



"על מדים אני מלך"

אוכלוסיות ייחודיות
והשתלבות חברתית בצה"ל

עורכים:
נועה בן-יוסף אזולאי,
יצחק גילת ורחל שגיא

"על מדים אני מלך"

אוכלוסיות ייחודיות
והשתלבות חברתית בצה"ל

עורכים:
נועה בקריוסף אזולאי,
יצחק גילת ורחל שגיא



"על מדים אני מלך"

אוכלוסיות ייחודיות
והשתלבות חברתית בצה"ל

עורכים:
נועה בן־יוסף אזולאי,
יצחק גילת ורחל שגיא

A King on uniform

Editors: Noa Ben-Yosef Azoulay, Itzhak Gilat, Rachel Sagee

עורכים: נועה בן-יוסף אזולאי, יצחק גילת, רחל שגיא

עריכה לשונית: עדי רופא

מעצב גרפי: זאב אלדר

הדפסה: דפוס פרינטיב, ירושלים, 2017

צילום השער: רוני ב'

© כל הזכויות שמורות להוצאת "מערכות", בית ההוצאה לאור של צה"ל

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, לתרגם, לאחסן במאגר מידע, לשדר או לקלוט בכל דרך או בכל אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני או אחר, כל חלק שהוא מהחומר שבספר זה. שימוש מסחרי מכל סוג בחומר הכלול בספר זה אסור בהחלט, אלא ברשות מפורשת בכתב מהמוציא לאור.

מערכות

בית ההוצאה לאור של צה"ל
נוסד בתרצ"ט 1939



תוכן עניינים

פתח דבר

7

שער ראשון: פתיחה

13

15

פרק 1: שילוב אוכלוסיות ייחודיות בצה"ל: תפיסה ורציונל
נורית קוטיק

19

פרק 2: מעורבות חברתית של צה"ל - סקירה היסטורית
יצחק גילת

29

שער שני: איתן

31

פרק 3: תכנית 'איתן' כאמצעי להכללה חברתית-אזרחית: השוואה מגדרית
לילך לב ארי, מיכל ראזר, נועה בן-יוסף אזולאי ורינת אדלר

50

פרק 4: 'התת-מודע לא מבין מילים, רק חוויות': מעולמם של קצינים המפקדים על
חיילי איתן
עידית טבק

67

פרק 5: "כשחשוב לי משהו אני אעשה הכל כדי להגיע אליו" - סיפורי הצלחה של
חיילי איתן שהפכו למפקדים בצה"ל
בצלאל חיון ונועה בן-יוסף אזולאי

81

שער שלישי: חסרי השכלה

83

פרק 6: עמדות חיילים כלפי השתתפות בתכנית השלמת השכלה בצה"ל "אם רוצים
להצליח בחיים, אסור לוותר"
רחל שגיא, נועה בן-יוסף אזולאי, יצחק גילת

102

פרק 7: סיפורים של בוגרי תג"ת
סופי תורקיה יורמן

120

פרק 8: 'באות מאהבה' - תפיסת תפקיד של משק"יות ההוראה בקורסי תג"ת
נורית חמו

שער רביעי: עולים

139

141

השתלבות יוצאי אתיופיה בצבא: בין שתי מערכות תובעניות
רינת משה וגיא ברוקר

פרק 9:

161

השפעת השירות הצבאי על הבחירה במקצוע ההוראה
בקרב מורים מבני הקהילה האתיופית
אורנה שץ-אופנהיימר

פרק 10:

179

"חשוב לכל יהודי בעולם לתת מעצמו קצת לצבא": השתלבותם של חיילים
עולים בצה"ל
רחל שגיא ורבקה רייכנברג

פרק 11:

198

חיילים במסע הצטרפות אל הלאום היהודי: גיור עולים הרשומים כלא יהודים
בצה"ל
אריה חסקין

פרק 12:

215

שער חמישי: בני מיעוטים

217

"על מדים אני מלך": השתלבות הדרוזים בצה"ל 2016 - אתגרים מרכזיים
נועה בן-יוסף אזולאי ולוטפי חרב

פרק 13:

231

בין גיוון תרבותי לגיוון חברתי: ניהול שונות בשירות הצבאי של הבדואים
בצה"ל
גיא ברוקר ורינת משה

פרק 14:

250

"כוחו של אדם שעלה מהתחתית גדול מזה שנולד בצמרת": משמעות השרות
הצבאי עבור חיילים בדואים
רבקה רייכנברג ורחל שגיא

פרק 15:

261

שער שישי: סיכום

263

סיכום וכיוונים לעתיד
רז קרני ונועה בן-יוסף אזולאי

פרק 16

267

על הכותבים

פתח דבר

ספר זה נולד מתוך מפגש בין שני חוקרים ממכללת לוינסקי לחינוך לבין קצינה מחיל החינוך בצה"ל, אשר חברו יחדיו לצורך עריכת מחקר הערכה על תכנית להשלמת השכלה. במהלך העבודה המשותפת התודעו שני החוקרים האזרחיים, שהגיעו מן האקדמיה, אל המיזמים השונים שהצבא מפעיל כחלק ממעורבותו בחברה הישראלית. החוקרים נפעמו משפע המיזמים, מן ההשקעה הכרוכה בהם - בחומר וברוח - ומן הערך הסגולי שלהם עבור אוכלוסיות רחבות בחברה הישראלית. עם זאת, הם נדהמו לגלות עד כמה דל הוא התיעוד המדעי של פעילות זו. קיים אמנם סיקור תקשורתי (אם כי גם הוא אינו עשיר דיו) וקיים תיעוד מדעי לחלק מן המיזמים, כגון דוחות מחקר שנכתבו בצבא, אך הוא מוגבל מאוד בהיקפו ובמידת חשיפתו. הפער בין קיומו של מפעל מיוחד במינו בהוויה החברתית של ישראל לבין היעדר מידע מדעי המתעד אותו ומאפשר ללמוד ממנו הוליד את המוטיבציה לכתובת הספר.

