשים העובדים לתעוזה וליצירתיות. כך למשל, בתכנית הביתית לפעוטות משלבים פעולות משחק מתרבות המוצא, מעודדים את ההורים לשמר את שפתם בדיבור עם ילדיהם, ההדרכה בנושאי תזונה מתבססת על אוכל מסורתי ומתקבלת רפואה מסורתית לטיפול בילד. עם זאת, בנושאים אלה ואחרים ניתן גם מידע על דרכי הטיפול הרווחות בחברה הרחבה, ונפתח דיאלוג שמטרתו להוליך לבחירה מודעת בין הדפוסים התרבותיים או לשילוב ביניהם.

עבודה עם ילדים כוללת בדרך כלל גם עבודה עם הוריהם ואף עם המשפחה המורחבת. פרקטיקה רגישת תרבות משכילה להבין את הפער הבין-דורי התוך-תרבותי - פער הבולט בעיקר בקרב קבוצות עולים אך גם בקרב תרבויות מיעוט אחרות החוות תהליכי מוביליזציה והשתלבות בחברה הרחבה. עבודה עם הורים החשים שיש אכפתיות כלפיהם והחווים שייכות תגייס גם את הילדים. מתן מקום מכובד לכל תרבות להציג את עצמה, להתבטא ולתרום יפחית את הלא מוכר שבה.

אתגריה של פרקטיקת השינוי כוללים גם פיתוח פרקטיקה קבוצתית וקהילתית שתאפשר לאנשים

פרקטיקה רגישת תרבות תהיה מסוגלת להכיל הסברים חדשים שאינם מסתמכים בהכרח על תאוריות אוניברסליות שרובן פותחו בתרבות המערבית (כגון תאוריות על התפתחות האדם, על סוגי פסיכופתולוגיה, על תהליכי חברות והורות), והיא תאפשר כניסתן של פרקטיקות זרות המבטאות ניסיונות התמודדות קודמים של בני אותה קבוצת תרבות.

כדי שאנשי מקצוע יהיו רגישי תרבות, עליהם לעשות בירור נוקב של תהליכי הבניית הידע ומיצוב המקצוע

ומדירים, במישרין או בעקיפין, בדרכים גלויות או סמויות ועמומות, ציבורים שלמים מקבלת שירות הולם שהם זכאים לו.

ממצאי הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון (2006) מעידים כי בישראל ארגונים העובדים עם ילדים והמדיניות שהם כפופים לה אינם רגישים דיים. להלן כמה דוגמאות:

- ◀ אף ששיעור גדול מהילדים המוצאים מהבית באים מקהילת עולי ברית המועצות לשעבר, אין משפחות אומנות מקהילה זו ואין השקעה של מאמץ ומשאבים בהכשרת משפחות כאלה.
- ◀ ילדים ערבים מוסלמים מושמים במוסדות חינוכיים נוצריים מכיוון שאין מוסדות מוסלמיים ולא נעשה מאמץ לפתחם.
- ◀ ביישובי הבדווים בנגב אין די מסגרות לילדים בסיכון (וגם לא מסגרות חינוך רגילות).
- ◀ יש התעלמות מן הצרכים המיוחדים של בני נוער הומו-לסבים ואפליה כלפיהם.

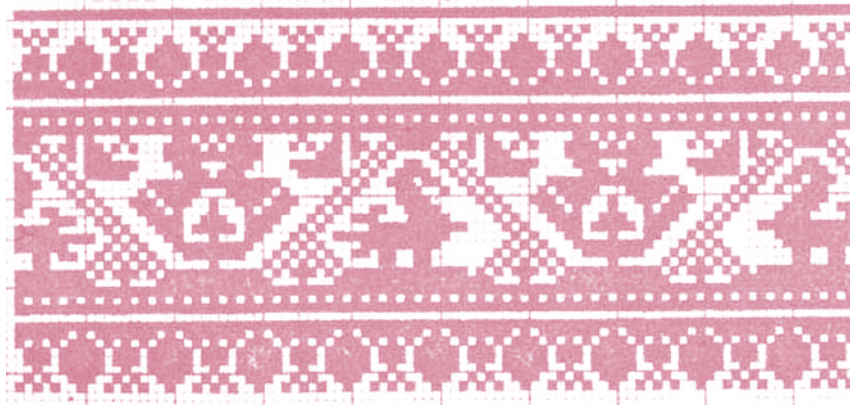
יש ארגונים המצהירים על עבודה בין-תרבותית ויוצרים תמונה מטעה, המובנית מטקסים והצהרות; הם משלים בכך את לקוחותיהם - אך גם את עובדיהם ועמיתיהם. לעתים דווקא ההצהרות על רב-תרבותיות ארגונית מכסות על סתירות ומשמעויות נסתרות שלא פעם מחזקות את הבידול, ההיררכייה והניכור.

אתגר זה מחייב את העובדים להביט פנימה, לתוך הסוכנות שהם משתייכים אליה, ולבחון אם היא אכן רגישת תרבות - בכוונותיה, במעשיה, במסריה ובייצוג התרבותי של בעלי התפקידים בה. לא פעם העובדים הופכים להיות סוכני שינוי בארגוני הבית שלהם; עליהם להתמודד עם האתגר ולפעול לפיתוח תשתית ארגונית רגישת תרבות במקום עבודתם. המשמעות של אתגר זה היא הסתכנות במקום המספק להם ביטחון כלכלי ומקצועי, ועם זאת - הובלה חלוצית של השירות לשינוי משמעותי.

כדי לעמוד על כשירותו התרבותית של הארגון, רצוי לברר, באמצעות השאלות הבאות וכדוגמתן, אם הצוות המקצועי מצליח לתרגם את כוונותיו הטובות למעשים רגישי תרבות המובילים לשילוב ולקבלה של יחידים וקבוצות מתרבויות אחרות.

כדי שאנשי מקצוע יהיו רגישי תרבות, עליהם לעשות בירור נוקב של תהליכי הבניית הידע ומיצוב המקצוע דרך שאלות כגון אלה:

- ◀ מה משדר השירות ללקוחותיו ואילו מסרים מעבירה הקהילה המקצועית המשלחת אותי כלפי תרבויות שונות? במה היא תורמת או חוסמת קיום חברה רב-תרבותית?
- ◀ האם יש פער בין דיבור למעשה בשירות שלי?
- ◀ אילו מסרים הועברו אליי בעת הלימודים המקצועיים ותהליכי ההכשרה, ואיזו דוגמה אישית ראיתי בהקשר של חברה רב-תרבותית?
- ◀ האם יש די ספרות מקצועית, עיונית ומחקרית שעוסקת בנושא? האם נחשפתי אליה? האם הספרות מצליחה להביא את הנרטיבים של קבוצות המיעוט?
- ◀ האם ההוראה, המחקר והכתיבה רגישי תרבות?
- ◀ מאין נשאב הידע של המקצוע? מי דמויות המפתח בעיצובו? כיצד הוא נשמר ועל ידי מי?
- ◀ מי מערער עליו? מי מלמד אותו? כיצד מובנה הידע בתודעת אנשי המקצוע?
- ◀ איזה ידע אינו זוכה להכרה? אילו נושאים אינם עולים על סדר היום המקצועי?



♦ **פיתוח ארגונים כשירי תרבות:** כשירות תרבותית (cultural competence) היא הרכב של ידע ומיומנויות שאנשי המקצוע והארגון נדרשים לפתח כדי להעניק שירות אפקטיבי ללקוחות מתרבויות שונות (Lum, 1999; Raheim, 2002). אדם בעל כשירות תרבותית הוא אדם שהגיע לרמה מתקדמת לקראת היותו אדם בין-תרבותי המאופיין בפתיחות למחשבות, לרגשות ולהתנהגויות שאינן מוכרות לו מתרבותו, והוא משתדל למצוא את המאחד בין בני האדם (Grant & Ladson-Billings, 1997). בעוד השיח על כשירות תרבותית מתעצם ומתפתח (ראו לדוגמה NASW, 2007), אחדים משירותי האנוש מקבעים בפועל הייררכייה חברתית

פרטיים, מערכות משלימות פרא-רפואיות, והוא מושפע מההיצע הפיזי בשכונה, מהמצב הכלכלי של לקוחותיו, מהחוק ומהשיח בנושא ילדים בסיכון ועוד. כל אלה הם משתנים דינמיים המבטאים גישות שונות כלפי קבוצות תרבותיות וכלפי חיים בחברה מרובת תרבויות.

לינץ' והנסון (Lynch & Hanson, 2004), הכותבים על כשירות תרבותית בעבודה עם ילדים ומשפחות, מדגישים כי המידע התרבותי הוא רק אחד מרכיבי הידע על המשפחה. הם מתריעים כי בעבודה עם משפחות חשוב ביותר שלא לקבוע הנחות על אודות דאגותיהן, סדרי העדיפות שלהן ומשאביהן, בעיקר כאשר הרקע התרבותי של המשפחה שונה מזה של איש המקצוע. היבטים סביבתיים, כגון מצב כלכלי, רמת השכלה, חוזק הרשת החברתית וסביבת מגורים, משפיעים גם הם על המכלול שהוא מצבה של המשפחה. מסר זה - בקשר להשפעת הסביבה הכוללת על הלקוחות - חשוב מאוד גם לאנשי מקצוע בני תרבות הלקוחות, הנוטים לא פעם להניח הנחות תרבותיות גורפות ומכלילות מתוך עולמם הפרטי.

כדי להתמודד עם אתגרי הסביבה, יכול העובד לבחון שאלות כגון אלה:

- ◀ מה אפשר ללמוד מהמיפוי הסביבתי של הארגון על יחסי הגמוניה ומיעוט?
- ◀ איזה יחסי עוצמה מבטאות המדיניות והפרקטיקות בסביבה בהקשר זה?
- ◀ כיצד הסביבה משפיעה, במישרין ובעקיפין, על עולמם של לקוחותיי?
- ◀ מהי האחריות שלי ושל הארגון שלי כלפי הסביבה שלנו? אילו כלים יש בידנינו כדי להשפיע על הסביבות השונות ולהוות עבורם דוגמה ומקור ידע?
- ◀ מה פועלו של הארגון שלי כלפי קבוצות תרבותיות שונות (מהמיעוט ומהרוב), כגון השפעה על מדיניות, הרחבה של אפשרויות הבחירה לאנשים מתרבויות שונות, שיתופי פעולה עם ארגונים כשירי תרבות, סנגור וקידום זכויות, פעילות למניעה וצמצום של הדרה ואפליה?

רב-תרבותיות ביקורתית מכינה את הסביבה כגורם משפיע על חיי היום-יום של האנשים, רואה את ההבניה החברתית בתרבות ואת הדינמיקה של יחסי העוצמה הבין-תרבותיים ופועלת לשינויים ברמת המקרו (Sisneros, Stakeman, Joyner, & Schmitz, 2008). ההבנה שעולמם של ילדים מושפע מהדרך שהעולם מובנה סביבם מחייבת את המטפלים בהם להתמודד גם עם עולם זה. הרחבת ה"עדשה" הטיפולית כוללת גם המצאת

◀ עד כמה יכולים להתבטא בארגון קולות שונים שיאפשרו חידוש והוספה של מושגים, שינוי פרדיגמות ותובנות חדשות?

◀ מה מידת הפתיחות לערכים ולפתרונות שונים מהמקובל?

◀ מה מפיק הארגון מהעובדים הסמי-מקצועיים שהם לרוב מתרבויות מיעוט, וכיצד הוא מתייחס אליהם?

◀ האם הארגון מבטא גיוון תרבותי בעובדים שהוא מעסיק ובלקוחות שהוא מקבל?

◀ מה פשר ההנחה של עובדים מתרבויות שונות בארגון - מה תחושותיהם וכוחם האמיתי של העובדים שאינם מהתרבות ההגמונית?

◀ כיצד מחולקים המשאבים בין קבוצות תרבותיות שונות?

◀ עד כמה הארגון ערוך להתמודד עם הרצף של תהליך המעבר התרבותי?

◀ האם עיצוב הארגון ותכנון משקפים רב-תרבותיות? למשל, האם יש בשירות משחקים רב-תרבותיים? באילו שפות מדברים וכותבים בארגון? האם העובדים מכירים את המועדים והחגים התרבותיים של לקוחותיהם? האם שיטות טיפול תרבותיות מוכרות בארגון והאם משתמשים בהן?

אתגר זה מחייב את העובדים להביט פנימה, לתוך הסוכנות שהם משתייכים אליה, ולבחון אם היא אכן רגישה תרבות - בכוונותיה, במעשיה, במסריה ובייצוג התרבותי של בעלי התפקידים בה.

(3) אתגרים הקשורים בסביבה

כל ארגון מוקף בסביבה המשפיעה עליו ונתונה להשפעתו. סביבה זו כוללת סביבה ארגונית של ארגונים אחרים שמקיימים עמו קשרים מקצועיים, סביבה אנושית הכוללת יחידים וקבוצות תרבותיות שאינם הלקוחות הישירים של הארגון, סביבה מקצועית של מקצועות משלימים או משיקים, סביבה פוליטית וכלכלית, סביבה פיזית, סביבה חברתית, חוקים, תקשורת ועוד. כך למשל, מרכז ילדים בסיכון כולל בסביבתו - פרט ללקוחותיו ומשפחותיהם - את מערכת הרווחה, מערכת החינוך הפורמלי והמשלים, ארגוני תורמים ומתנדבים

תרבות: למידה זו תספק מידע על התרבות החדשה הנוצרת משילוב תרבויות. למשל, ילד שנולד בארץ להורים ממדינות ברית המועצות לשעבר חי במציאות תרבותית חדשה, מציאות המשלבת בין תרבות המוצא המקורית לתרבות המוצא המתבטאת בארץ, לתרבות הישראלית ולתרבות המקומית של השכונה, על מכלול התנאים שבה (לדוגמה על גיל החביון בהיבט תרבותי באתיופיה, בדרך לארץ ובארץ, ראו שמר, 2005).

♦ **תרגום הלמידה לפרקטיקה מקצועית ועל ידי כך עיצוב הצביון המקצועי האישי:** פיתוח פרקטיקה רגישת תרבות ללקוחות השירות, הכוללת שיטות עבודה ומיומנויות, מסגרת ארגונית, מקורות ידע, תהליכי הערכה מותאמים וכיוצא באלה.

לסיכום, התוצאה הרצויה של ההתמודדות עם האתגרים המוזכרים במאמר זה תהיה פיתוח "ארגזי כלים" לעבודה שהיא בין-תרבותית במהותה. עבודה זו אינה יכולה להיות ניטרלית וטכנית, משום שהיא מאנעת מעמדה ביקורתית הבוחנת את המציאות הריבודית, את הכוחות החברתיים-פוליטיים המעצבים את הזהות הישראלית שעודנה חד-ממדית יותר מרב-ממדית.

אלה הם אתגרים כי -

◀ עבודה רגישת תרבות מתבטאת בהתמודדות אישית יום-יומית הנוגעת ליחס שלי, איש מקצוע ואדם, אל לקוחות ועמיתים שאינם מקבוצתי התרבותית, שלעיתים אינם תואמים את ערכי, ציפיותי ומעשיי.

◀ עבודה רגישת תרבות חייבת להיות מוזנת בחשיבה הוליסטית ולהשפיע מערכתית כך שתתבטא במדיניות ארגונית, קהילתית ומדינית. היא צריכה להיות חלק מהשגרה, בעיתוי המקדים התפרצות מתחים ואי-הבנות.

◀ הפער בין המציאות להצהרות עדיין גדול, מתסכל ועמום. לא פעם הוא דורש הבנה ביקורתית וחילוץ רבדים סמויים, רמזים, ואף מניפולציות של מינוח ומעשים מתעתעים.

◀ רגישות תרבותית קוראת לנו לעבוד מתוך החלומות, הכוחות והזכויות של אנשים.

◀ אנו מתבקשים לראות בתרבויות השונות משאב חברתי ולא נטל או מחסום.

סך האתגרים הללו מובילים אותנו לאתגר הגדול המסתכם בשינוי הדדי, שינוי שהוא לא רק של הלקוחות אלא גם של כל עובד, של המקצועות המשלחים ושל כלל החברה - אם אנחנו רוצים להיות חברה ההופכת את ריבוי התרבויות לרב-תרבותיות.

פרקטיקות שיתמודדו עם סביבה זו על נושאים כמו שוויון חברתי, צדק חלוקתי, דיאלוג ושיתוף.

(4) אתגרים אישיים פנימיים

רגישות תרבותית מתפתחת קודם כול בנפשו של כל איש מקצוע העובד עם ילדים והורים, בתפיסותיו ובהתנהגותו; כדי לשפר מיומנות זו עליו לברר נושא זה עם עצמו. תהליך זה חשוב מעצם היותו איש מקצוע וכן מהיותו אזרח החי במדינה מרובת תרבויות.

הפנמת מודעות רב-תרבותית היא תהליך התפתחותי רב-ממדי המאופיין בהפעלת מודעות עצמית ביקורתית (critical self awareness). הוא משלב בוננות (reflection), למידה והתמודדות עם קונפליקט ושונות כמהות קיימת.

להלן כמה מהאתגרים הסובייקטיביים האלה:

♦ **עבודה פנימית:** פיתוח מודעות

תרבותית באמצעות עימות אישי

עם הזהות העצמית והתרבותית, בחינת

הרגשות והעמדות האישיות כלפי השונה

(כגון התמודדות עם תחושות של עוינות, דחייה, סגירות, גזענות, וכן סקרנות וקבלה), פיתוח מודעות לתגובות אישיות כלפי האחר (מקבלות, מעריכות, שיפוטיות, נרתעות, בוחנות, מפלות) והמשמעות המיוחסת לערך כבוד האדם. לדוגמה, תרגילים של התחברות לחוויות אישיות, כגון בידוד, ניכור ומעבר, יכולת ללמד, לקרב ולפתח אמפתיה כלפי חוויות של קבוצות תרבותיות אחרות.

אנשי מקצוע צריכים לדעת להתמודד גם עם מה שנראה בעיניהם חוסר שיתוף פעולה או התנגדות של הלקוח או, לחלופין, כישלון שלהם. פער התפיסות התרבותי מוביל לעתים לחוסר התאמה בפתרונות שאנשי המקצוע מציעים למצבים שונים. פתרונות שאינם מקובלים על הלקוחות, אינם מובנים או אינם מוערכים על ידיהם - קרוב לוודאי שלא ייושמו כראוי. דרושה כאן עבודת מודעות פנימית של איש המקצוע כדי לקבל פרשנויות ובחירות שונות משלו ואף מנוגדות להן.

♦ **למידה:** רכישת ידע על תהליכי מעבר ומשמעותם האישית והקולקטיבית וכן למידה על תרבויות שונות ועל מפגשים בין תרבויות. הלמידה התרבותית תספק ידע על מאפיינים תרבותיים והסברים אטיולוגיים, אך בדרך שלא תקבע תיוג

מסר זה - בקשר להשפעת הסביבה הכוללת על הלקוחות - חשוב מאוד גם לאנשי מקצוע בני תרבות הלקוחות, הנוטים לא פעם להניח הנחות תרבותיות גורפות ומכליליות מתוך עולמם הפרטי.

רשימה ביבליוגרפית
מלאה למאמר זה ניתן למצוא באתר אשלים
www.ashalim.org.il

חינוך לרב-תרבותיות במדינת ישראל - מציאות או חזון?*

המפתח לחינוך רב-תרבותי הוא העזרה הניתנת לתלמיד כדי שיוכל לפתח יכולת חוצה תרבותית. מפגש ראשוני עם דעות קדומות והיכרות עם הסמלים והמאפיינים של התרבות האתנית החיצונית יסייעו לפרט להכיר את תרבותו של האחר הכרה מלאה ולהבינה הבנה מלאה. חינוך רב-תרבותי הוא לא רק היכרות עם תרבות האחר, אלא עיצוב סביבה המשקפת את השונות התרבותית, ובעיקר יצירת שינויים מבניים המבטאים את השוני התרבותי. החינוך צריך להיות מעוצב כך שיתאים לכל תרבות, לכל גזע ולכל קבוצה חברתית.



מאפייני ההטרוגניים של מדינת ישראל

מדינת ישראל היא מדינה הטרוגנית שחיות בה - זו לצד זו - קבוצות אתניות מגוונות, קבוצות לאום שונות, קבוצות הנבחות על בסיס אמונה דתית ועוד. המציאות הישראלית מציעה אפשרות של חיים בחברה עשירה מאוד המורכבת מתרבויות שונות, תרבויות שיכולות לעצב תהליכים של שיח, של העשרה הדדית, של לימוד מהאחר ושל פתיחות כלפיו - מתוך הבנה שלשום תרבות אין מונופול על האמת.

לפי נורברג (Norberg, 2000), חברה רב-תרבותית היא חברה דינמית ומעשירה, שיש בה אינטגרציה מוסרית. גאי (Gay, 1995) טען שרב-תרבותיות היא מערכת אמונות והבהרות המכירות בחשיבותה של השונות האתנית והתרבותית הבאה לידי ביטוי בעיצוב סגנון חיים, בהתנסויות חברתיות, בזהויות אישיות וביכולתם של פרטים וקבוצות לזכות בחינוך ראוי. וולצר (2003) טען שהמונח רב-תרבותיות נשען על ההנחה שכדי לחיות חיים ראויים האנשים זקוקים לתמיכה של קהילות תרבותיות המגלמות ערכים שאי אפשר לדרגם על סולם ערכים אחד.

במדינת ישראל יש תנאים ליצירת תודעה רב-תרבותית, משום שהחברה מאופיינת בקבוצות תרבותיות שונות שלהן מערכות תרבותיות בעלות מלאות עצמית, מערכות היונקות ממורשות

גלי העלייה של שנות התשעים, ממדינות ברית המועצות לשעבר ומאתיופיה, שבו והעלו על סדר היום הציבורי את הדיון בפלורליזם - ערך מוביל בחייה של המדינה. המהגר חייב להסתגל לתרבות חדשה, לרכוש אותה: רבים מבני הנוער יוצאי אתיופיה וברית המועצות לשעבר בוחרים בהתבדלות. לפי להב (2000), מצב זה מאפשר להגדיר אוכלוסייה זו אוכלוסייה בסיכון, אוכלוסייה מתבדלת הרואה קשר בין המצב לבין היפגעות ממנו. גורמי הסיכון יכולים לנבוע ממקור בין-אישי (העברה בין-דורית, תרבות) או ממקורות חיצוניים (מלחמה, סביבה עבריינית). ההגדרה של "אוכלוסייה בסיכון" מתבססת על ניסיון מתמיד של שירותי החינוך והרווחה לפתח תכניות מניעה להתמודדות אפקטיביות עם תופעות חברתיות גורמות סיכון בקרב בני נוער וצעירים.

החינוך הרב-תרבותי בא לידי ביטוי במדיניות, בפוליטיקה ובתרבות הבית-ספרית, באסטרטגיות ובסגנונות הוראה, בהשתתפות הקהילה ובתכנית הלימודים הפורמלית. המשגה של המערכת ויצירת קשר בין כל הגורמים בתוכה תאפשר ליישם תכנית כזאת במערכת החינוך.

האמנם חינוך רב-תרבותי, כזה שתואר, קיים ואפשרי במדינת ישראל?

המאמר סוקר את מאפייני ההטרוגניים של מדינת ישראל ועוסק בשאלה מהו חינוך לרב-תרבותיות. תוצג תמונת מצב של הקבוצות החברתיות בישראל היום, מתוך שימת דגש על נוער בסיכון. כמו כן יוצגו גישות שונות לפתרונות המאפשרים חינוך לרב-תרבותיות במדינת ישראל בכלל ופתרונות הנוגעים לנוער בסיכון בפרט.

ד"ר בינה גלדי

ד"ר בינה גלדי, דוקטור לחינוך עם התמחות ברב תרבותיות. ראש החוג להכשרת מורים במכללת צפת, ומרצה להוראת מקצועות מדעי החברה. בעלת משרד ליועוץ, ניהול ופיתוח ארגוני - יעד.

* מאמר זה מבוסס על עבודה לתואר דוקטור שהוגשה לבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר אילן.



לרב-תרבותיות, והיא חושפת את התלמידים לתרומתן של קבוצות שונות לחברה באמצעות הדגשת מנהגים קבוצתיים, חגים אתניים ועוד. הרמה השנייה מוסיפה על הרמה הראשונה את החומרים הרב-תרבותיים לתכנית הלימודים, בלי לשנות את התכנית הבסיסית. הרמה השלישית היא הטרנספורמטיבית, והיא משנה את תכנית הלימודים על ידי הכללת מושגים ונקודות ראות תרבותיות שונות. הרמה הגבוהה ביותר היא הפעולה החברתית, פעולה המעודדת דיונים בסוגיות של אי-שוויון חברתי העולות מן הסביבה הקרובה. היא מבהירה את החלופות השונות לפעולה חברתית ואת הבסיס המושגי והאידיאולוגי שבבסיסן.

גאי (Gay, 1995) טען שיש הסכמה בין החוקרים שחינוך רב-תרבותי הוא דרך חשיבה, פילוסופיית חיים, אוריינטציה ערכית וכן מערך של קריטריונים לקבלת החלטות שמטרתן לספק את צרכי החינוך של קבוצות אוכלוסייה הנבדלות זו מזו בתרבותן. זוהי מערכת אמונות והבהרות המכירות בחשיבותה של השונות האתנית והתרבותית הבאה לידי ביטוי בעיצוב סגנון חיים, בהתנסויות חברתיות, בזהויות אישיות ובהזדמנויות של פרטים, של קבוצות ושל לאומים לזכות בחינוך ראוי. חינוך ראוי עוסק, למשל, בהסתגלות הסוציו-תרבותית של משפחות עולים אל החיים החדשים, מתוך פיתוח זהות חדשה שתיצור בעבורם תחושה של שייכות, וכן בהשפעתה של מערכת החינוך על

היסטוריות רבות שנים והמעוצבות בשלל מיתוסים, אתוסים ופרקטיקות (בן עמי, 2001; בר און, 2001; מאוסנר, שגיא ושמיר, 1998; עזר, 2001).

מהו חינוך לרב-תרבותיות

יש גישות שונות לחינוך לרב-תרבותיות. גישה אחת הוצגה על ידי באנקס (Banks, 1995), הטוען כי חינוך רב-תרבותי הוא רעיון המוביל לשינוי חינוכי, שינוי שיאפשר הזדמנויות לימוד שוות לתלמידים הנבדלים זה מזה מבחינת הגזע, המוצא אתני, המעמד החברתי או מכל בחינה תרבותית אחרת. לפי גישה זו, אחת המטרות המרכזיות של חינוך לרב-תרבותיות היא לעזור לתלמידים לגבש עמדות ולרכוש ידע ומיומנויות הנחוצים לתפקוד יעיל בחברה פלורליסטית ודמוקרטית. מטרה אחרת היא לעזור להם לנהל משא ומתן ולקיים יחסי גומלין עם אנשים מקבוצות שונות, במטרה ליצור קהילה אזרחית המשתפת פעולה להשגת מטרות משותפות. הלימודים מתמקדים בהגינות, בצדק ובתרבות דמוקרטית. גישה זו באה לידי ביטוי ברמות שונות של רב-תרבותיות:

הרמה הראשונה היא רמת התרומות. רמה זו היא הנמוכה ביותר מבחינת החינוך הערכי

חינוך רב-תרבותי הוא רעיון המוביל לשינוי חינוכי, שינוי שיאפשר הזדמנויות לימוד שוות לתלמידים הנבדלים זה מזה מבחינת הגזע, המוצא אתני, המעמד החברתי או מכל בחינה תרבותית אחרת.

השימוש במונח רב-תרבותיות הופיע כבר בדוח שהוגש לשר החינוך ב-1975. דוח זה קבע כי הרב-תרבותיות תהיה מקווי היסוד של מערכת החינוך. מונח זה הוצג בטעות כאילו הוא מייצג מושג זהה לפלורליזם. רב-תרבותיות הוגדרה כמערכת המכירה במציאות חברתית שבה האוכלוסייה מגוונת מבחינה אנושית, חברתית ותרבותית, ובזכותן של קבוצות לממש את ערכיהן ולתת ביטוי לצורכיהן בדרך המקובלת על החברה. למרות הכרה זו בחשיבותה של רב-תרבותיות ובצורך בה, ההמלצות שהוגשו לשר החינוך היו ברוח של אינטגרציה תרבותית. בשנת 2000 ניסה שר החינוך אז, יוסי שריד, לשנות את מקומה של המורשת התרבותית והלאומית הפלסטינית בחינוך בישראל ובתכנית הלימודים. ניסיון זה נתקל בהתנגדות בקרב רבים מחברי הכנסת, והוא נכשל (יונה, 2005).

שביד (1993) ציין שמשרד החינוך הצהיר על כוונתו לעודד את בתי הספר להיפתח לדעות השונות בחברה הישראלית, ולאפשר דיון חופשי בקרב התלמידים על יסוד של כבוד הדדי, הבנה, סובלנות והתחשבות. גם ועדת קרמניצר המליצה על שינוי דרסטי בחינוך לאזרחות, שינוי שיביא לבניית תרבות משותפת, אך המלצותיה של הוועדה נשארו בגדר המלצות. הדגש במערכת החינוך היום הוא על חינוך לערכים יהודיים ולמורשת יהודית ולא על חינוך פלורליסטי רב-תרבותי המשותף לכלל האזרחים בישראל. מערכת החינוך לא הצליחה ליצור בסיס משותף לחינוך לרב-תרבותיות.

הופמן (Hoffman, 1996) מצא שהעמדה הרשמית בישראל מכירה בהטרוגניות התרבותית שבה. היא מכירה בזכותו של היחיד לחיות לפי הנורמות של קבוצתו התרבותית בלי שייפגעו זכויות האזרח שלו במדינה. במילים אחרות, היא שוללת את זכותה של המדינה להתערב בהכרעותיו של האזרח בזיקותיו החברתיות והתרבותיות. מערכת החינוך היום מביאה בחשבון את מוצא בני האדם, את שפתם, את קולם האישי ואת זכותם לקיים את הפרקטיקה התרבותית שלהם - כל עוד אינם פוגעים בערכי המוסר של המדינה ובסדר החברתי הקיים.

כהן-נבות (2003) מצאה שמערכת החינוך בישראל מתמקדת היום בשתי מטרות עיקריות: בחינות בגרות ומניעת נשירה. תשומת לב מעטה מדי מיוחדת לנושאים הסמויים, אלה שאינם עוסקים בפעילות לימודית משמעותית בשנותיהם בבית הספר. התערבות חינוכית צריכה לסייע למערכת - הן הארצית והן המקומית - לנסח, במונחים כלליים,

מניעת נשירה של מתבגרים מבית-הספר (גלקין, פרידמן, אוסטרובסקי-אורדוחניאן וזלוטין, 2006; שמש, 2004).

נייטו (Nieto, 2002) הציגה תפיסה רחבה במיוחד של החינוך הרב-תרבותי. החינוך הרב-תרבותי נתפס בהקשר חברתי: הוא כרוך בתהליך של שינוי בית-ספרי, שינוי בסיסי בחינוך שמקבלים כל התלמידים; הוא דוחה גזענות וכל צורה של אפליה בבית הספר ובחברה; הוא מקבל פלורליזם (בכל צורות הביטוי שלו: גזעים, לשונות, דתות, כלכלה, מגדר ועוד) בקרב התלמידים וקהילותיהם וכן בקרב המורים; הוא מאפשר לאמץ גישה פדגוגית ביקורתית המובילה לשינוי, גם בידע וגם בפעולות - בתכניות הלימודים, כשיטות, במערכות היחסים בין תלמידים, מורים והורים ובתפיסת טבע הלמידה; הוא מקדם עקרונות של צדק חברתי מתוך הקפדה על איזון בין כבוד, פלורליזם ורווחה חברתית.

החוקרים העוסקים במושג חינוך רב-תרבותי מציגים גישות תאורטיות בהגדרים את התפיסה הרב-תרבותית בחינוך, אולם חשוב להדגיש כי הם אינם מתייחסים לשינוי המשקל הרצוי בין כבוד, פלורליזם ורווחה חברתית.

בהמשך נעסוק בתיאור המצב בישראל ובפתרונות המעשיים להתמודדות עם קידום עקרונות של צדק חברתי - ונראה כיצד עקרונות אלה באים לידי ביטוי בנוגע לנוער בסיכון ומה עוד אפשר ורצוי לעשות כדי לקדם מדיניות רב-תרבותית בחינוך בכלל ובקשר לנוער בסיכון בפרט.

חינוך לרב-תרבותיות בישראל: תאוריה מול מציאות - האמנם מציאות רב-תרבותית?

למערכת החינוך תפקיד חשוב בעיצוב דמותה הפלורליסטית של מדינת ישראל. המונח פלורליזם בא לציין הרשאה חברתית ותרבותית לריבוי גוונים בחברה ולתמיכה בריבוי הזה. מערכת החינוך בעשרים השנים האחרונות שיקפה תהליכים של פירוד בין תת-המערכות המרכיבות את החברה. בד בבד עם הפרדה זו התמודדו מעצבי מדיניות החינוך בישראל עם הצורך למצוא מנגנונים מתאימים לטיפול לכידות חברתית. עירם (Iram, 2003) טען שבמדינות שיש בהן קבוצות אתניות ומיעוטים, חינוך שאנשי חינוך ימצאו דרך מתאימה להקנות ללומדים ידע, הבנה ומיומנויות שיאפשרו להם לחיות עם השונים מהם. חינוך זה מוגדר חינוך רב-תרבותי או בין-תרבותי. בישראל רעיונות אלה לא יושמו כלל או יושמו בלא הצלחה.

במדינות שיש בהן קבוצות אתניות ומיעוטים, חינוך שאנשי חינוך ימצאו דרך מתאימה להקנות ללומדים ידע, הבנה ומיומנויות שיאפשרו להם לחיות עם השונים מהם.

חברתיים, כגון שוטטות, עבריינות, שימוש בסמים ובאלכוהול, אלימות, ונדליזם ועוד. שמש (2004) מצא שתחום קידום נוער במשרד החינוך ממונה על פיתוח ואספקה של שירותים חינוכיים-טיפוליים לבני נוער המנותקים ממערכת החינוך ולבני נוער הנתונים בסיכון לנשירה והידרדרות. שירותי קידום נוער פועלים בקרב בני נוער מהמגזרים השונים בחברה הישראלית: דתיים, חרדים, חילונים, ערבים, בדווים, דרוזים ונוער עולה מאתיופיה ומדינות ברית המועצות לשעבר. לצורך העבודה עם מגזרי התרבות השונים, השירות מעסיק עובדים המשתייכים לאותם מגזרי תרבות.

אפשר לסכם ולומר שמדינת ישראל מכירה בהטרוגניות החברתית שלה ומנסה להתמודד עם הצורך ליצור חברה שהמשותף רב בה מן המפריד. יש הכרה בצורך לעודד את בתי הספר להיפתח לדעות השונות בחברה הישראלית ולאפשר דיון חופשי בקרב התלמידים על יסוד של כבוד הדדי, הבנה, סובלנות והתחשבות.

האם חינוך רב-תרבותי במדינת ישראל אפשרי?

חוקרים רבים העלו רעיונות בקשר לדרך ליצור חינוך רב-תרבותי במדינת ישראל.

וזו השאלה: "מהן האפשרויות החינוכיות שיקדמו את המשותף לכל הישראלים - האם יש לחזק את יסוד הזהות האזרחית המשותפת? האם יש להקנות ערכים או להתרכז בפיתוח יכולת התלמיד לגבש את ערכיו בדרך אוטונומית? האם אפשר להגיע לצדק חברתי ולחינוך ראוי?" חוקרים שונים מציעים למערכת החינוך דרכים לחזק את החינוך ההומניסטי, שבהגדרתו הוא הקניית ידע על האדם ועל תרבותו, והוא מבוסס על הוקרה של ערכי אנוש ועל חופש ביטוי לרוח האדם. חינוך כזה עשוי לחזק מגמות של הבנה הדדית, סובלנות ושיתוף פעולה, יסודות שיקדמו את האנושות, את החברה ואת היחידים בה בשאיפתם לאושר ולמימוש עצמי, וישמשו בסיס השכלתי-תרבותי משותף לכל רכיביה של החברה הישראלית (עירם, 1993; שכטר ועירם, 2001).