אנחנו מזמינים את הקוראים למסע היכרות של מגוון מיזמים חברתיים שהצבא מפעיל. ההיכרות תיעשה דרך מחקרים אמפיריים שביקשו ללמוד על כל אחד מן המיזמים האלה בפני עצמו ובתוך כך גם להאיר את המעורבות החברתית כתופעה בפני עצמה. הבחירה בסוגה של מחקר לצורך תיעוד התופעה נבעה משני טעמים. האחד, המחקר המדעי מביא את קולותיהם של המשתתפים במיזמים כפי שהם נשמעים לאנשים חיצוניים למערכת, אובייקטיביים (עד כמה שאפשר), המשוחחררים משיפוט ערכי לגבי המעורבות. השני, המחקר מאפשר לא רק לתאר את המיזמים הללו אלא גם להפיק מהם משמעויות הן תאורטיות (הבנה מעמיקה יותר של התופעה הייחודית הנחקרת) הן יישומיות (שיפור הפעלתם של מיזמים אלה).

הספר הוא הטרוגני בנושאים שהוא עוסק בהם, בהרכב החוקרים-הכותבים ובשיטות שבהן נערכו המחקרים המדווחים בו: המחקרים המוצגים בספר בוחנים את המעורבות החברתית של הצבא במהלך שנות קיומה של המדינה בארבעה תחומים - אוכלוסיות מיוחדות (נוער בסיכון), השלמת השכלה, קליטת עלייה ושילוב בני מיעוטים בצבא. כל אחד מן התחומים האלה מדווח בשער נפרד, הכולל פרקים אחדים, כאשר כל פרק מתמקד במיזם אחר. הרקע התאורטי של התחום הכללי מתואר באחד (ולעתים בשניים) מן הפרקים ואילו הפרקים האחרים בשער מציגים את החלק המחקרי בליווי מבוא קצר; אשר לחוקרים-הכותבים, חלקם הם אנשי אקדמיה (רובם עובדים במכללות לחינוך) וחלקם אנשי צבא העוסקים במחקר ובחינוך; שיטות המחקר שנקטו החוקרים הן שיטות כמותיות, כגון שאלונים מובנים, וכן שיטות איכותניות, כגון ראיונות חצי מובנים וראיונות נרטיביים. השימוש בשני סוגי המתודולוגיה מאפשר לשלב בין מבט רחב, סטטיסטי, המתאר את התופעה באוכלוסייה כולה, לבין התבוננות מעמיקה על התופעות מנקודת המבט של המשתתפים.

לספר שישה שערים. השער הראשון פורס את הבסיס הרעיוני וההיסטורי למעורבות החברתית של הצבא. בפרק הראשון מציגה נורית קוטיק את התפיסה האידאולוגית שהתגבשה בצבא בנוגע למעורבות בחברה הישראלית. פרק זה, שכותרתו היא "שילוב אוכלוסיות ייחודיות בצה"ל: תפיסה ורציונל" מציג את הרציונל שבבסיס השילוב ועורך מיפוי של האוכלוסיות המשתתפות במיזמים השונים של שילוב בצבא והכנה לקראת הסתגלות טובה יותר בחיים האזרחיים. בפרק

השני יצחק גילת מתאר את ההתפתחות ההיסטורית של המעורבות החברתית, החל מניצניה בראשית ימי המדינה ועד היום. הפרק שופך אור על הזיקה בין אופי הפעילויות של המעורבות החברתית לבין תהליכים שהתרחשו בחברה הישראלית מראשית ימיה של המדינה עד היום.

השער השני מתמקד בתכנית איתן, אחת מתכניות הדגל במיזמי המעורבות החברתית של הצבא, המוכרת גם כתכנית מקא"ם (מרכז לקידום אוכלוסיות מיוחדות) או בשמה הפופולרי יותר "נערי רפול"; היא החלה לפעול בראשית שנות השמונים ופועלת עד היום. תכנית זו מיועדת לאוכלוסיות שחלקן הוגדרו בעבר כנוער בסיכון, והיא מעניקה להן הזדמנות להשתלב ביחידות הצבא בתפקידים משמעותיים ומכינה אותן להשתלבות בחברה ובעבודה לאחר השחרור מצה"ל. כל אחד משלושת הפרקים הכלולים בשער זה מאיר היבט אחר של תכנית איתן.

הפרק הראשון בשער (פרק 3 בספר), "תכנית איתן כאמצעי להכללה חברתית-אזרחית: השוואה מגדרית", נכתב על ידי לילך לב ארי, מיכל ראזר, נועה בן-יוסף ואזולאי ורינת אדלר, והוא בוחן את ההיבט המגדרי של התכנית. הפרק מציג מחקר המבוסס על שאלונים ועל ראיונות עומק. ממצאיו מלמדים על תרומת התכנית לקידומן של נשים שבנערותן היו חשופות לתהליכים של הדרה חברתית וסיכון ועל האופן שבו התכנית משפיעה על השתלבותן בחיים האזרחיים.