יוגב (2001) הציע שתי גישות לחינוך פלורליסטי: הגישה האחת היא הגישה הפלורליסטית, המתמקדת בהעברת מידע לכלל התלמידים על הקבוצות השונות בחברה, כדי לפתח את הידע שלהם על מאפיינים של קבוצות שונות, ובכלל זה מאפיינים אידאולוגיים. גישה זו מבקשת לפתח תחושת אמפתיה כלפי השונה, הזר, ונכונות לקבל קבוצות אחרות למרות שונותן. הגישה הפלורליסטית מספקת מענה לשאלות היסוד של

מטרות ישימות ונכונות השגה בעבור אוכלוסייה זו, כלומר, במגוון תעודות והישגים ובמונחים של התלמידים עצמם. אחת הדרכים להשיג מטרה זו היא בנייה של בסיס נתונים שיספק משוב ומידע על מידת מימושו של מטרת אלו.

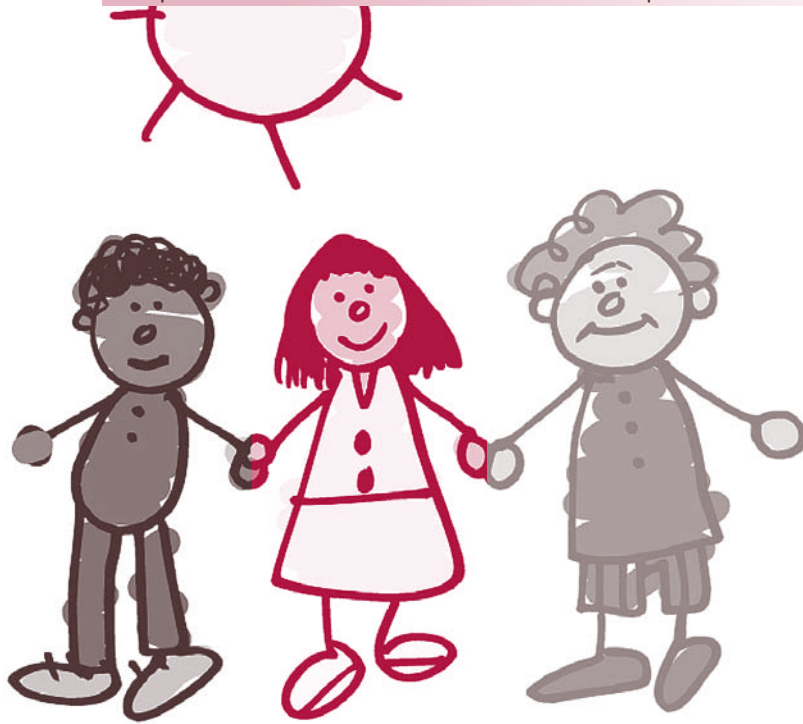
מתברר שמערכת החינוך משקיעה משאבים כספיים ואנושיים בלמידה שטחית של השונות, ויישום המדיניות הרב-תרבותית הוא "קוסמטי בלבד" (אבו עסבה, 2001).

ליישום מדיניות זו השלכות רבות על אוכלוסיות של ילדים בסיכון. גלקין ועמיתיה (2006) מצאו במחקרם ש-23.7% מהמתבגרים העולים רואים בעצמם זרים בארץ עקב שליטה לא מספקת בשפה העברית; 18.5% מהמתבגרים העולים רואים בעצמם זרים בארץ עקב חוסר בקיאות בתרבות; 23.7% מהמתבגרים העולים רואים בעצמם זרים בארץ עקב היעדר חברים בקרב האוכלוסייה המקומית; רק 34.1% מבין המתבגרים רואים בעצמם "שייכים" לארץ החדשה. עם זאת, 73% מהם מעידים על רצונם להסתגל לחיי החברה החדשה מתוך שמירה על מורשתם התרבותית ועל זהותם.

גם להב (2000) מצא שמשרד החינוך, העוסק בנוער בסיכון במסגרותיו השונות ובאמצעות תכניותיו השונות, משקיף על תופעות הסיכון מזווית ראייה צרה מאוד הממוקדת בתחומי האחריות שלו. כך נמצא בעיקר את האוכלוסיות שבסיכון לנשירה או לתת-הישגיות במונחים הקשורים ללמידה אפקטיבית, להתנהגות נורמטיבית, ובעיקר - להשגת יעדי המערכת: תעודה והישגים פורמליים שמערכת החינוך חותרת אליהם.

תחום קידום נוער במשרד החינוך מטפל גם הוא בנוער בסיכון ובנוער מנותק - בכני נוער שמחוץ למערכות החינוך הפורמליות של מערכת החינוך או שהם בתהליך של היפלטות ממערכת זו. בני הנוער האלו מאופיינים היום בהטרוגניות ובשונות החוצה גבולות של תרבות, מעמד, השכלה ועדה. בני הנוער מגיעים ממגזרים שונים בחברה וממקומות שונים במדינה. מדובר באוכלוסייה שיש בה ותיקים ועולים, דתיים וחילוניים, ערבים ויהודים, בני שכונות ובני טובים, בני עיר ובני קיבוצים ועוד. המשותף לכל בני הנוער הללו, המגיעים לטיפולה של היחידה לקידום נוער, הוא הניכור שלהם ממערכות החיים הנורמטיביות של בני גילם, תופעה שמתחברת גם לסימפטומים התנהגותיים-

מהן האפשרויות החינוכיות שיקדמו את המשותף לכל הישראלים - האם יש לחזק את יסוד הזהות האזרחית המשותפת? האם יש להקנות ערכים או להתרכז בפיתוח יכולת התלמיד לגבש את ערכיו בדרך אוטונומית? האם אפשר להגיע לצדק חברתי ולחינוך ראוי?



להתמודדות עם נערים בסיכון. המודעות הגוברת והולכת לצורך בשיפור חוויית הלמידה של התלמידים ולחשיבות הפיכתה ליעילה יותר הולידה מגוון של תכניות ותפיסות. ואלה אחדות מהגישות המרכזיות שפותחו עבור נוער בסיכון ומיושמות היום בישראל: תכניות מיוחדות ואסטרטגיות פעולה ייעודיות, שירותי תמיכה מקצועיים ותכניות התערבות בית-ספריות פועלות לשיפור בתי הספר והשירותים עבור ילדים ובני נוער - כל אלה בתוך ההקשר המורכב של מערכת החינוך והשירותים החברתיים.

שמש (2004) טען שבהסתמך על הניסיון שהצטבר בעולם המערבי, הספרות המקצועית מדגישה בשנים האחרונות את החינוך לזהות רב-תרבותית כדרך להתמודד עם הריבוי והגיוון התרבותי. לטענתו, הספרות המקצועית בישראל מרבה לעסוק בצורך של שירותי אנוש לפתח ידע ומודלים להתערבות רב-תרבותית ו/או רגישות תרבות. השירות לקידום נוער פיתח ומפעיל מגוון רחב של תכניות בתחומי המניעה, ההשכלה והחינוך החברתי. ממצאי מחקרו הראו הצלחה של השירות לקידום נוער במתן שירות לבני נוער ממגוון תרבותיות. שילובם של בני הנוער מהתרבותיות השונות בתכניות השיא של השירות (מנהיגות, יזמות עסקית, מנהיגות בספורט וקבוצות לימוד) מלמד כי השירות הצליח ליצור מרחב משותף

החינוך הערכי בחברה פלורליסטית. הגישה השנייה היא הגישה הפרטיקולרית, המכירה בקיומו של שסע תרבותי וחברתי בחברה פלורליסטית. לפי גישה זו, אי אפשר לאחות את השסע באמצעות חינוך לרב-תרבותיות, משום שערכים רב-תרבותיים מתעלמים ממבנה הכוח בחברה, שיש בו עדיפות לקבוצת הרוב על פני קבוצות המיעוט. התעלמות כזאת יש גם במערכת החינוך; תכניות הלימודים ממוקדות בעקרונות רציונליים, משום שעקרונות אלה מבטאים למעשה את הנטייה הטבעית של הרוב. לפי גישה זו, מומלץ להעניק לבני הקבוצות השונות חינוך נפרד המבוסס על העדפותיהם התרבותיות.

לפי יוגב, לישראל מתאימה הגישה הראשונה - הפלורליסטית, אך בפועל רווחת הגישה השנייה - הפרטיקולרית. יוגב מאמין שהפעלת מדיניות פלורליסטית, המדגישה חינוך לרב-תרבותיות בכל מערכת החינוך, היא הכרח המציאות. על מדיניות כזאת להיות מופעלת בכמה שלבים: ראשית, על משרד החינוך להכיר במשמעותו הערכית של הפלורליזם החברתי; שנית, יש ליצור שינוי מבני-מערכתי שיאפשר אוטונומיה חינוכית לכל מגזר, מתוך שיתוף כל המגזרים בכל הקשור לערכים המוסכמים על כולם; שלישית, יש ליצור תכניות לימודים ייחודיות העוסקות בחינוך ערכי לרב-תרבותיות. תכניות אלה ינחילו ידע על רב-תרבותיות ויאפשרו דיון ערכי בפלורליזם. בשלב הרביעי יש ליצור שינוי כולל בתכניות הלימודים ולהטמיע תכנים רב-תרבותיים במקצועות הוראה רבים ככל האפשר. בשלב האחרון יש להוביל שינוי בתכניות להכשרת מורים, ולתת בהן משקל רב יותר לחינוך לפלורליזם חברתי. במילים אחרות, יש לערוך רפורמה בהכשרת המורים בישראל ולהעניק בה מקום מרכזי לחינוך לרב-תרבותיות. חוקרים אחרים חושבים גם הם שיש לקיים בישראל מערכת חינוך המבוססת על הגישה הפלורליסטית, הגישה המדגישה חינוך ערכי לרב-תרבותיות לכל התלמידים. מערכת החינוך צריכה לעזור לתלמידים לפתח תחושת אמפתיה כלפי השונה והזר ונכונות לקבל קבוצות אחרות למרות שונותן. כדי לקיים חינוך לרב-תרבותיות, צריך להכיר בכך שאין תרבות אחת הגבוהה מהתרבותיות האחרות ואין הצדקה להייררכייה חברתית ופוליטית המדכאת תרבותיות וקהילות. החינוך לרב-תרבותיות מדגיש פתיחות כלפי תרבויות אחרות וקורא לדיאלוג שוויוני בין קבוצות. התלמידים מתחנכים לסובלנות כלפי השונה באמצעות לימודים משותפים עם בני תרבויות שונות (גור זאב, 1998; יונה, 2005; תמיר, 1998). מערכת החינוך צריכה לפתח דרכים מתאימות

מערכת החינוך צריכה לעזור לתלמידים לפתח תחושת אמפתיה כלפי השונה והזר ונכונות לקבל קבוצות אחרות למרות שונותן. כדי לקיים חינוך לרב-תרבותיות, צריך להכיר בכך שאין תרבות אחת הגבוהה מהתרבותיות האחרות ואין הצדקה להייררכייה חברתית ופוליטית המדכאת תרבויות וקהילות.

להתמקד בחיזוק התרבות האזרחית שתהיה יסוד משותף לכל אזרחי המדינה. משמעותה של תרבות אזרחית היא מחויבות לדמוקרטיה ולשלטון החוק, למדינת רווחה המצמצמת את הפערים החברתיים בין קבוצות שונות ולכבוד הדדי בין התרבויות השונות.

מייסמן ועירם (Masemann & Iram, 2003) טענו שקשה לפתח גישה רב-תרבותית רק באמצעות מדיניות שלטונית. אם היסודות החברתיים אינם מתאימים לגישה כזאת, היא לא תתפתח - גם אם יש מדיניות התומכת בה. אם אנחנו רוצים להיות חברה הדוחה אפליה, כפייה וגזענות, ומעודדת את כל חבריה להשתתף בה ולתרום לה, אנחנו מוכרחים להכפיל את מאמצינו בכל רמות החינוך, מגן הילדים ועד האוניברסיטה (Iram, 2003). חינוך לרב-תרבותיות חייב אפוא להתבסס על שני עקרונות מרכזיים: על הנכונות לכבד את זכותה של כל קבוצה בחברה להיות שונה, לשמר את תרבותה ולקיים את אורח חייה הייחודי, וכן על ההכרה בחשיבותה של אזרחות משותפת הנבנית על ידי חשיפה הדדית לערכים התרבותיים של האחר ובאמצעות יצירת מעגל של ערכים משותפים.

סיכום

חשיבות הטמעתה של הגישה הרב-תרבותית במערכת החינוך גדלה ונעשית מכרעת יותר ויותר בישראל. כאשר לא מוצאים פתרון לסכסוכים הם מחמירים עוד, וגובר הצורך לבנות גשרים תרבותיים בין הקבוצות השונות ליצירתה של תרבות אזרחית משותפת. על מערכת החינוך לקבל את השונות בתוך האחדות. על תכניות הלימודים, הן בבתי הספר והן במוסדות להשכלה גבוהה, ליצור תשתית אוריינית משותפת לכל אזרחי המדינה, ולשקף את הצרכים המיוחדים לכל קבוצה וקבוצה על ידי הוספה של תוכני לימוד, שינוי דרכי ההוראה, התייחסות שוויונית לכול, שיח כיתתי (דיאלוג) ויצירה של אקלים בית-ספרי מעצים.

על החברה הישראלית ללמוד להכיר את המטען התרבותי של הקבוצות האחרות ולשזור אותו, או לפחות חלקים ממנו, בתרבותה. כך גם קבוצות מיעוט תורמות תרומה פעילה לקבוצה הדומיננטית, ונוצר מצב של נתינה הדדית. המציאות הדמוגרפית והאתנית מחייבת הגדרה של זהות תרבותית שתציג את שלל המורשות המרכיבות את מרקם החברה הישראלית. הפלורליזם משקף את המבנה האמיתי של החברה, ואין לדכא אותו אלא לכוונו לאפיקים יצירתיים שיעשירו את ההווה התרבותית הישראלית - שכן על ישראל להתמודד עם המציאות הדמוגרפית והחברתית שבתוכה.

לדיאלוג וליחסים הדדיים בין בני הנוער מקבוצות התרבות השונות.

כהן-נבות (2003) טוענת שבתוך כל סוגי ההתערבות לילדים בסיכון, להתערבות הבית-ספרית תפקיד חשוב. קשיים בלמידה וקשיי הסתגלות עלולים להוליד כישלון בבית הספר ואף להביא לניתוק מהפעילויות בבית הספר, וחמור עוד יותר - לנשירה ממסגרת הלימודים. לא זו בלבד שקשיי למידה והסתגלות משפיעים על לימודיהם של הילדים ועל התועלת שהם מפיקים ממערכת החינוך, הם גם משפיעים על סיכוייהם לרכוש השכלה גבוהה ולהיכנס לשוק העבודה, וכן על הערכתם העצמית ועל היבטים חשובים של רווחה חברתית ואישית.

על החברה הישראלית ללמוד להכיר את המטען התרבותי של הקבוצות האחרות ולשזור אותו, או לפחות חלקים ממנו, בתרבותה. יש שתי גישות עיקריות לרב-תרבותיות: האחת דוגלת בחינוך רב-תרבותי ערכי לכלל התלמידים, והשנייה דוגלת בחינוך דיפרנציאלי לכל אחת מן הקבוצות החברתיות, המדגיש את ערכיה של הקבוצה ואת תרבותה הייחודית. בין שתי הגישות, הגישה הרב-תרבותית המתאימה יותר לישראל היא הגישה הראשונה, המאפשרת להדגיש את השונות ולטפח חברה שוויונית וצודקת המבוססת על כבוד הדדי בין הקבוצות (גורדון, 1995).

אלחאג' (1998) טען שיש הבחנה בין פלורליזם, המתאר מבנה חברתי מסוים במצב נתון ואינו מלווה בהכרח באוריינטציה רב-תרבותית הן מצדו של הציבור הן מצדו של הממסד החינוכי, לבין מדיניות של רב-תרבותיות, הדוגלת בשמירה על זהות העצמית של קבוצות אוכלוסייה נבדלות זו מזו והיא מקיימת מערכת שוויונית. החינוך לרב-תרבותיות חייב להתבסס על שני עקרונות מרכזיים: על הנכונות לכבד את זכותה של כל קבוצה בחברה להיות שונה, לשמר את תרבותה ולקיים את אורח חייה הייחודי, ועל ההכרה בחשיבותה של אזרחות משותפת הנבנית על ידי חשיפה הדדית לערכים התרבותיים של האחר ובאמצעות יצירת מעגל של ערכים משותפים.

ישראלי (2001) טען גם הוא שלמערכת החינוך תפקיד מרכזי ביצירת אקלים של קבלה וסובלנות. חינוך לרב-תרבותיות הוא חינוך להכרה בלגיטימיות של דפוסי תרבות שונים ולנכונות להיפתח אליהם ולחלוק להם כבוד. הוראה רב-תרבותית מדגישה את ייחודו של הפרט ונותנת לגיטימציה לבני תרבויות שונות לחבור יחד במשימת החינוך לסובלנות. ההטרונגויות של החברה פותחת פתח לקבלת האחר ולהבנתו. הראבן (1992) הוסיף שאם אנו רוצים לקיים חברה שפוייה, עלינו

תרבות וירטואלית בחברה בין-תרבותית

פעילות במרחב הווירטואלי היא מנת חלקם של בני הנוער באשר הם. רשת האינטרנט משמשת את בני הנוער של ימינו ללימוד, לצריכת מידע, ליצירת מידע, לשימור קשרים חברתיים, לבניית קשרים חדשים ועוד. מרחב זה, שמעצם מהותו הוא שוויוני לכול, מזמן מפגש בין-תרבותי החושף את הגולש לנורמות שלא תמיד מתיישבות עם אלו המקובלות במציאות התרבותית הפיזית של חיו. כך אפשר לחזות בפערים שהם פועל יוצא של פעילות ברשת האינטרנט: פער דיגיטלי הנובע מכך שבני הנוער רוכשים מיומנויות שאין לבני שכבת הגיל המבוגרת; פער בין התרבות הדיגיטלית לבין התרבות המסורתית; פער אפשרי באופני השימוש באינטרנט בין תרבויות שונות. פערים אלו ייבחנו בהמשך מתוך התייחסות לנוער בסיכון ולמשמעות הדברים במסגרת העבודה הייעוצית-חינוכית. מקרי בוחן אותנטיים יוצגו במטרה לחדד את הסוגיה.

מירן בוניאל-נסים
סוהא דאו



שימושים באינטרנט: מחיפוש חופשי ועד תמיכה נפשית

רשת האינטרנט היא עולם ומלואו. שפע השימושים באינטרנט מאפשרים לגולש לפעול בחופשיות בחפשו את אלו הרצויים לו. מאפייני הרשת הם אלו המייצרים סביבה ייחודית בעלת השפעה פסיכולוגית ישירה על הגולש. ראשית, באינטרנט אפשר לפעול באנונימיות מוחלטת, מכיוון שאין חובה על הגולש למסור את פרטי זהותו האמיתית או להיות נאמן לה (כגון הזדהות שאינה תואמת גיל, מין, מקום מגורים, מקצוע וכיוצא בזה). כמו כן, הגולש באינטרנט אינו נראה פיזית, קשר העין אינו קיים באינטרנט (למעט בשימוש במצלמות), דבר המאפשר חופש רב בהצגה העצמית והתנתקות מן החזות שלעיתים היא נתון מגביל בחוויית הפרט. הזמינות של האינטרנט - הבאה לידי ביטוי

בהמצאות מחשבים בעלי חיבור לרשת כמעט בכל מקום, וכן באפשרות לפעול ברשת בכל שעה - מאפשרת גישה נוחה וגמישה לכל דורש. מאפיינים אלו ואחרים מייצרים מצב שהמשתמש ברשת האינטרנט יכול בכל שעה לגלוש בה באנונימיות ולפעול בדרך שלא תואמת את הנורמות החברתיות שעליהן התחנך. בתוך כך אפשר לראות גילויים של אלימות ותוקפנות, אך גם של חשיפה רגשית עמוקה מאוד (ברק, 2006). פנייה לרשת האינטרנט לצורך דליית מידע ותקשורת היא פעולה כמעט טבעית עבור רבים ממשתמשיה. כך, חיפוש מידע אינסטרומנטלי בבסיסו עשוי להיות אמצעי מעצים כאשר הוא מכוון לחיפוש מידע הקשור בנושאי בריאות, בדרכי התמודדות עם מצוקות וכדומה, למשל - חולים המחפשים מידע הקשור במחלתם,

מירן בוניאל-נסים היא דוקטורנטית לפסיכולוגיה של האינטרנט, החוג לייעוץ והתפתחות האדם, הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה. חוקרת שימוש באינטרנט ככלי תרפויטי והתנהגויות בני נוער בסיכון באינטרנט.

סוהא דאו היא יועצת חינוכית ומדריכה ביחידה למניעת התעללות בילדים ובני נוער בשפ"ר, בעלת תואר שני בחוג לייעוץ והתפתחות האדם, הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה.

מול המחשב, מחקרים מעידים שלאינטראקציות מקוונות יש השפעה חיובית על מידת הקרבה והאינטימיות בקשרים של המתבגרים עם חבריהם בקבוצת השווים (Valkenburg & Peter, 2007). נוסף על כך, הסביבה המקוונת מציעה למתבגרים מגוון עצום של אפשרויות, ויש לה פוטנציאל להיות עבורם מדיום חשוב באספקת שירותי טיפול ועזרה (Nicholas et al., 2004). נגישות הסביבה המקוונת ומאפייניה הייחודיים עשויים להעניק למתבגרים רבים, אלה החוששים מפנייה לעזרה, הזדמנות לקבל מענה, עזרה ומשוב חברתי בדרך נפוצה, נוחה ומוכרת להם (Anolli, Villani & Riva, 2005). בני נוער נתונים בשלב שהם תרים אחר מקומם החברתי (Steinberg, 2002), ולכן טבעי שישתמשו בטכנולוגיה בדיוק לצורך זה. אך נראה שצריך לבחון את הנושא בשני סוגי מצבים: האחד, כאשר מדובר בנוער בסיכון הפונה לאינטרנט - כדוגמת נערות הסובלות מהפרעות אכילה, פונות לאינטרנט ומוצאות שם מרחב לתמיכה בהפרעת האכילה ("קהילות פרו-אנורקסיה"), והשני - כאשר מדובר בנוער הפונה לאינטרנט ובעקבות אירוע שהתרחש באינטרנט נקלע למצב המערער אותו או מעמידו בסיכון, כדוגמת בני נוער החווים הצקות מתמשכות ברשת.

שימושים באינטרנט בקרב בני הנוער בישראל

סקר (TIM 2008), שנערך על ידי מכון TNS טלסקר, מצא כי בישראל כארבעה מיליון משתמשי אינטרנט (בני 13 ומעלה), שהם כ-74% מכלל האוכלוסייה בגיל 13 ומעלה. נראה כי השימוש באינטרנט רווח יותר בקרב האוכלוסייה הצעירה: בקרב בני-הנוער (13-17) שיעור הגולשים באינטרנט עולה על 90%; גם בגיל הביניים (18-49) נראה כי השימוש באינטרנט נפוץ, והוא עומד על 75%; לעומת זאת, שיעור השימוש באינטרנט בקרב האוכלוסייה הבוגרת (50 ואילך) הוא הנמוך ביותר - 66% בלבד. מבחינת הרגלי השימוש של בני נוער (13-17) בהשוואה למבוגרים עולה כי בני הנוער משתמשים באינטרנט להתכתבויות בתוכנות מסרים מידיים (כגון מסנג'ר, אייסיקו, צ'אט, סקיפ) וכן להורדת תוכנות וקבצים לצפייה בקטעי וידאו. קריאת חדשות ועיתונים וביצוע פעולות בנקאיות ופיננסיות הם שימושים רווחים יותר בקרב המבוגרים. אפשר ללמוד מכאן על ההבדל בין תרבות הנוער הווירטואלית, הפונה

סיפורים אישיים של חולים אחרים החווים את התהליך או שהחלימו, שיטות טיפול חלופיות ועוד. נראה כי למידע ערך רב מאוד המאפשר תחושת שליטה במצב (Barak, Boniel-Nissim & Suler, 2008). התקשורת באינטרנט, החסרה רמזים ויזואליים, מאפשרת לעיתים קרובות לבטא תכנים, טריוויאליים או אינטימיים, בצורה חופשית ונטולת עכבות. לכן אפשר לראות ברשת גילויים אותנטיים הקשורים בזהות מינית, נושא טעון ורגיש אשר במציאות הפיזית לא בהכרח ידובר. אם כן, הריחוק הפיזי בתקשורת המקוונת מייצר את הנכונות להתקרב לנושאים שנויים במחלוקת או קשים לכיטוי במציאות הפיזית. מחקרים רבים העידו על כך שהיעדרם של רמזים אישיים והתנהגותיים בסביבה הווירטואלית יוצרים סביבה המעודדת ביטוי רגשי מילולי מלא יותר, והאינטראקציות הופכות לאינטימיות יותר ובלתי פורמליות (Suler, 2004).

פנייה לעזרה וחשיפה של עניינים אישיים הם נושאים רגישים בייחוד בגיל ההתבגרות. בשדה המחקר נמצא כי חשיפה עצמית לפני אדם מקצועי תורמת לתהליך התבגרות בריא ומיטיב (DuBois, Lockerd, Reach & Parra, 2003; Hargie, Tourish & Curtis, 2001). ואולם בני נוער רבים מתקשים לפנות

לעזרה, וכך הם זוכים לתמיכה נפשית מועטה (Murray, 2005). לכן רשת האינטרנט - המשמשת בני נוער בשיעור גבוה מכל שכבת גיל אחרת - היא חלופה לבקשת תמיכה רגשית וחברתית ולאיתורה (ברק, Nicholas, Oliver, 2006; Lee & O'Brien, 2004).

התוצאה היא שעולמם של מתבגרים מתחלק בטבעיות לשניים: סביבה פיזית רגילה, שבה האינטראקציות עם אחרים הן לרוב אינטראקציות של פנים-אל-פנים, וסביבה מקוונת, שבה האינטראקציות מתרחשות באינטרנט - סביבה שמשפיעה ומושפעת רבות מהסביבה הפיזית. שני מרחבים אלו מזינים זה את זה, משלימים אינטראקציות שהחלו פנים-אל-פנים והמשיכו גם "און-ליין", ולהפך. סביבת האינטרנט היא סביבה שבני הנוער מרגישים בה משוחררים, בוגרים, מוערכים וספונטניים (ברק, 2006). למרות החשש הגובר מפני בידוד בני הנוער

התוצאה היא שעולמם של מתבגרים מתחלק בטבעיות לשניים: סביבה פיזית רגילה, שבה האינטראקציות עם אחרים הן לרוב אינטראקציות של פנים-אל-פנים, וסביבה מקוונת, שבה האינטראקציות מתרחשות באינטרנט - סביבה שמשפיעה ומושפעת רבות מהסביבה הפיזית. שני מרחבים אלו מזינים זה את זה.

האפשרויות היא המצב הכלכלי-חברתי של הפרט בחברה הערבית, הנמוך מזה של הפרט בחברה היהודית. מש (2008) מוסיף וטוען שהסיבה לפער הדיגיטלי בין המגזרים קשורה למבנה התעסוקתי, שכן רוב מקורות התעסוקה במגזר הערבי אינם כוללים שימוש באינטרנט; נתון זה מעצים היעדר מיומנות טכנולוגית, חסכים בהתמצאות ברשת וקשיים בהתמודדות עם השפה האנגלית הנחשבת לשפה שלישית עבורם. ובכל זאת, למרות התכנים המגוונים הסותרים לפעמים את המסורת התרבותית של החברה הערבית (כגון התקשרויות והתכתבויות בין שני המינים, חופש ביטוי שווה בין כל הגולשים בטוקבקים ותכנים פורנוגרפיים), מעטים בחברה הערבית חושבים ששימוש באינטרנט פוגע במסורת או בדת.

הפער הדיגיטלי נובע מהפער הטכנולוגי בין תרבות הנוער, אשר "נולדו" לתוך מציאות מרושתת, לבין תרבות המבוגרים, שמציאות זו נכפתה עליהם בלא כל הכנה.



תיאור מקרה: המגזר הערבי

בני נוער מן המגזר הערבי ניצבים לפני אתגרי הגיל המוכרים למתבגרים כאשר הם, אך גם לפני האתגר שבמציאת הדרך לשילוב בין עולם מודרני, אינטראקטיבי ודינמי לעולמם המסורתי, הנטוע בתרבות הערבית. נראה כי יש פער בין התרבות הערבית על ערכיה החברתיים לבין הפתיחות והגמישות המאפיינות את רשת האינטרנט - ריבוי האפשרויות להתבטא בכל נושא, לחפש קשרים וגם ליצור קשרים חדשים. לדוגמה, נהוג לאסור על מתבגרים להיות מעורבים בקשרים רומנטיים שאינם באישור ההורים ובהסכמתם, אולם ידוע כי השימוש באינטרנט מפגיש את בני הנוער עם חבריהם משני המינים וכן עם זרים, מפגש המייצר הזדמנויות להיכרויות ואף להתאהבויות של ממש. נראה כי היעדר רמזים חזותיים מייצר תופעה של "נבואה המגשימה עצמה", כאשר המשתמש באינטרנט משליך את ציפיותיו על המתקשר עמו ובונה עבורו תדמית מושלמת. כך קורה

יותר לתקשורת שמזמנת מפגש עם מוכרים זרים, לעומת תרבות המבוגרים הווירטואלית, המשמשת שדרוג נוח, דל בסיכון, של פעולות שקודם לכן נעשו במציאות הפיזית.

הפער הדיגיטלי נובע מהפער הטכנולוגי בין תרבות הנוער, אשר "נולדו" לתוך מציאות מרושתת, לבין תרבות המבוגרים, שמציאות זו נכפתה עליהם בלא כל הכנה. הצעירים חשים בנוח אל מול המחשב, בהתנסות באתרים וכיישומים שונים ברשת, בעוד המבוגרים חסרים את המיומנות והביטחון הדרושים להתנהגות דומה. כך אפשר לחזות בהיפוך תפקידים שבו ההורה מבקש את עזרת בנו בתפעול המחשב או באתור מידע ברשת. חוסר הביטחון של ההורה בשימוש במחשב - מחד גיסא, והחופשיות חסרת העכבות של הצעיר באינטרנט - מאידך גיסא, מולידים לעתים מצבים שההורה נמנע מלאכוף נורמות בכל הקשור בגלישה בטוחה, שכן הוא עצמו אינו מיומן בכך. חילוקי דעות הנוגעים לשימוש במחשב נשענים פעמים רבות על מידע סנסציוני שההורה מתוודע אליו באמצעי התקשורת. פעולות קיצוניות של מניעת שימוש ברשת מתוך רצון לגונן משיגות לעתים קרובות את ההפך המוחלט, שכן לא מדובר באקט חינוכי של לימוד והנחיה לשימוש מיטיב ברשת, אלא ניסיון כושל "להעלים" את ה"בעיה". אפשר לומר כי אל תוך הפער הבין-תרבותי, אותו פער דיגיטלי, נכנסים הפחדים של ההורים - מחד גיסא, והצורך במרדנות ובהתנסות פורצת גבולות של בני הנוער - מאידך גיסא. אלו יחד מקשים על הצדדים להתקרב ולעבד את הפערים.

שימושים באינטרנט במגזר הערבי

השימוש באינטרנט בחברה הערבית הולך וגובר עם השנים (גנאיים, רפאלי ועזאיזה, 2009). במחקרו של מש (2008) דווח כי 65% בקרב האוכלוסייה הערבית בארץ משתמשים באינטרנט. נמצא ש-56% מהאוכלוסייה הבוגרת ו-95% מאוכלוסיית המתבגרים עושים באינטרנט שימוש יום-יומי (נחשתאי, 2009). עוד עולה, כי השימוש העיקרי באינטרנט של בני המגזר הערבי הוא צ'אט, בלוגים (יומני רשת), הורדות (טעינת קבצים מהאינטרנט למחשב הפרטי) ודליית מידע. אפשר לומר כי הפער בין המגזר הערבי למגזר היהודי מצטמצם ככל שהגיל יורד, היינו - האוכלוסייה הצעירה מצליחה לגשר על הפער הדיגיטלי (מש, 2008). עם זאת, גנאיים ועמיתיה (2008) מדווחים כי עדיין יש פער דיגיטלי בארץ בין החברה הערבית לבין החברה היהודית בפתיחות לשימוש ברשת ובמידת האינטנסיביות של השימוש. אחת הסיבות

השלכות של גילוי כזה, שיכולות להיות רלוונטיות בחברות רבות, מקבלות משקל רב בחברה הערבית בשל ערך "כבוד המשפחה" המקושר ישירות לתדמית הנערה. החברה הערבית בעיקרה היא חברה כפרית, אפיון המעלה את הסבירות שהמקרה יופץ באוזני אנשים רבים בכפר. פגיעה באחת מבנות המשפחה יכולה לחלל את כבוד המשפחה ולהכתים את כל בניה. מקרים דומים שהתרחשו במרחב הווירטואלי הציתו מהומות עד כדי ונדליזם, שריפת בתים, עקירת משפחות שלמות מהכפר ועוד. בני הנוער יודעים במידה מסוימת מה ההשלכות של התנהגויות מהסוג הזה, אולם זה לא בהכרח מונע מהם לפעול כך. ל, שחוותה "פריצות" שכזאת באינטרנט, הייתה צריכה להתמודד עם החוויה האישית הקשה וגם עם ההשלכות שהנורמות התרבותיות מייצרות.

הפנייה של ל' ליועצת פתחה בעבודה מקור תמיכה ממשי. הפתיחות של היועצת לנושא, ההיכרות שלה עם המדיה, על יתרונותיה וחסרונותיה וחשיבותה בחיי בני הנוער, אפשרה לל' לחוש בנוח, לשתף ולהישען. בשלב הראשון היה חשוב לארגן את המידע ולהעריך את המצב. בהמלצת היועצת ובהסכמתה של ל', הן החליטו להביא קבוצת חברים בסוד העניינים כדי שישמשו קבוצת תמיכה זמינה. קבוצת חברים זו הייתה עוד מקור לבחינת המקרה, לבדיקת נפוצותו ולחיפוש דרכי סיוע בצמצום הפצת התמונות. מקור תמיכה שהיה חשוב לגייס לתהליך היה הוריה של ל'. היועצת יזמה שיחה עם ההורים, בהסכמתה של ל', ובשיחה הוסבר להם מה אירע. היה הכרחי להביא בחשבון היכרות מוקדמת עם ההורים - עם מידת פתיחותם לנושא האינטרנט ועם יכולתם לתמוך בכתם - לנוכח רגישות המקרה והסכנה בהחמרתו. במקרה הזה ההורים היו מקור תמיכה חיובי. נדרשה גם התערבות מערכתית כדי למגר תופעה בראשית צמיחתה. בית הספר יזם פרויקט להעלאת המודעות לכל הנוגע לעולם האינטרנט, על יתרונותיו וסכנותיו - עבור התלמידים, ההורים וסגל המורים.

התנהגות בריונית ברשת אינה מנת חלקו של מגזר כזה או אחר, אולם ההתמודדות עם מקרה שהוא פועל יוצא של אלימות ברשת עשויה להיות שונה במגזרים שונים. בחברה הערבית, כחברות קולקטיביות ומסורתיות אחרות, התנהגות כזאת גוררת סנקציות קשות המעמידות את הקורבן לפני התמודדות קשה אף יותר. החשש מפני החשיפה והשלכותיה הבלתי נמנעות עלול לגרום לפרט שלא לשתף איש במצוקתו או להפחית מחשיבות העניין או לחוש אשמה גדולה על התנהגותו - התנהגות שאולי הייתה מקובלת יותר בקרב בני נוער בחברות אינדיווידואליסטיות ופתוחות יותר.

שהתאבחויות במרחב הווירטואלי הן רבות עוצמה והן מובילות להתלהטות רגשית מהירה ביותר - התלהטות העלולה להיות מסוכנת, בעיקר אם למתבגר אין ניסיון ואין מקורות תמיכה להיוועצות (Merkle & Richardson, 2004). נער או נערה המתחילים בקשר וירטואלי עשויים לחוש כי האדם בצדו השני של הקשר עומד בכל ציפיותיהם ולכן ייחשפו לפניו ואף יסכימו לומר או לעשות דברים שלא היו עושים בדרך כלל, והכול - בשם האהבה המסחררת, העלולה להיעלם כהרף עין, כגון להתפשט מול מצלמת רשת, למסור פרטים מזהים על מקום מגוריהם וכדומה.

כאשר נערה ערבייה פונה ליצור קשר באמצעות האינטרנט, היא מעמידה עצמה בסכנה שמשפחתה ומקורביה יידעו על הקשר וינקטו נגדה סנקציות קשות - החל בהרחקה מהמחשב ואיסור על יציאה מהבית ועד בידוד ואלימות. ואולם הפיתוי שביצירת קשרים באמצעות האינטרנט גדול מאוד, מכיוון שרוב בני הנוער עושים זאת באינטרנט, ולכן הוא נתפס כשימוש מקובל בקבוצת השווים גם אם אינו נתמך על ידי המבוגרים. הורים רבים אינם ערים למה שילדם עושה באינטרנט, והילדים מנצלים זאת תדיר כדי לפעול בחופשיות חסרת גבולות שאינה אופיינית להתנהגות המצופה מבית.

ל' היא תלמידה בכיתה ט' בבית ספר ערבי ממלכתי בכפרה. פנייתה ליועצת בית הספר חשפה מקרה מורכב שאירע לה באינטרנט. ל' גילתה שתמונות שלה באינטרנט מופצות בין מכריה שלא בידעתה ובוודאי שלא בהסכמתה. מדובר בתמונות שעברו עריכה - ראשה של ל' הודבק לגוף נשי עירום בתנוחות שונות. ידיד של ל' חשף לפניו את המקרה אך לא הסכים לשתפה בפרטיהם של מפיצי התמונות ואף ניתק את הקשר עמה. עם הזמן התברר כי התמונות הופצו בין כל תלמידי בית הספר, פרטי הסיפור המתואר דוברו מאחורי גבה של ל' וגם הוטחו בפניה. ל' חוותה חוסר אונים מול מה שהחל בפעולה שגרתית כמעט של העלאת תמונה לאינטרנט, תמונה שבעריכה פשוטה הפכה לתמונת עירום המופצת ברבים.

ל' נתקלה בקושי שהיו לו השלכות לטווח קצר ולטווח ארוך על יחסיה עם בני גילה; התמודדות עם תדמית שנכתה עליה, של נערה החושפת את גופה ומיניוטה בפומבי, הטרדות מיניות, משבר אמון עם סביבתה הקרובה וחרדה מפני גילוי המקרה בקרב משפחתה, על השלכותיו האפשריות. כאן מתגלה במלוא עוצמתו ההקשר התרבותי-פיזי:

ואולם הפיתוי שביצירת קשרים באמצעות האינטרנט גדול מאוד, מכיוון שרוב בני הנוער עושים זאת באינטרנט, ולכן הוא נתפס כשימוש מקובל בקבוצת השווים גם אם אינו נתמך על ידי המבוגרים.

מקובלים, כגון נושאים הקשורים במין, בכפירה ובחזרה בשאלה. החשש ממידע שאינו מותאם וממראות פרובוקטיביים הוא שעשה את המגזר הדתי לצרכן פעיל של תוכנות לסינון אתרים באינטרנט. השיעור עומד על 29% כאוכלוסייה זו לעומת 13% בקרב האוכלוסייה החילונית (TIM, 2008). ואולם הקריאות להרחיק את המחשב והאינטרנט, ולאחר מכן הניסיונות "להכשיר" את האינטרנט ולמצוא תוכנות מסננות, כל אלה אינם מרתיעים את בני הנוער במגזר משימוש חופשי ברשת.

אין סקרים על שימוש באינטרנט בקרב אוכלוסיית הנוער במגזר הדתי - אפשר כי היעדר הלגיטימציה לשימוש באינטרנט מרחיק סוקרים או מטה את הממצאים מלכתחילה. עם זאת, שיחות עם מורות ויועצות מן המגזר מעלות כי בני הנוער במגזר הדתי עושים באינטרנט שימוש החושף אותם לא אחת לתכנים ולתוכנות שאינם מתיישבים עם הנורמות והערכים של הדת, בתוכם משחקי רשת אלימים, פורנוגרפיה ותקשורת בין המינים. יש מבני הנוער המוצאים מקומות ציבוריים שיש בהם מחשבים עם חיבור לאינטרנט ללא תוכנות סינון, וגולשים בחסות האנונימיות, ויש הגולשים במחשבים בבית או בבית הספר בלא ידיעת ההורים או המורים.

אחד החששות המרכזיים אשר הובילו להרחקת האינטרנט קשור לצפייה בתכנים פורנוגרפיים, אם מתוך כוונה ואם בשוגג. ייתכן כי הדרישה לצניעות אדוקה במגזר הדתי הופכת את בני הנוער - סקרנים מטבעם וגדושי הורמונים - לקלים לפיתוי, בעיקר כאשר הפיתוי מונח לפנייהם באמצעות חופש מלא באינטרנט. סקרים מדווחים כי חמישית מן המשתמשים (המבוגרים) באינטרנט במגזר הדתי מודים שהם גולשים לאתרי פורנו (TIM, 2008). סביר להניח כי בני נוער אינם מנעלים מגלישה דומה ואולי אף בשיעור גבוה יותר. הבעיה, מזווית ראייה פסיכולוגית, אינה הצפייה בפורנו, אלא צפייה שאינה מותאמת, כזאת ההופכת לאובססיבית והחסרה כל שיח והתייחסות ליחסים שבינו לבניה. מתבגרים סקרנים, שאינם מקבלים כל מידע מבוסס הקשור בבריאות, ביחסים בין-אישיים ובכשלות, עשויים לפרש את הנצפה בצורה שאינה מתאימה ואף בעייתית.

עבור נוער בסיכון מן המגזר הדתי, העלול לחוות קשיים בתהליך התבגרותו יותר מנוער חילוני בשל הגבלות הדת, רשת האינטרנט עשויה לתפקד כרשת הצלה.

תיאור מקרה: המגזר הדתי-יהודי

ר' הוא נער דתי אשר חווה בלבול בזהותו המינית. הוא חש כי אינו יכול לפנות בנושא לבר-סמכא



שימושים באינטרנט במגזר הדתי-יהודי

הקדמה הטכנולוגית אינה יכולה לפסוח על חברה כלשהי, ועל כן המחשב ובכלל זה האינטרנט חדרו גם למגזר הדתי-חרדי-יהודי. עם התוודעות אל ריבוי האפשרויות באינטרנט, מעבר לשימוש האינסטרומנטלי (איתור מידע, תשלום, הדפסת עבודות וכדומה), קמה התרעמות בקרב אנשי הדת, והם אף הרחיקו לכת ופסקו איסור על החזקת מחשב פרטי בבית. ואולם קשה ואף בלתי אפשרי לעצור את הקדמה, ולכן מחשבים המשיכו להופיע במרחבים ציבוריים ופרטיים כאחד. מחקרם של ברזילי-נהון וברזילי (2004) התבסס הן על בדיקת אתרים חרדיים והן על ניתוח נתונים ממאות-אלפי גולשים. החוקרים השוו בין משתמשי אינטרנט חילוניים, דתיים וחרדים. הממצאים מראים כי שליש ממשתמשי האינטרנט החרדיים גולשים באתרים חילוניים, למרות האיסור. להערכת החוקרים, כ-37% מבתי האב בבני ברק יש מחשב אישי, וכ-73% ממשתמשי האינטרנט החרדים הם תלמידי ישיבות גבוהות. כמו כן 67% מהחרדים הגולשים באינטרנט הם צעירים שגילם עד 28 שנים.

המגזר הדתי-חרדי יצר התאמות של השירותים המוצעים באינטרנט לצרכים ולנורמות המקובלות במגזר, כגון תוכנת דוא"ל ללא התחברות לרשת, מנוע חיפוש "כשר" המסנן מידע המכיל תוכן שאינו מותאם, ועד לפורומים העוסקים בתכנים מוגדרים לקהל היעד, חדרי צ'אט ובלוגים. אמנם מרחבים באינטרנט המוגדרים לחרדים מכוונים לשיח הצומח בהקשרו מן הדת והתרבות היהודית-דתית, אולם אין מניעה להעלות נושאים שאינם בהכרח

וגילה לה שהוא מנצל מקומות ציבוריים שיש בהם מחשבים עם חיבור לאינטרנט כדי להמשיך ולעדכן את הבלוג שלו. כך יכלה היועצת להתעדכן במצבו של ר' במפגשים עמו וכן באמצעות הבלוג. כשחל שיפור במצבו הרגשי של ר', פנתה היועצת שוב אל ההורים בבקשה שיתירו לו את השימוש במחשב, והבקשה נענתה בחיוב.

בני נוער רבים מוצאים ברשת מקור לנחמה, לשיתוף הדדי ולחשיפה עצמית המקדמים את המודעות שלהם ואת בניית זהותם העצמית. הפער בין תרבות המבוגרים לבין תרבות הצעירים, אם נוסף עליו פער בין-תרבותי, עלול ליצור נתק המותיר את שני הצדדים חסרי אוניס. הפתרון שמצא ר' - שימוש במקום חלופי לגלישה ברשת - נפוץ בקרב בני נוער החשים שההורים סוגרים עליהם. נראה כי החלופה להרחקה הזאת היא כחינת המצב והתמודדות אֶתו כמות שהוא.

אתגרים בין-תרבותיים: דרכי התמודדות

מתבגרים כאשר הם נתקלים בדילמות הקשורות בהתנסויותיהם באינטרנט, על אחת כמה וכמה - כאשר מנגד עומדות נורמות ברורות ומוגדרות הטבועות בתרבותם. חוסר התמצאות באינטרנט בקרב מבוגרים אחראים, שתפקידם להנחות ולהורות, מותיר את הנוער בודד וחשוף לכול. כאשר מדובר בתרבות בעלת נורמות מוגדרות שאינן מקבלות את רשת האינטרנט כחלק אינטגרלי מחיי הנוער של ימינו, ההתייחסות לרשת שלילית בעיקרה. על כן בני נוער המוצאים בסופו של דבר את דרכם אל הרשת חסרים כל הכוונה, אך יותר מזה - הם חסרים לגיטימציה לפנות ולשאול שאלות או לקבל תמיכה במקרה שהם נתקלים במידע שאינו ברוח הערכים המוכרים או באינטראקציות שאינן מתקבלות בחיוב בתרבותם. בעיות הצומחות במסגרת גלישה באינטרנט אינן מקבלות, לרוב, מענה מותאם מההורים או מהמערכת החינוכית, משום שאלו אינם חשופים לתרבות הווירטואלית ואינם מיומנים בהפעלתה כבני הנוער. כך מתבגרים נידונים להתמודד לבדם עם עולמם הווירטואלי, והמערכת החינוכית עדה, לרוב, רק למקרי הקצה שהיו יכולים להימנע אילו היו מטופלים בשלב מוקדם יותר. לכן כאשר מתבגרים כבר פונים לקבל יעוץ או תמיכה בנושא הקשור לפעילות באינטרנט, נוצרות תסבוכות קשות ומורכבות. נוער נורמטיבי הופך לנוער בסיכון ברגע שהאוכלוסייה הבוגרת-האחראית אינה נכונה לגשר על הפער הדיגיטלי ולהיות מעורבת בתרבות הנוער של ימינו.

התרבות הווירטואלית מזמנת אתגר לתרבויות

(מורה, רב) ופנה לאינטרנט - לשאול שאלות ולגולל את סיפור חייו בבלוג. סיפורו סחף תגובות תומכות ואוהדות. הוא לא היה יכול לעסוק בשאלת זהותו המינית בתוך כותלי הדת המחמירה, והפנייה לרשת אפשרה לו לקבל תמיכה, מידע ומרחב לכיטוי עצמי. ואולם, ביטויי דיכאון שנראו אצל ר' הובילו את הוריו, בתגובה כמעט טבעית, להחליט לנתקו מן המחשב בתואנה כי השימוש במחשב הוא שגרם לדיכאון. התנהגות ההורים היא פועל יוצא של הפער הבין-תרבותי - בין ההורים לצעירים, ובין התרבות הדתית הסגורה לתרבות הפתוחה יותר. במקרה זה אפשר לומר שבניתוק מן המחשב אין כל תרומה להפגת הדיכאון של ר', ואולי יש בכך תרומה הפוכה.

בני נוער רבים פונים לכתיבה בבלוג וחושפים תכנים הקשורים בגיבוש זהותם המינית, אולם הנורמות הנטועות בדת אינן נותנות לכך לגיטימציה, על אחת כמה וכמה - במרחב ציבורי (האינטרנט) שנחשב מוקצה. עם ההידרדרות במצבו הנפשי של ר', חברו אשר גילה את הבלוג פנה אל יועצת בית הספר וביקש ממנה לקרוא בבלוג. היועצת זיהתה את מצוקתו של ר', את הכר הנוח לבירור עצמי שקיבל בעת הכתיבה בבלוג מעצם הכתיבה ומקהל הקוראים, ואת הגישה המוסעית שהוריו נוקטים. מחד גיסא, היה ברור שר' לא יסכים לדבר על זהותו המינית ועל מצוקתו עם אדם מן המגזר הדתי, ומאידך גיסא, ניסיון לשכנע את ההורים להתיר לר' שימוש במחשב אינו עולה בקנה אחד עם הגישה הרווחת בנוגע לשימוש באינטרנט והיה עלול לעורר חשד. מקרה זה הוא דוגמה לתפיסות ונורמות תרבותיות היוצרות סכך בעייתי, סכך המותיר, בסופו של דבר, את הילד במצוקתו.

היועצת ור' היו שותפים לדעה כי במקרה זה הכתיבה באינטרנט עשויה לסייע, ולא היא הסיבה למצבו הנפשי של ר'. נקבעה פגישה עם ההורים כדי לבחון דרכים להקל את הקושי הרגשי של ר' - מבלי לגעת ישירות בנושא הזהות המינית שהוא מתמודד עמו. ההורים עמדו על דעתם שלשימוש התכוף במחשב יש קשר ישיר למצבו הרגשי של ר', ולכן בשלב הראשון סירבו להתירו. כיוון שניכר קושי ממשי בגיוס ההורים, קבעה היועצת מפגשים תדירים עם ר' כדי לעמוד על מצבו הרגשי. ר' חש נבגד מצד הוריו וביטא בהקשר זה תחושות קשות מאוד. בהמשך התהליך שיתף ר' את היועצת

ערים לגבולות וגם למקורות התמיכה במציאות הפיזית שאליה הם חוזרים בסופו של דבר, גם אחרי שיטוט במרחבים הווירטואליים. התייחסות בתקשורת למקרים בולטים הקשורים בהתנהגות ברשת - במסגרת שיעורי מחנך, תכנית התערבות, הוראת עמיתים ועוד - היא התייחסות ביקורתית, מושכלת, ואחראית. כך אפשר להראות לבני הנוער כי התכנים באינטרנט והתופעות השונות מוכרים למערך החינוכי. דיון רגיש וערני בנושאים כאלו עשוי לחשוף תפיסות מוטעות ורמזים להתנהגויות מדאיגות בקרב התלמידים הגולשים ברשת. מעבר להיכרות עם המרחב הווירטואלי, המתבקשת מהמערך החינוכי והטיפולי, אפשר לגייס מרחב זה להיכרות עם בני נוער בסיכון ולאיתורם. התחקות אחר האתרים שבני הנוער גולשים אליהם עשויה ללמד רבות על הקשיים שהם חווים, על הצרכים שלהם ועל הציפיות מסביבתם. זאת ועוד: לסביבה המקוונת יש פוטנציאל לשמש סביבה טיפולית-ייעוצית בעלת מאפיינים ייחודיים; עובדה זו יכולה לסייע למטפלים וליועצים רבים בשיחותיהם עם מתבגרים. המפגש הווירטואלי עשוי להיות חלק מתהליך ייעוצי המתרחש גם פנים-אל-פנים כדי להעשירו - באמצעות ניהול פורום תמיכה עבור קבוצת תלמידים מוגדרת, בנושא נבחר ולפרק זמן מוגדר; באמצעות הזמנת תלמיד המתקשה ליצור קשר עין לשיחה על תוכנה למסרים מיידיים (כגון ICQ); באמצעות הצעה לתלמיד המראה נכונות לבטא את קשייו בכתיבה לנהל בלוג שהיועצת תעקוב אחריו ואף תגיב. השילוב המוצע עשוי לקדם תהליך ייעוצי, שכן בני נוער מדווחים על רמות דומות של חשיפה עצמית באינטרנט ובשיחות פנים-אל-פנים, ויש מתבגרים המעדיפים לחשוף עצמם בסביבה הווירטואלית (Gibbs, Ellison & Heino, 2006). אם כן, יש מקום לשקול שימוש בסביבה זו לכיווע מפגשים ייעוציים וטיפוליים, לאחר קבלת הכשרה מתאימה וכלים יישומיים מקצועיים (ברק, 2004; Derks, Bos & Grumbkow, 2007). כך הפער הבין-תרבותי והתוך-תרבותי עשוי להצטמצם, וצמצומו יכול להוות רשת הצלה עבור בני נוער בסיכון.

שונות המנסות להרחיקה בכל הכוח. בראש ובראשונה יש להכיר במציאות שבני נוער מכל התרבויות והמגזרים משתמשים באינטרנט. הם חשופים למידע ולאינטראקציה בין-אישית, ובתוך כך הם ניצבים בפרשת דרכים הדורשת מהם בחירה מתמדת: איך יתמודדו עם פיתויים, איך יעריכו את המידע המוצע להם, איך יתמודדו עם תכנים המנוגדים לנורמות התרבותיות שלהם, וכיצד יגיבו במסגרת תקשורת בין-אישית. בלא כל הדרכה או שיח בסיסי בהקשרים אלה, מוטל על כתפיהם כל כובד האחריות של בחירה נכונה וגם התמודדות במקרה שבחירתם הייתה שגויה או שנפלו קורבן לתרמית כלשהי. רשת האינטרנט יוצרת לעתים חציצה בין תרבויות ככלל, ובתוך המשפחה בפרט. בכל תרבות ההורים משמשים דמויות מפתח עבור ילדיהם, אולם כאשר יש פער תרבותי בתוך המשפחה, אתגר הגישור הבין-דורי גדול אף יותר. התפיסה ההורית בחברות מסורתיות מושתתת על קשרים משפחתיים הדוקים, הייררכיים ומגוננים למדי, לעומת התפיסה ההורית הפתוחה המקובלת בחברות מערביות. שיח על נושאים העולים מהשימוש באינטרנט (ובתוך כך מיניות, יחסים בין-אישיים, אחריות הדדית, מסירת פרטים אישיים וסכנותיה, בדיקת מהימנות של מידע שהם מחפשים מול גורמים מקצועיים ועוד) חיוני ביותר בין הורים לילדיהם. גם כאשר ההורה אינו מכיר את המרחב הווירטואלי לפרטיו, יש לו הניסיון (והלגיטימציה) להדריך את ילדו, להבהיר לו את הגבולות ואת ההשלכות של חשיפה עצמית, פרסום ברבים, אלימות, התאהבות ועוד. כך מראה ההורה נוכחות בחיי הילד במישור ובמרחב הווירטואלי בעקיפין ומשאיר את דלתו פתוחה לפני ילדו למקרה שזה יקלע למשבר. הרחקת הנוער מהמחשב היום שקולה לבקשה לעצור מלכת ולהתנתק מהמערך החברתי, ולכן הצבת קווים ברורים להתנהגות מותאמת לנורמות המשפחתיות, החברתיות והתרבותיות, היא חלק בלתי נפרד מתפקיד ההורה. חשובה ביותר גם הדרכה של המערך החינוכי-טיפולי בבתי הספר במגזרים השונים, כדי לחשוף אותם בצורה מותאמת לנעשה ברשת בכלל ועל ידי בני הנוער בפרט, ולבחון את הדרך לעמק השווה בין הערכים והנורמות של התרבות לבין השימושים באינטרנט. אם ההתאמות ייעשו מתוך היכרות עם צורכי הנוער והפנמת היתרונות והסכנות הטמונות בשימוש ברשת, בייחוד בגיל ההתבגרות, יוכלו אנשי החינוך והטיפול להנחיל זאת הלאה ולהתמודד עם מקרים המופנים אליהם התמודדות מלומדת ומקצועית. כאשר בני הנוער חשים בהכונה ובנוכחות של מבוגר אחראי, הם

**התרבות הווירטואלית
מזמנת אתגר לתרבויות
שונות המנסות להרחיקה
בכל הכוח. בראש
ובראשונה יש להכיר
במציאות שבני נוער
מכל התרבויות והמגזרים
משתמשים באינטרנט.**

**אם ההתאמות ייעשו מתוך
היכרות עם צורכי הנוער
והפנמת היתרונות והסכנות
הטמונות בשימוש ברשת,
בייחוד בגיל ההתבגרות,
יוכלו אנשי החינוך והטיפול
להנחיל זאת הלאה ולהתמודד
עם מקרים המופנים
אליהם התמודדות מלומדת
ומקצועית.**

רשימה ביבליוגרפית
מלאה למאמר זה ניתן
למצוא באתר אשלים
www.ashalim.org.il

תהליכי איחוי בראייה רב-תרבותית

בשירות המבחן לנוער במחוזות הדרום וירושלים

התכנית "צדק מאחה" המופעלת בשירות המבחן לנוער מספקת הזדמנות לנערים שעברו על החוק, ולהוריהם, לעמוד בהתחייבות האנושית לתקן את הנזקים שגרמו לנפגעי העבירות שביצעו. ההשתתפות בתהליך מבוססת על בחירה, רצון והסכמה של כולם ומבטיחה חיסיון וסודיות. לעתים תהליכי האיחוי הם הליך חלופי להליך הפלילי והם מבטלים אותו לחלוטין, לעתים הם השלמה להליך הפלילי ולעתים הם אינם משפיעים עליו אלא מתקיימים לאחר גזר הדין.



מבוא

הרב-תרבותית של הקבוצות בחברה מעשירה את הרפרטואר היצירתי של פתרון הבעיות ושל הדרכים להתמודד ביעילות עם תוצאות העבריינות. בשירות המבחן לנוער תהליכי האיחוי מנוהלים לאור ההגדרה המעודכנת של וולגרייב (2008): "זוהי הזדמנות לעשיית צדק אחרי ביצוע העבירה, [הזדמנות] אשר מכוונת מלכתחילה לתיקון הפגיעה האישית, הפגיעה ביחסים והפגיעה החברתית שנגרמו כתוצאה מהעבירה".

על אודות התכנית

התכנית "צדק מאחה" המופעלת בשירות המבחן לנוער מספקת הזדמנות לנערים שעברו על החוק, ולהוריהם, לעמוד בהתחייבות האנושית לתקן את הנזקים שגרמו לנפגעי העבירות שביצעו. ההשתתפות בתהליך מבוססת על בחירה, רצון והסכמה של כולם ומבטיחה חיסיון וסודיות. לעתים תהליכי האיחוי הם הליך חלופי להליך הפלילי והם מבטלים אותו לחלוטין, לעתים הם השלמה להליך הפלילי ולעתים הם אינם משפיעים עליו אלא מתקיימים לאחר גזר הדין. התכנית פועלת במסגרת המנדט החברתי של שירות המבחן לנוער, המעוגן בחוק הנוער, שפיטה ענישה ודרכי טיפול תשל"א-1971. ואולם, לדעת ברור ושרביט (2008), יש לשאוף לקידום חקיקה אשר תבטיח סטנדרטים לביצוע התהליכים, דרכים להפעלה של התכניות ולתקצובן, שוויוניות בהפעלתן ופיקוח ובקרה של המדינה. החקיקה צריכה לפתוח לפני המעורבים את האפשרות לבחור בין ההליך הרגיל ובין ההליך של "צדק

נראה כי "הנושא החם הבא" בספרות בתחום הצדק המאחה הוא העמקת הכתיבה על מורכבות הדיאלוג בין אנשים מתרבויות שונות - בתוך תהליכי איחוי, במסגרת ההליך הפלילי - ועל השפעת התרבות על השינוי. לדעתם של כץ ובונהם (2009), הספרות המשקפת את השינוי בנורמות של מערכת המשפט רבה יותר והיא נעשית מקובלת יותר. מערכת המשפט שלנו מתבססת על פרקטיקה ואתיקה של גמול והרתעה. ואולם, כדי ליצור שינוי בגישה בתוך מערכת המשפט, האנשים האחראים במערכת נדרשים להחליט אם השינוי ראוי, ולאמץ תמיכה ציבורית במיסוד של אתיקה ופרקטיקה אחרת. התגובה המסורתית לעבריינות גובה מחיר אנושי כבד, והליבה של צדק מאחה היא חיפוש חלופות יעילות יותר - על ידי החלפת סוכני המערכת המפקחים על עבריינות בסוכנים של הקהילה. מהות השינוי התרבותי שצדק מאחה מציע טמונה בהעצמת תפקיד המפתח של הקהילה וצמצום תפקיד המדינה. המהות הזאת נובעת משלושה עקרונות יסוד של תפיסת צדק מאחה שמובילים ון-נס וסטרונג (1997) צדק מחייב עבודה למען ריפוי הנפגעים, הפוגעים והקהילות שנפגעו מהעבירה, יצירת הזדמנויות להשתתפות פעילה ומלאה ככל האפשר בתהליך - לנפגעים, לפוגעים ולקהילות, ויצירת תמורות בחלוקת האחריות ובתפקידים וביחסים בין הקהילה כמשכנת השלום לבין המדינה כשומרת הסדר. הכוח לשנות נתון בידיהם של בעלי העניין שהושפעו מהעבירה במישרין או בעקיפין. צריכה להינתן להם האפשרות לעשות דברים בדרכים יעילות אחרות. השונות

שרי גרבלי

שרי גרבלי היא קצינת מבחן לנוער ומנחה תהליכי צדק מאחה בשירות המבחן לנוער במחוזות הדרום וירושלים.



הפוגע לנפגע או זרות. מתוך 290 קטינים עוברי-חוק שנבדקו 91% הם בנים ורק 8.6% בנות. 90% הם יהודים ורק 10% מוסלמים, בדוויים, דרוזים, נוצרים ואחרים. 25.4% מהם מתגוררים בערים גדולות, 48.2% מתגוררים בערים בינוניות, 26.4% מתגוררים בקהילות כפריות קטנות או בחמולות. ב-47.8% מהמקרים הייתה היכרות קודמת בין הפוגע לנפגע וב-52.2%

המקרים הם היו זרים זה לזה. קצין המבחן לנוער הוא הגורם המפנה נערים ונערות עוברי-חוק לתהליכי איחוי בשירות המבחן לנוער, ושיקוליו הם כלי לסינון ולמיון של ההפניות לתהליך. הסקר בדק גם את מערכת שיקוליו של קצין המבחן לנוער ביחס למשתנים שיכולה להיות להם השפעה רב-תרבותית. בסקר, על רוב השאלות על משתני ה"קרבה" בין הפוגע לנפגע השיבו קציני המבחן "לא משנה", כלומר - אין ב"קרבה" כדי לעודד

או לא לעודד את הפניות של הקטינים לתהליכי איחוי על ידי קציני המבחן לנוער, להוציא היכרות קודמת בין הנפגע לפוגע. היכרות קודמת רלוונטית בשל ה"היסטוריה", אם יש ביחסים אלה, ובשל פגיעות, אם היו בעבר ואם אפשר שהם ייפגשו גם בעתיד. לכן יש להתייחס לתהליכי האיחוי בזהירות הראויה ולשקול אם לעודד אותם בכלל או להעביר את הטיפול בעבירה להליך משפטי שאינו בהכרח אישי.

מאחה". התכנית שלנו מאפשרת הליך שיתופי לכל הרוצים לממש את המחויבות לתיקון בדרך של הידברות - לטובת כל המשתתפים במפגש. התכנית מטפחת ומפתחת מיומנות תקשורת ממוקדת, פתוחה ובטוחה, בנושאים קשים שהם בדרך כלל טאבו, מתוך שמירה על ערכים ועקרונות של הסכמה מודעת ורצון חופשי של כל מי שנפגעו או הושפעו מעבריינות הנוער. תחילתה של התכנית בשנת 1992 בכאר שבע וביישובים בסביבתה, והמשכה במחוז הדרום כולו. התכנית הורחבה בהדרגה לכל הארץ. העיר באר שבע בפרט והיישובים בדרום בכלל מאוכלסים בתושבים אשר עלו לישראל בכל גלי העלייה, היגרו לכאן מארצות שונות בעולם והביאו אתם את הייחוד התרבותי של חבל הארץ הזה. לפי מרשם האוכלוסין המעודכן למרץ 2008 - ארצות המוצא במרשם האוכלוסין, 30% מתושבי באר שבע נולדו בחו"ל. רובם של ילידי חו"ל אלה ממדינות ברית המועצות לשעבר, מיעוטם מאתיופיה, מארצות דרום אמריקה ומאירופה, ומעטים עוד יותר הם ילידי ארצות אסיה וארצות אחרות באפריקה. כל זה בתוך מרחב המחיייה של האוכלוסייה הבדווית - חברה הנתונה במעבר מחיי נוודות ליישובי קבע ומנהלת עם המדינה דיאלוג מתמשך על חלוקת פרקעות. עוד עולה מבדיקה במרשם התושבים כי 22% מכלל הרשומים כתושבי באר שבע הם בני 15 עד 30 שנים, ילידי 1979-1995. המחקר מלמד שעבריינות היא בעיקר תופעה של גברים צעירים, ושלתהליכי הגירה יש השפעה על עלייה בשיעור העבריינות. נסיבות העקירה מארצות המוצא של האוכלוסייה היהודית וההשתרשות שלה כאן הצמיחו קשיים וקונפליקטים בהסתגלות למציאות החדשה, קשיים אשר "התגלגלו" לתוך העבירות הפליליות ומהם שהגיעו לתכנית שלנו. ההזדמנויות למפגשי איחוי חוצי-תרבויות בין קטינים עוברי-חוק פוגעים לבין נפגעי העבירות במחוזות הדרום וירושלים רבות, ובהן עוסק מאמר זה.

הניסיון שנצבר מההיבט הרב-תרבותי

בשנים 2003-2006 נערך סקר על ידי בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד באוניברסיטה העברית בירושלים, בשיתוף עם שירות המבחן לנוער. הסקר בדק היבטים רבים של תהליכי האיחוי. במשתנים שנבדקו היו משתני "קרבה" שיכולה להיות להם השפעה רב-תרבותית, למשל - מגדר, דת ותרבות, סוג מקום המגורים, זהות נפגע העבירה - קטין או בגיר, נציג ארגון או קהילה, היכרות קודמת בין

התכנית שלנו מאפשרת הליך שיתופי לכל הרוצים לממש את המחויבות לתיקון בדרך של הידברות - לטובת כל המשתתפים במפגש. התכנית מטפחת ומפתחת מיומנות תקשורת ממוקדת, פתוחה ובטוחה, בנושאים קשים שהם בדרך כלל טאבו, מתוך שמירה על ערכים ועקרונות של הסכמה מודעת ורצון חופשי של כל מי שנפגעו או הושפעו מעבריינות הנוער.

"נישות תרבותיות" מול תרבות "הזרם המרכזי"

האם נכון לעצב מודל ב"מידה אחידה", שיתאים לכול, או שראוי לעצב מודלים שונים, מיוחדים, עבור "נישות תרבותיות". אומברייט (1998) מסביר שתפיסת מהות הצדק וסגנונות תקשורת מושפעים מאוד מהסביבה התרבותית. עבודה עם אנשים מתרבויות שונות, ובייחוד ניהול סכסוכים ביניהם, מאתגרת בבחינת הפוטנציאל, הכשלים והסיכונים. אי-הבנות הנובעות מהבדלים ברקע התרבותי של הפוגע, של הנפגע ושל המגשר יכולות להוביל לקצר בתקשורת, לאי-הבנות רגשיות, וגרוע מכך - לקורבנות חוזרת ולהרס של המאמץ המושקע ושל התקווה לאיחוי היחסים בהקשר חוצה-תרבותי. הערך של מניעת קורבנות חוזרת של הנפגע וניהול תהליך הוגן בעיני המשתתפים בו הוא ציר מרכזי בתהליכי האיחוי בתכנית.

הבדויות. ייתכן כי הדבר היה קשור לכך שנפגעת העבירה היא נהגת יהודייה שאספה במכוניתה את הנער ואת שני חבריו בשעת לילה מאוחרת והנער ניסה לשדוד אותה באיום סכין; היא לא איבדה את עשתונותיה, עצרה את הרכב, חילצה את עצמה מחגורת הבטיחות, יצאה מהרכב וצעקה לעזרה. למזלה הטוב, בצומת המואר היו שני גברים שחזרו מההפגנות בזמן הפינוי בגוש קטיף, והם שרדפו אחרי הנער שברח בחושך, תפסו אותו והזעיקו את המשטרה. הנער הסביר שלא הייתה לו כוונה לפגוע בגופה של הנהגת - הוא רק רצה לקחת את הרכב ולמכור אותו לחלפים. הנהגת, תושבת מרכז הארץ, אמנית שחזרה מהופעה, הסכימה לבוא לתהליך עם בעלה, לפגוש את הנער והוריו, לדבר אֶתו על רגעי הפחד והאימה ועל ההתגברות שלה עליהם, על הנזק שנמנע ממנה ועל כפיות הטובה שלו כלפיה. היא הייתה מוכנה לעשות זאת גם כדי להשפיע על החלטת בית המשפט המחוזי בעניינו. המפגש התקיים באחת הערים היהודיות בנגב, רחוק מהעין הציבורית והקהילתית שלו ושל. להורי הנער היה חשוב שלא לחשוף את עצמם בכאב הבושה בקהילה שהם חיים בה, ולכן הם אמרו: "מה שאתם עושים טוב לנערים היהודים, טוב גם לבן שלנו". המפגש התנהל בעברית משוכצת במילים בערבית. אחותו של הנער דוברת עברית שימושית רהוטה, וההורים מדברים עברית חלקית. התרגום, במידת הצורך, נעשה על ידי כל המשתתפים - במאמץ למצוא את המילים הנכונות ולהעביר את הרעיונות והכוונות שהן מעבר למילים, ועם זאת - לא לחסום את הדינמיקה החופשית של ההידברות.

תהליכי האיחוי בצל הסכסוך הישראלי-ערבי

עד היום רק מעטים ממפגשי האיחוי חצו גם את שאלת הסכסוך הישראלי-ערבי. במפגשים הללו הנפגע כמעט תמיד היה יהודי והפוגע היה ערבי או בדווי. הנערים הערבים באים לערים הגדולות היהודיות כדי ללמוד, לעבוד, לקנות ולבלות. כאן הם מבצעים את העבירות, רחוק מהעין הפקוחה של המשפחה והקהילה. נערים יהודים לרוב אינם באים ליישבים ערביים, ולכן גם אינם מבצעים עבירות נגד האוכלוסייה הערבית; הם מבצעים את העבירות ביישובי מגוריהם. מפגשים בין ערבים ליהודים מתאפשרים מדי פעם בעבירות הקשורות לרכב; הן מתבצעות בדרכים ואינן נכונות מראש על בסיס הסכסוך הישראלי-ערבי.

על מורכבותם של תהליכי האיחוי בין יהודים לערבים בצל הסכסוך הפוליטי אפשר ללמוד ממקרה שהיה בירושלים. לפני זמן לא רב הופנו



הרגישות של התכנית לשונות הרב-תרבותית נכחנת כל העת. הסיכון הגדול ביותר בראייה חוצה-תרבותיות הוא בהכללת יתר ובאבחנת יתר בין תת-תרבויות בתוך התרבות הגדולה. למשל, היה מעניין לגלות שהוריו של נער פוגע - ממוצא בדווי, באחת הערים בנגב - העדיפו את תהליך האיחוי המקובל בטיפול בנערים יהודים על פני תהליך בעל אפיונים קהילתיים ברוח המסורת והתרבות



**עבודה עם אנשים מתרבויות שונות,
ובייחוד ניהול סכסוכים ביניהם,
מאתגרת בבחינת הפוטנציאל,
הכשלים והסיכונים. אי-הבנות
הנובעות מהבדלים ברקע התרבותי
של הפוגע, של הנפגע ושל המגשר
יכולות להוביל לקצר בתקשורת,
לאי-הבנות רגשיות, וגרוע מכך -
לקורבנות חוזרת ולהרס של המאמץ
המושקע ושל התקווה לאיחוי
היחסיים בהקשר חוצה-תרבותיות.**

הפוטנציאל והסיכון טמונים בתקשורת הלא-מילולית

הרכב האוכלוסייה בחברה העירונית בארץ מזמן פעמים רבות הבדלים בולטים בין הצדדים. כזה הוא המקרה של נפגעי עבירה - זוג קשישים עולים מברית המועצות לשעבר, דוברי רוסית בלבד, בשנות ה-70 לחייהם, ונער פוגע - יליד הארץ, דובר עברית בלבד. שתי המשפחות מתמודדות בקושי עם מצוקות החיים, ו-55 שנים מפרידות בין הנער הפוגע לבין הקשישים.