הפרק השני בשער (פרק 4 בספר), "התת-מודע לא מבין מילים, רק חוויות": מעולמם של קצינים המפקדים על חיילי איתן", נכתב על ידי עידית טבק, והוא מאפשר לקוראים להקשיב לקולותיהם של המפקדים שביחידותיהם משולבים חיילי איתן. ראיונות העומק חושפים את משמעותו של פיקוד על יחידה שמשרתים בה חיילי איתן. התובנות שעלו מן המחקר מאורגנות סביב שני ממדים שעלו בניחות הממצאים - סגנון המפקד ומאפייני סביבת הפיקוד.

הפרק השלישי בשער (פרק 5 בספר), "כשחשוב לי משהו, אני אעשה הכול כדי להגיע אליו" - סיפורי הצלחה של חיילי איתן שהפכו למפקדים בצה"ל", נכתב בידי בצלאל חיון ונועה בן-יוסף ואזולאי. כותבי הפרק מפגישים אותנו עם סיפורים של חיילי איתן, אשר לא זו בלבד שצלחו את השירות הצבאי, הם הצליחו להתקדם לתפקידי פיקוד וקצונה. הראיונות שנערכו עם נציגים של קבוצה מיוחדת זו מאירים מאפיינים משותפים, פנימיים וחיצוניים, שסייעו לחיילים אלה לעבור מסלול משמעותי וקשה כל כך ולהגיע להישגים מרשימים ברמה האישית והמערכתית.

השער השלישי חושף בפנינו את הפעילות של צה"ל בתחום השלמת ההשכלה, אחד התחומים החשובים במעורבות הענפה של הצבא בתחום החינוך. שורשיה של פעילות זו נעוצים בראשית ימיה של מדינת ישראל, כאשר הצורך בהקניית השכלה בסיסית הקיף אוכלוסיות רחבות ביותר, בעיקר עולים חדשים, והיווה משימה לאומית בעלת חשיבות עליונה. במשך השנים עלתה מאוד רמת ההשכלה בקרב האוכלוסייה הישראלית, אך עדיין יש (וכנראה יהיו גם בעתיד) צעירים המגיעים לגיל הגיוס עם מטען נמוך של השכלה, יחסית לבני גילם. מצב זה עלול לפגוע ביכולת ההסתגלות של צעירים אלה לחברה, והצבא נושא עד היום את דגל השלמת ההשכלה בקרב חיילים הזקוקים לה.

הפרק הראשון בשער (פרק 6 בספר) מאפשר לנו ללמוד על עמדות חיילים כלפי השתתפות בתכנית השלמת השכלה בצה"ל באמצעות שני מחקרים כמותיים שערכו רחל שגיא, נועה בן-יוסף ואזולאי ויצחק גילת בקרב אוכלוסיות שהשתתפו בקורס השלמת השכלה המקנה תעודת

גמר תיכון (תג"ת): המחקר הראשון התמקד בחיילי חובה שהחליטו להשתתף בתכנית להשלמת השכלה ומטרתו הייתה לבחון את המניעים לבחירה בלימודים ואת תפיסת הלומדים את תרומת הקורס מיד עם סיומו. המחקר השני בחן את תפיסת ההשלכות של התכנית להשלמת השכלה בקרב בוגרי התכנית אשר השתחררו מהצבא שלוש עד חמש שנים לפני עריכת המחקר.

הפרק השני בשער (פרק 7 בספר), "סיפורים של בוגרי תג"ת", שכתבה סופי תורקה יורמן, מעמיק את ההתבוננות בתרומתו של קורס תג"ת באמצעות חשיפת סיפורי הצלחה של שישה חיילים, כפי שעלו בראיונות עומק נרטיביים כשנה ויותר לאחר סיום הקורס. המחקר חושף את הסיבות להיעדר השכלה, את המניעים ללמידה ואת האופן שבו חוויית הלמידה תרמה לחוסן ולתחושת המסוגלות של הבוגרים והובילה אותם להצלחתם ולהשתלבותם כאזרחים בחברה הישראלית.

הפרק השלישי בשער (פרק 8 בספר), "באות מאהבה" - תפיסת תפקיד של מש"קיות ההוראה בקורסי תג"ת", שכתבה נורית חמו, מאפשר לנו להתבונן על הפעילות בתחום השלמת ההשכלה מנקודת מבט שונה - זו של מש"קיות ההוראה. הפרק מבקש לבחון את סיפור ההצלחה של מיזם זה דרך התבוננות בתפיסת התפקיד של קבוצה מתוך סגל ההוראה - תשע חיילות-מורות. הפנייה לאוכלוסיית ההוראה מעוגנת בתובנה מרכזית בשדה החינוך, הממקמת את המורה ואת איכות ההוראה כגורמים המרכזיים לחוויית למידה איכותית ומשמעותית. הפרק בוחן תובנה זאת במציאות של החינוך בהקשר הצבאי.