במשך שמונה שנים חסכו בני הזוג סכום כסף מקצבת הביטוח הלאומי שלהם כדי לנסוע לבלרוס, כל עוד יש בהם די כוח למסע הזה, לבקר את בנם ומשפחתו שנשארו שם. הכסף הספיק לזוג כרטיסים הלוך וחזור, לסיוע כספי לנכדה למימון לימודיה בברלין ולסיוע לבנם, בשל המצב הכלכלי הקשה בבלרוס. הם הוציאו, לאור היום, 30,000 ש"ח בקניין בעיר וחזרו לביתם. כל העת צפו בהם מהצד שני "צברים" צעירים, בגיר וקטין, אשר זיהו את חוסר האונים החברתי של זוג הקשישים. "טרף קל". הם עקבו אחריהם עד סמוך לביתם. הבעל ישב לנוח על הספסל בחוץ

אל התכנית שלושה נערים יהודים, תושבי אחת השכונות החרדיות בירושלים, לאחר שביצעו עבירה של תקיפה ופגיעה ברכב במזיד. נפגע העבירה - נהג מונית ערבי, העובד לפרנסתו בחברת מוניות שמסכימה להעסיק נהגים ערבים. הנערים עצרו את המונית בשעה 23:00 ושאלו את הנהג כמה תעלה להם הנסיעה. הם לא הסכימו לסכום שהנהג נקב, קיללו אותו, איימו עליו, משכו את הדלת הפתוחה עד שניזוקה, זרקו אבנים על הרכב עד שכולם נמלטו מהמקום, מפחדים

מהדימויים התרבותיים המוקצנים על ידם בשני הצדדים. התיק הפלילי הועבר לפרקליטות, להכנתו של כתב אישום נגד הנערים. לפי חוק זכויות נפגעי עבירות 2001, הפרקליטות בדקה עם נהג המונית, נפגע העבירה, אם הוא מסכים להעברת פרטי א לינו.

משהסכים בעל המונית לתת לנו את פרטיו, יצרתי אֶתו קשר. פגשתי אדם מוכה ברוחו, חרד ופגוע, מוצף צער רב. ניכר שהחיים כלל לא האירו לו פנים, והאלימות נגדו החריפה עוד את מצוקתו האישית. כמו נפגעי עבירות רבים, גם הוא שאל: "למה? רק בגלל שאני ערבי?"

גם לו יש אישה וילדים שיצא לפרנס בעבודתו באותו הלילה. מאז הוא אינו עובד כלילות ומקפיד לחזור לביתו לפני השקיעה. פרנסתו ירדה, וגברה העצבות שנוספה לחייו. תמורת כמה מאות שקלים תיקן הנהג את דלת המונית, כדי שיוכל לחזור לעבוד, אבל את העלבון והפגיעה הנפשית לא הצליח לתקן. לזה אין מחיר. ההזדמנות להידבר עם הנערים הפוגעים והוריהם נראתה לו הולמת בתחילה, אפילו חשב לבוא למפגש עם בנו הבכור, כבן 18 שנה. ואולם, כאשר הגיע הזמן לתאם את מועד המפגש המשותף, הוא חזר בו מהסכמתו. הוא הסביר לי שהנערים האלה אינם מכירים את פניו, ואם יראו אותו - אולי יתנכלו לו שוב או ישלחו את חבריהם במקומם. הפחד היה חזק מהצורך למצוא מעט הכרה בעוול, לקבל תשובות, לחדש את תחושת הביטחון האישי, לחוש הגינות והעצמה, לקבל החזר כספי עבור הנזק שנגרם לדלת המונית, לספר את סיפורו ולזכות בהקשבה לסיפור האמת שלו מצד מי שפגעו בו.

הוא לא אמר לי שהוא חושש גם מההתנכלויות של חבריו בסביבתו הערבית, אם יידעו על כך, כי אז הוא עלול להיחשב ל"משת"ף", בוגד, בעיני סביבתו הטבעית.

הנער בא עם הוריו ועם הסנגור שלו. סדר הישיבה בחדר לא נקבע מראש; הקשישים ישבו בין המגשרת לבין הבת, לצדה ישבו הסנגור, ההורים, הנער וקצין המבחן שסגר את המעגל. בין שני הצדדים נשמר קשר עין וקשר אוזן, אבל לא הייתה ביניהם קרבה פיזית. הנער הקשיב לקשישים שסיפרו ברוסית את סיפורם ותיארו איך הפגיעה שינתה את מצבם. הם הקשיבו לדברי הסליחה והחרטה של הנער והוריו שסיפרו בעברית את סיפורם. רק ברגע הפרדה התקרבה הקשישה אל הנער, נגעה בזרועו והביטה ישירות בעיניו ודמעות בעיניה. הנער אמר לה: "את יכולה להיות הסבתא שלי, בבקשה אל תפחדו אם תראו אותי ברחוב". לא נחתם מסמך הסכם בין המשתתפים, משום שהכסף הוחזר עוד קודם למפגש, והתקשורת הלא-מילולית אפיינה את המפגש יותר מהתקשורת המילולית.

כמו בממצאי המחקר של סו וסו (1990), ההקפדה על קרבה ועל מרחק בין האנשים בעת המפגש, שפת גוף המעבירה מסר יותר ממילים - קריצה, חיוך, מבט, צחוק, מחוות ותנועות - כל אלה יוצרים תקשורת, וכן צלילים מילוליים, לחישות, מקצב, היסוס, הרמת קול ושתיקות. ישנן תרבויות מסורתיות המקדשות את השתיקה, כי היא שומרת על זכותו של אדם לתרגם את מחשבותיו ורגשותיו למילים, ואילו בתרבות המערב השתיקה מכיכה ויוצרת אי-נוחות. העושר של השפה והעיטור המילולי של הסיפור חשובים לעתים מתוכן הסיפור, וגם הברות מועטות, כגון "או הא", יכולות להיות מלאות משמעות בהקשר חברתי מסוים. עוד גרמי-על מקשים את הבנת סימני התקשורת בין תרבויות שונות: דגש על אינדיווידואליות, תחרותיות, נקיטת פעולות, חשיבה רציונלית-ליניארית, אתיקה דתית, הערך של קשרי-דם ורישות בקהילה, יחס בין האדם לטבע ומימוש עצמי. מעבר לכל אלה, כדי לקדם את רעיון האיחוי, אולי עלינו לדעת כיצד המשתתפים בקונפליקט מבינים ומעריכים את מושג הצדק, ולברר אם יצאו מהתהליך בתחושת הוגנות בראייה אישית. הדבר נכון במפגשים שכל המשתתפים בהם שייכים לתת-תרבות מוגדרת וגם במפגשים בין אנשים מתת-תרבויות שונות או מקוטבות. ההסכם שנחתם בין המשתתפים במפגש משקף פעמים רבות את התשובה לשאלה זו.

רגישות תוך-תרבותית

הרגישות התוך-תרבותית מוצאת ביטוי בפרקטיקה גם במקרים שבהם הנפגע והפוגע באים מאותה תת-תרבות, דוברים את אותה שפה ומבינים את משמעות הדקויות המשותפות להם. המכתב המובא כאן נכתב על ידי נפגע העבירה, לאחר

והאישה החלה לעלות לביתם. בהיותה לבדה בחדר המדרגות תקף אותה הקטין, הפילה לרצפה, חטף ממנה את התיק ובו הכסף ומסר אותו לבכיר. הבכיר נמלט עם התיק ונסע לאילת, שם בזז את כל הכסף. הקטין ברח, אך נתפס אחר כך בידי המשטרה, והוא זה שעמד לדין לבדו. לקטין לא היה רישום פלילי קודם. הקטין סירב להפליל את הבכיר, שהוא למעשה אחיו הבכור, בעל עבר פלילי עשיר. האישה צעקה לעזרה ופונתה לבית החולים לטיפול בכתף שנפגעה. מאז קשה לה יותר לטפל בבעלה. היא הייתה משענתו היחידה. שניהם איבדו את תחושת הביטחון, טראומה נפשית טלטלה אותם ואובדן הכסף גזר עליהם שלא יוכלו לשוב ולפגוש את בנם ומשפחתו עוד.

תהליך האיחוי החל בהחזרת מלוא סכום הכסף שנשדד - תנאי מוקדם לקיום הדיאלוג. רק לאחר שהקשישים קיבלו את כספם בחזרה הם הסכימו לבוא למפגש המשותף, עם בתם הדוכרת עברית.

סיכום

תהליכי איחוי מהסוג שהוצג לעיל אפשריים על רצף כל השלבים של ההליך הפלילי לנוער. לעתים התהליכים משמשים חלופה להליך הפלילי ומבטלים את נחיצותו, לעתים הם משלימים את ההליך הפלילי ומובאים בחשבון בשיקולי הענישה של בית המשפט. תהליכי האיחוי תורמים לשינוי התרבותי של המערכת בכך שהם נותנים מקום מעצים לנפגעי העבירות, לנערים הפוגעים, למשפחות ולקהילה; הם מאפשרים להם להשמיע את קולם ולהשפיע לטובה על האינטרסים המשותפים להם. התועלת הכללית לחברה היא בהחזרת הפיקוח החברתי הלא-פורמלי לידי האזרחים וביצירת איזון מחודש ביחסי הכוחות בין החברה למדינה. הראייה הרב-תרבותית ממקדת את תשומת הלב בשונות בין המשתתפים בתהליך, מקרינה על המערכת ומשנה אותה מבפנים. לפי אומברייט (1998), השינוי הזה מחייב היכרות מעמיקה עם המשתתפים בתהליכים, היכרות שתאפשר אם לא נמהר להניח הנחות לגביהם, נתבונן בעולם דרך עיניהם ונהיה קשובים למידע החיוני שהם מביאים.

סטיוארט (1996) סבור שאם אנו רוצים לחולל שינוי אמיתי בשלומם של יחידים, משפחות וקהילות, עלינו לא להשאיר את מלאכת הפיקוח והמניעה הנוגעת לעבריינות בידי המדינה בלבד. רוב בעלי התפקידים הרשמיים חסרים ידע וקשרים עם האנשים המושפעים מהעבירות, ומראש הם משאירים למדינה לבדה לחולל שינויים ותמורות, בגלל המבנה והתהליך של דיני הראיות המאפיינים את מערכת המשפט הפלילי.

מור (1994) מסביר זאת כך: התהליך הפלילי הפורמלי אמנם מגן על הזכויות, אולם בו בזמן תהליכים אלה מנשלים את האנשים מההזדמנויות להתנסות במיומנויות של התנצלות, מחילה, סליחה, פיצוי ואיחוי. החברה המודרנית מניחה שאחריות היא שמירה על החוק, וכך נשמר הסדר החברתי, והמדינה מנשלת את החברה האזרחית מההזדמנויות ללמוד מיומנויות חברתיות ופוליטיות חשובות. במקום שבו שיטות הפיקוח והוויסות נשכחו, המדינה נדרשת להתערב בשיטות של מעצר ומאסר. מערכת החוק והמשפט יכולה אולי לקדם את הנורמות המשותפות, אבל היא בוודאי חסרה את המשאבים הרגשיים לשמר את הסדר והמוסר לטווח ארוך.

שההסכם שנכתב ונחתם בין המשתתפים במפגש מומש בשלמותו על ידי הנער הפוגע.

נכבדי, מאחר ודינו של הנ"ל עומד להיות מוכרע על ידיכם, אני חש חובה מוסרית להסב תשומת ליבכם לעובדה הבאה, למען תעמוד לנגד עיניכם, בעמדתכם לחרוץ גורלו. חשוב לציין שאני הוא הנפגע - נשוא הדיון. מאז הותקפתי על ידו, הלה השתתף בתכנית "גישור", שוכנע ברוע מעשיו, הביע חרטתו וביקש סליחתי. כן שילם לי 2,000 ₪ שהוטל עליו. קיים הבטחתו והשתתף בסעודת שבת בביתי באווירה ידידותית. שוכנעתי עם בני ביתי מעבר לכל ספק, שהנ"ל הפך עורו והיטיב מעשיו. לאור כל הנ"ל, אני ממליץ בפני מעלתכם לדונו לכך זכות. עונש מכל סוג שהוא מיותר. מעשיו השליילים ירחיקוהו ומעשיו הטובים יקרבוהו. תקוותי, שדברי הניבו פרי וכי נפלו על אוזן קשובה ולב מבין.

מדובר במעשה של אלימות חמורה ביותר שבוצע על ידי נער כלפי מבוגר, שניהם תושבי שכונה חרדית בירושלים. האלימות הייתה מצד קבוצת צעירים שיכורים שחיפשו פורקן כליל שבת. הם תקפו את רב אחת הישיבות שסירב לתת להם להיכנס לישיבה והגן על דלת הכניסה בגופו. כ-20 דקות נמשכה מסכת האלימות, עד שהמשטרה הצליחה להשקיט אותה, לעצור את הצעירים לחקירה ולתעד את עדות הנפגע. כדי לא לפגוע בקדושת השבת הלך הרב לתחנת המשטרה ברגל, אף שהיה חבול, כואב ומבוהל, ורק במוצאי השבת נסע להיבדק בבית החולים. תהליך האיחוי התקיים כעבור שנתיים, עם נער אחד מתוך החבורה, לאחר שבגר, הודה במעשה ונמצא אשם על ידי בית המשפט. לפני הנער הפוגע עמדה האפשרות למלא 300 שעות שירות לתועלת הציבור, ללא הרשעה, כמו חברו - אבל הוא בחר בתהליך האיחוי, בשל ערך התיקון שגם יום כיפור אינו מכפר עליו, אלא רק האדם הנפגע. ההכנה כללה גם הקפדה על לכוש הולם - חולצה צחורה, מכנסיים שחורים, נעליים שחורות וכיפה לפי מנהג המקום. הנער הפוגע בא עם אביו והנפגע בא עם אישתו. האישה סייעה לו ודיברה על החלקים הקשים יותר בשחזור הטראומה שחוווה עם משפחתו. ההסכם כלל החזר עבור הגזל הכספי בשיעור חופף לדין תורה, הנער ביקש לכלול את עלויות תיקון החלון שנופץ וביקש להוסיף את הסכום הזה על הסכום שהרב ביקש. ההשתתפות בסעודת ליל שבת בביתו של הרב לאחר התפילה הייתה חלק מרכזי בהסכם, למען הילדים הקטנים שלא יפחדו עוד ויזכו לשיעור של דרך ארץ מפי הוריהם. וכך סיכם הנער את יום המשפט: **אני מרגיש מצוין. אני כל כך שמח היום על איך שזה נגמר. זהו זה נגמר.**

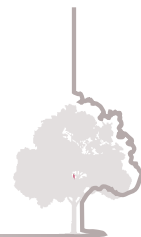
**עלינו לדעת כיצד
המשתתפים בקונפליקט
מבינים ומעריכים את מושג
הצדק, ולברר אם יצאו
מהתהליך בתחושת הוגנות
בראייה האישית. הדבר נכון
במפגשים שכל המשתתפים
בהם שייכים לתת-תרבות
מוגדרת וגם במפגשים בין
אנשים מתת-תרבויות שונות
או מקוטבות.**

רשימה ביבליוגרפית
מלאה למאמר זה ניתן
למצוא באתר אשלים
www.ashalim.org.il



רגישות רב-תרבותית - כלי הכרחי בטיפול בקטינים שתקפו מינית

בישראל - ארץ הגירה וחברה רב-תרבותית - מתקיימים אלו לצד אלו מגזרים רבים: עולים מברית המועצות לשעבר, מאתיופיה, המגזר החרדי, המגזר הערבי, בני קיבוצים ועוד. לכל אחד מאלו תרבות, נורמות וערכים שחייבים להבינם ולהביאם בחשבון בתהליכי אבחון וטיפול. בזמן שבוחנים דרכי התערבות וטיפול בקטינים בעלי התנהגות מינית פוגעת בישראל חייבים לתת את הדעת על כך שלא מדובר במקשה אחת.



ד"ר טליה אתגר

ד"ר טליה אתגר, עמותת עלם, חלוצה בארץ בתחום של ילדים תוקפים מינית. עוסקת באבחון, טיפול, הכשרה, הדרכה ויזמות בתחום.

בישראל - ארץ הגירה וחברה רב-תרבותית - מתקיימים אלו לצד אלו מגזרים רבים: עולים מברית המועצות לשעבר, מאתיופיה, המגזר החרדי, המגזר הערבי, בני קיבוצים ועוד. לכל אחד מאלו תרבות, נורמות וערכים שחייבים להבינם ולהביאם בחשבון בתהליכי אבחון וטיפול. בזמן שבוחנים דרכי התערבות וטיפול בקטינים בעלי התנהגות מינית פוגעת בישראל חייבים לתת את הדעת על כך שלא מדובר במקשה אחת, בייחוד לנוכח השיטה הנהוגה היום בארץ בטיפול בקטינים

החברה הישראלית היא חברה מורכבת, ומתקיימים בה, זה לצד זה, כוחות ותהליכים המעודדים רב-תרבותיות וכאלו המגבילים אותה. לאחר שנים רבות שהאידיאולוגיה של "כור ההיתוך" משלה בכיפה, אנו עדים להיווצרותה של חברה מרוכבת תרבותית, מלאה במתחים וקונפליקטים על רקע דתי, עדתי, לאומי, אידיאולוגי, כלכלי ועוד. ברם (1994) טוען כי הגורם המרכזי למתחים בחברה הישראלית הוא תפיסה דיכוטומית, שבהיותה מבוססת על קטבים של טוב ורע היא גורמת למתח ולהתנגשויות.

תואמות זו שבין מטפל ומטופל, שהיא אפיון מהותי של מפגשים טיפוליים בהקשר רב תרבותי, היא מתכון בטוח לכשלון בטיפול".

לפיכך ראוי ללמוד את תת-התרבות הנדונה, כפי שאומרים כילו וויצטום: "מרשם בטוח למדי להגברת היעילות הטיפולית בסיטואציה רב תרבותית יהיה ללמוד היטב את תרבות הפונים ולהכירה. הידע התרבותי כשלעצמו, אין בו כדי להועיל הרבה אם לא יתורגם להנחיות ספציפיות, המובילות להתערבות טיפולית".

בשיטה הנהוגה היום בטיפול בהתנהגויות מיניות חריגות של ילדים ובני נוער יש התייחסות רבה גם לערכים ולעמדות של אוכלוסייה זו. ידוע כי ערכים, עמדות ודרך הפעלתם של אלו בתהליך החברות קשורים קשר הדוק לתרבות המטופלים. כמו כן הניסיון המצטבר בעבודה עם בני נוער מלמד כי ידע על ארץ המוצא, מבנה המשפחה, תרבותה ומאפייניה חשוב מאוד בטיפול ובהתמודדות עם נוער במצבי משבר, מצוקה וסיכון.

יתרה מזאת: גם אנחנו, המטפלים, משתמשים בקודים של התרבות שבאנו ממנה. עלינו להיות ערים לכך שהקודים והאסוציאציות האלה לא תמיד מוכרים למטופלים שלנו.

דוגמה: באחת מקבוצות עברייני המין שטיפלתי בהם היה נער שהשתתף באונס קבוצתי אכזרי. דפוס ההתנהגות שלו בחיים בכלל וגם בעבירת המין היה לחפש גורמים שדרכם יוכל להשיג את מבוקשו ולא לעשות מעשה ישיר. למשל, בעבירת המין הוא לא חיפש את הקורבן, לא תכנן כיצד לאנוס אותה אלא השקיע את התכנון והחיפוש בבחירת הקבוצה שאנסה והוא הצטרף אליה. הוא קיבל את הדברים שרצה על "מגש כסף". כשהתברר, בתוך הטיפול, דפוס ההתנהגות שלו, אני השתמשתי במונח "מגש הכסף". זו הייתה טעות מצדי, שכן עולה מברית המועצות לשעבר אינו מכיר את "מגש הכסף" - מושג השייך למערכת התרבותית ולקודים של החברה שממנה אני באה ולא לתרבות שלו.

מצבי סיכון

גם לקטינים פוגעים מינית וגם למגזרים שונים ישנם מצבי סיכון. מהם דומים ומהם שונים.

התנהגות מינית חריגה ופוגעת איננה תולדה ישירה וקבועה של מצב סיכון זה או אחר, אבל מצבים שונים של סיכון עלולים להיות מהגורמים לחריגה

תוקפים מינית - שיטה המתבססת בעיקר על הנורמות המערביות.

בכוונתנו לנסות להבין את התרבות כדי לחנך ולטפל בצורה טובה יותר, יעילה יותר, הולמת יותר. כמובן, אין בכוונתנו להצדיק בשום אופן התנהגות פוגעת, לתרץ אותה או לתלותה בתרבות זו או אחרת. חשוב לציין שלא כל הילדים המשתייכים למיעוטים נתונים ישירות בסיכון גבוה.

יש כמה גורמים המייחדים קבוצות זו מזו, ויש להתחשב בהם בתכנון דרכי ההתערבות והטיפול. כדי לאפשר טיפול טוב יותר יש צורך ב"התאמה תרבותית" וברגישות תרבותית - **והאחריות ללמידה היא עלינו, המטפלים.**

פתגם אתיופי אומר: "למי שלא יודע - גם המישור הוא ג'ונגל", וכך, גם מטפל מיומן בפוגעים מינית יכול לחוש שהוא ב"ג'ונגל", אם הוא מטפל בקטין מתרבות הזרה לו (למטפל). הוא עלול לפרש התנהגויות - של המטופל - הנובעות מקודים תרבותיים, מתוך התבססות על הידע שלו בתחום של פוגעים מינית ולהגיע למסקנות מוטעות. דוגמה להתנהגות כזאת, שעלולה להטעות:

שתיקה - לעומת שיתוף פעולה. אחד המאפיינים התרבותיים של יוצאי אתיופיה הוא שתיקה, בשל קודים תרבותיים הנוגעים לסמכות (ציות, הימנעות משאלת שאלות ועוד), וגם "התנהגות של צניעות וכיישנות". אחד הקריטריונים בקביעה של רמת המסוכנות בקרב קטינים תוקפים מינית הוא מידת שיתוף הפעולה שלהם (מתן מידע וולנטרי ועוד). עלול להיות ניגוד בין שני אלמנטים אלה, משום שהפירוש השונה שלהם משמעותי ביותר. אם ילד שותק, "לא משתף פעולה", בשל הקודים התרבותיים שלו, הדבר יכול להוריד מרמת המסוכנות שלו, אבל אם הוא שותק כביטוי להתנגדות, להכחשה, או לחוסר נכונות לשותף פעולה - הדבר יכול להעלות את רמת המסוכנות שלו (אתגר וגתהון, 2007). לכן כשעובדים עם ילדים מהעדה האתיופית חשוב להיות ערים לכך, ולנסות להבין מה משמעותה של השתיקה. עם זאת, מניסיוננו, הילדים שאובחנו וטופלו במסגרת המרכז דיברו ושיתפו פעולה ברמות שונות של פתיחות.

כילו וויצטום, המדברים על המגזר החרדי, אומרים (1994, עמ' 17): "אנשי המקצוע והמטופלים החרדים שלהם 'לכודים' במציאויות סמליות שונות, המייצרות מודלים מסבירים נבדלים לחלוטין בשאלת המצוקות הנפשיות של האחרונים. אי

* המרכז למניעה ולטיפול באליומות מינית בקרב ילדים הוקם ביוזמת עמותת עלם ובשיתוף משרדי הרווחה והחינוך.

פתגם אתיופי אומר:
"למי שלא יודע - גם המישור הוא ג'ונגל",
וכך, גם מטפל מיומן בפוגעים מינית יכול לחוש שהוא ב"ג'ונגל",
אם הוא מטפל בקטין מתרבות הזרה לו (למטפל).

גם אנחנו, המטפלים, משתמשים בקודים של התרבות שבאנו ממנה. עלינו להיות ערים לכך שהקודים והאסוציאציות האלה לא תמיד מוכרים למטופלים שלנו.

נדגיש שני גורמים שיש להם קשר ישיר לתחום של התקיפות המיניות:

7. טאבו סביב נושא המין בשיחה בחברות מסוימות (אתיופיים, חרדים, ערבים)

8. חשיפה באמצעות הטלוויזיה והאינטרנט.

ראינו כי הטלוויזיה והאינטרנט הם גורם סיכון גדול במיוחד במגזר החרדי ובמגזר הערבי, ובעיקר האינטרנט, שהוא מדיום חדש. ילדים ובני נוער במגזרים אלה (אם כי גם במגזרים אחרים באוכלוסייה) נחשפים למין בלא הדרכה, בלא הכנה מוקדמת, ובדרך כלל - בלי דמות של מבוגר שיוכלו לדבר אִתו על מה שראו.

עלייה והגירה - ההגירה עצמה היא מצב שעלול להיות גורם סיכון

יש נקודות דמיון במצבי סיכון - הן של מהגרים והן של תוקפים מינית (אתגר וגתהון, 2007):

♦ תחושת כאוס -

אחד המאפיינים של משבר הגירה הוא תחושה של כאוס, בלבול, חוסר אונים, כעס - "רעידת אדמה" הקשורה ב"סדרי עולם" חדשים, אי-הבנה של הנורמות והקודים התרבותיים-חברתיים החדשים וצורך בהכוונה, ב"מורה נבוכים". תחושות אלה מוכרות לנו היטב גם במקרים של תקיפה מינית, הן במערכות (בתי ספר, פנימיות וכיוצא בהם) והן במשפחות) ראו להלן גם בנושא הצורך בשליטה).

♦ צורך בשליטה -

הצורך בשליטה הוא אחד המאפיינים של מתבגרים עולים, והוא גם מהנושאים המרכזיים בתחום של התקיפה מינית.

ההגירה מציבה את העולה לפני מערכות, נורמות ודפוסי התנהגות חדשים ולא מוכרים. היא מעוררת במקרים רבים תחושה של זרות וחוסר שליטה. חוסר הידיעה איך לנהוג במצבים החדשים יוצר תחושה של חוסר אונים. מירסקי ופראוור (1992), המתייחסות לעולים המתבגרים מברית המועצות לשעבר, אומרות: "הצורך החזק של המתבגרים לשלוט במצב מעורר חרדה מוגברת ואתה גם כעס כאשר הם נתקלים בסביבה לא ברורה, שאינם יודעים כיצד לפעול בה"שם, עמ' 21). בתחום עבירות המין נמצא כי הצורך בשליטה הוא אחד הגורמים לתקיפה מינית - מקצת התוקפים מבצעים את התקיפה לאו דווקא כדי להגיע לסיפוק מיני אלא כדי לחוש את השליטה שלהם במצב. נושא השליטה עולה גם בניסיונות להתנער מאחריות - "לא שלטתי...", וכמובן בטיפול - "לשלוט בעצמי ולא לעשות מה שבא לי".

ממה שנחשב "טבעי ובריא": כמו כן חשוב להדגיש כי אותו מצב של סיכון יכול להשפיע באופן שונה על ילדים שונים, ולא כל מי שנתון במצב כזה יהפוך בהכרח לילד תוקף מינית.

נציין כאן, באופן כללי, כמה גורמים שהם גורמי סיכון פוטנציאליים (אתגר וגתהון, 2007):

1. השתייכות לקבוצת "מיעוט" תרבותית,

ובשל כך קשיים בגיבוש זהות; הערכה עצמית נמוכה בעקבות אפליה ודעות קדומות, בעקבות תחושות של ניכור ושוליות, וכן בעקבות תחושה של בלבול זהות. השתייכות לקבוצת מיעוט תרבותית או אתנית מאופיינת אפוא ב"אחרות", "שונות" ו"זרות" - גורמי סיכון שעלולים לעורר מצוקה ובעיות התנהגות בקרב ילדים ובני נוער בישראל.

2. קבוצות ה"מיעוט" נתונות בשלב של שינוי ומעבר בין-תרבותי.

שלבי השינוי מצריכים ארגון מחדש ומציאת איזון מחדש בין מרכיבי החיים השונים. קבוצות המיעוט מעידות על משבר המתחולל במערכות היחסים המסורתיות בין הורים לילדים ועל הקשר שבין משבר זה לבין מצבי סיכון וסכנה של ילדים ובני נוער.

3. אפליה והיעדר סיכוי שווה לילדים ובני נוער

מקבוצות מיעוט לעומת הסיכוי הניתן לילדים מקבוצת הרוב.

4. היעדר קשר רגשי למדינה ולהוויה הישראלית.

מאפיין זה הוא גורם סיכון, והוא מגביר את מצב התלישות בקרב מיעוטים שאינם מוצאים את מקומם בחברה הישראלית.

5. משתני רקע הגורמים לעוני (מסיבות שונות).

באוכלוסיית העולים, למשל, חוסר רלוונטיות של עיסוקם הקודם (בולט אצל יוצאי ברית המועצות לשעבר), קשיי שפה, ותק נמוך וקשיי קליטה מתמשכים - כל אלו מובילים לחוסר יכולת להתפרנס ולעוני מתמשך. בשום אופן אין כוונה לומר שתקיפות מיניות רבות יותר בקרב אוכלוסייה ענייה, אלא שמצבים אלה יכולים להוות מצבי סיכון בהשלכות שלהם: ילדים רבים החיים עם ההורים באותו חדר, חשיפה ליחסי מין, חוסר יכולת של הורים לפקח ולהשגיח על הילדים (ההורים אינם פנויים בשל עבודה מרובה או אינם פנויים רגשית).

6. היחלשות מוסד המשפחה.

זו מתבטאת בערעור הסמכות ההורית ובפגיעה במערכת היחסים בתוך המשפחה. מצב זה הוא גורם סיכון קריטי המחריף את התפתחות מצבי הסיכון והמצוקה אצל ילדים ובני נוער מקבוצות תרבותיות שונות, ילדים החווים מעבר מתרבות אחת לאחרת או חשופים יותר לתרבות אחרת.

◆ אחריות ואשמה

אחריות ואשמה הם שני מושגים מהותיים הנידונים הן בעבירות מין והן כנגזרות חשוכות של הגירה. קבלת אחריות ותחושות אשמה הם מהמושגים החשובים ביותר בהקשר של תקיפה מינית. מקצת עברייני המין אינם מקבלים עליהם אחריות למעשיהם, אינם מרגישים אשמה, ולעתים כלל אינם חושבים שעשו מעשה רע. לעומתם, יש שמרגישים בושה ואשמה על מעשיהם. מעניין לציין בהקשר זה שגם רבים מקורבנות התקיפה המינית מרגישים אשמה או מקבלים עליהם אחריות מסוימת בנוגע לתקיפה.

קבלת האחריות למעשה התקיפה היא השלב הראשון הנדרש בטיפול. העלייה מאתיופיה (שלא כעלייה מברית המועצות לשעבר, למשל - מירסקי, 1992) אופיינה ברצון רב לעלות, בתפיסה כמעט מיסטית של העלייה לארץ הקדושה ששם "הכול יהיה בסדר", וכגודל הציפייה גודל האכזבה. בבואם ראו העולים כי "לא הכול בסדר" ולפעמים אף "הכול לא בסדר". - ההורים מאוכזבים, וכן הילדים. הילדים חשים אכזבה מהוריהם, והם אף מאשימים אותם, בבחינת "הבטחתם - ולא קיימתם". יהודי אתיופיה אינם מרבים בהבטחות, אך הם מעניקים חשיבות רבה למילוי כל הבטחה. הבטחה נקראת "קאלה מגבט"; אם מישהו הבטיח, זה אומר שהוא יכול לקיים, כלומר - על פי הקוד התרבותי הבטחה היא התחייבות לקיים. אם אדם אינו מקיים את הבטחתו, הדבר נתפס כאילו הוא אינו רוצה לסייע, הוא אינו מחשיב את עצמו ואף ילדו אינו חשוב לו. לכן ההבטחה ש"בישראל הכול יהיה בסדר" נתפסה כהתחייבות, על ידי מקצת הילדים לפחות, ומכאן האכזבה וההאשמה במפגש עם המציאות. עניין זה משמעותי ביותר כשמדובר במערכת יחסים טיפולית, שמעצם מהותה היא רצון לסייע.

◆ המשפחה והתפקוד ההורי

המעבר לישראל והשינוי התרבותי יצרו דפוסי התמודדות שונים בין בני הנוער להוריהם. לדוגמה, כפי שצוין לעיל, אצל רבים מיוצאי ברית המועצות לשעבר חלה ירידה של ממש בסטטוס של עיסוקי ההורים, מה שהשפיע הן על מצבם הכלכלי והן על הדימוי של ההורים בעיני עצמם ובעיני הילדים.

התופעה בולטת מאוד בקרב יוצאי אתיופיה: במעבר לישראל המשפחה והקהילה איבדו מכוון. הפגיעה המרכזית הייתה במערכת המשפחתית ובתפקודה. התפקיד ההורי המסורתי כפי שהיה באתיופיה כבר אינו ברור; במקרים רבים ההורים אינם יודעים כיצד למלא אותו על פי דפוסי ההורות של החברה הישראלית הפלורליסטית, הורות

כה שונה מזו שהכירו באתיופיה. ההורים יוצאי אתיופיה הם המודל של הילד להפנמה, אך הם בעצמם עדיין לא הפנימו את הערכים והתפקידים החברתיים החדשים, ולכן אינם מייצגים אותם נאמנה.

מתבגרים ומתבגרות נתקלים במשפחה ומחוצה לה במערכות ערכים ותפקידים מנוגדים. האמביוולנטיות והפנמת הערכים החברתיים גורמות, מחד גיסא - להתאמה קיצונית וכפייתית לערכים ולנורמות של בית הספר וקבוצת הגיל, ומאידך גיסא - לתוקפנות גלויה וסמויה כלפי ההורים, המסמלים עבור המתבגרים את יסוד הקונפליקט. נאמנות קיצונית להורים, לערכיהם ולאורחות חייהם עלולה להביאם למצב של חוסר התאמה למציאות הסובבת אותם, חוסר התאמה שיתבטא בכלכל, בחוסר אונים ובהסתגרות. הקיצוניות השנייה היא דחייה מוחלטת של ההורים, מכיוון שהמתבגר תופס את הוריו כמי שמחבלים ביכולתו להסתגל למציאות הישראלית.

כשמדובר בתקיפות מיניות, לתפקוד ההורי ולמערכת החיים בבית יש משמעות עצומה, הן כגורם בעצם ביצוע עבירות המין על ידי קטינים

והן כגורם משפיע בטיפול (Johansen &

Doonan, 2006; Schaldale, 2006;

Zankman & Bonomo, 2004).

אפשר להדגים זאת על ידי מקרה של ילד קטן שתקף בעקביות, תקיפות חמורות למדי, את אחותו הקטנה ממנו וכן ילדים אחרים. בשל המצב בבית (הזנחה, תפקוד הורי לקוי) ועקב התקיפות המיניות הוצא הילד למרכז טיפולי. שם הוא זכה להתייחסות, להכלה ולתמיכה, ונקבעו לו גבולות ברורים. התקיפות המיניות פסקו (לפחות ככל הידוע לנו בעת

כתיבת הדברים האלה, כמעט שנה לאחר הוצאתו מהבית).

◆ גבולות

נושא הגבולות הוא גורם מרכזי בתהליך ההסתגלות של העולים. זהו נושא מהותי בתקיפה בכלל ובתקיפה מינית בפרט. התוקף אינו מכבד את גבולות האחר. הוא "חודר" אל גופו ונפשו של הקורבן, ולמעשה הוא מפר גם את גבולותיו שלו. בתרבות האתיופית הגבולות ברורים מאוד והגדרת התפקידים נוקשה ביותר, גם בבית, ביחס שבין הילדים להוריהם, וגם כלפי המערכות שמחוץ לבית. גבולות הם ציר מרכזי בהתפתחות האישיות,

מתבגרים ומתבגרות נתקלים במשפחה ומחוצה לה במערכות ערכים ותפקידים מנוגדים. האמביוולנטיות והפנמת הערכים החברתיים גורמות, מחד גיסא - להתאמה קיצונית וכפייתית לערכים ולנורמות של בית הספר וקבוצת הגיל, ומאידך גיסא - לתוקפנות גלויה וסמויה המתבגרים את יסוד הקונפליקט.

תקיפה קבוצתית בקרב יוצאי העדה האתיופית, ניסינו לברר אם הייתה משמעות לכך שהילדה לא הייתה בת העדה. הילדים אמרו, בצורות שונות, כי הדבר לא היה יכול לקרות לילדה ש"היא משלנו". פירוש אחד אפשרי הוא שמדובר כאן ברגשות של כעס על המערכת, על המסד ועל הילדים ה"לכנים" (נקודה שעלתה פעמים אחדות במקרה הזה), וכן שיש "מצפון" קולקטיבי - איזושהי אמפתיה ל"ילדות שלנו". כל הפירושים האלה יכולים להוריד את רמת הסיכון במידת מה. ואולם ייתכן גם פירוש אחר, פירוש המשנה את רמת הסיכון ואף מעלה אותה ומעיד על תחכום - הפירוש האומר ש"לא כדאי", ואף "מסוכן", לתקוף "ילדה משלנו", שכן כולם מכירים את כולם, ואז הפחד מהמשפחה של הילדה הוא הגורם המשפיע ולא האמפתיה אליה.

למגזר החרדי ולמגזר הקיבוצי כמה מאפיינים שחשוב להביאם בחשבון בתהליכי ההערכה והטיפול. המאפיינים האלה הם חלק ממכלול של נושאים וסוגיות שהמטפל צריך לתת עליהם את הדעת, והם מובאים כאן לצורך הדגמה - חומר למחשבה.

המגזר החרדי

♦ **סגירות** - המגזר הדתי מאופיין בנטייה לטפל בבעיות בתוך המערכת ולא להוציאן החוצה, אלא אם הדברים יוצאים מכלל שליטה. הסגירות מאפיינת לא רק את התחום של תקיפה מינית - כמעט בכל תחומי החיים יש למגזר החרדי מסגרות שונות, נבדלות, ייחודיות לו: מערכת חינוך, מערכת רווחה - גמילות חסדים, עזרה כלכלית ורגשית, מערכת משפט ברבים מהנושאים (הרב קובע, ההלכה קובעת), ובמידה מסוימת - גם "משטרה חרדית". הסגירות מתבטאת גם בהתנגדות לקבל עזרה וטיפול מאנשים חילוניים.

♦ **כוחו של הרב** - לרב עוצמה גדולה מאוד. שלא כמערכות אחרות, שלאנשים שונים יש בהן השפעות ברמות שונות, כוחו ופסיקתו של הרב במגזר החרדי מוחלטים. מאפיין זה מונע את הרחבת המעגל של אנשים שיכולים ליעץ ולעזור וממקד את כל ההחלטות בדמות אחת ויחידה. יש שדמות הרב ה"כל יכול" מתורגמת כך שרואים בו גם "מטפל" ופותר בעיות. ההשלכה של מצב זה חמורה ביותר כאשר אותם רבנים אינם פתוחים (לפי אמות המידה שלנו) לראות תקיפה מינית ולהכיר בבעיה.

♦ **התייחסות לאוננות** - מאפיין זה יכול להיכלל במאפיין הקודם, אבל בשל חשיבותו משמעותו המיוחדת באבחון של עברייני מין

ובגיל ההתבגרות חשיבותם רבה עוד יותר. בני נוער שגדלו במערכת חברתית שבבולותיה החיצוניים נוקשים נפגשים בארץ עם החברה הישראלית הגמישה והמגוונת. במפגש הזה הצעירים העולים מתקשים לזהות את הגבולות, והדבר מקשה עליהם לגבש גבולות פנימיים ומחייבם לפתח אמצעי הישרדות עקיפים ומניפולציות. קשיי המפגש הזה והיעדר קנה מידה פנימי עלולים לגרום את בני הנוער האלה להתנהגויות שאינן מקובלות בחברה הישראלית.

ונביא עוד מדבריה של מירסקי (1991, 1992) בקשר לעולים מברית המועצות לשעבר: "מתוך דברי התלמידים ומוריהם עולה נושא הגבולות כגורם מרכזי ביותר בתהליך הסתגלותם של בני הנוער למסגרות בארץ. היעדר גבולות ברורים ומובחנים גורם למבוכה ובלבול הן אצל הילדים והן אצל ההורים. גבולות גמישים דורשים היכרות עמוקה יותר עם המסגרות, ובהיעדר נסיון זה יש לבני הנוער נטייה לפרשם כלגיטימציה לאנרכיה" (מירסקי, 1991, עמ' 40).

♦ ההכרה באובדן -

הכאב של ה"חסר", של מה שהיה ואבד, הוא חלק מתהליך הקליטה. בשלב מסוים מתחילים לכאוב את הכישלונות, לחוש געגוע אל מה שהיה ואיננו עוד. ההכרה באובדן מעוררת תחילה עצב ודכדוך, ולעיתים אף דיכאון. מירסקי (1992) אף משווה זאת ל"אדם השרוי באבל על מות יקירו" (עמ' 21). בני הנוער חשים את כאב האובדן של הסביבה הטבעית המוכרת להם: אצל עולי אתיופיה, למשל, בעלי החיים הם בני לוויה קבועים, "החברים הקרובים" שלהם תפקיד מרכזי בבניית האישיות ותחושת הביטחון והשייכות של בני נוער אלה. ועתה הם אבדו. עולים מברית המועצות לשעבר דיברו על השלג, על הנוף השונה כל כך שהיה "תכנית נוף מולדתם" ועתה אבד.

אנשים המטפלים במתבגרים עברייני מין העלו לא פעם השערה שלעיתים קרובות תקיפה מינית מתבצעת לאחר מותו של מישהו קרוב ומשמעותי לתוקף. השערה זו מתבססת על ניסיון בשטח; במקרים לא מעטים שטיפלו בהם התבצעה תקיפה מינית זמן לא רב לאחר מוות של אדם קרוב. מחקר (Etagar & Webb, 2000) שבדק כ-60 מקרים של מתבגרים שתקפו מינית תומך בהשערה זו. במחקר נמצא כי 90.5% מהנשאלים דיווחו על מוות של "אחר משמעותי" (significant other) כחייהם לפני שתקפו מינית.

אחת השאלות שאנו מנסים לברר בתהליך הערכת המסוכנות היא - מדוע נבחר דווקא הקורבן הזה. ננסה להדגים את מורכבות הנושא מתוך אחד המקרים שטופלו במרכז. בעקבות

מאשפזים... בפועל "עושים טיפול שניים לכאבי בטן".

♦ **תסמונת המטפלת -** בקיבוץ של פעם ריכזה בידיה המטפלת רבים מן התפקידים ההוריים ומסמכויותיהם. בקיבוץ של היום, הקיבוץ המשתנה, מקומם של ההורים ואחריותם לילדים הולכים וגדלים, ולא פעם אנחנו נתקלים בקשיים בתחום זה, בכמיהה "שמישהו ייקח פה אחריות"... (גישה הגוררת כעס רב על בעלי התפקידים ועל מוסדות הקיבוץ, על שה"מטפלת" לכאורה אינה ממלאת את תפקידה).

♦ **הסמכות בידי מוסדות הקיבוץ -** בעיקר בקיבוץ של פעם, כל הסמכויות היו בידי מוסדות הקיבוץ (מזכירות, ועדת חינוך ועוד); הם אלו שהפעילו שיקול דעת, התייעצו עם "מומחים" שנבחרו על ידם וקיבלו החלטות. פגיעה מינית היא אירוע שדורש לא פעם התערבות חיצונית (משטרה, חוק, טיפול סמכותי), אך כאן מתעורר פחד גדול - מאובדן שליטה ומהכנסה של גורמים חיצוניים לתוך הקיבוץ (אם המשטרה תתחיל לחקור, מי יודע מה עוד היא תמצא...). פחד זה מביא להימנעות מטיפול ולהמשך פעולה בידי גורמים שאינם מתאימים ובדרכים שאינן מתאימות.

♦ **שאלת האחרים ותחושת המוגנות** - הקיבוץ נתפס כמקום סגור ומוגן (לא נועלים דלתות...). עם זאת, היעדר טיפול, השתקה והכחשה מביאים בהכרח לתחושת חוסר מוגנות, הן של הקורבנות הישירים והן של "האחרים" הרואים שלא נעשה משהו ממשי להגנתם.

סיפור המדגים מאפיינים אלה הוא סיפורו של ילד חוץ בקיבוץ שהיו לו התנהגויות מיניות בעייתיות - הצצות, נגיעות כאילו-מקרויות בעת משחק כדורסל ועוד. בקיבוץ לא רצו "לראות" התנהגויות אלו, וכשלא היה אפשר עוד להתעלם מהן, כשכבר רצו "לראות" אותן, שלחו אותן לפסיכולוג "כי הוא נורא מסכן", אבל אף פעם לא קראו לדברים בשם ולא טיפלו בבעיה טיפול ספציפי. במשך השנים ההתנהגויות החריפו, והיום הוא יושב בכלא לאחר שתקף ואנס באכזריות עשרות נשים.

סיכום

חשוב להכיר את התרבות - כל תרבות - ואת מאפייניה, ולנסות לפעול מתוך רגישות לתרבות גם בתחום זה, בעיקר באותן נקודות שיכולות להעלות פרשנויות סותרות.

כדי לאפשר טיפול טוב, יש צורך ב"התאמה תרבותית" וברגישות תרבותית, והאחריות ללמידה היא עלינו - המטפלים.

ובטיפול בהם, ראינו לנכון להפרידו. בתרבות החרדית אוננות היא חטא. עבור נער חרדי הודאה באוננות היא הודאה בכיצוע חטא, עבירה. זאת ועוד: במהלך הטיפול, כשהנער מכיר את מעגל התקיפה שלו והוא מחפש התנהגויות חלופיות - אוננות אינה באה בחשבון מבחינתו.

♦ **חשיבות המשפחה והחברה -** לתקיפה מינית יש השלכות על המשפחה הגרעינית והמורחבת וגם על הסביבה הקרובה למשפחה שמישהו מילדיה תקף מינית. ואולם במגזר החרדי נראה שעוצמת ההשלכות הללו גדולה הרבה יותר, כגון קושי רב לשדך ולחתן אחות של עבריין מין.

המגזר הקיבוצי

פגיעה מינית המתרחשת בתוך קיבוץ דומה במוכנים רבים לפגיעה המתרחשת בתוך משפחה ("ילד שלנו פגע בילד שלנו") (שולשטיין-אלרום, 2009).

יש כמה מאפיינים שצריך להביאם בחשבון בהתמודדות המערכתית עם פגיעה מינית המתרחשת בקיבוץ:

♦ **ניכר צורך לגונן על שני הצדדים -** התוקף והקורבן (ובני משפחותיהם) - ולעזור להם, שכן שני הצדדים חווים משבר ומצוקה והקיבוץ חש אחריות כלפיהם.

♦ **התרחשות כזאת במערכת קטנה, שבה כולם מכירים את כולם,** עלולה לייצר עוד מתחים רבים - תחושה של שקיפות, היעדר פרטיות והשלכה על כל מעגלי החיים של המשפחות ("אימא שלו היא המטפלת של הבן שלי או מזכירת הקיבוץ שצריכה להחליט אם אני אקבל בית גדול יותר..."). לעתים מעורבת בזה תלות ממשית, כגון במקרה שבנה של אחות הקיבוץ תקף ילד; אחיו של הקורבן מקבל בכל יום זריקת אינסולין מהאחות - מה יעשו ההורים? יתלוננו במשטרה?

♦ **התנועה הקיבוצית נתפסת (או תופסת את עצמה) כחברה אליטיסטית** שבה דברים כאלה לא קורים (אצלנו אין עבריינים; בקיבוץ לא גונבים, רק מעבירים דברים ממקום למקום...). תפיסה זו מביאה לא פעם לידי השתקה והכחשה של הפגיעות, מתוך ניסיון "לכבס את הכביסה המלוכלכת בפנים". המשמעות היא הימנעות מפנייה לגורמי הסמכות והחוק (ניסיון לגונן ולהימנע מתיגו), היעדר טיפול סמכותי, ולפעמים אף היעדר טיפול כלשהו או ניסיון לטפל בדרכים המוכרות (לא בהכרח המתאימות).

♦ **חולה ולא עבריין -** מתוך הקושי לראות את המציאות הקשה, מעדיפים לראות בבעיה מחלה, מכיוון שעם מחלה קל לנו יותר להתמודד (בקיבוץ יודעים מה זה חמלה...). שולחים ל"בריאות הנפש",



ציור: משה יחונה, בית הספר הממ"ד "נצח ישראל", קריית מלאכי

"את אבא אין מאשימים" כפי שאת השמים אין חורשים" עבודה עם הורים יוצאי אתיופיה

נולדתי לתוך מציאות רב-תרבותית: אימי ז"ל הייתה ניצולת שואה מגרמניה ואבי ז"ל היה אנגלי לא יהודי. משפחתי נדדה בילדותי בין אנגליה לישראל, ובמשך שנים רבות לא הייתה ברורה לי זהותי ולא השתייכותי התרבותית. נישאתי לאדם ממוצא אתיופי, אדם הנטוע עמוק במסורת היהודית. במהלך המסע המשותף שלנו, ההורים, התחלתי להבין שמושגי היסוד שלנו - המגדירים משפחה, הורות, זוגיות, מחויבות וסמכות הורית - שונים מאוד זה מזה. עם הזמן, בחיפוש אחר ה"דבק" המחבר משפחות, מצאתי אותו בפולקלור, במסורת התרבותית המועברת בחיי היום-יום מהורים לילדיהם; המסורת השוזרת לתוך ילדותם, בדרכים גלויות וסמויות, את זהותם היהודית, את חיבורם לחברה ולקהילה. תפסתי שעלי למלא את החלל שבתוכי כדי שילדיי יהיה עוגן בטוח. ואולם, כשהסתכלתי סביבי במשפחה המורחבת, הרגשתי חרדה גדולה לדור הצברים החדשים, צאצאי העולים, מפני שהשתייכותם אינה מועברת אליהם בטבעיות, עם חלב האם ושירי הערש, כפי שהועברה להוריהם בארצות מוצאם. כאן נולדים ילדים לתוך מציאות מעורפלת, רב-תרבותית, ופערים תרבותיים נפערים ביניהם לבין הוריהם - פערים הפוגעים קשר המשפחתי ובתפקוד ההורים. משלמדתי לגשר על פערים אלה בתא המשפחתי שלי, רציתי לעזור לעוד משפחות שמצבן דומה. הוסמכתי להנחות הורים ופניתי לעבוד עם הורים יוצאי אתיופיה.

נעמי שמואל

נעמי שמואל היא סופרת, אנתרופולוגית, ומנחת קבוצות הורים.



בעיצומו) במסגרת לימודים לתואר שני בפולקלור יהודי באוניברסיטה העברית בירושלים.

המאפיין הראשי: הייררכייה משפחתית ברורה וקבלת מרות בלא עוררין המודגמת בפתגם "את אבא אין מאשימים כפי שאת השמים אין חורשים." הילד באתיופיה ממוקם בתחתית ההייררכייה החברתית, ומגיל 4-5 עליו ללמוד את מקומו. לימוד זה כולל הכרה של קודים תרבותיים, צורת דיבור וקבלת מרות. ילד לומד מגיל רך את הכינויים המקובלים לאנשים מבוגרים ואת סממני הכבוד בשפת הגוף. ילד לומד להיות שקט בסביבת המבוגרים, להשפיל את מבטו לאות כבוד ולענות בלחש. הנה דבריו של אב שריאיינתי "אף פעם לא חיכינו עד שיגיד אבא כן או לא - רק בעיניים, מקבלים מסר בעיניים, נגיד בסימנים, אם הוא רוצה שנצא הוא מסמן לנו לצאת, וככה... כאילו זה יש לו משמעות... כאילו עד כמה שהבן אדם הזה המילה שלו קובעת!"

בתוך הכלים התרבותיים שהורים משתמשים בהם לחינוך ילדיהם, אמצעים רבים מאבדים מכוחם במעבר לחברה אחרת, כגון הישענות על הייררכייה חברתית ברורה, כוחה של השתייכות קבוצתית, דרכי ענישה וקביעת גבולות. שפה היא האמצעי הראשון לכיטוי השקפת עולם ולהעברת מסורת תרבותית. שפה משקפת תרבות. שפה מפי הורה מגדירה את עולמו של הילד, מכוונת את מחשבותיו על העולם ומעצבת את תחושותיו ורגשותיו כלפי סביבתו. בתרבות האתיופית מעדיפים להעביר מסרים בדרך לא מילולית. גם כלי תרבותי זה מאבד מכוחו במעבר, אולי מפני שבארץ ההורים והילדים מתפצלים במידת מה לעולמות נפרדים. הקרבה הפיזית שאפשרה העברת מסרים בלא מילים נסדקת. וההורים, המוטרדים בבעיות הקיום החדשות, מחפשים קיצורי דרך שאינם תורמים לחינוך הילדים או למערכת היחסים ביניהם, כפי שקורה לכל הורה הנתון במצוקה.

בהנחיה של הורים בקבוצה המשימה הראשונה היא קניית אמונם. יכולתי לשבור את הקרח בעזרת כמה מילים באמהרית, אבל היה עלי להוכיח יותר מזה - היה עלי להוכיח שאני מכבדת אותם. היה עלי להבהיר להורים מלכתחילה שמבחינתי הם בעלי הידע בכל הקשור לילדיהם, שלא באתי למתוח עליהם ביקורת או להטיף להם מוסר. רוב ההורים העולים תפקדו היטב בארץ מוצאם - בעיות המשמעת והתקשורת שיש להם כאן עם ילדיהם אינן מוכרות להם, והן מערערות את ביטחונם בהורותם. אני מכוונת כאן לאוכלוסייה הוותיקה יותר; בקרב העולים שהגיעו בשנים האחרונות המצב שונה - הם החלו לאבד מסמכותם ההורית כבר בהמתנה הארוכה במחנות המעבר.

השתמשתי באביזרי העולם התרבותי - האתיופי והישראלי - ובספרים שלי (העוסקים בעולמם של ילדי העולים) כדי להתחבר אל ההורים ולגייס אותם לשיח משמעותי על מה שקורה לילדיהם בארץ. כשקראתי להורים מתוך הספר "עץ החיים", המתאר במשל על עץ את הקרע בין הדורות שמתלווה לעלייה הזאת, הם חשו הזדהות מוחלטת עם הסיפור. ההזדהות להיפתח ולדבר על הכאב המשותף יצרה בסיס לעבודה המשותפת שתוביל לשינוי. השינוי הזה צומח מתוך הכוחות האישיים והקהילתיים של ההורים, בעזרת הגמישות התרבותית שנחשפת עם "קילוף" הנוקשות העוטפת את המקומות הכואבים.

עבודה עם הורים דורשת הבנה מעמיקה של המאפיינים התרבותיים של יחסי הורים וילדים בארצות מוצאם, במקרה שלנו - אתיופיה. אנסה להגדיר כמה מאפיינים - על סמך עבודתי עם ההורים ועל סמך מחקרי על הורות (המחקר

בישראל ההייררכייה הזאת התמוטטה, והבסיס המסורתי של הסמכות ההורית נסדק. בראש ובראשונה נשלל מעמדם של מנהיגי העדה, הקייסים. לקייסים היה תפקיד מרכזי באתיופיה - בשימור מנהגי היהדות במשך אלפי שנים ובשמירה על המסגרת המשפחתית. לשלילת הסמכויות מהקייסים בארץ השלכות על העדה כולה, על מרקם היחסים העדין שמאחד את הקהילה. להורים אין עוד בסיס לסמכות - לא בידע, לא בשפה ולא בשליטה על חיי ילדיהם.

אחד הרעיונות הראשונים שאני מנסה להעביר להורים הוא שאפשר לקנות סמכות בדרך אחרת: דרך בניית מערכת יחסים יציבה ותומכת המחליפה את ההייררכייה המשפחתית שכבר אינה מובנת מאליה לילדים הגדלים כאן. רוב ההורים הבאים לקבוצות חשים חוסר אונים קשה מול ילדיהם הצברים, והם משתוקקים לקבל כלים חדשים להתמודדות אתם.

המאפיין השני: הנחת יסוד של ההורות האתיופית היא שילד לומד מעצם היותו בקרבת המבוגרים, שהוא סופג את הידע בלא הסברים.

הנה דבריה של אחת המרואיינות: "כי לא דיברו הרבה... לא דיברו... באתיופיה המסר עובר בצורה... כאילו זה מין... את כבר יודעת... זה משהו שהילדים הבינו... בלי דיבורים הילדים מבינים..." ילד אתיופי יודע מתי מצפים ממנו לעזור ומה מצפים ממנו לעשות - בלי שיאמרו לו.

ההורים העוברים לארץ חדשה תוהים למה כאן הילדים אינם מבינים בעצמם מה מצופה מהם, והם מתקשים למצוא את דרכי החינוך שיובילו להבנה פשוטה זו ששררה באתיופיה. הציפייה הזאת, שילד ילמד עצמו, שידע בעצמו מה עליו

התוצאה היא משבר - בעיקר אם ההורים עסוקים בשמירה על כבודם המסורתי ובדרישה לצייתנות בלתי מתפשרת ולקבלת מרות; במצב כזה הם אינם קשובים למצוקות הילד המנסה לפתח את עצמו כפרט שיכול להתחרות בתוך עולם הישראלי המודרני.

החינוך להשתלבות חברתית ולצניעות אישית הם אנטי-תזה לאינדיבידואליזם ולתחרותיות. ההורה האתיופי, המלמד את ילדו להמעיט בערכו האישי ולהיות צנוע וכנוע, פועל בניגוד מוחלט לדרך הפעולה של ההורה הישראלי, המלמד את ילדו לקפוץ בראש התור ולצעוק 'אני יכול' בקולי קולות. הילדים שעלו מאתיופיה, ועדיין הספיקו ליהנות מהתמיכה המשפחתית הנרחבת, בורכו במוטיבציה רבה להתקדם ולהשתלב במערכת החינוך בארץ. היה להם בסיס איתן שאפשר להם לגדול, הם זכו בחיזוק שמספק החינוך האתיופי המסורתי בהקשרו, ואולי נהנו גם מההתלהבות הראשונית של מערכת החינוך בארץ מילדי העולים. לעומתם, הילדים הנולדים בישראל להורים יוצאי אתיופיה לומדים, גם בבית (בשיטת חינוך שלעתיים היא נוקשה וביקורתית) וגם בבית הספר (שם הם סובלים מסטיגמות, מהיותם מתויגים), את ערכם המופחת - ביחס למבוגר מהם בגיל, ביחס לבעל הסמכות וביחס לעמיתיהם, הצברים השחצנים. כדי לעזור להם באמת ובתמים להתקדם בארץ, הוריהם צריכים לחולל שינוי קיצוני וללמוד לעודד אותם ולתמוך בהם מגיל רך.

העידוד הוא חלק מובנה בחינוך האתיופי לגיל הרך, אבל מגיל 4-5 הוא מוחלף בביקורתיות ובדרישה בלתי מתפשרת לצייתנות. ההורים מסוגלים להבין שמול האתגרים של מערכת החינוך בארץ, שלא תמיד מבינה את ילדיהם, הילדים זקוקים לחיזוקים חיוביים רבים מההורים.

הנה דבריו של אב שריאיינתי: "תשמעי, החינוך בארץ... הכל נלמד. נלמד מהסביבה, נלמד מהבית. קודם כול אני לא נותן חינוך לילדות שלי, קודם כל אני מחנך את עצמי, אני מתקן את עצמי. ברגע שהן רואות את ההתנהגות שלי, הן קולטות את זה. ומשתדל לא להגיד זה אסור וזה אסור, אני נותן להן לעשות מה שהן רוצות. אבל אם אני רואה שיש דבר שלילי, אני אומר זה לא נכון. אני צריך לנמק ולפרט, כי לפעמים הבת הגדולה שואלת למה ואז אני נותן הסבר, ועוד פעם למה ועוד הסבר ועוד למה - ובסוף אין לי תשובה! אז בעיניי, בארץ, אם הן רוצות לשרוד בארץ, זה לא להגביל אותן, ביטחון עצמי זה הדבר הראשון."

המאפיין החמישי של דרכי החינוך באתיופיה הוא ענישה פיזית ומילולית. דיבור רך והסבר נעים נתפסים כאילו הם מבטלים מעמד וסמכות. גם ילדים זוכים לעידוד בהשתמשם בכוח מילולי ופיזי כדי לפתור בעיות חברתיות.

לעשות, לפעמים גורמת למה שנראה בעיני החברה המערבית הקולטת, בישראל, כאדישות מצד ההורים העולים והזנחה של תפקידם החינוכי.

המאפיין השלישי: במשפחה האתיופית ילד לומד להיות יצור חברתי, להתאים את עצמו לקהילה שהוא חי בה ולא להתבלט.

"באתיופיה אין לך ברירה. אם ההורים לא מצליחים לפקח עלייך, אז המשפחה מפקחים, אם לא המשפחה, אז השכנים, אם לא השכנים, אז החברה... כאילו מכל כיוון יש לך מחסום! אם את לא מתנהגת לפי הנורמה, כלומר - אם את הופכת להיות מחוץ למסגרת, מחוץ לנורמה, אז את הופכת להיות שלילית, את יודעת שאם תעברי את המחסום הראשון, יש את המחסום השני!" - דברי מרואיין.

יש להורות הקולקטיבית הזאת אפקט של מעגלי השגחה ששומרים מאוד על הפרט, אבל יש לה גם מחיר. היכולת והנכונות של הפרט להתאים את עצמו לחברה לעתים באות על חשבון הצרכים הפרטיים, עד כדי ביטול עצמי. אני מכירה בארץ ילדים אתיופים שהתקשו להגדיר, אפילו לעצמם, מה הם באמת רוצים, מפני שהורגלו שאומרים להם, שהתפקיד שלהם הוא להגשים ציפיות ולא לפתח ציפיות משלהם. בארץ - התנהגות מאופקת וצנועה של ילדים יכולה להתפרש כחוסר התעניינות ואף כחוסר יכולת. החינוך המעודד לצניעות ומדכא חקר אקטיבי של הסביבה מכשיל את הילדים האתיופים במפגש עם מערכת החינוך ועם עמיתיהם הצברים.

המאפיין הרביעי: ילד באתיופיה לומד שהזהות שלו היא היותו חלק מקבוצה; לזהותו יש משמעות בהקשר המשפחתי-חברתי יותר מבהקשר האישי-אינדיבידואלי. למאפיין זה יש השלכות על דרך התנהלותו של הילד: על רצונותיו (הנכונות לוותר לטובת הכלל), על דרך קבלת ההחלטות (מבוססות על מה שאנשים יחשבו או יגידו ועל מה שמצפים ממנו יותר מעל מה שהוא עצמו רוצה) ועל הנכונות להתאמץ להשיג הישגים אישיים (הרי חונך שלא להבליט את עצמו).

עם ההגירה לישראל והמפגש עם חברה המבוססת על אינדיבידואליזם, הילד האתיופי עומד במבחן קשה של הגדרה עצמית: מצד אחד - כל רצונו להתקדם ולהצליח בחברה החדשה, מצד שני - קריסת המערך המסורתי-המשפחתי שמגדיר אותו מותירה אותו חשוף ופגיע, בלא מנגנוני התמיכה וההגנה שעליהם נשען עד כה. לפעמים

החינוך להשתלבות חברתית ולצניעות אישית הם אנטי-תזה לאינדיבידואליזם ולתחרותיות. ההורה האתיופי, המלמד את ילדו להמעיט בערכו האישי ולהיות צנוע וכנוע, פועל בניגוד מוחלט לדרך הפעולה של ההורה הישראלי, המלמד את ילדו לקפוץ בראש התור ולצעוק 'אני יכול' בקולי קולות.

"That he who desires to do harm may always be polite, or that he who wishes to deliver an insult may include it in a finely wrought compliment, is part of a general understanding of human nature" (Rosen, 1985, p. 59)

תרגום: "האדם המבקש להזיק יכול תמיד להיות מנומס, האדם המבקש להעליב יכול לעשות זאת באמצעות מחמאה מוודדת - זה חלק מההבנה של טבע האדם."

אחד המרואיינים מסביר:

"באתיופיה אין אמירה ישירה. אם מישהו רוצה לעקוץ אותך או להעיר לך על משהו שעשית, איזשהו טעות, אז מבחינת הבן אדם השני, שנראה לו שזה טעות, הוא לא יכול לבוא ולהגיד לך עשית א-ב-ג-ד, את טעית ואת אשמה. הוא זורק לך בפתגמים, והוא נותן לך להבין לבד, אז את שוברת את הראש, למה הבן אדם הזה אומר לי את הפתגם הזה, ואם את לא מבינה את המשמעות (לא כל אחד מבין את המשמעות), את הולכת לשאול מישהו אחר, והמישהו האחר הזה מתמצא, והוא אומר לך מי אמר לך את זה? ואת אומרת מישהו כך וכך אמר לי את זה. נאמר לך במובן החיובי שתשתפרי או תשתני, אז הוא מפרש לך. אם הפתגם הזה נאמר לך בגלל השנאה, ההוא לא מפרש לך את זה, הוא מפרש לך את זה במובן החיובי..."



ציור: מעיין כלב, כיתה ג', בית הספר "בן גוריון", רמלה. "החלום שלי - להיות בכפר באדיס אבבה".

גם הילדים לומדים את החשדנות של הורים ואת השימוש המניפולטיבי בשפה. אם כן, מה המשמעות של המעבר משפה לשפה? יש כל כך הרבה מרחב לאי-הכנות הנובעות מקודים תרבותיים שונים ומפירושים שונים למילים. כיצד ילד הגדל להורים אתיופים בארץ מתמרן בין כל המסרים השונים, וכיצד הוא לומד לכבא את עצמו בבית ומחוצה לו? אני שומעת ילדים רבים בעדה

הורים עולים רבים חשים מכולכלים וחסרי אונים מול האיסור הישראלי להשתמש בענישה פיזית כלפי הילדים. בהיעדר ידע על שיטות חינוך חלופיות, ובתחושת אובדן מוחלט של הסמכות, הורים רבים נתקלים בקשיים בחינוך הדור הצעיר הגדל כאן, והם אינם מסוגלים להנחיל לילדיהם חוקים ולהציב להם גבולות. במקום הילדים השקטים והמנומסים שגדלו באתיופיה, גדל כאן דור של צברים - לעתים פרועים וחסרי רסן.

ככל ההורים הבאים לקבוצות הורים בציפייה לשנות משהו בילד, "לשפר אותו", גם ההורים האתיופים מקבלים את ההערה המשמעותית - שהשינוי צריך להתחיל בהם. כשהם מתחברים שוב לילדותם, ברוב המקרים הם מודעים לנזקים שגורמת ענישה פיזית קשה ורוצים מאוד להכיר חלופות לריסון ילדיהם. מדברי אב מרואיין: "למשל, אני אמרתי לו אל תשבור את הדבר הזה והוא שבר, לא שמע לי, נגיד דוגמה, אני לא אביא לו סטירה. בחיים אני לא אביא לו סטירה. אני אתן לו את העונש שמגיע לו. למשל, אם הוא היה צריך לצאת בחוץ, אני אגיד לו אתה לא תצא. אחר כך גם אחרי שנתתי לו, זה מה שאני מתייחס, אני אסביר לו, אני אשב איתו ואני אדבר איתו. אני אסביר לו למה הוא קיבל את העונש."

הורים רבים מאמצים בשמחה את הרעיון שאפשר להגיע להסכמים עם ילדים, גם אם הם צעירים מאוד.

המאפיין השישי: תקשורת מילולית מצומצמת

דיבור המבטא מסר כפול. לפי התפיסה התרבותית הזאת, מכיוון שהילד באתיופיה למד מהתבוננות מה עליו לעשות, גם אין צורך לדבר אתו על רגשות, על דאגות ועל מחשבות הורים עליו. אין צורך להסביר לילד מה מצופה ממנו - מצופה ממנו שידע בעצמו. אהבת ההורים מובנת מאליה, ובכלל מערכת היחסים בין הורים לילדים התקיימה בלי דיבורים מיותרים. כבר אמרנו שמסרים חינוכיים באתיופיה מועברים לילדים בעיקר בתקשורת שאינה מדוברת, אבל בכל זאת הם לומדים לדבר - שפה שהיא כלי להישרדות חברתית. הם לומדים את השפה ככלי תרבותי רב-כפי שטוען קורטן (1972) (בתרגום שלי)

תרגום: "בסביבה כזאת, דאגה מתמדת להגנה עצמית הופכת הכרחית להישרדות. שתי דרכים מופעלות למטרה זו; האחת היא שימוש בתקשורת מעורפלת כדי להפחית ממידת ההתחייבות האישית, והשנייה - ניטרול יריבים בדרך מילולית או פיזית."

sam enna warq

שעווה וזהב - זה ביטוי אתיופי המתאר את משחק המחבואים של המילים שנהוג להשתמש בו בתרבות זו:

גם אם אתה לא מבין את השיעורים, זה לשבת אתה... אתה נותן הרגשה שזה חשוב לך, לשאול איפה שיעורי הבית, גם באמהרית, תגיד לו, הוא כבר ידע..."

"...אני רוצה שיהיה להן עתיד טוב! העתיד של הילדות... תלוי בהן... כלומר, אם אני נותן עכשיו את הכלים החיוביים, והגעתי למסקנה שרק אני חייב לחזק אותן, מבחינת ביטחון עצמי, והשאר יבוא לבד. לתמוך ולפרגן, ורק ביטחון עצמי, ומבחינת חינוך, חשיבה, אני יודע שהן חכמות. אם הבת שלי בגיל כזה נכנסת לאתר גוגל, עושה דברים, יודעת מה לא טוב, מה כן טוב, ולפעמים עוזרת לי במחשב..."

בארץ, הורים מאתיופיה אינם יכולים עוד להישען על דפוסי ההורות המסורתיים שמשמעותם סמכות בלתי מעורגרת מעצם מעמד, תביעה לקונפורמיות והסתמכות על דרכי תקשורת לא מילוליות.

הורים מאתיופיה הרוצים לקדם את ילדיהם בארץ, בחברה מודרנית, חייבים לפתח דרכי תקשורת מילוליות, מערכת יחסים שמעודדת את הילדים לבטא את עצמם, סמכות שמבוססת על תקשורת ולא על מעמד ומעורבות רבה יותר בחיי הילדים בבית הספר. לכן חשוב להשקיע בקבוצות הורים, כדי לספק את התמיכה והסיוע הדרושים לביצוע השינוי המתבקש. בתי הספר והגנים הקולטים את ילדי העולים אינם יכולים עוד להתעלם מההורים, הדרך האקטית לעזור לילדים היא בחיזוק ההורים והעצמתם. ילד המתנתק מהוריו, ניתוק פיזי או רגשי, נושא עמו כל חייו סוג של נכות, והמחיר האישי, המשפחתי והחברתי כבד מנשוא. איך לעבוד עם ההורים? התשובה היא - בדרך שמקרבת אותם, שעושה אותם שותפים, ולא בדרך שמרחיקה אותם ומותירה אותם מאוימים. הדרך היא ליצור עם ההורים דיאלוג של ממש, דיאלוג שמכבד אותם ומאפשר להם להיפתח ולהתבטא, להגדיר במילים את הקשיים שלהם ואת הציפיות שלהם מהמערכת. וכדאי מאוד להתחיל בתיאום הציפיות, מפני שכאשר מדובר בהורים עולים, תחומי האחריות אינם ברורים. אם נצליח לפתח שיח שכולל גם הקשבה מצדנו, הקולטים, נזכה פעמיים: פעם אחת - בלמידה שלנו מתוך העושר התרבותי שהביאו אתם העולים, ופעם שנייה בגיוסם לשותפים אקטיים בחינוך הדור הצעיר, הצברים החדשים. אולי נצליח אף לשחזר את תחושת השייכות הנובעת ממעגלי ההשגחה המאפיינים את הכפר האתיופי, כמו בביטוי המפורסם:

"It takes a whole village to raise a child" - נדרש כפר שלם לגדל ילד. ואנחנו, החברה, נתחזק מאוד מהיזמה הזאת - לשזור לתוכנו באחריות קולקטיבית את הרב-תרבותיות.