השער הרביעי בספר מזמין אותנו ללמוד על מעורבות הצבא בתחום של קליטת עלייה. בדומה לתחום של השלמת השכלה גם בתחום הקליטה החלה המעורבות כהתגייסות של הצבא לסייע במילוי משימה לאומית של המדינה הצעירה, אשר נאלצה להתמודד עם אירוע חסר תקדים בהיסטוריה העולמית של ההגירה. התפקיד שמילא הצבא במשימה קריטית זו התבטא הן כלפי פנים - סיוע בקליטת העולים בתוך המערכת הצבאית - הן כלפי חוץ - סיוע למערכות אזרחיות בקליטת העלייה. במהלך השנים השתנה אופייה של העלייה והשתנתה המציאות החברתית בחברה הקולטת. המעורבות של הצבא בקליטת העלייה לא השתנתה, אך הותאמה לצרכים החדשים. שער זה מזמין לנו מפגש עם ארבעה מחקרים העוסקים בהיבטים שונים של מעורבות הצבא בקליטת העלייה.

הפרק הראשון בשער (פרק 9 בספר) מפנה את אור הזרקור אל תהליך ההשתלבות המורכב של בני העדה האתיופית בצבא. רינת משה וגיא ברוק מתארים את "השתלבות יוצאי אתיופיה בצבא: בין שתי מערכות תובעניות" דרך שתי נקודות מבט. האחת מציגה את עמדות המשרתים כלפי הצבא והשירות הצבאי וכן את הדמויות המרכזיות המעצבות עמדות אלו בשלבים השונים של השירות - לפני הגיוס ובמהלך השירות. נקודת המבט השנייה מתמקדת בתיאור הממשק הנוצר בין המשפחה לשירות בצבא ובאופן שבו הוא מתואר בסיפורי השירות של בני ובנות הקהילה המשרתים בצבא.

הפרק השני בשער (פרק 10 בספר) עוסק אף הוא בבני העדה האתיופית אך מתמקד במיזם מיוחד במינו המיועד לקבוצה ספציפית - מורות מתחילות, בנות הקהילה האתיופית בוגרות תכנית מיוחדת שנבנתה עבורן. כותרת הפרק היא "השפעת השירות הצבאי על הבחירה במקצוע

ההוראה בקרב מורים מבני הקהילה האתיופית". הכותבת אורנה שץ אופנהיימר מציגה ממצאים שעלו בראיונות עומק והאירו את תרומתן של החוויות שבהן התנסו העולות במהלך השירות הצבאי לבחירתן המקצועית ולהתנהלותן כמורות.

את הפרק השלישי בשער (פרק 11 בספר) כתבו רחל שאיג ורבקה רייכנברג וכתרתו: "חשוב לכל יהודי בעולם לתת מעצמו קצת לצבא": השתלבותם של חיילים עולים בצה"ל". פרק זה עוסק בחיילים העולים ארצה כדי לשרת בצבא ולנסות להתערות בחברה הישראלית. עלייתם איננה מאורגנת על ידי הצבא אלא על ידי גופים אחרים כגון "חב"ד" והסוכנות היהודית, אך תהליך הקליטה וההשתלבות באחריות הצבא. בפרק תוכלו להתוודע לסיפוריהם של שבעה חיילים עולים - מרוסיה, תאילנד, סין וארצות הברית - המשרתים בצה"ל בחילות שונים ובמגוון תפקידים ודרגות. לכולם סיפורי חיים שונים המדגימים מסלולים ודרכים מגוונות של קליטה בצה"ל ומאפשרים לתאר תמונה רחבה של החיילים העולים.

הפרק הרביעי בשער (פרק 12 בספר) מתמקד בתחום מיוחד במעורבות הצבא בקליטת עולים - תחום הגיור. כותרתו של הפרק היא "חיילים במסע הצטרפות אל הלאום היהודי: גיור עולים הרשומים כלא יהודים בצה"ל" וכתב אותו אריה חסקין. הקוראים מוזמנים להכיר את תכנית "נתיב" - לימודי יהדות וגיור לעולים הרשומים כלא יהודים המשרתים בצה"ל. בתחילת הפרק יוצגו ההקשר החברתי שהביא ליצירת התכנית ומבנה התכנית עצמה. בהמשך הפרק מובאים ממצאי מחקר שבדק את הגורמים המובילים חיילים בצה"ל לעבור גיור ואת השינויים שעוברים חיילים המשתתפים בתכנית זו, במיוחד בכל הקשור לזהותם.

השער החמישי בספר עוסק בבני המיעוטים. שתי קבוצות מיעוטים מרכזיות משרתות בצה"ל. האחת היא דרוזים וצ'רקסים המשרתים בצבא במסגרת חוק שירות חובה החל משנות החמישים. השנייה היא בדואים המשרתים בצבא החל משנות השמונים על בסיס התנדבות. שירותן של שתי קבוצות המיעוטים האלה בצה"ל הוא בעל משמעות חברתית; הוא עשוי להוות גשר בין המיעוטים החיים בתחושה של הדרה וקיפוח לבין החברה היהודית בישראל ולתרום לשילוב מלא שלהם באוכלוסייה הישראלית.

הפרק הראשון בשער (פרק 13 בספר) מאיר את תהליך ההשתלבות בצבא של חיילים בני העדה הדרוזית. כתבו אותו נועה בן-יוסף ואולאי ולוטפי חרב וכתרתו היא: "על מדים אני מלך": השתלבות הדרוזים בצה"ל 2016 - אתגרים מרכזיים". משתתפי המחקר הם שישה חיילים מהעדה הדרוזית המשרתים היום בצה"ל, שלושה מהם שירתו בגדוד חרב עד סגירתו ושלושה משרתים בתפקידים אחרים בצה"ל. עורכי המחקר בחרו את המרואיינים הללו כדי להביא קולות מגוונים המדגימים מסלולי שירות שונים כמו גם סיפורי חיים שונים ועם זאת מייצגים במהותם.