שגם בגיל מבוגר אינם יודעים לבטא את עצמם, להגדיר בדיוק, בשפה כלשהי, מה הם חושבים ומרגישים.

ומבחינת ההורים, הנה נשלל מהם עוד כלי חינוכי שנשענו עליו באתיופיה: השפה. בלא האפשרות של ענישה פיזית ובלא כוח המילים, שלעתים הפכו ריקות מתוכן עקב המעבר בין השפות, אין פלא שההורים חשים חוסר אונים.

ילד באתיופיה ששואל שאלה פשוטה, בדרך כלל לא יקבל תשובה ישירה; הוא יקבל תשובה שתשתיק אותו, שתגרום לו להפסיק להטריד את ההורה. כבר הזכרנו שתפקיד ההורה איננו להסביר לילדיו את העולם - הם

אמורים להבין אותו בעצמם. אבל רבים מההורים שראיינתי בארץ כבר סיגלו לעצמם מנהג חדש - לפרש ולהסביר לילדיהם כל דבר:

"...כי אני לא הסכמתי עם המבט הזה (של אבא) כדיעבד, אמרתי לך, זה שייך לתרבות, למסורת, היום אם הייתי... היום לא הייתי מקבל את זה... יגיד לי לא, לפחות יגיד לי למה לא! ואני לא רוצה ליישם אותה התנהגות לכנות שלי! ברגע שאני אומר לא, כלומר אני מונע מהן מלחשוב, ולהיות יצירתיות, ולהגיע למסקנה אישית. ברגע שמישהו נותן לך מסקנה, כל עוד זה לא המסקנה שלך, זה הגבלה בעיניי."

לסיכום, איך מתמודדים ההורים האתיופים בארץ עם משמעויות המעבר הזה?

גדולתו של האדם ניכרת ביכולתו להפוך חיסרון ליתרון, ובהקשר שלנו - בהיותנו ארץ קולטת עלייה - למצוא את מקורות הכוח מתוך תרבות המוצא. כאשר הסמכות המסורתית של ההורים מוטלת בספק וילדיהם גדלים בסביבה חדשה, נדרשת מההורים גמישות רבה בפיתוח דרכי תקשורת חדשות - כדי לעצב את הדור הצעיר, להנחיל לו מסורת ובו בזמן להכין אותו לחיים בעולם המודרני.

הדברים ברורים מאמירות ההורים האלה:

"(בארץ) הילדים יותר משתפים... גם אני רוצה לדעת... מה שקורה בבית ספר... אני כל הזמן שואלת... פה חשוב לדעת... אני עוקבת... כי זה בעיות... אין מה לעשות... בארץ צריכים... אני עוקבת כי זה מחייב... אין מה לעשות... בארץ צריך להיות קשובים לילדים, קשורים לבית ספר, כי הרבה פעמים אם אתה לא קשור לבית ספר ואתה לא קשוב לילד, הילד נופל בין הכיסאות."

"...ללכת לילד לבית ספר גם אם אתה לא מבין עברית, לראות מה הוא עושה, לשבת אתו בבית

ומבחינת ההורים, הנה נשלל מהם עוד כלי חינוכי שנשענו עליו באתיופיה: השפה. בלא האפשרות של ענישה פיזית ובלא כוח המילים, שלעתים הפכו ריקות מתוכן עקב המעבר בין השפות, אין פלא שההורים חשים חוסר אונים.

רשימה ביבליוגרפית
מלאה למאמר זה ניתן
למצוא באתר אשלים
www.ashalim.org.il

שאלות של שייכות...

"עולה לי בראש השאלה: 'כמה זמן אדם צריך להיות פה עד שהוא נחשב ישראלי?' בהתחלה, כשבאתי, עבדתי בארגון פוליטי, והאמת - אני פחות מדבר פוליטיקה עם ישראלים. כי ניסו ממש לחתוך לי את הראש, כאילו 'מי אתה, כמה זמן אתה פה?' 'אני פה שנה, אני פה שנתיים', 'אה, אתה לא יודע כלום. תחיה פה, תדע מה המציאות פה'.

ביום-יום למדתי לחיות עם זה, ואני שותק.

יש את הדברים הגדולים, כמו הדיון הפוליטי, והדברים הקטנים - ההרגלים ביום-יום, שפשוט מרגיזים. 'אתה אמריקאי, אתה עדין מדיי בשביל המקום הזה, אתה מנומס מדי'.

בימים הראשונים שלי בקידום נוער חייכתי הרבה, הייתי נורא שמח, אני עובד סוציאלי, העברית שלי טובה מספיק כדי לעבוד בשטח, ואז קלטתי - אני מחייך באמת יותר מדיי. אנשים פה לא יודעים איך להגיב. סתם, אני ברכבת ומישהו מסתכל עליי ככה, ואני אומר: 'שלום, מה נשמע'. אז הוא שואל 'אנחנו מכירים?!' אני אומר: 'לא, אבל הסתכלת עליי...'

אז זהו - עדיין, אחרי שש שנים פה, אני אמריקאי."

מייקל

"אני רוצה לספר על יום שבת אחד, הייתי בסיוור בתל אביב. לקחו אותנו לפגוש את 'החברה הישראלית'. עכשיו כולם מדריכי נוער ותיקים, מנוסים, חושבים שהם יודעים הכול - 'מי יפתיע אותי?' בסדר. יורדים באזור התחנה המרכזית החדשה, מתחילים להסתובב ברחוב נווה שאנן, ומי שמכיר - רוב העובדים הזרים נמצאים שם ביום שבת ובראשון. מסתובבים שם, ואתה הולך, ואתה הישראלי היחיד!

תל אביב, יום שבת, ואתה פשוט הישראלי היחיד.

אני הייתי בהלם חיי. הרגשתי הכי זרה שיש. ואז, בנוסף לזה, נכנסנו לתוך כנסייה וכל האפריקאים שרים, רוקדים ומנגנים, ועומדים חבורה של עשרה מדריכי נוער ישראלים, יהודים, וחושבים: 'אוקיי, זה במדינה שלי, ועכשיו מי כאן הזר? אני או העובד הזר?'"

עדי

"ב-2004 אני וחברה שלי טסנו לאתיופיה לטיול שורשים. עליתי לארץ בגיל שלוש וחצי, אז אני לא מכירה את המדינה. זו הפעם הראשונה שראיתי את המקום, כבוגרת. הגענו לשדה התעופה, יצאנו. זו הייתה הפעם הראשונה שהייתי במקום שיש בו רק שחורים... כאילו, זה קצת מצחיק, כי אני בעצמי שחורה, אבל זה היה לי ממש ממש מוזר! הדבר הכי מוזר שהיה לי! לקח לי כמה ימים לעכל את זה - שאני הולכת ברחוב ורואה רק שחור. מובן שאחרי כמה ימים התרגלתי, אבל שם הרגשתי הכי זרה."

מיכל

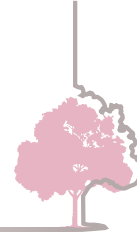


מתוך דברים של משתפי התכנית "רשתות" - תכנית לפיתוח רשתות חברתיות ועסקיות בקרב בני נוער



המצב מגדל לנו את הילדים

להיות איש מקצוע העובד בין תרבויות שונות פירושו, לעתים קרובות, להיות לוליין-אמן המהלך על חבל דק ולומד בתוך כך כיצד לא ליפול ולהתרסק. בזמן המלחמה קיבלה האמנות הזאת עוד משמעויות. בימי המלחמה ולאחריה התקיימו כמה שיחות עם אנשי מקצוע יהודים, מוסלמים, נוצרים ודרוזים העובדים יחד ועושים לילות כימים לשיפור חייהם של ילדים ונוער בסיכון. השיחות על ה"יחד" הזה בימים של עימות העלו דברים מורכבים על הקשיים, הכעסים והלבטים, וגם על החברות - ברמה המקצועית, האישית ובעיקר הרגשית. דברים קשים - וכנים מאוד - שהשאירו לנו חומר רב מאוד לחשיבה. אנחנו מבקשים לשתף גם אתכם בחשיבה הזאת באמצעות כמה מהדברים שנשמעו:



רשמה וערכה ד"ר ליאת בן-דוד

"בתקופת המלחמה פתאום הרגשתי כמו צד שלישי, הרגשתי באמצע. העבודה שלי בתכנית לקידום ילדים בסיכון בגיל הרך היא ממקום שגייס אותי מתוך אמונה שזו תכנית שתביא לשלום, אחדות, עבדתי עם אנשים נאורים, הכי טובים - בשני הצדדים, היהודי והערבי, כאלה שמחפשים את האדם בכל דבר, את האנושיות, הערכים האוניברסליים, לגדל דור טוב יותר ואכפתי, ממקום מאוד נקי, שמטרתו הסופית להיטיב לכולם. התחלתי לבנות ארמונות, התכנית רצה וזה מה שהוביל אותי. גם כשאני רואה לפעמים שיש התנגדויות לחיבור הזה בין יהודים וערבים אני לוקחת את זה בחשבון ומצליחה לגעת באדם שמאחורי כל תפקיד ולגייס, בין אם זה בממשלה, במשרדים, ברשויות, מוסלמים, נוצרים, יהודים. ופתאום, מהמקום המאוד נקי וטהור הזה - גיל רך, הדבר הכי יקר לכולנו - פתאום המלחמה הזאת באה ועוררה את כל השדים מכל הכיוונים, שדים שחשבתי שכבר נעלמו, לפחות עם אלה שאתם אני עובדת... פתאום הרגשתי שבמקום שאנחנו נהיה אלה שמגדלים את הילדים, אחראים למסרים והערכים שהם יגדלו אתם, המצב הוא זה שמגדל אותם, וכל מה שאנחנו עושים אולי, חלילה, לא ישנה..."

"כשנפגשנו בהתחלת הלחימה, הערבים והיהודים, לא דיברנו על זה - רק על עבודה. הייתה התחמקות מלשים את הנושא על השולחן, אז בהתחלה זרמנו עם העבודה למרות שהיה ברור שכולם לא פנויים רגשית, כל דבר מנסים לדחות, להגיד אחר כך, אבל לגעת בכעיה האמתית, בכאב ובכעס - יש הימנעות."

"אנחנו, בתוך התכניות, מאוד מכבדים את הרב-תרבותיות שיש בנו, אבל לפעמים יש אנשים שאין להם את הרגישות הזו... השנאה והחשש הכי גדולים הם ביישובים המערובים, לא באמת מקבלים זה את זה. אני זוכרת שבאחד היישובים ראינתי ערבייה נוצרייה שהיא קלינאית תקשורת, אחת מנשות המקצוע המצוינות ביותר שהכרתי. למרות שהיישוב הזה סובל מחסר רציני באנשי מקצוע בכלל, ובאנשי מקצוע טובים בפרט, לא נתנו לה להיכנס לעבוד כגנים היהודיים כרגע ששמעו שהיא ערבייה, למרות שהיא באמת אשת מקצוע מעולה..."

"היום הקול שמדבר על חיים משותפים, על אזרחות ונאמנות למדינה מתחזק, אבל מבחינתי יש כאן בעיה של - איזו אזרחות ומדינה. אני עובדת בארגון טוב, שעושה דברים מצוינים והוא בעל השפעה, אבל הכול מוכוון-יהדות. אין התייחסות רב-לאומית ותרבותית. אני באתי לכאן בגלל ערכים הומניים ורוחניים, לא באתי כלאום."

"היו גם שיחות עמוקות בינינו בזמן המלחמה עצמה... באחד הכפרים דיברנו בפתיחות על הדברים, הייתה תחושה שאפשר לשבת ביחד ולדבר בלי תחושת אי-נוחות. שם גם לא היה חשש להגיע, להפך - דווקא הם אלה שאמרו שאני בטח לא מרגישה נוח... דיברנו על איך מתעלים על זה ועובדים יחד. הם דיברו הרבה על הצורך בשלום."

ד"ר ליאת בן דוד היא מנהלת מיד"א - מרכז ידע אשלים

"היו יישובים שלא נכנסו אליהם, בטח לא באלה שאמרו שיש התפרעויות והפגנות, וגם קיבלנו הנחיה, לפי שיקול דעתנו, לא להיכנס היכן שמסוכן. למרות הכול, לא רצינו שהעבודה תיעצר. כשהודענו שיש הנחיות לא להיכנס ליישובים עצמם, ביישובים שכדרום זה עוד עבר בסדר, אבל היו גם תגובות אחרות... באחד היישובים במגזר הערבי הם ממש כעסו: 'אתם מפחדים?? לנו יש הרבה יותר ממה לפחד!' זרקה לי אשת המקצוע הערבייה, והבנתי שזה נובע מהמראות הקשים של המלחמה... אפילו דרך הכביש המוביל ליישוב לא נסענו, פחדנו מאבנים, ביקשנו שייצאו אלינו וניפגש במקום אחר, אבל הם לא הסכימו בשום אופן, רק התבצרו בעקרונות... באיזשהו שלב אשת המקצוע הערבייה אמרה לי: 'אנחנו נקיים את הפגישה ואת תחליטי אם להגיע או לא'. ניסיתי למצוא פשרה וביקשתי שלפחות יבואו לאסוף אותי מהכביש הראשי, אבל גם לזה הם לא הסכימו... אני מאמינה שבמצב רגיל היא כן הייתה אוספת אותי, אבל בגלל המלחמה כל העניין נהיה פתאום עקרוני... אני מודה שכעסתי, איך הם לא מבינים שזו זכותי לחשוש?..."

"אצל היהודי הערך העליון הוא חיי אדם, אצל הערבי - זה הכבוד. מכאן נובע שההשפלה, העלבון וחוסר הכבוד אצל הערבי הוא באותו מקום תפיסתי כמו הפחד הקיומי של היהודי. ובמקום לנסות להבין אחד את הפחדים של השני ולטפל בהם בכבוד, האחד מזין את הפחד של השני."

"היה לי מאוד לא נוח במלחמה... אני עובדת יותר ביישובים ערביים מאשר ביישובים יהודיים, והרגשתי לא נוח כיהודייה, כי כל היום - כשהודיעו מה קורה בחדשות של אל-ג'זירה, ושם הרי גם הראו את התמונות - זה היה מזעזע ומצמרר, ולמחרת אני הולכת לעבוד אתם... הסתכלתי על אל-ג'זירה כי רציתי לדעת מה השותפים שלי מהמגזר, אלה שאני אמורה להמשיך לעבוד אתם, רואים, לנסות להבין את המקום ממנו הם מגיעים..."

"אחרי המלחמה חזרנו לעבודה כאילו כלום לא קרה. התעלמות. המשכנו כאילו המלחמה לא הייתה שם מעולם..."

"ללא השנתיים שקדמו למלחמה, בהן דיברנו והכרנו ועבדנו יחד מול מטרות אחרות, לא היינו מסוגלים להגיע לרמת כנות כה גבוהה. זה קרה דווקא בזכות היותנו חברים באופן בסיסי, משהו שהתפתח עם הזמן, כי אנחנו באמת מרגישים כשותפים. השיחות הקשות האלה יוצאות דווקא במקומות הנוחים יותר, איפה שיש קשר טוב. היחסים בטוחים, יודעים שגם אם נדבר - היחסים יימשכו. ואולי זאת הבשורה כולה, כי אחרי הכול, כשמדובר בלדאוג לילדים ולנוער שבסיכון - אין הבדל בין הלאומים: כולם רוצים להוציא אותם ממצוקה וסיכון, כולם מבינים שהילדים הם העתיד. וכאן, איפה שנוגעים בתקווה של המחר, אין הבדל בכלל. להפך. כאן ההסכמה, ולא חשוב מה המצב, מלאה."

"היו שדים בשני הצדדים... הפחד של היהודים להיכנס ליישובים הערביים, אבל גם פחד של הערבים - אני זוכרת שדיברתי עם אשת המקצוע הערבייה והיא אמרה: 'אני מסתכלת על מה שישראל עושה בעזה ולא יודעת מתי יבוא תורנו, ערביי ישראל. את באמת מאמינה ליהודים?' דווקא בשעת המשבר רציתי שכן ייכנסו כולם, כל אנשי המקצוע, לכל היישובים שאנחנו עובדים בהם, שנכריז כולנו כך שיש אמון, שיש עשייה משותפת ושלא ישברו אותנו. אנחנו הרי אמורים להיות אחרים... לא האמנתי שהשדים האלה עדיין חזקים כל כך... אולי הייתי תמימה..."

"הרגשתי צער וכאב גדולים על כולם - על חברות מהמגזר הדרוזי ששלחו ילדים למלחמה, על חברים בדרום שישבו במקלטים, על ילדי עזה שכל העולם קרס עליהם ונהרס להם, על חברים שלי שמשפחותיהם בעזה - בעצם דאגתי לכולם, כי כולם-כולם חיים בגיהנום... ציפיתי שכולם יזדעזעו ממקום אנושי, כי מלחמה - כל מלחמה - אין בה ערכים, אין בה אנושיות, כסף שהולך על מלחמה ואימה יכול היה לבנות במקום להרוס... אחרי הכול, כולנו שותפים ברצון שלנו לבנות עולם טוב יותר בשביל הילדים."

"איך עושים את ההפרדה בין הקוגניציה, שמבינה שצריך לשתף ולעבוד יחד, לבין הרגש, שלפעמים מתלהט מכעס? אתה כועס, מתלהט, אבל אחר כך אתה עושה את ההפרדה. האנשים שאנחנו עובדים אתם, בשני המגזרים, הם אנשים מאוד משכילים, אנשים שרוצים לעשות זאת אחרת, ובכל זאת אני מאמינה שיש שם גם קיצוניים בין אלה שאני עובדת אתם, ואני אפילו לא יודעת - ולכן בתקופה קשה של עימות זה לגיטימי לפחד, למרות שהרגשתי שאני צריכה להתכייש בזה שאני מפחדת, כי פתאום אני אומרת לאנשים שאני מכירה ועובדת אתם שאני מפחדת, אמנם לא אישית מהם, אבל מהסביבה שלהם, ושם אני צריכה לעבוד. מצד שני, גם אני נעלבתי - הרגשתי שהם לא מגלים שום רגישות לחששות שלי."

המקרה של "הפיגוע" - מקרה מכונן בנכונות של רבנים ותושבים בעיר חרדית להתמודד אחרת עם הטיפול בפגיעה המינית בילדים

בדצמבר 2000 החלה לפעול התכנית מתן מענה טיפולי לפגיעה מינית בקרב ילדים ונוער¹ - בקורס ראשון, משותף לפסיכולוגים חינוכיים, למטפלי היחידות לבריאות הנפש (פסיכולוגים קליניים, עו"סים קליניים, מרפאים באמנות) ולפקידי סעד לחוק הנוער. קורס ראשון זה פותח עם אנשי המקצוע של האגודה למען הילד - אל"י, והם שהנחו אותו.

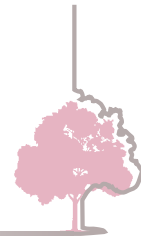
מטרת התכנית, הפועלת היום ב-20 יישובים בארץ, להפיץ ידע ייחודי נחוץ לצורך התמודדות מערכתית וטיפולית עם משפחה שאחד מילדיה חווה התעללות מינית.

אנו סבורים כי הקושי הגדול בהתמודדות עם התהליך בראשיתו נעוץ ברובו בבהלה ובחרדה המתעוררים באופן טבעי - הן אצל ההורים והן אצל אנשי המקצוע - כאשר נחשף סוד ההתעללות המינית בילד.

מדובר בתחושות של פחד, אשמה ובושה, חוסר אונים ומבוכה.

לעתים רגשות קשים אלה "מפעילים" אותנו, בלי שהות מספקת למחשבה.

לא פלא אפוא שילדים המגלים את הסוד חשים לעתים כי המבוגרים פועלים מעל לראשם. הם מרגישים נבגדים - פרטיותם נחשפה, והדברים האישיים והאינטימיים ביותר שלהם מועברים הלאה בקרב המבוגרים, בעוד הם עצמם מטולטלים על ידי פעולות המבוגרים או שהם מוקד לכעסם וחרדתם.



מיקי מילר
יוסף עטיה
רות רגולנט-לוי
אריאל לייקח

ההכחשה היא עמדה ראשונית אינטואיטיבית המתעוררת בכל אחד מאתנו ומבטאת את הקושי, הרתיעה והאי-אמון שאכן התרחשה פגיעה כה קשה בילד.

איש המקצוע הבא להתמודד עם נושא זה בחברה החרדית נתקל בחסמים תרבותיים ייחודיים. חסמים אלה נגזרים ממגמות ההתבדלות של הציבור החרדי, מגמות שמקורן בהשקפת העולם של ציבור זה.

במאמר זה נציג את פעולתה של התכנית בעיר החרדית מודיעין עילית באמצעות מקרה שהיה אבן דרך, נקודת מפנה מקצועית בטיפול בנושא הרגיש הזה. בהמשך נציג את התהליכים המקצועיים, המקומיים והתרבותיים בעיר החרדית מודיעין עילית, תהליכים שאפשרו התמודדות מקצועית שונה עם הטיפול בפגיעה מינית בילדים.

התכנית מתן מענה טיפולי לפגיעה מינית בקרב ילדים ונוער מבקשת לאפשר לאנשי המקצוע ולהורים לפעול במרקם משותף, מתוך חשיבה על עצמם ועל הילד שנפגע. היא בנויה משלושה רכיבים:

◆ קורס הכשרה ייעודי למטפלים ופקידי סעד לחוק הנוער

◆ ועדה מקומית של אנשי מקצוע המוקמת ביישוב

◆ קבוצת הדרכה למטפלים ופקידי סעד בהדרכת מומחה קליני לנושא ההתעללות המינית בילדים

שלושה רכיבים אלה מופעלים יחד ליצירה מושכלת של מעטפת בולמת זעזועים סביב הילד והמשפחה שנחשפו לפגיעה מינית.

הכחשה והשתקה מאפיינים את הטיפול בפגיעה מינית בילדים בכל מקום ובכל רובד חברתי.

מיקי מילר היא רכזת פקידית הסעד לחוק הנוער, מנהלת המחלקה לשירותים חברתיים במודיעין עילית וחברה בוועדה המקומית.

יוסף עטיה הוא פסיכולוג חינוכי מומחה, מרכז הוועדה המקומית לטיפול בפגיעה מינית במודיעין עילית.

רות רגולנט-לוי היא עובדת סוציאלית, מנהלת התכנית "מתן מענה טיפולי לפגיעה מינית" באשלים וחברה בוועדה המקומית.

אריאל לייקח הוא פסיכולוג חינוכי מומחה ומדריך, רכז למניעת התעללות בשפ"י - משרד החינוך וחבר בוועדה המקומית.

1 מיזם משותף לשירותי בריאות הנפש במשרד הבריאות, לשירות הפסיכולוגי ייעוצי במשרד החינוך, לפקידית הסעד לחוק הנוער במשרד הרווחה, לעמותות הטיפוליות אל"י, מיטל (בית לכל ילד) ועל"ם, לקרן לילדים ונוער בסיכון של בטל"א, לקרן רש"י ולאשלים.

המקרה של הפיגוע

אל רכזת פקידי הסעד לחוק הנוער ומנהלת המחלקה לשירותים חברתיים ביישוב החרדי מודיעין עילית הגיע דיווח על נער² אשר פגע בכמה ילדים צעירים ממנו במשך שבועות אחדים.

היו כמה פגיעות בדרגות שונות של חומרה. נסיבות גילוי הפגיעה היו מטלטלות בשל ההיכרות הקודמת בין כמה מהמשפחות. מתוך זעזוע קראו למה שאירע "פיגוע", ומכאן שם המאמר (בתקופה ההיא התרחשו בארץ פיגועי טרור תכופים). הפגיעה נחשפה במקרה, מכיוון שהילדים פחדו לספר עליה להוריהם. הם למדו במדרש של פרשת יוסף שאין לספר להורים בשורה רעה שמא ימותו.

פקידת הסעד שכנעה את ההורים להסכים לחקירה ולהתלונן במשטרה. היא דיברה אתם על האחריות לשמירה על ילדים אחרים. אם המשפחות לא תתלוננה, ימשיך הנער הפוגע לפגוע בעוד ילדים.

המשפחות הסכימו להגיש תלונה במשטרה. במוכן זה מדובר במקרה מכונן, שכן הוא אירע ביישוב צעיר שבאותה עת התגוררו בו כמה אלפי תושבים. המשפחות היו הראשונות ביישוב שהסכימו לחקירת ילדים ולהגשת תלונה במשטרה.

בעבור פקידת הסעד לחוק הנוער זו הייתה חוויה ראשונית, חדשה - בדרך כלל עמדה לפני משפחות שניסתה לשכנען להתלונן, והשתמשה לצורך זה במיטב הניסיון, ההזדהות האנושית והידע המקצועי העומדים לרשותה. ואולם עד אז התבצרו המשפחות בעמדותיהן. הסירוב להתלונן היה מוחלט. המשפחות חששו מאוד מחשיפה ש"תפגום" במוניטין של המשפחה כולה, של הילדים שנפגעו ואף של אלה שלא נפגעו. מוניטין כזה עלול לפגוע בסיכויי השידוך של כל ילדי המשפחה. הטיעון של המשפחות עד אז היה שהרב קבע כי אין מקום להתלונן לפני השלטונות.

רקע

בתקופה ההיא התמודד הציבור החרדי באינטנסיביות עם "דין מוסר" - הדין האוסר על מסירת נפש יהודי לאויביו, איסור חמור ביותר שבעבר יכול היה לחול דין מיתה על העובר עליו. אמנם הייתה הכרה בחשיבותו של השלטון המרכזי במדינת ישראל, אולם הייתה דילמה כבדה בשאלה אם דרישות החוק הישראלי מתאימות לציבור החרדי ולאורחות חייו.

השלטון נתפס כמי ששוגה ומסכן את חינוכם הדתי של הילדים, בייחוד ילדים רכים. מערכת הרווחה, שקיימה קשר שוטף עם משפחות חרדיות רבות עקב מצוקתן הכלכלית, ייצגה בעיניהן את השלטון, זה שראו בו "חוטף ילדים".

2 נתקבלה רשות לפרסום, אך פרטי האירוע והמעורבים בו הוסוו כדי למנוע זיהוי.

הציבור החרדי חש באותה תקופה כי מערכת הרווחה איננה מבינה את אורחות גידול הילדים ברוח החינוך החרדי, וידה "קלה על ההדק" בהוצאת ילדים מן הבית בתואנה שאינם מטופלים כראוי. היה כעס עצום על העברת ילדים לפנימיות ולמשפחות אומנה - שם החינוך לא היה, ולא יכול להיות, מוקפד והולם באופיו את הציבור זה.

לכן כל גורם שסיפק מידע למערכת החוק או הרווחה על מצבו של ילד כלשהו - ראו בו מי שמסור מידע לאויבי הציבור החרדי, מי שפוגע

בהלכות הדת, בחינוך הדתי ובקיום המצוות העתידי של הילד שמדובר בו. הפחד התקשר לנרטיבים עתיקים של חטיפת ילדים יהודים ומסירתם לשלטונות, כגון ברוסיה של המאה ה-19, שאז ילדים יהודים נחטפו לצבא הצאר ואבדו ליהדות ולמשפחותיהם. הפחד והחשד היו עצומים, ולכן הוחל על כל מי שנתן מידע לגורמי חוק או רווחה "דין מוסר".

מראשית שנות ה-90 החל תהליך של השתנות והתפתחות - הן בעמדות המקצועיות של אנשי רווחה ובריאות הנפש והן בעמדותיו של הציבור החרדי ומנהיגיו. מן ההיבט המקצועי התגברה ההבנה שאי אפשר לטפל בכל האוכלוסיות באותם כלים, ויש להתאים את הטיפול לצורת החשיבה והחינוך המקובלים בכל קבוצה תרבותית.

עם החשיפה לשינויים ברוח הזמן החלו לנשך "רוחות של שינוי" בקרב הציבור החרדי, והחלו להופיע שאילתות הלכתיות העוסקות ב"דין מוסר". השאילתות^{3,4} דנו בהתלבטות הקשה של האדם החרדי: האם אכן יש הצדקה, במקרים מסוימים, למסור לשלטונות מידע על הורה או מבוגר אחר הפוגע בילד ומתעלל בו? ואם בכל זאת יש הצדקה כזאת - מתי בדיוק מותר לעשות זאת? ומה התועלת שבדיווח כזה לילד או למשפחה, למרות הקושי הדתי שבדבר?

חשוב לציין כי ביהדות יש מסורת עשירה ומרשימה של פסיקה הלכתית פרגמטית על ידי הבולטים ומורי הדרך שבקרב הרבנים. פסיקה כזאת מבקשת להתאים את עקרונות ההלכה לצורכי הציבור בפועל, ומטרתה לקיים הלכות ונהגים "שהציבור יכול לעמוד בהם".

3 תשובת מרן הגרי"ש אלישיב שליט"א בעניין הודעה לממשלה על התעוללות בילדים, שערי הלכה, עמ' תרמא, תשס"ד.

4 הרב משה הלברשטאם זצ"ל, חבר הבד"ץ העדה החרדית, מסירה לשלטונות במי שמתעולל בילדיו, שערי הלכה עמ' תרמג-תרנא.

אולם הייתה דילמה כבדה בשאלה אם דרישות החוק הישראלי מתאימות לציבור החרדי ולאורחות חייו. השלטון נתפס כמי ששוגה ומסכן את חינוכם הדתי של הילדים, בייחוד ילדים רכים.

מראשית שנות ה-90 החל תהליך של השתנות והתפתחות - הן בעמדות המקצועיות של אנשי רווחה ובריאות הנפש והן בעמדותיו של הציבור החרדי ומנהיגיו.

בפסק נאמר במפורש כי הפוגע מינית בילדים זקוק לטיפול פסיכולוגי, מכיוון שהוא עלול לפגוע בעוד ילדים. פסק חשוב זה הכיר בכך שאי אפשר לפתור את הבעיה במסגרת הטיפול והפיקוח בקהילה ואפשר לקהילה החרדית לפנות לטיפול מקצועי.

בד בבד החלה החברה החרדית להצמיח מתוכה אנשי מקצוע ולהכיר בתשומתם המקצועית - פסיכיאטרים, פסיכולוגים ועובדים סוציאליים, אנשי מקצוע שלמדו במסגרות אקדמיות וחילוניות אך צמחו בתוך החברה החרדית ולידה ויכלו להבין מבפנים את צרכיה ואת אורחותיה.

מקן הנסיבות - המיוחדות למודיעין עילית, לקהילה המקצועית ולחברה החרדית - שהובילו לשינוי בהתמודדות עם הטיפול בהתעללות מינית בילדים?

תהליכי גומלין ותהליכי שינוי המתרחשים בתוך חברות ובין קבוצות חברתיות הם תהליכים מרתקים, ולצדם פועלים בו בזמן כוחות תומכי שינוי וכוחות המתנגדים לו. כל שינוי חברתי הוא פרי של רוח הזמן, ההקשר התרבותי והזמן שבו מתחולל השינוי, והוא פרי של המפגש בין הדמויות המעורבות באירועים עצמם.

בחלק זה של המאמר ננסה לבחון ולתאר את המרקם המשולב של הגורמים במודיעין עילית שאפשרו לפעול אחרת בעקבות הפגיעה המינית שארבעת הילדים ושתי המשפחות נחשפו אליה. נעסוק בגורמים הקשורים למשפחות, לרבנות המקומית, לשינויים דמוגרפיים בחברה החרדית, לאנשי המקצוע ביישוב ולגורמים הפועלים במרחב המקצועי העכשווי.

גורמים הקשורים בהגשת התלונה הראשונה במשפחות שילדיהן נפגעו

עם היוודע דבר הפגיעה שתוארה ב"מקרה המבחן" שהבאנו בראשית דברינו, חשו ההורים במשפחות אלה הלם וטלטלה. מדובר במשפחות של חוזרים בתשובה שעברו להתגורר בעיר חרדית מתוך אמונה וציפייה שיגדלו את ילדיהם בסביבה יראת שמים, מתוך שמירת מצוות מלאה ומוחלטת. במשפחות אלה היו פחות חסמים מפני תלונה במשטרה. הן נחשפו בעבר לחברה החילונית, ואולי היו פחות שבויות בסייגים המונעים פנייה לשלטונות בנוסח "דין מוסר" שתואר. לא זה המצב בקרב אברכים תלמידי ישיבה; אלה חשים חשדנות, חשש זרות מול מערכות החוק והמשטרה.



בשנת 2004, בהמשך לתהליך השינוי שהתרחש בחברה הדתית ובקהילה המקצועית, ניתן פסק הלכה חשוב ביותר על ידי הרב אלישיב - רב הציבור הליטאי. הרב אלישיב הוא דמות רבנית מן המעלה הראשונה, מורה דרך ופוסק הדור. פסק הלכה זה סיכם את השינוי העצום שחל בציבור החרדי, ובו הגיע הפוסק למסקנה שיש מצבים שבהם נכון לשתף פעולה עם החוק ו/או מערכות הרווחה, ולהתלונן על מי שפגע מינית או התעלל בילדים:

- ◆ למען בריאותו הנפשית והחלמתו העתידית של ילד שנפגע
- ◆ כדי למנוע המשך התעללות או פגיעה בילד
- ◆ כדי למנוע התעללות או פגיעה בילדים אחרים שעלולים להפוך לקורבנות



גורמים הקשורים ברבנות המקומית

בשנת 1996 מונה לכהונת רב העיר - מרא דאתרא⁵ - הרב מאיר קסלר שליט"א⁶. הייתה זו הפעם הראשונה ששימש בתפקיד זה. הרב עבר תהליך משותף לו ולמערכות השירות הפסיכולוגי-חינוכי ומערכת הרווחה ויחד בנו דרכים להתמודדות עם הטיפול בילדים שנחשפו להתעללות מינית ובמשפחותיהם. הרב תמך בצירופו של הרב ויינברג לפעילותן השוטפת של ועדות ההחלטה בשירותי הרווחה בעיר, ואף השתתף בעצמו בחשיבה ובטיפול במשפחות שבהן נחשפה התעללות או פגיעה בילדים. לנגד עיניו עמדה התפיסה היהודית הרואה צורך להגן על ילדים (וחלשים אחרים בחברה) מפני פגיעה. גורמי הרווחה הקפידו על חובת הדיווח הקבועה בחוק, והרכבים התגייסו לשתף עמם פעולה ולהתאים את הטיפול למשפחה מתוך שמירה על ההיבט הדתי.

התהליך שקידמו במודיעין עילית הרב קסלר, מרא דאתרא, והרב ויינברג מטעמו מדגים שינוי רחב יותר בקהילה החרדית במדינה. נראה כי השינוי הוא ממצב של ניתוק והתרחקות של החברה החרדית מן המערכות השלטוניות בחברה הישראלית למצב של "חיבורים מבוקרים"⁷.

שיתוף הפעולה עם מערכות השירותים הפסיכולוגיים ועם מערכות הרווחה במודיעין עילית אפשר בניית אמון, מתוך התייעצות שוטפת עם הרב על כל מקרה ומקרה. בצעדי ההתמודדות הראשוניים, עם חשיפה של פגיעה מינית בילדים, הקפידה מנהלת הרווחה ליידע את הרב. הניסיון הממושך שנצבר עם השתתפות הרכבים בוועדות ההחלטה הטרים והבשיל את הקרקע לטיפול הרבני-מקצועי המשולב בילדים ובמשפחות שנחשפו לפגיעה.

גורמים דמוגרפיים

כאמור, מודיעין עילית היא יישוב צעיר, ובעת האחרונה היה למועצה מקומית. אוכלוסיית היישוב גדלה במהירות רבה. שיעור הגידול השנתי במודיעין

המשפחות השתכנעו בחשיבות מניעתה של פגיעה עתידית בעוד ילדים. הנער הפוגע היה מוכר, מה שבוודאי הגביר את הזעזוע, והפגיעה שנחשפה - קשה וממושכת. בהיותם הורים היה להם הכרח נפשי להגיב - ולא לעבור בשתיקה על פגיעה כזאת.