בפרק השני בשער (פרק 14 בספר) גיא ברוקר ורינת משה בוחנים את שילובם של הבדואים בצבא מנקודת מבט חברתית רחבה. הפרק שכותרתו "בין גיוון תרבותי לגיוון חברתי: ניהול שונות בשירות הצבאי של הבדואים בצה"ל", עוסק באחת הסוגיות המרכזיות שנדונה בעשורים האחרונים בחקר יחסי חברה ונוגעת ישירות ברוב המיזמים של המעורבות החברתית שהצבא מפעיל - ההתמודדות של צבאות עם תביעה של קבוצות מיעוט חברתיות להכרה בזהותן ובסגנון חייהן. העיסוק בסוגיה זו מודגם על ידי מחקר שנערך בצבא ובחן את הסדרי הגיוס והשירות של

האוכלוסייה הבדואית ואת ההגיונות שבבסיסם. המחקר מבוסס על שלושים ראיונות שנערכו עם אנשי צבא בדואים וכן עם קובעי מדיניות בתחום גיוסם שאינם נמנים עם אוכלוסייה זו.

הפרק השלישי בשער (פרק 15) עוסק אף הוא בחיילים בדואים המשרתים בצה"ל אך מתמקד בהיבט אחד בתהליך השילוב של חיילים אלה - רכישת השכלה בסיסית בעברית (דיבור, קריאה וכתיבה). כתבו את הפרק רבקה רייכנברג ורחל שגיא וכותרתו היא "כוחו של אדם שעלה מהתחתית גדול מזה שנולד בצמרת": משמעות השירות הצבאי עבור חיילים בדואים". הפרק בוחן את תרומת הלימודים לחיילים אלה ומראה את הדרכים שבהן היא הושגה. הממצאים מבוססים על שילוב של כמה נקודות מבט: ראיונות עם חיילים סדירים שלא למדו באופן סדיר בבית הספר, עם מפקדיהם ועם מורות המשמשות בתפקיד מש"קיות הוראה.

בפרק הסיום של הספר מציגים רז קרני ונועה בן-יוסף אזולאי "סיכום וכיוונים לעתיד". הם מביטים אל העבר ומסכמים את התובנות המציעות הסברים להצלחת מפעל השילוב של האוכלוסיות הייחודיות בצה"ל; הם גם מפנים מבט אל העתיד, אל האתגרים הצפויים לצבא בתחום המעורבות החברתית.

ניתוח הממצאים וההמלצות המובאות בכל אחד מן הפרקים משקפות את דעת הכותבים בלבד ואינן נובעות מהמדיניות או התפיסות המקצועיות של הגופים בצה"ל שעוסקים בקידום ושילוב אוכלוסיות ייחודיות.

הספר הוא מודולרי. כל שער הוא יחידה בפני עצמה. אפשר לקרוא כל שער וללמוד על הפעילויות המתוארות בתחום שהוא מתמקד בו גם ללא קריאה של השערים האחרים. עם זאת, קריאה של הספר כולו תפרוס בפני הקורא את מלוא היריעה של תופעה חברתית ואנושית מיוחדת במינה - צבא של מדינה הנתונה במציאות רווית מתיחות ומלחמות בלתי פוסקות מפנה משאבים של חומר ושל רוח להעצמת היחיד ולחיזוק חוסנה של החברה כולה.

1

שער ראשון
פתיחה

פרק 1

שילוב אוכלוסיות ייחודיות בצה"ל

תפיסה ורציונל

נורית קוטיק

בטווח הנראה לעין, צה"ל ימשיך להיות "צבא העם", המגייס לשורותיו, חיילים בסדיר ובמילואים, רבים ככל האפשר. על צה"ל להשתדל ליצור הזדמנויות שוות ככל האפשר לבאים בשעריו, גם כאשר הדבר דורש התייחסות ייחודית לחלק מהם, על מנת לשלבם באופן המיטבי בצה"ל בפרט ובחברה הישראלית בכלל. עם השנים גדל והלך שיעור הצעירים שכלל לא גויסו לצבא, או שגויסו ולא סיימו את שרותם. צה"ל יבחן את עצמו בהתמדה כדי להבטיח שמירב האזרחים בגיל השרות יתגייסו לשרות, תוך צמצום במידת האפשר בשיעור המשתחררים והמשתמטים. הדבר דרוש גם כדי לקדם את שוויון החובות של אזרחי המדינה וגם כדי לתת הזדמנות לאוכלוסיות ייחודיות להשתלב באופן מיטבי בצה"ל והחברה.¹

החברה בישראל מגוונת ומורכבת מקבוצות רבות ושונות. השוני הוא רב-ממדי ובא לידי ביטוי בהשתייכות לקבוצות סוציולוגיות שונות ולדתות שונות וניכר גם בהבדלים משמעותיים ביכולות האישיות של פרטים שונים המשתייכים לאותה קבוצה חברתית. כמו כן, החברה הישראלית מתאפיינת בפערים חברתיים וכלכליים ובנתק בין הקבוצות השונות בה. כך נוצרה מציאות שבה הקבוצות החברתיות השונות פוגשות זו את זו בצה"ל לפעמים בפעם הראשונה. לעובדה זו משמעות רבה, שכן היא מאתגרת את הארגון הצה"לי המתבסס על יצירת לכידות מסגרת ותחושת רעות בקרב המשרתים, וזאת על מנת לעמוד בייעודו.

המפגש הייחודי המתרחש בצה"ל בין קבוצות שונות יוצר הזדמנות לקידומן ולשילובן; הזדמנות שייתכן שלא הייתה מתאפשרת בטרם גיוסן לצה"ל. אבל כדי שהפוטנציאל אכן ימומש, אין די בעובדה שהגיוס לצה"ל מתבצע מתוקף חוק או בכך שלמסגרת הצבאית מאפיינים ייחודים. על מנת להבטיח שאכן יתרחשו השתלבות אמיתית וקידום אישי של הפרט, יש להבנות תכניות ופעולות המחזקות מאמץ זה.

העיסוק באוכלוסיות ייחודיות בצה"ל החל עם הקמתו והיה אחד הביטויים המשמעותיים של רעיון "צבא העם". נקודות המבט השונות של גורמים שונים בארגון הצבאי ומחוצה לו ביחס לשאלה 'מהי תכלית העיסוק של צה"ל באוכלוסיות ייחודיות?' הביאו לכך שלאורך השנים חלו שינויים בטיפול ובגישה החינוכית לתהליך הראוי להשתלבות האוכלוסיות הללו.

ניתן לומר שבכל התקופות השפיעו על תפיסת קידום אוכלוסיות ייחודיות והשתלבותן שלוש תכליות מרכזיות:

1 מסמך "ייעוד ויחוד", 2003, עמ' 3.

תכלית לאומית - מתוקף היות צה"ל גוף ביצועי של הדרג המדיני ומתוקף זיהויו כ"צבא העם" יוחסו לו יכולות ביצוע גבוהות בתחום קידום אוכלוסיות ייחודיות הן המשרתות בצה"ל והן אזרחים המשתייכים לאוכלוסיות אלו. לאורך השנים נקט צה"ל לעתים גישה מרחיבה ולעתים גישה מצמצמת ביחס לתפיסה זו, אך לאורך כל השנים ראה בה זכות וחובה בהיותו צבא הגנה לישראל. דוגמה מובהקת לתפקיד זה הוא המאמץ שצה"ל היה שותף לו בלימוד השפה העברית בשנות החמישים, לא רק של משרתיו אלא של כלל האזרחים החדשים של המדינה הצעירה שזה עתה הוקמה.

תכלית ערכית - גישת צה"ל לאורך כל השנים התבססה על מחויבות הארגון לראות את צורכי הפרט כאדם, חייל ואזרח. גישה זו קיבלה משנה תוקף עם כתיבת מסמך "רוח צה"ל" שבו ערך כבוד האדם הוגדר כערך יסודי. ההבנה שיש חובה מוסרית ערכית לקדם את יכולות הפרט במהלך השירות גם אם הן אינן משרתות ישירות את תפקידו בצבא, הייתה הבסיס המרכזי לכל העיסוק בתחום ההשכלה בצה"ל.

תכלית פונקציונלית - על מנת שהחייל המתגייס יוכל להשתלב במערכת הצבאית עליו לעמוד בתנאי סף של המערכת. כלל חיילי צה"ל עוברים טירונות שתכליתה היא סוציאליזציה לארגון הצבאי. חלק מחיילי האוכלוסיות הייחודיות צריכים לשפר יכולות נוספות ולשם כך הם עוברים טירונות מותאמות. צה"ל מפעיל אפוא תכניות ייחודיות לאוכלוסיות ייחודיות על מנת שיוכל לשבצן בתפקידים שונים ובכך לשפר את המיצוי ואת ההישרדות שלהן בשירות מלא. דוגמה קלאסית היא תכנית הכנה לשירות ליחידות השדה שפעלה עבור עולים המיועדים לשירות קרבי, מתוך רצון לחזק את יכולתם להתמודד עם דרישות שירות זה.

העובדה שלאורך השנים נבעו הפעולות החינוכיות אל מול אוכלוסיות אלו מהצורך לשרת שלוש תכליות שונות - לאומית, ערכית ופונקציונלית - יצרה פרויקטים שונים ומגוונים ואסטרטגיות שונות להשגתן. כל זאת למען שילובם המיטבי בצה"ל מתוקף המחויבות לקידום הפרט ולחוסנם של צה"ל ושל החברה הישראלית.

אוכלוסייה ייחודית היא אוכלוסייה אשר חלק או כלל החיילים המשתייכים אליה זקוקים לחיזוק מיומנויות אישיות כתנאי הכרחי לגיוסם לצה"ל ולביצוע שירות משמעותי. מתוקף כך האוכלוסיות שהוגדרו לאורך השנים כאוכלוסיות ייחודיות הן:

אוכלוסיית העולים החדשים והוותיקים - חיילים עולים הם חיילים שטרם סיימו את תהליך הסוציאליזציה למדינת ישראל ולחברה הישראלית ועל כן תהליך ההסתגלות למערכת הצבאית מורכב עבורם הן בהיבטי שפה הן בהיבטים תרבותיים אחרים.