האימהות נלחמו כנמרות כדי להגיב על הפגיעה בילדיהן. השמועה על הפגיעה נפוצה, ולפיכך הסכימה הרשות - בצעד יוצא דופן בשעתו - לסייע במימון ההדרכה המקצועית של הטיפול הפסיכולוגי בארבעת הילדים שנפגעו.

הטיפול בכל אחד מהילדים שנפגעו נעשה בידי פסיכולוג דתי, איש הרשות המקומית, אולם מעת לעת השתתפו בו גם ההורים - כל זוג הורים עם ילדיו. מתכונת זו מתאימה לעקרונות המקצועיים הבסיסיים הכורכים עבודה טיפולית עם הילד במעורבות של הוריו והדרכתם.

חשוב לציין - הדרך המיטבית היא טיפול על ידי כמה מטפלים, כדי לאפשר לכל ילד מקום מובחן ונפרד משלו. ואולם השירותים הציבוריים מתמודדים שנים עם חסר באנשי מקצוע שהוכשרו לטפל בפגיעה מינית או במצבי התעללות אחרים, וחסר זה גדול עוד יותר בחברה החרדית.

עקב הסיוע של הרשות, התגייסות המשפחות, התמיכה הרבנית, ההתגייסות המלאה של השירות הפסיכולוגי-חינוכי ושל שירותי הרווחה, וכן של שירותי המשטרה המקומית וחקירת הילדים, נעשו הצעדים האלה:

- ♦ הוגשה תלונה במשטרה על הפגיעה, בוצעה חקירת ילדים על ידי חוקר ילדים המוסמך לכך.
- ♦ הנער הפוגע הורחק מן העיר, הוגשה נגדו תלונה והוא נידון על כך בבית משפט לנוער.
- ♦ הנער הפוגע הופנה לטיפול קבוצתי בנערים פוגעים בשירות המבחן לנוער.
- ♦ הילדים הנפגעים והוריהם קיבלו טיפול פסיכולוגי מלא במסגרת השירות הפסיכולוגי במקום.
- ♦ נעשתה הכנה פסיכולוגית טובה של הנפגעים לקראת שחרורו של הנער הפוגע מן המסגרת שבה טופל וחזרתו לביתו.

כל אלה תרמו לתהליך טיפולי מלא ומוצלח. בסוף התהליך ביטאו המשפחות המטופלות שביעות רצון גבוהה. שביעות הרצון הזאת - מהתערבות השירותים המטפלים בכל הרמות - העלתה את האמון בגורמי הרווחה ובשירות הפסיכולוגי-חינוכי וביכולתם המקצועית באופן שלא היה יכול לקרות בשום דרך אחרת.

גם הילדים שטופלו חשו מועצמים ומחוזקים והתגייסו, עם אחיהם הגדולים, "להודיע" לנער הפוגע שלא יעז לפגוע בעוד ילדים עם שובו הביתה.

5 בארמית, רב המקום.

6 ראשי תיבות - שיחיה לאורך ימים טובים אמון.

7 מונח שטבעה הגב' מיקי מילר, ומשמעו שיתוף פעולה בנקודות מסוימות עם המערכות המקצועיות, מערכת החוק ומערכות השלטון המקומי, באופן המונע התנגשות אפשרית עם העמדה ההלכתית.

בסוף התהליך ביטאו המשפחות המטופלות שביעות רצון גבוהה. שביעות הרצון הזאת - מהתערבות השירותים המטפלים בכל הרמות - העלתה את האמון בגורמי הרווחה ובשירות הפסיכולוגי-חינוכי וביכולתם המקצועית באופן שלא היה יכול לקרות בשום דרך אחרת.



מנהלת המחלקה לשירותים חברתיים הייתה עובדת קהילתית, ועם בואה ליישוב היא סברה שאי אפשר לקיים תהליך כלשהו של דיון וביורור צורכיהן של משפחות וילדים בעיר בלא נציגות רבנית הולמת של הקהילה. בהייררכייה המקצועית הובעו ספקות בעילותה של גישה זו, מחשש שהחלטות מקצועיות יוכפפו להחלטות רבניות ול"דעת תורה". עם זאת הייתה הבנה שרוב העיר הוא בעל תפקיד קהילתי וחינוכי ממדרגה ראשונה לקהילתו, והוא מכיר אותה ואת רחשיה הסמויים היכרות עמוקה. על פי התפיסה המקצועית שנבנתה על רקע זה הלכה למעשה, לרב השותף לוועדה מקצועית שני תפקידים:

א. **"משגיח כשרות"** - ברור שאדם חרדי לא ישתה כוס מים בלא בדיקת ההכשר. על אחת כמה וכמה ברור שאדם חרדי לא יקבל תכנית טיפולית כלשהי לילדיו אם אין לה הכשר רבני המתאים להשקפותיו. תפקידו של הרב השותף להחלטות המקצועיות לוודא שהדברים אכן מתקיימים.

ב. **מגשר בין ההיבט המקצועי ובין המשפחה** - משפחות חרדיות רבות אינן בעלות ידע פסיכולוגי או התמצאות בשירותי הרווחה המוצעים להן. הרב היועץ לוועדה יכול לקיים עם המשפחה תהליכים לפני הוועדה, במהלכה ולאחריה, מתוך חיבור לחששות ולהתנגדויות שהיא חווה. אין מתאים מהרב, שהמשפחה אמונה על פסיקתו, כדי להתלבט ולחשוב עמו על קשיים אלה.

כך קרה שרבנים היו חברים קבועים בוועדות החלטה ביישוב, לצד פסיכולוגים חינוכיים וגורמי רווחה מראשית שנות ה-90, ונוצרו קשרים שוטפים של עבודה ואמון. למעשה נבנה מעין משולש: קודקודו - הרב, ובסיסו - השירות הפסיכולוגי-חינוכי והרווחה. כל צד הבין את התשומה ההכרחית של הצד האחר לטיפול "הנכון" לילדים שנפגעו: זה המקשיב להלכה היהודית, למסורתיות ולדרכי הפנייה שלה אל הציבור החרדי, וזה המשלב ידע מקצועי וחברתי נחוץ כדי להעניק עזרה לילדים שחוו פגיעה או התעללות.

גורמים הקשורים בהתפתחות במרחב המקצועי בנושא פגיעה מינית בילדים

משנות ה-80 החל נושא ההתעללות המינית בילדים לתפוס מחדש מקום בקרב הקהילה המקצועית. הופיעה ספרות מקצועית מעודכנת, וכך בכד החל תהליך של "חשיפת סוד הפגיעה" גם בקרב הקהילה המקצועית. הייתה תחושה

עילית היה 10.3% ב-2007 ו-9.5% ב-2008, לעומת שיעור גידול שנתי של 1.8% באוכלוסייה הכללית. שתי סיבות עיקריות לגידול:

- ♦ שיעורי הילודה הגבוהים המאפיינים משפחות חרדיות. במודיעין עילית כ-42,000 תושבים, בהם כ-19,000 ילדים ובני נוער.
- ♦ מיעוט אופציות מתאימות למגורים במסגרת הקהילות החרדיות הוותיקות יותר, כגון ירושלים ובני ברק. התוצאה - בעשור האחרון הוקמו ארבעה יישובים עירוניים שאוכלוסייתם חרדית. היקפי אוכלוסין ושיעורי ילודה כאלה מחייבים את הרשות המקומית, את המנהיגות המקומית ואת בעלי התפקידים ביישוב להתמודד עם בעיות חברתיות, בעיות חינוך וטיפול בילדים ונוער שלא היו מוכרות בחברה החרדית. העוני, לחצי הפרנסה במשפחות גדולות, היעדר הרגלי שימוש בשירותי אבחון וטיפול לילדים, היעדר שירותים מספיקים והיעדר מערכות תמיכה בחלק מן המשפחות - כל אלה מייצרים מצבי חסר של מעורבות הורית, מצבים המתבטאים גם בקשיים של ילדים ובני נוער.

גורמים הקשורים באנשי המקצוע ביישוב

כל אנשי המקצוע בשירות הפסיכולוגי ובשירותי הרווחה במודיעין עילית הם יהודים דתיים, אם כי רובם אינם חרדים. אנשי המקצוע המעורבים בתהליך המתואר באו למודיעין עילית באמצע שנות ה-90.

השירות הפסיכולוגי-חינוכי ושירותי הרווחה שכנו אז באותו בניין. נוצרו קשרי עבודה ודו-שיח מקצועי שוטף, הן בפתרון בעיות של משפחות והן בהקשר העירוני.

מנהל השירות הפסיכולוגי-חינוכי במקום אז והיום, איש מקצוע חרדי, הקים מערך מקצועי וטיפולי מרשים הבנוי על פי תפיסות פוסט-מודרניות ונרטיביות. תפיסות אלה רואות בלקוח מומחה לידע המקומי ול"סיפור שלו", ולפיכך - שותף שווה לשיח הטיפולי והמקצועי. מודלים קודמים מיקמו את אנשי המקצוע בראש ההייררכייה המקצועית ומנעו מהם לעתים הבחנה בצרכים רגשיים ותרבותיים של לקוחותיהם וחבירה אליהם, מכיוון שצרכים אלה נתפסו כלא הולמים או לא חשובים לעומת מה שנבע מן ה"דע" הרפואי או הפסיכולוגי. התוצאה הטבעית של גישה משתפת היא, למשל, שימוש בשפה הולמת מבחינה דתית (נושאים הנוגעים במין יתוארו כללית כ"צניעות", אבר מין יהיה "ברית קודש" ועוד), ובשירות כזה תהיה הקפדה על מטפל גבר לילד ומטפלת לילדה.

עקב תהליכים רבניים ומקצועיים, המודעות עולה כל הזמן. הוועדה המקומית ממשיכה לקיים תהליכים של התלבטות וחשיבה בקשר לדרכים הנכונות לרתום את מנהלי בתי הספר ואת חדרי המורים למעורבות פעילה בנושא. בעת האחרונה התקיים ביישוב כנס לכל מנהלי תלמודי התורה בנוכחות רב העיר. המטרה הייתה להעלות את המודעות לתופעת הניצול המיני של ילדים, להעביר ידע על סימנים אפשריים שסייעו לאתר ילדים שאולי נפגעו, ולהגביר את ההבנה לנזקים הרגשיים והפסיכולוגיים לילד שנפגע ולעזרה המקצועית האפשרית. אנו רואים בהערכה עמוקה את התגייסותו של הרב לתהליך.

עד כאן - תיאור התמודדותה של עיר חרדית עם מקרה מבחן של פגיעה מינית בכמה ילדים.

אפשר לומר שהגשת התלונה על הפגיעה וחשיפתה הוציאה לאור את ההתמודדות

- ממקום של אימה, סוד וחשש, בושה, הלם ואלם - אל המרחב הציבורי והמקצועי. במקום הזה עמדו המערכות השונות בעיר יחדיו לצד הילדים והוריהם.

אי אפשר שלא לראות כיצד התהווה כאן "תהליך מקביל" לתהליך של פתיחת הסוד העומד במרכז המעשה הטיפולי בילדים שנחשפו לפגיעה מינית. פתיחת הסוד והפניה לגורם החוקי והמקצועי מסמנת כאן יצירת מסלול של אמון ויצירת עוד "חיבור מבוקר" בין משפחה חרדית שנפגעה לבין מערך העזרה המקצועי.

ניסינו להראות כיצד התפתחויות מקצועיות, מחויבות וידע מקצועי חברו יחד לתהליכים של שינוי. את התהליכים הובילו בני אדם ש"היו שם" באותה עת והשקיעו - השקעה אנושית ומקצועית - בקידומו של התהליך.

תודות

לרבני היישוב, הרב קסלר שליט"א, מרא דאתרא, והרב ויינברג, ולמנהל השירות הפסיכולוגי-חינוכי במודיעין עילית מר ישי שליף - על תמיכה עקבית ובלתי מתפשרת בתהליך שבו זכינו להשתתף. לאיריס אלקן הלמן, רכזת ארצית של התכנית "מתן מענה טיפולי לפגיעה מינית בקרב ילדים ונוער", ולנעמה בר-שדה, פסיכותרפיסטית ומדריכה קלינית, על הערותיהן החשובות.

8 מונח מקצועי המתאר התוודעות, מתוך מעורבות טיפולית וחשיבה קלינית, לתהליכים שיתכן שהתקיימו בפועל בין המטופל לדמויות הקרובות אליו.

שמקרים של פגיעה מינית או התעללות בילד לא זכו לטיפול הולם.

עם הצורך בדיווח על פגיעה בילדים התבהרה גם מצוקתן של המערכות המטפלות. בארץ נחקקו חוקים מתקדמים לאיתור פגיעה בילדים ודיווח עליה, אך הורגש מאוד חסר במערך שיקבל עליו תגובה טיפולית. בספרות המקצועית הופיעו תיאורי המשבר שהילד והמשפחה חווים בעת חשיפת הפגיעה המינית. לעתים נראה שהאיתור והחשיפה דווקא מחמירים את המצב.

משרדי החינוך, הבריאות והרווחה נערכו לקדם נושאים אלה. כאשר הגיעה התלונה על הפגיעה הקשה שתוארה בראשית המאמר, הציע הפסיכולוג החינוכי לקבל עליו את הטיפול בילדים שנפגעו - אפשרות שלא הייתה עד אז ביישוב. הרשות התגייסה לממן הדרכה מקצועית הכרחית.

באותה עת החל תהליך ההצטרפות של מודיעין עילית למיזם משותף ("תכנית אשלים"): אנשי מקצוע בכירים הצטרפו להכשרה משותפת לפקיד סעד לחוק הנוער ולפסיכולוגים חינוכיים ומטפלי בריאות הנפש. במהלך שהיה המשך טבעי להכשרה, הצטרפו אנשי המקצוע לקבוצות הדרכה משותפות שהנחו מומחים קליניים לטיפול בילדים שנפגעו, וטיפלו בפועל בילדים ובמשפחות. ביישוב הוקמה ועדה מקומית של אנשי מקצוע, והיא ריכזה את כל הפניות בנושא.

הוועדה פועלת ביישוב מאז 2005 ודנה בכל מקרה של דיווח על פגיעה מינית בילד. נצברו ניסיון וידע הקשורים בדרכי הדיווח וההתמודדות עם פגיעה מינית, ובעיר נעשות פעולות נרחבות להעלאת המודעות לנזקים נפשיים הנגרמים לילדים, נזקים המחייבים התערבות פסיכולוגית כדי לסייע לילדים שנפגעו. רב העיר מפנה באופן קבוע את המשפחות שנפגעו להתייעצות ולטיפול בשירות הפסיכולוגי המקומי, ולפקידת הסעד במקרים החייבים בדיווח על פי חוק.

עוד אנשי מקצוע בעיר (מנהלי בתי ספר, יועצות ומטפלים באמנות) הצטרפו למעגל החשיבה, המניעה וההפניה של ילדים לטיפול.

מקצת המנהלים בבתי ספר ותלמודי תורה עדיין נמנעים מדיווח. הקודים ההלכתיים בחברה החרדית ברורים, והחינוך הנאות לילד קובע בצורה קריטית את עתידו לנישואין ולמוניטין מכובד בקהילתו. מנהלים חוששים שהורים לא יפנו את בניהם לבתי הספר שלהם - אם יפורסם כי ילדים נפגעו "אצלם". בעבר היה הפחד כה גדול, עד שהיו שהסתפקו בהגליית המלמד שפגע ליישוב אחר וניתקו עצמם מהידיעה שהוא ימשיך לפגוע גם שם.

עקב תהליכים רבניים ומקצועיים, המודעות עולה כל הזמן. הוועדה המקומית ממשיכה לקיים תהליכים של התלבטות וחשיבה בקשר לדרכים הנכונות לרתום את מנהלי בתי הספר ואת חדרי המורים למעורבות פעילה בנושא.

רשימה ביבליוגרפית
מלאה למאמר זה ניתן
למצוא באתר אשלים
www.ashalim.org.il

PACT**Parents and Children Together****תכנית לקידום ילדים****בגיל הרך ומשפחותיהם -****יוצאי אתיופיה -****בגישה רגישת תרבות**

...כשהזמינו אותי לגן הילדים שבו לומד בני, לספר לילדי הגן והוריהם את סיפור ילדותי באתיופיה והמסע לארץ ישראל, היססתי וחששתי מאוד. לא רציתי שבני יתבייש, כי בכל בוקר כשלקחתי אותו לגן הוא ביקש ממני לא להיכנס ולא לדבר אליו באמהרית, שפת אימי - לא בנוכחות הילדים והגננת... שאלתי את עצמי את מי זה יכול לעניין - באתי מעולם אחר, מאוד שונה, שום דבר לא דומה למה שיש כאן... בעידודה של המגשרת החינוכית בת העדה קיבלתי אומץ והבנתי כמה חשוב לשתף את הילדים ואת הוריהם. רק אם נשתף נוכל להתחבר....



הבין-תרבותי, אך עם זאת - בהם טמון הפוטנציאל הגדול ביותר להשתלבות המוצלחת, ודרכם השתלבות הוריהם תהיה קלה יותר. העולים נקרעים בין שני העולמות. מהם שמצליחים להתגבר על השונות ועל הפער, אך הדור הצעיר בדרך כלל חווה בלבול בזהות ומתקשה למצוא את האיזון בין שני העולמות. הילדים נתונים במאבק מתמשך להשתלב בתרבות הישראלית הרכ-תרבותית. בניסיונם להיחשב לישראלים הם מתנכרים למורשתם בת מאות השנים, ותחושת הבושה במסורת ובמנהגי הוריהם מגדילה את הריחוק ויוצרת משברים בתוך המשפחה.

שיבתם של יהודי אתיופיה לארץ היא בלא ספק מהמאורעות הגדולים בחיי מדינת ישראל, משנות השמונים של המאה ה-20 ועד היום, וכן האתגר של קליטתם בארץ. אך המסע לישראל היה רק הצעד הראשון בתהליך.

בני הקהילה האתיופית חווים מעבר בין-תרבותי דרמטי בהגיעם לארץ שונה כל כך בתרבותה מתרבות מוצאם. מדינה מערבית המאופיינת בטכנולוגיה מתקדמת ובשינויים חברתיים, כלכליים ותרבותיים מהירים מזמנת קשיים ואתגרים בדרך להשתלבות בחברה הישראלית. הילדים חווים את משבר ההגירה של הוריהם ואת השינוי במעבר

רבקה ארידן

רבקה ארידן היא ראש תחום עולים, ומנהלת ארצית של תכנית "PACT" ביחידה לגיל הרך, אשלים

◆ **הגישה ההתפתחותית** מבוססת על המודל האקולוגי שבמרכזו ניצב הילד. הילד גדל בסביבות שונות, ולכל סביבה השפעה רבה על התפתחותו ועל עיצובו: **הסביבה המשפחתית הגרעינית** - הוריו הם האנשים המשמעותיים ביותר בעולמו, בהם הוא תלוי בשנות ינקותו, דרכם ילמד על העולם ולכן הם שותפים מרכזיים בתכנית; **סביבת המשפחה המורחבת** - קהילת יוצאי אתיופיה, שבתוכה תיכנה זהותו התרבותית והחברתית, והמעגלים החברתיים-חינוכיים שבהם הוא משתלב, מינקותו במעון היום דרך גן הילדים ובית הספר. מעגלים אלה ישפיעו על עיצובו בחברת השווים בני גילו; כל אלה - בתוך **הסביבה הרחבה, החברה הישראלית הרב-תרבותית הקולטת אותו**.

◆ **הגישה המערכתית** היא תפיסה ארגונית השואפת ליצור השפעה רחבה ככל האפשר על כל המעגלים המעורבים בהתפתחות הילד: שירותי חינוך, רווחה, קהילה, בריאות ואחרים, ברמת משרדי ממשלה, ברמת המחוז וברמת היישוב.

◆ **הגישה הקהילתית** מאמינה שבכל קהילה בעלת תרבות משותפת יש חוזקות פנימיות המאפשרות העצמה, צמיחה ובעיקר דאגה הדדית, אחריות ועשייה למען עצמה, לחינוך ילדיה ולהשתלבותה בחברה הישראלית.

תפיסה זו הביאה בשורה חדשה לשדה, הן בהיבט של תכניות התערבות בגיל הרך

מלידה והן בהתייחסות תואמת תרבות.

תפיסה זו רואה בילד פרט יחיד ומיוחד שבא לעולם מצויד בכל הכישורים להתפתח ולמצות את יכולותיו המולדות - אם רק נאפשר לו. ברוחה של תפיסה זו יותאם המענה לצרכיו של הילד מתוך ראייה הוליסטית והתחשבות בכל ההיבטים ההתפתחותיים: הקוגניטיביים, הרגשיים, הבריאותיים והמשפחתיים

וברגישות תרבותית. לדוגמה, בתכניות המעשירות ומקדמות שפה משלבים

סיפורים ותמונות מחיי הכפר באתיופיה;

בתכניות לקידום בריאות בתחום התזונה משלבים מאכלים וטעמים אתיופיים בריאים לצד מאכלים ישראליים; בפעילות של מוזיקה ותנועה בגן הילדים משלבים מוזיקה אתיופית ותנועות ריקוד לצד ריקוד ישראלי.

תפיסה זו רואה בהורים שותפים פעילים באיתור הצרכים והגדרתם ומשתפת אתם בפעילויות המיועדות להם ולילדיהם, שכן גם הם עצמם נתונים בתהליך של גדילה והתפתחות. בגישה רגישת תרבות, החבירה אל ההורים נעשית באמצעות מגשרות תרבותיות בנות העדה, שתפקידן לקשר בין ההורים והקהילה לבין

אחת המכשלות הגדולות ביותר בשילובם של ילדים מקהילת יוצאי אתיופיה בארץ היא הפער בהישגים הלימודיים ובהתפתחות הסביבתית מגיל צעיר מאוד. להורים תפקיד מרכזי בהתפתחות הילדים הצעירים ובחינוכם, אך המעבר התרבותי מערים קשיים רבים על יכולתם למלא את תפקידם בחברה המערבית. קושי זה מפריע בנגישות הילדים ובהתערבותם במסגרות החינוכיות וכן בצריכת השירותים השונים בקהילה.

אגף חינוך ונוער בג'וינט והפדרציה היהודית בקליבלנד, אוהיו, יזמו פרויקט ייחודי בבאר שבע בשנת 1998: המטרה הייתה לפתח תכנית עירונית כוללת, שבמסגרתה יענו מרב צורכי החינוך, הרווחה והבריאות של כל הילדים מגיל לידה עד שש בקהילת יוצאי אתיופיה ושל הוריהם. הדרך - פיתוח שיתוף פעולה נרחב עם הרשות המקומית ועם גופים וולונטריים הפועלים למען הקהילה ובשיתוף מנהיגות הקהילה בעיר. מאז הופץ הפרויקט לארבע עשרה ערים, בשותפות של עשר פדרציות יהודיות שאימצו אל לבן את קהילת יוצאי אתיופיה. הם רואים בעצמם שותפים למאמץ הלאומי של מדינת ישראל בקליטתם המוצלחת.

עבודה משותפת זו הובילה לפיתוח הפרויקט "הורים וילדים יחדיו" - קידום הגיל הרך ליוצאי אתיופיה. פרויקט זה מבוסס על מודל חדשני המשלב בין הידע המקצועי בגיל הרך ותפיסת המשמעות בהתערבות מלידה, בשנים הקריטיות להתפתחות הילד, לבין תפיסת הוריו כשותפים שווים המעורבים בתהליך על כל היבטיו. הילד מתפתח וגדל, לומד, רוכש מיומנויות יסוד בלמידה, מפתח את תחושת היכולת, מחזק את האני והדימוי העצמי, ואישיותו מתעצבת. ההורים שותפים לכל תכנית, בהסתמך על בדיקה מתמדת של צרכים ומתוך היענות לצרכים המשתנים של ילדים בגיל הרך, בד בבד עם פיתוח קהילתי והעצמת ההורים בגישה רגישת תרבות ובתפיסה רב-תרבותית.

פרויקט PACT (הורים וילדים בגיל הרך) עוסק בבניית מערך תומך לילד ולהוריו בעבודה המשתפת גם את הקהילה וארגונים רלוונטיים. הנחת היסוד של הפרויקט היא שלילד בגיל הרך יש יכולת טובה לסגל ולאמץ תרבות חדשה ושפה חדשה, להשתלב בחברת הילדים, להתפתח, ללמוד ולממש את הפוטנציאל המולד. הילד מלווה על ידי הוריו המעורבים בכל שלבי התפתחותו, ולכן המעורבות בקידום הגיל הרך היא בעלת הפוטנציאל המשמעותי ביותר להוביל שינוי - שינוי המשליך ישירות גם על הסתגלותה של האוכלוסייה הבוגרת. בבניית התפיסה של תכנית המעורבות בקידום הגיל הרך בקהילת יוצאי אתיופיה בחרנו אפוא במודל אינטגרטיבי המשלב בין שלוש גישות:

פרויקט זה מבוסס על מודל חדשני המשלב בין הידע המקצועי בגיל הרך ותפיסת המשמעות בהתערבות מלידה, בשנים הקריטיות להתפתחות הילד, לבין תפיסת הוריו כשותפים שווים המעורבים בתהליך על כל היבטיו.



ההכשרה והחשיפה לידע תרבותי של אנשי מקצוע, של נותני שירותים ושל מערכות השטח והמטה הבאים במגע עם בני קהילת יוצאי אתיופיה ומספקים להם שירותים. הנחות אלו יוצרות את שלושת הבסיסים של התכנית, וטיפול הקשר בין בסיסים אלו יכול להיעשות על ידי הפעלת ראייה מערכתית וגישה רב-תרבותית.

הילד ומשפחתו



אנשי מקצוע נותני שירותים ומקבלי החלטות

קהילה אתיופית וקהילה גאוגרפית

הראייה המערכתית בודקת את הפוטנציאל של כל שירות וגורם במערך העירוני אשר ביכולתם לתרום למימוש הפוטנציאל של הילד, מתוך התייחסות להקשרים המשפחתיים, הקהילתיים, החינוכיים והתרבותיים שלו. בדיקה זו מגדירה את השירות, את אפשרויות התפתחותו ואת קשריו עם שירותים אחרים במערך העירוני.

הגישה הרב-תרבותית מבוססת על ההנחה שלכל תרבות נכסים משלה, והיא מתאפיינת ברגישות תרבותית ובהקשבה "בגובה העיניים", מתוך פתיחות ללמידה, לקבלת השונות, מתוך סובלנות וסבלנות, מתוך הכרה במתח שבין הצורך בפיתוח גאוה תרבותית ייחודית של קבוצה בקהילה לבין מציאת המחבר והמשותף בין פרטים וקבוצות בקהילה גאוגרפית נתונה (או בחברה הרחבה). חשוב להנחיל גישה זו קודם כול לאנשי המקצוע, באופן שיוכלו למצוא דרכים לממשה בשירותים השונים.

ההשקעה באנשי המקצוע בכל השירותים באמצעות השתלמויות, ימי עיון וכנסים היא רכיב מרכזי בתפיסת הפרויקט. כך הם נחשפים לידע מקיף באמצעות אנשי מקצוע יוצאי הקהילה המציגים את ההיבט האישי, את המאפיינים התרבותיים, את מאפייניו של משבר ההגירה ואת הקשיים, וכן כלים מסורתיים לסיוע בהתמודדות עם מצוקות העולים.

חשיפתם של אנשי המקצוע לידע רחב זה השפיעה על שינוי עמדות ודעות קדומות ויצרה את הפתיחות

מערכת השירותים ואנשי המקצוע. התפקיד נעשה מתוך בירור צורכיהם כהורים, כחינת התמודדותם, בירור הקושי בבניית הקשר עם הגננת, המורה והמטפלת, הדרכה ביצירת דיאלוג, לימוד הדרך המתאימה להגיב על פנייה מהמערכת החינוכית וכיצא באלה. תפקיד הגישור התפתח, ויש היום מגשרות חינוכיות-תרבותיות, מגשרות בריאות ומגשרות קהילתיות. בשכונות הן מביאות את הידע והכלים של התרבות האתיופית אל האחות ב"טיפת חלב", אל הגננת והסייעת, אל המורה ואל העובדת הסוציאלית; הן המתווכות בהיכרות עם הקודים התרבותיים המתבטאים בשפת הגוף, במשמעויות השונות של מסרים סמויים, בתפיסות עולם בתחום החינוך, הטיפול, הבריאות ובמכלול הפרטים של אורח החיים. פעילותן מסייעת לקירוב בין הצדדים ותורמת לתחושת התמיכה בהורים ולקבלתם בתפקידם המשמעותי בחיי הילדים.

תפיסה זו רואה בשירותים שותפים בכל שלב בזיהוי של צרכים, בפיתוח פתרונות בהתאמה תרבותית ובחכירה בין-תחומית ובין-ארגונית המאגמת

הון אנושי מקצועי והון כספי. המשמעות היא קבלת אחריות מלאה, השתתפות פעילה בוועדות פעולה המשותפות לכלל השירותים: בריאות, רווחה וקהילה, חינוך ועוד. התוצאה - פיתוח תרבות ארגונית חדשה, הכוללת שפה, עקרונות פעולה וכלים. למשל, בתכניות המשלבות בריאות ושירותים חברתיים צוותי בריאות הפועלים בתוך מוקדי העשרה להורים וילדים מכינים ארוחת ערב לכל המשתתפים ממטעמים אתיופיים וישראליים, ובתוך כך מדריכים אותם בתזונה נכונה; בתכנית משותפת לחינוך ולרווחה העובדת הסוציאלית הפרטנית והמגשרת החינוכית משתתפות בהנחיית קבוצה של אימהות יחידות, במימון משותף של שירותי הרווחה, החינוך ומשאבי הפרויקט.

החדשנות כתפיסה מלכדת את כל הגורמים סביב חזון אחד, להגשמת מטרה אחת: להצליח בקליטת יוצאי אתיופיה.

התפיסה מבוססת על כמה הנחות מקצועיות השלובות זו בזו ומטרתן למלא צורך חברתי ותרבותי.

ההנחה הראשונה היא שהילד ומשפחתו הם יחידה שאינה ניתנת להפרדה בעת פיתוח שירותים המספקים מענה לצורכי ההשתלבות והקליטה האינדיווידואליים של הילדים בגיל הרך.

ההנחה השנייה רואה את חשיבותה של קהילת יוצאי אתיופיה בפרט ושל הקהילה הרחבה בכלל בקליטה מוצלחת של הילד ומשפחתו.

ההנחה השלישית מתמקדת בחשיבות ההכנה,

את פני האורחים מקבלים בטקס הקפה המסורתית - "בונה". המארכת קולה לעיני אורחיה את גרעיני הקפה הטריים המפיצים את ריחם לכל עבר. אחר כך היא מבשלת את הקפה על כירת גז ומוזגת לכוסות קטנות. כל אורח מקבל שלוש כוסות קפה כדי להאריך את זמן שהייתו בבית - ביטוי לכך שהוא מכובד ורצוי בעיני המארחים.

במרכזי המורשת מתקיימות עוד פעילויות מגוונות: הרצאות לאנשי מקצוע; מפגש עם נכבדי הקהילה, כגון היכרות עם ה"קייס" - המנהיג הרוחני שמעמדו נשתמר בארץ והוא משמעותי ומכובד; מפגשים עם ה"שמגלות" המשמשים מגשרים בסכסוכים בין שכנים ובתוך המשפחה, תפקיד שקיבל חיזוק בארץ ואפשר המשכיות באמצעות הכשרה של צעירים בני העדה.

עוד פעילויות במסגרות חינוכיות פותחו לחיזוק הגאווה התרבותית בקרב הילדים ובקרב ההורים: אבות מספרים לבניהם את סיפורי התורה, אימהות נפגשות עם בנותיהן ונכדיהן לשיחות בתחנות "טיפת חלב" - לספר על גידול הילדים שם באתיופיה וכאן בישראל, כדי לחזק את הקשר ביניהן ולשמר ערכים מהמורשת; יש קורס בישול ובו מופק גם ספר מתכונים של אימהות בנות העדה - לדורות הבאים; מתעדים את סיפורי המסע מסודן, סיפורים שסופרו בעל פה ועברו מדור לדור, פתגמים ואמירות המכילים מוסר השכל ואבני דרך במורשת ועוד.

בקבוצת הורים שליוויתי בתחילת הדרך שאלתי את

הרצויה כלפי הילדים וההורים. השינוי בלט בעיקר בקרב אנשי החינוך שהעריכו את תחושת היכולת של הילד להצליח ולהגיע למצוינות ככל ילד אחר, ובהורים הם ראו שותפים של ממש - בניגוד לחוסר קשר והיעדר שיתוף שאפיינו את הצוותים בעבר. פיתוח תכניות ופעילויות להורים וילדים נעשה בתוך המסגרות החינוכיות. הגננות מפעילות סדנאות בהשתתפות הורים, וכל הורה מוזמן להציג את תרבותו. בביקור באחד הגנים השתתפתי בפעילות רב-תרבותית מרגשת: אָם מאתיופיה הביאה מהבית כלים וסיפרה עליהם ויצרה עם הילדים כלי חרס; אב מרוסיה ניגן בכינור וסיפר על ילדותו; סב מתימן, שהוא סופר סת"ם, הדגים את כתיבת התורה וסיפר על ילדותו - ונכדו התמלא אושר; אָם מאתיופיה הכינה מאכל אתיופי והגישה להורים לטעימה... ואז ניגש אלי אב ממוצא פולני, דור שלישי בארץ, ואמר לי: "אני גר בשכנות בכניין עם משפחה מאתיופיה. בכל פעם שעליתי במדרגות חשתי סלידה מריחות הבישול שעלו מדירתם, וזה גרם לי להיות לא נחמד כלפיהם... החוויה הזאת היום נתנה לי הזדמנות להכיר בטעמים הנפלאים ואף להתקרב אל שכניי... אני חש בושה על הדעות הקדומות שפיתחתי כלפיהם".

פיתוח גאווה תרבותית

התרבות האתיופית מבוססת על ערכי האהבה לארץ ישראל, מתוך הכמיהה שליוותה את יהודי אתיופיה במשך דורות - "לעוף לירושלים על כנפי הציפור". הם שמרו באדיקות על אורח חיים יהודי, על המסורת והמורשת, ונהגו כבוד במבוגרים. תרבות שהיא עולם מלא של מנהגים, אמנות, שירה ודרך חיים.

על אלה למדנו דרך השותפות עם ההורים ובני הקהילה הצעירים. מדברי מגשרת חינוכית-תרבותית: "גדלתי וחונכתי במשפחה שהדגישה את חשיבותה של שמירת המורשת, הוריי האמינו שאדם שאינו שומר על עברו ועל שורשיו הוא אדם ללא עתיד, ולאור אמירה זו חינוכו אותנו... למרות שעליתי בגיל מאוד צעיר והתעריתי בחברה הישראלית, כשאני שותפה לבניית פעילויות החושפות את הדור הצעיר להיבטים התרבותיים של קהילתי אני חשה תחושת גאווה".

בכל עיר התפתח מרכז תרבותי לשימור המורשת ולפעילויות תרבות, ורבים מבקרים בו: תלמידים, הורים ובני הקהילה הרחבה. במרכז מוצגת תערוכת קבע ובה מודל הבית הכפרי באתיופיה - "טוקול", פריטי לבוש, כלי בית, כלי מוזיקה ועוד. יש במרכז פעילות של נשים ממוצא אתיופי שיוצרות ומכרות את עבודותיהן וכן מפגשים של בני הקהילה. בני העדה חשים גאווה על שתרבותם מוצגת ויש להם הזדמנות לספר את סיפורי חייהם ואת סיפור מסעם לארץ ישראל.

קהילת יוצאי אתיופיה מלמדת אותנו בראש ובראשונה את משמעותה של רגישות תרבותית, את היכולת להקשיב מתוך הלב, להתאים את הקצב ולאזן בין הרצוי למצוי. השתלבות חברתית משמעה יציאה למסע משותף - לעצור כשצריך, להתקדם כשמרגישים בטחון...

המשתתפות: למה אינכן רוצות שהבעלים שלכן ישתתפו בקבוצה? הן ענו לי כולן: "קודם אנחנו נלמד, נבין, נרגיש טוב, ואז נביא את הגברים..." וזה היה התהליך: בתחילה רק אימהות השתתפו בפעילויות, לאחר כמה שנים החלו לבוא זוגות, ובשלב השלישי התגבשה קבוצת הורים מעורבת עם ותיקים.