בני מיעוטים - הגדרה בלתי פורמלית לאזרחי מדינת ישראל ששפת אמם היא ערבית: דרוזים, בדואים, צ'רקסים, ערבים מוסלמים וערבים נוצרים. הדרוזים מחויבי גיוס על פי חוק בעוד שאר בני המיעוטים מתנדבים לשירות הצבאי.

חיילי איתן וחיילות גיוס מיוחד (חג"ם) - חיילים שהמאפיין העיקרי שלהם הוא קשיי הסתגלות למערכת. מסלול השירות מוגדר על ידי צה"ל כמסגרת מוגנת ומכאן נגזרים עקרונות הפעולה משלב הטירונות דרך השיבוץ, השירות ועד השחרור.

חשוב לציין שחלק מהאוכלוסיות הייחודיות מהוות קבוצות חברתיות מוחלשות בחברה הישראלית (בני מיעוטים, עולים). חלקן מוגדרות לראשונה בצה"ל כאוכלוסייה ייחודית על בסיס יכולת אישית ועל בסיס הפער בין דרישות המערכת לבין היכולות האישיות שלהן כפי שזוהו בשלב המלש"ב (חיילי איתן וחיילות חג"ם). שוני זה משפיע בעיקר על התהליכים המתקיימים לצורך שילובם בצה"ל.

מאמץ רב מושקע בקידום יכולות הפרט החל בשלב מועמדותו לשירות ביטחון דרך תכניות המתקיימות בתחילת השירות ובמהלכו.

בשלב המלש"ב התכניות לעידוד הגיוס מופעלות על ידי הרשויות, משרד הביטחון וגרעיני נח"ל הפועלים בקהילה. כמו כן, שבוע הגדנ"ע מתקיים לפי סדר עדיפויות אשר הוגדר בשיתוף בין משרד החינוך לבין משרד הביטחון לטובת בתי ספר שבהם לומדים תלמידים המשתייכים לקבוצות החברתיות המוחלשות בחברה הישראלית.

בתחילת השירות פועלות תכניות בשני בסיסי חיל החינוך בצפון הארץ, חוות השומר ומחוו"ה אלון, על מנת לחזק את יכולתם של חיילים מאוכלוסיות ייחודיות להתמודד מחד גיסא עם דרישות צה"ל מחייליו, וכדי לשפר את מרחב השיבוץ שלהם בתפקידים בצה"ל מאידך גיסא.

המסגרות המתקיימות בתחילת שירות הן:

טירונות מוגנת לחיילי איתן ולחיילות חג"ם.

קורס עברית לחיילים עולים חדשים, לחיילים בני העדה הדרוזית ולחיילים בדואים.
קורסי הכנה לשירות לחיילים שצה"ל זיהה שזקוקים לכך לפי הערכה ומדידה. לדוגמה, קורס אמיר לישראלים יוצאי אתיופיה, קורס מולדת לעולים חדשים.
לחלק מהחיילים המשתייכים לאוכלוסיות הייחודיות אין די בקורסים המתקיימים בתחילת השירות כדי להתמודד עם הפער בין היכולות האישיות לדרישות המערכת הצבאית. בשל כך צה"ל מקיים הכשרות לקידום יכולות הפרט גם במהלך השירות, לדוגמה:
אולפניות - קורס בין שלושה שבועות לקידום היכולות בתחום העברית.
קורסי העצמה במהלך שירות - קורסים אשר תכליתם חיזוק יכולתו של הפרט להתמודד עם אתגרי השירות הצבאי. זאת על ידי מתן כלים וכשירות רלוונטית לחיזוק תחושת השייכות של חיילי האוכלוסייה הייחודית למדינת ישראל, לצה"ל וליחידתם הצבאית.
ואולם הצלחת תהליך השילוב והקידום של האוכלוסייה הייחודית תלויה לא רק ביכולתם של המשתלבים אלא גם בזו של המשלבים:

השירות בצה"ל מזמן בעבור חייליו מפגש בין אוכלוסיות שונות בחברה הישראלית (כדוגמת מגדר, דתות, מוצא ועדות). על צה"ל לאפשר שירות שוויוני, משמעותי ומכבד לכל חייליו באשר הם תוך הקפדה על המפגש הבין-תרבותי, המתקיים ביחידות השונות, מפגש הטומן בחובו פוטנציאל לצמיחה, להעשרה הדדית ולתחושת שותפות, אך גם סיכוי ליצירת מתחים וקונפליקטים. במקביל נדרש צה"ל לאפשר בעבור המתגייסים אליו מגוון אפשרויות רחב ככל האפשר ("ייעוד ויחוד").

תפיסת השילוב של אוכלוסיות ייחודיות בצה"ל מניחה שרק אם כלל גורמי המערכת הצבאית

יאמצו תפיסה ויפעלו למען מאמץ זה, יוכל צה"ל לממש את יעדיו בתחום. על כן, המאמץ לשילוב אוכלוסיות ייחודיות מתמקד בשתי אוכלוסיות נוספות:

מפקדי צה"ל - חיזוק כשירותם לפקד על אוכלוסיות ייחודיות ולייצר מסגרות בעלות אקלים מכבד, משלב ומקדם. מידת השפעתו של המפקד על פקודיו בארגון הצבאי ידועה לכול. על כן אין ספק ששחקן מכריע בהצלחת השתלבות החייל במסגרת השירות הוא המפקד המלווה את החייל רוב שירותו הצבאי. המפקד נדרש לפתח ולהעצים את החייל המשרת תחתיו ו"לחנוך לנער על פי דרכו". תפיסה זו תורגמה לתפיסת הכשירות התרבותית שאנו מקנים לדרגים שונים בצה"ל באמצעות מתן ידע רלוונטי על אוכלוסיות ייחודיות (היסטוריה, מאפיינים תרבותיים, נתונים), כלים מתאימים ומיומנויות רלוונטיות. כל זאת כדי לחזק את תפיסת האחריות והמסוגלות בפועל של מפקדי צה"ל להתמודד עם אתגר זה.