בפרויקט עוד תכניות רבות בתחומים הלימודיים, לצמצום הפערים והגדלת ההישגים בכמה תחומים: שפה, איתור ומניעה של בעיות בשלבי ההתפתחות, העשרה במשחק ובסיפור, פעילויות לחיזוק הקשר בין הורים לילדים באמצעות חוויות משותפות, כגון טיול, יצירה, תאטרון ועוד.

מעורבות מגוונת זו פיתחה עבור הקהילה מערך חם ועוטף המלווה את תהליך הקליטה של בני הקהילה בחברה הישראלית.

"אני לא רוצה ללמוד ממך"

עוד מבט על כישלון לימודי

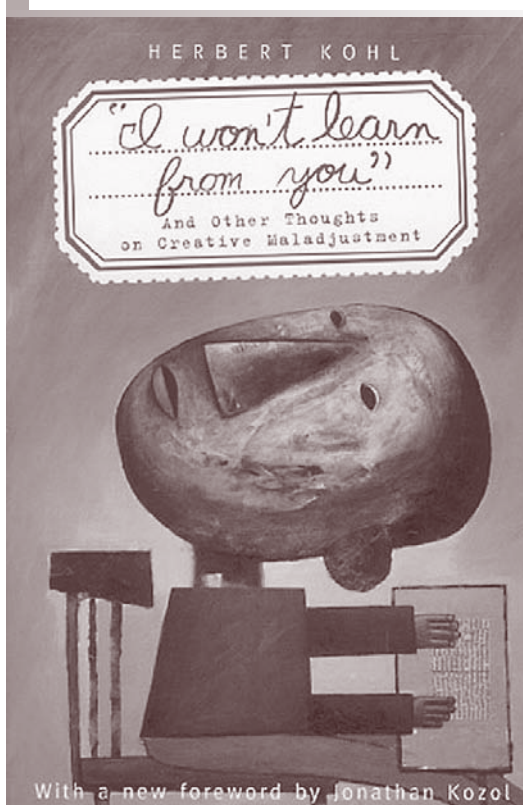
הרהורים על חינוך בעקבות ספרו של הרברט קוהל

"I won't learn from you"

And Other Thoughts on Creative Maladjustment

גליה אריאלי

ילדים רבים נכשלים בלימודים הפורמליים בבתי הספר לא משום פגם כלשהו או קושי, אלא מתוך החלטה - מודעת או לא מודעת, מתוך בחירה - שלא ללמוד. תלמידים אלה חשים שהלמידה המוצעת להם מסוכנת, היא מסכנת לכאורה צדדים חשובים באישיות, בזהות או בתחושת השייכות.



תמונה מקומית: אני יושבת בחדר מל"א בבית ספר באחת מערי הפריפריה הזועקות. כבכל שבוע, אני - המנחה - מגיעה לבית הספר הזה, שותפה לתהליך של בניית מרחב המאפשר חיים אחרים לתלמידים בסיכון לנשירה. מל"א הוא מרחב למידה אחר - חדר בבית הספר שאליו באים תלמידים העומדים בקצה רצף הסיכון לנשירה. הצוות המחכה להם שם מסייע להם, בדרכים המתאימות להם, להפוך לתלמידים מן המניין - הן בתחושת השייכות והן ביכולת שלהם ללמוד. בחדר שוררת אווירת לימודים מפתיעה, המולה שקטה וסוג של רוגע. מפתיע למדי, שהרי מדובר באותם התלמידים שבכיתה הפריעו, שיבשו, זרקו או נעלמו. אני קולטת בזווית העין את יוסי (שם בדוי), תלמיד בכיתה ח', גבוה וצנום, התיק כרגיל על הגב. נער יוצא אתיופיה שסביבו חומת מגן. המורה שלו באה אליו קודם לכן בתחושת ייאוש: "הוא כבר קורא, טכנית, אבל אינו מבין את הנקרא. אני לא מצליחה להתקדם איתו..." אני נזכרת בתהליך הארוך שנדרש כדי שיוסי יסכים בכלל לקבל סיוע מהמורה - "רק בחדר הקטן, איפה שלא יראו אותי". רק שם הוא מסכים לחשוף את אידיעותיו... עכשיו הוא דווקא יושב עם כולם,

גליה אריאלי, מנהלת תכניות ביחידה לילדים ונוער, אשלים יוזמת ומנהלת של תכנית מל"א.

אבל כל כך בצד... משהו בסיפור הזה מזיז אותי לכיוון של יוסי, ואני מתיישבת לידו ומתחילה לדבר, כאילו לעצמי...

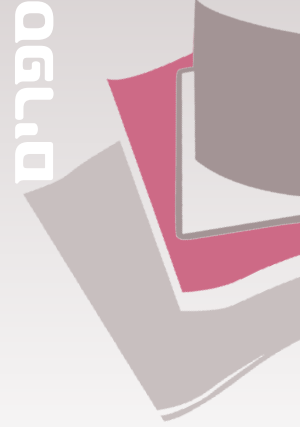
מסכנת לכאורה צדדים חשובים באישיות, בזהות או בתחושת השייכות. קוהל טוען שפגש עשרות רבות של בני מיעוטים בארצות הברית, ואלה תיארו לפניו תהליך זהה של בחירה בכישלון. באווירה שבה ילד מרגיש שתרבות הוריו ומשפחתו נחותה, פחות נחשבת, נלעגת בגלוי או בסתר, לעתים אף ברמז, יהיו ילדים שלא יוכלו להתמסר ללמידה, לא יוכלו להתמסר למבוגרים שמייצגים בעבורם את החברה המדירה את משפחתם לשוליים; מבוגרים שבהתנהגותם, או במילים מפורשות, מצביעים על עליונותה של תרבות מסוימת על פני התרבות שממנה הם עצמם באים; מבוגרים שאינם מכינים קודים תרבותיים אחרים, שאינם מביעים הערכה לתרבות אחרת, הערכה לשונות תרבותית וערכית; מבוגרים שאינם רואים את הקונפליקט: מצד אחד - הכמיהה לשייכות ולנורמטיביות, ומהצד האחר - העלבון והזעם על הפגיעה בתרבות המוצא שלהם; הם אינם רואים את חיבוטי הנפש, זו שלעתים אין לה ברירה אלא להיסגר, לא להניח למוח לקלוט. קוהל טוען שבקבוצות של תלמידים הפוגשים מבוגרים שאינם רואים, תלמידים הנדרשים להתמסר לערכים וידע של תרבות הגמונית המפחיתה בערך התרבות שלהם, בקבוצות אלה יהיו ילדים שיתמרדו, יהיו שיפריעו ויהפכו לאלימים, ויהיו אחרים שיבחרו בגישתו של מהטמה גנדי - מרד לא אליים; הם פשוט לא יהיו שם, יסגרו את הפתחים שדרכם המילים חודרות למוח, יסגרו את הנפש ואת החשיבה, יורידו מסך עבה ולא יקלטו.

באווירה שבה ילד מרגיש שתרבות הוריו ומשפחתו נחותה, פחות נחשבת, נלעגת בגלוי או בסתר, לעתים אף ברמז, יהיו ילדים שלא יוכלו להתמסר ללמידה, לא יוכלו להתמסר למבוגרים שמייצגים בעבורם את החברה המדירה את משפחתם לשוליים.

כשישבתי ליד יוסי סיפרתי לו מה קוהל חושב על אי-למידה. סיפרתי לו שיש תלמידים שאינם מוכנים ללמוד דבר מאדם שאינו מכבד אותם ואת מוצאם, שיש אנשים המשקיעים מאמץ ממשי, פעיל, כדי לא ללמוד. העניין אינו כישלונם - הם פשוט לא לומדים בכוונה... אני יושבת שם, בחדר ההוא, בתוך המולת הלימודים ההיא, ומדברת אל עצמי. ויוסי מקשיב. לבסוף הוא אומר לי: "אני חושב שאני כזה..." אני משתתקת לרגע, ממשיכה עוד קצת, ואחר כך מציעה לו שנבדוק יחד מה הוא באמת יודע ומה הוא יודע פחות. לשמחתי, הוא הסכים. משם יצאנו לדרך ארוכה, לא לינארית, מפותלת, שבסופה השלים יוסי את לימודיו לבגרות באותו בית ספר תיכון שבו התקיימה השיחה.

כשנה לפני האירוע הזה נסעתי לסיור קצר בניו יורק. כבר אז הייתי חלק מצוות נוער בג'וינט, צוות שעסק בפיתוח תפיסות עולם והלכות חיים לסיוע לבתי ספר עתירי תלמידים בסיכון. הנושא העסיק אותי מאוד, וכשנכנסתי לחנות ספרים המתמחה בספרי חינוך, חיפשתי ספרים העוסקים בנושא. ספר אחד קרא לי להתקרב אליו, ומאז נשאר קרוב אליי. שם הספר - בתרגום חופשי שלי - "אני לא רוצה ללמוד ממך, או מחשבות על חוסר הסתגלות יצירתי". שם מרתק, חדשני: מה זאת אומרת "אני לא רוצה ללמוד ממך"? למה שמישהו לא ירצה ללמוד מאדם אחר? ומהי בכלל יצירתיות כשמדובר על חוסר יכולת להסתגל? הכותרת ריתקה אותי, אבל לא פחות ממנה שם המחבר - הרברט קוהל. זה היה כמו לפגוש בשדה התעופה מחר ותיק ואהוב... הכרתי את קוהל דרך ספרו, "ילדים", המספר על שנתיים שבהן היה קוהל מורה בכיתה של שלושים ושישה ילדים בהארלם בשנות החמישים. אך זו לא הייתה רק היכרות עם האיש: הספר, שתורגם לעברית, היה עבורי אז, ועודנו היום, משענת של כוח ואנרגיה יצירתית - בעיקר ברגעי ייאוש ונפילה בעבודתי עם ילדים ותלמידים בסיכון. לאחר יום עבודה כזה הייתי באה הביתה, פותחת את הספר באקראי ומחזירה לעצמי את תחושת היכולת והמחויבות שהזינה אותי ואפשרה לי לשוב לעבודה במחשבה מחודשת. כמובן, את הספר ששמו מופיע בכותרת (עדיין לא תורגם לעברית) קניתי מיד, וחיכיתי בקוצר רוח לרגע שאוכל לקרוא בו.

בספרו המרתק בונה קוהל הסבר חלופי, נוסף על אלה המוכרים, לכישלון לימודי. הוא טוען שבכולנו טמונה, בצד היכולת ללמידה, גם היכולת שלא ללמוד, כלומר - לאדם ישנה יכולת לבחור מה הוא רוצה ללמוד ומה לא. כולנו בוחרים שלא ללמוד דברים העלולים לחבל ברכיבים שונים של ההווה - בערכי המוסר, במערכת המושגית הבסיסית שלנו, בתחושת הזהות שלנו. המשפט "ולא ילמדו עוד מלחמה", למשל, או המשפט של גליליאו "זאף על פי כן נוע תנוע" - אני רואה בהם דוגמאות מוכרות לא-יכולת או אי-רצון ללמוד משהו חדש הסותר ידיעות מוצקות קודמות או צרכים אנושיים וחברתיים. קוהל, יהודי שבילדותו בחר במודע שלא ללמוד יידיש ועברית (מסיבות שהוא מפרט בספרו), מעלה טענה המתבססת על ניסיונו האישי: הוא טוען שילדים רבים נכשלים בלימודים הפורמליים בבתי הספר לא משום פגם כלשהו או קושי, אלא מתוך החלטה - מודעת או לא מודעת, מתוך בחירה - שלא ללמוד. תלמידים אלה חשים שהלמידה המוצעת להם מסוכנת, היא



יכלו לעמוד על דעתם ולספר על יכולותיו של גדי? לתווך בינו לבין הסביבה? האם הממסד בלבד אותם עד כדי כך שלא זכרו - או לא היו מסוגלים להבין - שיש להם ילד בעל יכולות גבוהות? אני נחרדת מהמחשבה על הילדים הרבים מקהילות עולות שהמפגש הבין-תרבותי מייצר אצלם ריחוק כזה, לעתים עיונות הדדית, דעות קדומות וסטריאוטיפים שאינם מאפשרים להם למידה כלשהי. יותר מזה - הם מעודדים אי-למידה.

אביא סיפור קטן מחיי בית ספר אחד שיש בו מל"א - בית ספר הטרוגני שילדי קיבוצים וילדים משכבות חברתיות מבוססות לומדים בו לצד תלמידים ממשפחות בשולי החברה, בית ספר שהאיבה העדתית בו עצומה והיא מכלה אנרגיות של למידה ויצירה. ישבה שם ילדה, תושבת אחד המושבים הפחות נחשבים - ילדה המגלמת בתוכה את האיבה העדתית שכולה דחייה של תרבות אחרת, תרבות בית הספר, ילדה שכולה רוע, להגדרתה. "אני רעה", נהגה לומר על עצמה, ואכן לא היה אפשר ללמד שיעור אחד כאשר הייתה נוכחת בכיתה. אי-מוכנות מוחלטת ללמידה ולהקשבה, סירוב לקבל סמכות, כעס וזעם אצורים. גם ילדה זו מסיימת השנה בגרות מלאה באותו תיכון שבו למדה אז בכיתה ח', שבו התחיל תהליך של התקרבות אליה. השנה היא אמרה שני משפטי מפתח השופכים אור על התנהגותה ותחושתה אז, בכיתות ז' וח'; משפטים שאולי מסבירים את כישלונה הלימודי ובעיקר ההתנהגותי. השנה, בכיתה ו"ב, לפני נסיעה לפולין - נסיעה שבעבר הייתה כל כך לא צפויה מצדה - היא התקשרה אל המורה שבזכותה התחולל בה השינוי ואמרה: "את יודעת, גיליתי שחוננים יכולים להיות נחמדים..." - אותם תלמידים 'חוננים' שכמה שנים קודם לכן הרתחו את דמה בייצגם, לתחושתה, תרבות אחרת, משכילה ושליטה. היא הודתה למורתה על המאמץ העצום שהשקיעה וניסחה זאת כך: "אלמלא את, הייתי בטח מוכרת שווארמה". אין צורך בהעמקת יתר כדי לראות את הקשר בין שני המשפטים הללו ולהבין משהו מהזעם שתסס בה - על מקומה ומקום משפחתה בהיררכיה החברתית והבית-ספרית; להבין משהו מהייאוש וחוסר האונים שיכולים להשתלט על ילד ולא לאפשר לו אלא לא ללמוד, להיות אלים - להיעלם כאישיות בעלת ייחוד ויכולת.

כישלון לימודי - תיאור לקוני של מצב נפשי כה מורכב וכה גורלי. אני נזכרת במשפט שכתב תלמיד בכיתה ד' כאשר נדרש לכתוב חיבור על מה הוא מבחן עבורו: "מבחן היא בשבילי מילה קשה. לשבת שם מול כמה דפים שבודקים אותך,

בחינה חיצונית תקשה עלינו להבחין בין תלמיד קשה הבנה לתלמיד שאינו מרוכז בגלל ליקוי בקשב, בין תלמיד שעסוק כל כולו בקשיי קיום לבין תלמיד שהוא סרבן למידה. על כולם מרחף הכישלון הלימודי, הם אינם יודעים הרבה מהנלמד, אינם מכינים שיעורי בית ואינם מביאים את הציוד המתאים; הם לא יוציאו את הספר המתאים בזמן, ותעודותיהם תהיינה רוויות ציונים נמוכים מאוד. מקצתם יקבלו את הכותרת "לא מנצל את יכולותיו", ובקשר אליהם יש הרגשה של "פספוס", של אי-בהירות ואשמה.

אני נזכרת בגדי, תלמיד שהופנה אליי לאבחון. גדי היה תלמיד בכיתה ח', כיתה קטנה שנבנתה בעבור 6 תלמידים נכשלים - מסגרת קטנה ו"מכילה", כיתה שהכול יודעים מי יושב בה. באותה כיתה ישב גדי, נער ממוצא אתיופי, שלא היה ידוע אם הוא יודע לקרוא. המורה שביקש ממני לראותו אמר: "לפעמים גדי אומר משהו חכם וזה מאוד משונה... אולי את מוכנה לראות מה הוא יודע?" כשגדי נכנס לחדר התלבטתי אם להקריא לו את הטקסט הראשון, טקסט המותאם לרמה של כיתה ב', אבל החלטתי "להסתכן" - לתת לו לקרוא בעצמו ולראות מה יקרה. גדי התבונן בטקסט והתחיל לעבוד. הוא עבד באטיות רבה, קרא בקפידה כל אות וכל מילה, בדק את התשובות והרהר. אני חיקיתי. בכל פעם הוא החזיר לי את הקטע שגמר לעבוד עליו ונתתי לו את הבא אחריו, קשה יותר. כך הגענו לקטעים שהתאימו לרמה של כיתה ט', וגדי לא טעה אפילו פעם אחת. זה רק ארך זמן רב מאוד, הרבה יותר מהזמן הרגיל. כשהוא סיים בהצלחה מרובה קטעים שהיו מעבר למצופה בגילו, אמרתי לו: "אתה עובד כמו מדען". ואכן, הוא היה נער יסודי מאוד, אָטי ומחונן.

האם הוא מתאים לקטגוריה של קוהל, של מי ש"אינו לומד ממך?" אם כן מאין הוא למד את מה שידע? למה הוא שתק שנים רבות כל כך והסכים לקבל את התיוג של הכיתה הקטנה? האם היה שם מרד שקט? אחד ההסברים שלי למה שקרה לגדי הוא ההסבר התרבותי שקוהל מדגיש. אולי גדי לא למד בכוונה, משום שהרגיש דחוי ולא מוערך בגלל מוצאו האתיופי? אולי אופן הלמידה האָטי והמסוגר שלו היה שונה מהמקובל בתרבות בית הספר - עד כדי כך שפירשו את התנהגותו כביטוי של פיגור, של אי-יכולת? אולי חוסר הקשר בין בית הספר להורים היה בעוכריו של גדי - הורים שלא

**אני יושבת שם, בחדר
הוא, בתוך המולת
הלימודים ההיא,
ומדברת אל עצמי. ויסי
מקשיב. לבסוף הוא
אומר לי: "אני חושב
שאני כזה..."**



היכולת לבחור בין תרבות אחת לאחרת, הבחירה באי-למידה, באי-שייכות, בהתנהגות לא מסתגלת, היא הבחירה שמסייעת לחיות, להתקיים, וכך לשמור על הנפש מפירוק ומאשמה.

אל מול כוחות אלו אין לנו אלא לפעול בעדינות, לא לוותר על נוכחות, לכבד את הצורך של הילדים לשמור על כבודם, על כבוד משפחתם ומוצאם, מתוך הבנה שהערך העצמי וההגנה עליו יקרים ביותר וחיוניים לשמירה על נפש האדם. עלינו לנסות לפעול, בכל פעם מחדש, לרכך את המפגש הבין-תרבותי, שבבית הספר הוא המורכב ביותר. ספרו של קוהל יכול לשמש את כל אותם מורים הנדרשים לעמוד בפתח הצר הזה, שמחד גיסא יש בו אי-ויתור על למידה של תכנים וידע תרבותי בד בכד עם הקניית ערכים רווחים בחברה, ומאידך גיסא יש בו דרישה לשמירה קפדנית, כמעט בלתי מתפשרת, על תחושת הערך של התלמידים - כשהם מצליחים, ובעיקר כשהם נכשלים. נהיה אנחנו הבוחרים שלא ללמוד את העין השופטת, הרואה את חצי הכוס הריקה, המתעלמת שוב ושוב מכאב גדול שהוא קרוב כל כך, ולעיתים מוסווה כל כך.

נראה לי שאגמור כשאהיה בן שבעים...” הדפים בודקים אותו... מיהו, מה הוא שווה...

הכישלון הלימודי מצטרף, בקרב רבים מהילדים, לתחושת קיפוח חברתי, לתחושת מודרות משפחתית ונחיתות של הבית, של השכונה ושל עצמם כבעלי ערך. היינץ קוהוט, מייסד אסכולת העצמי בפסיכואנליזה, טוען שפגיעה בערך עצמי, בתחושת הגרנדיזיות, יכולה לגרום לזעם מכלה שהוא הגדירו זעם נרקסיסטי; פגיעה זו עלולה לגרום לפירוק העצמי, לפירוק אותה תחושה של רציפות, של המשכיות בזמן ובמרחב, שיש בה יכולת חשיבה ויצירה.

ספרו המאלף של קוהל פתח לי צוהר נוסף להבנת חוויה קשה ומורכבת זו המוגדרת כישלון לימודי, זו המקפלת בחובה טרגדיה אנושית - הן בסיבותיה והן בהשלכותיה ארוכות הטווח. קוהל טוען שעבור ילדים מסוימים הכישלון - זה הנובע מבחירה שלא ללמוד, על כל השתמעויותיה הקריטיות בנוגע להווה ולעתיד - הוא בגדר הצלה לתחושת הזהות הפנימית, והוא בעבורם הבחירה הטובה יותר. כדי לשמור על פנימיות לא מפורקת, מול העדר



מרד הנעורים ביפן העכשווית

מיכל מור

גיליתי שלוש תופעות המשקפות את מצב הדור הצעיר, שממציא לעצמו עולם מקביל לעולם המציאותי שלו. מדובר בתופעה המכונה cosplay - המתחפשים, בנגזרת שלה: נערות ganguro שחורות העור ונערות kawaii החמודות המתוקות, ובתופעה הקשה ביותר - hikikomori - הילדים המסתגרים בחדריהם.

לפני שנה ביקרתי ביפן. הסתקרנתי בשל האופן שבו נערים ונערות בגיל ההתבגרות מתמודדים עם נוקשות העולם המסורתי כפי שהוא בא לידי ביטוי בבית ובבית הספר. יפן מנסה להוכיח לעצמה ולעולם המערבי שהיא יכולה "להמציא את עצמה" מחדש. מאמץ זה נעשה בעקבות מחיקתן של הערים הירושימה ונגסקי במלחמת העולם השנייה.

מיכל מור היא מרצה לאמנות במוזיאון ישראל ובמכון מגיד.



תופעת המתחפשים (cosplay) ברחוב הרג'וקו (Harajuku)

הרג'וקו, יום ראשון אחר הצהריים, סביב תחנת הרכבת סמוך לגשר Jingu מתאספים צעירים מחופשים בשלל סגנונות. יש שסגנונם גותי אפל, יש נערות המחופשות ללוליטות - ילדות טובות ומתוקות בבגדי היפ הופ ופאנק, ויש המשלבים את המתיקות עם הרוע ביצירת דימוי של cyber. דמויותיהם שאולות לרוב מסרטי האנימה (האנימציה היפנית) והמנגה (הקומיקס).

cosplay, המונח המתאר את תופעת הילדים המתחפשים, הוא שילוב של המילים האנגליות play ו-costume. התחפושת כוללת לבוש, איפור, פאות ואביזרים אחרים. תחפושת זו מבטאת את הערצתם (העיוורת) לדמות שהם לובשים. דמות וירטואלית זו מאפשרת להם להתהלך בעולם האמיתי בזהות שאולה.

האוטאקו, המעריצים הכבדים כפי שהם מכונים ביפנית, נפגשים לרוב בכנסים של אנימה ומנגה. תרבות זו הופכת להיות דומיננטית יותר ויותר בעקבות הפצתה באינטרנט ובכתבי עת, שם הדמויות נחשפות בסיפורים ובתמונות.

סביב עולם זה התפתחה תרבות אופנה של מעצבים הבאים מכל העולם כדי לחקות את המצאותיהם של הצעירים. דמויות וירטואליות אלו מוצגות גם באמנות היפנית העכשווית.

מיניות וטשטוש גבולות בין המינים ביפן הם ממוקדי ההתייחסות בתחפושות: בנים שמחופשים לדמויות נשיות ולהפך, נערות מתבגרות המתחפשות לנערות בית הספר, לבושות במדים - חזאית קצרה, עניבה, חולצה וגרביים לבנים. תחפושת נערת בית ספר כזאת, שגרביה מקופלות מתחת לברך, היא קוד שמסמן בחורה הזמינה למין תמורת תשלום.

נערות ganguro ונערות kawaii

נערות הגנגרו הן נגזרת של תופעת הילדים המתחפשים, אך מגמתן קיצונית יותר. נערות מתבגרות אלה מוצאות חלופה בוטה לדימוי המסורתי של האישה היפנית. הן צובעות את שערן משחור לבלונד, כתום או אפור כסף, ולעתים משתמשות בשיער מלאכותי. צבע עיניהן מומר באמצעות עדשות מגע לגוני כחול, ירוק וורוד. השם גנגרו, שפירושו שחור פנים, ניתן להן בשל עורן השזוף בגוון חום כהה. סגנון זה הפך לאופנה ביפן בראשית שנות התשעים ונפוץ בעיקר בקרב

נערות צעירות. האיפור לרוב כבד, עיניים מובלטות באמצעות צבע לבן, ריסים מלאכותיים, ליפסטיק לבן, נעליים בעלות עקבי "פלטפורמה", לבוש מגוון בשילוב תכשיטים וציפורניים מלאכותיות.

מתקבל מראה של בובה נערית מפלצתית, שונה לחלוטין מדימוי הנערה היפנית המסורתית המתאפיינת בגון עור בהיר, נטולת איפור, ושערה השחור מגיע עד העורף. בנות הגנגרו, במעין נקמנות, מפנות עורף לחברה היפנית המסורתית שיש בה, לדעתן, בדידות וכפייה של עולם בעל ערכים נוקשים. זו דרכן לבטא את עצמן באופן ייחודי, אנטי-ממסדי לבית ולבית הספר הפועלים בסטנדרטים קשוחים. בדרך זו הן מעמתות בין רעיונות ותפיסות של מושג היפה בחברה המסורתית של יפן לבין החברה העכשווית. אין ספק שדימוין נתפס בעיני המבוגרים בחברה היפנית באופן שלילי.

התופעה המקבילה היא נערות ה-kawaii, שפירושו נערות בעלות נחמדות בוכתית, הלקוחות מעולם הדימויים של האנימה והמנגה. כדי לברוח מעולם של מחויבות לאחר סיום בית הספר, עולם שבו הנערות מתבקשות למצוא מקום עבודה מסודר, למצוא בעל ולהקים משפחה, הן נשארות ילדות מתקתקות שהסדרי החברה לא חלים עליהן.



כדי לאכול משהו ולצפות בטלוויזיה. הם יכולים לחיות בניתוק סביבתי במשך חצי שנה עד עשר שנים. רבים מהם סובלים מדיכאון, מאגורפוביה או מפיצול אישיות.

ביפן תופעת ההסתגרות של בני נוער ומבוגרים בחדרים היא מהחמורות בעולם. הסיבות האפשריות לכך הן אלה: צמצום שיעור הילודה המטיל לחץ

תופעת ההסתגרות בבתים (hikikomori - נסיגה)

יותר ממיליון צעירים ביפן מסוגרים בחדריהם ומנתקים כל מגע עם סביבתם הטבעית. הם יכולים לחיות עם הוריהם בדירות קטנות, אך הם מסרבים ליצור עמם קשר. הם מחכים עד שההורים יילכו לישון, ורק אז הם יוצאים מחדריהם



העושר של יפן מאפשר למתבגרים להישאר בבית עד לנישואיהם, וילדים שנושרים מבית הספר או ממקום העבודה יכולים להישאר בבית וליהנות מתמיכה מלאה של הוריהם.

מתבגרים מסתגרים בדרך כלל ישנים ביום וערים בלילה: הם צופים בטלוויזיה, גולשים באינטרנט ויוצאים לגיחות לחנויות שכונתיות הפתוחות 24 שעות כדי לקנות ארוחות מיקרוגל מהירות הכנה. חנויות אלה מספקות כל מה שנדרש לאדם שחי לבד ואוכל לבד.

אפשר לראות ביפן ירידה חדה בתקשורת בין אנשים, עלייה באנונימיות וקריסה של החברה השיתופית. טדשי ימאזו, פרופסור לפסיכולוגיה קלינית, טוען שלתופעה הזו שורשים עמוקים בתרבות היפנית. יפן היא ארץ עשירה, חסרת זהות וביטחון עצמי ובעלת קושי לתקשר עם אחרים. על פי ימאזו, ליפנים יש אישיות פסיבית.



צילומים: שמואל שקד



אחרים טוענים שמדובר בתופעה מודרנית הנובעת מפער הדורות הגדול - בין ההורים שבנו את הכלכלה היפנית לאחר מלחמת העולם השנייה ובין דור הבנים שאינם יכולים לצפות למשרות קבועות בשל הכלכלה העכשווית החלשה, והם גם אינם מעוניינים במשרות כאלו. באופן מסורתי הייתה ביפן רק דרך אחת להתקדם בחיים, והיום יש מספר גדל והולך של אנשים

גדול של תקוות ההורים על הבן היחיד, היעדרות האב מהבית בשל שעות עבודה מרובות וגדילה ללא סמכות אב. פסיכולוגים מדברים על "תרבות של אשמה" שרווחת ביפן, תרבות הגורמת לאנשים לחשוש מהצורה שהם נתפסים בחברה אם אינם מצליחים לענות על דרישות התרבות ואינם עונים על התביעה התרבותית לאחידות.



הברית או בישראל, שנקודת המבט הרווחת בהן היא שהחדר שייך להורים והילד כאילו "שוכר" את החדר מהוריו עד ליציאתו מהבית לאחר סיום בית הספר או לאחר הצבא.

היום יש ביפן מודעות לבעיה ויש מערכות תמיכה מגוונות להורים של מתבגרים מסתגרים ולמתבגרים עצמם. יש ביקורי בית בבתים של מסתגרים, ונעשה ניסיון, באמצעות יצירת קשר אישי, לעודד אותם לצאת מהחדר ולעלות על מסלול של הסתגלות מחודשת לעולם. אחרי שיצאו קשה למצוא בעבורם מקומות עבודה, ולכן קמו ארגונים שמספקים תעסוקה נתמכת, עבודה במסעדות ובבתי קפה.

המשותף לכל התופעות שתוארו הוא המרד במסורת של תרבות יפן, אי היכולת לעמוד בסטנדרטים הנוקשים שמציבה התרבות ובריחה לעולם חלופי מוצא, וירטואלי, לעתים בוטה ביותר. אצל הילדים המסתגרים אנו מוצאים בריחה קשה לעולם פנימי פגיע וחולה המקבל עידוד מהתא המשפחתי.

שאינם הולכים בדרך הזאת. קל לומר שרקע אקדמי אינו קובע את העתיד, אבל למעשה הורים אינם יכולים להציע לילדיהם דרך חלופית.

רבים מהמסתגרים הם מתבגרים שנשרו מבית הספר. מפתיע שבחברה אובססיבית כל כך בענייני חינוך יש נשירה גדולה כל כך מבית הספר. 134,000 ילדים לא הופיעו בבתי הספר במשך 30 יום רצופים במהלך שנת הלימודים 1-2000 - פי שניים ממספר הנושרים עשר שנים קודם לכן. אצל רבים חלה נסיגה אחרי שלא הצליחו להתקבל לאוניברסיטה לאחר סיום לימודיהם בתיכון. הבעיה הופכת לכאובה יותר ולסוג של הפרעה משפחתית כאשר רוב ההורים מסתירים את הבעיה מאנשים קרובים ומהשכנים.

מדי פעם נתקלים בתופעות קשות של אלימות בקרב המסתגרים. במקרה אחד חטף מסתגר בן 27 ילדה בת 9 והכניס אותה לחדרו למשך 9 שנים. הוא לא הרשה לאימו לעלות אל הקומה שבה התגורר. תופעות כאלה אפשריות משום שביפן זו נורמה שמתבגרים יכולים לאסור על הוריהם להיכנס לחדר שלהם - שלא כמתבגרים בארצות

קו ייעוץ
להורים לילדים בגיל הרך

ויצו CALL



6968 *מכל טלפון



עמותת "אפשר"

פרסומים וכנסים חדשים

עמותת "אפשר" פועלת לפיתוח והפצה של ידע בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית, במישור הארצי והבין-לאומי כאחד. דוגמאות לפעילות העמותה בתקופה האחרונה:

◆ כתב העת **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית** (גיליון מס' 29 יוני 2009) בנושא: עבודה חינוכית טיפולית עם ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה. עורכת-אורחת: ד"ר נורית לוי. זהו גיליון מיוחד שיצא בשיתוף עם המכללה האקדמית בית ברל, החוגגת 25 שנים להיווסדו של המסלול לטיפול וקידום נוער, ובעקבות יום עיון משותף לשני הגופים, שנערך לציון האירוע. בגיליון שלושה מדורים עיקריים המביאים מגוון של מאמרים המייצגים **תכניות הכשרה והתערבות עם תלמידים בהדרה ובני נוער נושרים**; מדור שעניינו **אוכלוסיות ייחודיות**, כגון בני נוער העוסקים בסחר בסמים, נוער בדווי ונוער עולה, ומדור העוסק **ברשת האינטרנט כמרחב חדש לטיפול בבני נוער בסיכון**.

◆ הביטאון **אפשר לעובד החינוכי-סוציאלי**, המיועד בעיקר לעובדי השדה (גיליון מס' 20, אוקטובר 2009), יעסוק כולו בנושא **השיח בין משפחה, מסגרת חוץ-ביתית** (פנימייה/אומנה) ו**קהילה** והשפעתו על זהותו ושייכותו של החניך (המעוניינים לכתוב לביטאון מוזמנים לפנות לכתובת הרשומה מטה).

◆ יום עיון בנושא **בני נוער מתמודדים עם מצבי לחץ במציאות הישראלית המשתנה** יתקיים ביום ג', 2 בפברואר 2010 באוניברסיטת בן גוריון, בשיתוף עם פרופ' שפרה שגיא, עורכת-אורחת של גיליון "מפגש" שיוחד כולו לנושא. יום העיון יעסוק בהתמודדות של בני נוער עם מצבי לחץ, כגון אינתיפאדה ואירועי טרור, מלחמת לבנון השנייה ומלחמת עזה, ההתנתקות מגוש קטיף, ונפילת הקסאמים בשדרות. המסגרת המושגית מבוססת בעיקרה על המודלים התאורטיים להמשגת תפקודו של האדם במצבי לחץ. דגש מיוחד יינתן **לגישה הסלוטוגנית** המחפשת אחר כוחות ומשאבי חוסן - אישיים, משפחתיים וקהילתיים - התורמים לעמידות מול גורמי לחץ.

◆ **הקונגרס העולמי ה-12 של הארגון הבין-לאומי לעובדים חינוכיים-סוציאליים A.I.E.J.I** International Association of Social Educators (קופנהגן דנמרק, 4-8 במאי 2009) בשנת 2009, עסק הכנס בנושא **The Social Educator in a Globalised World - העובד החינוכי-סוציאלי בעולם הגלובלי**. בכנס השתתפו 550 נציגים של 44 מדינות מרחבי העולם והוא זכה להצלחה גדולה. הרצאתו של ד"ר עמנואל גרופר, יו"ר הסניף הישראלי של AIEJI הפועל בחסות עמותת "אפשר", דנה באפשרויות של מדינות מתפתחות להשתמש במודל המוצלח של כפר הנוער הישראלי, כדי להתמודד עם צורכיהם של מיליוני יתומים ובני נוער בסיכון במדינות העולם השלישי. ההרצאה זכתה לתהודה רבה וחיובית. בסיום הכנס אישרו המשתתפים את "הצהרת קופנהגן" - מסמך מדיניות שכל משתתף התחייב להביא אל המדינה שהוא פועל בה ולהשתדל להציגה לפני עמיתיו ולפני קובעי המדיניות ומקבלי ההחלטות בארצו.

◆ אתר האינטרנט של עמותת "אפשר" יעלה בקרוב לרשת בגרסתו החדשה. הנכם מוזמנים לגלוש ולהתעדכן www.efshar.org.il המעוניינים להצטרף לרשימת התפוצה בנושא ימי עיון ופרסומים חדשים מוזמנים לשלוח את פרטיהם לכתובת זו: mgilat@efshar.org.il



אשלים
ASHALIM

העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים
ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם (ע"ר)
מיסודו של ג'וינט ישראל ובתמיכתן של
ממשלת ישראל והמדינה היהודית של ניו-יורק
www.ashalim.org.il



גיליון 4 יוקדש לנושא

שלומות ואיכות חיים ככלי ליציאה מסיכון

הנכם מוזמנים לבקר באתר אשלים

www.ashalim.org.il