כלל חיילי צה"ל - חיזוק יכולתם לשמש רעים תומכים לשירות של כלל חיילי האוכלוסיות הייחודיות. תחושת השייכות למסגרת הצה"לית מתבססת על יחסי החברות הנוצרים בקרב החיילים המשרתים תחת אותו מפקד ולמען אותה משימה. יחסים אלו אינם פורמליים ומתבססים על מאפייני הארגון שמייצרים עבור הפרט מסגרת שוויונית במובנים רבים. כאשר נוצרים יחסי חברות ורעות בין חיילים מרקעים שונים וכאשר חייל מאוכלוסייה ייחודית חש בנוח עם זהותו אל מול חבריו ליחידה, היכולת שלו לצמוח ולהשתלב גדלה באופן משמעותי.

חלק מהמתגייסים לצה"ל מקרב האוכלוסיות הייחודיות רואים בצה"ל את ההזדמנות שלהם לייצר שינוי במסלול חייהם. הם חולמים על יום גיוסם בתקווה שדרך הבחירה שלהם לתרום ולהיות חלק מהמוסד שמייצג אולי יותר מכול את הישראליות, יוכלו להפוך לחלק ממנה. לחלק אחר מאוכלוסייה זו, שאינו מצליח לזהות את הפוטנציאל הטמון בשירות, צה"ל מסביר מסר זהומנסה לגייס לתודעה זו את החיילים עם גיוסם.

מתחילת דרכו ראה צה"ל חובה לייצר את אותן ההזדמנויות עבור המתגייסים לשורותיו, והוא בחר להשקיע משאבים רבים על מנת לממשן הלכה למעשה. מאמצים אלו מוסיפים להתקיים גם בשעה זו, וימשיכו לייצר תהליכים וקורסים ואלפיסיפורים אישיים ומרגשים, המעידים על יכולתם של חיילי האוכלוסיות הייחודיות להשתלב בצה"ל.

פרק 2

מעורבות חברתית של צה"ל

סקירה היסטורית

יצחק גילת

מבוא

בשנת 2003 מונתה ועדה על ידי ראש אכ"א כדי לבחון את שירות החובה בצה"ל. הוועדה המליצה על שינוי דרמטי במדיניות הגיוס ובתנאי השירות של החיילים הסדירים. על פי ההמלצה, חלק מבני ה-18 לא יגויסו לצבא ויישלחו למלא תפקידים בשירות האזרחי. במקביל יועלה השכר של החיילים בשירות חובה בשיעור גבוה פי עשרה מהשכר שהם קיבלו באותה תקופה (ידיעות אחרונות, 2003). בהמשך הכתבה נכתב, כי "השאלה המרכזית שעלתה במהלך הדיונים הייתה: האם צה"ל של שנת 2003 יכול להישאר במודל של שנות ה-50? מדובר בשאלה עקרונית-ערכית: האם צה"ל צריך להישאר צבא העם, ולכן יש לגייס אליו גם את מי שאינם מתאימים לשירות ביטחוני? האם תפקיד צה"ל להמשיך להוות כור היתוך לחברה הישראלית? והאם הצבא צריך לעסוק גם בחינוך ובבריאות או להתמקד בביטחון בלבד?" (שם).

מינויה והמלצתה של הוועדה מדגימים ויכוח המתנהל בשיח הציבורי בישראל בין שתי תפיסות מנוגדות באשר לזיקת הגומלין שבין הצבא לבין המדינה. תפיסה אחת, שתכונה להלן "צבא מקצועי", גורסת שהמערכת הצבאית אמורה למלא את ייעודה המקורי - שמירה על ביטחון המדינה. כל המשאבים המופנים אליה אמורים לסייע ישירות במילוי יעד זה, והגבולות בינה לבין מערכות אחרות במדינה אמורים להיות מוגדרים וברורים. התפיסה השנייה, שתכונה להלן "צבא העם", גורסת שהמערכת הצבאית היא חלק בלתי נפרד מהמארג החברתי של מדינת ישראל; נוסף על תפקידה המקורי בשמירה על הביטחון, היא אמורה לשקף את הרכבה של החברה הישראלית ולסייע בקידום כוחה ורווחתה. פועל יוצא מתפיסה זו הוא קיומה של זיקת גומלין דינמית המכוונת להעצמה הדדית בין המערכת הצבאית לבין מערכות אזרחיות במדינה.

בין שתי התפיסות האלה מתנהל ויכוח המעוגן בתפיסות ערכיות שונות באשר לקשר בין צבא ומדינה בהקשר הישראלי. הוויכוח הזה אינו מפרנס את אמצעי התקשורת ולא זוכה לתהודה ניכרת בשיח הציבורי בגלל ההכרעה הברורה בזכות תפיסת "צבא העם", אשר התקבלה כבר בראשית ימיה של מדינת ישראל ומעצבת את קשרי הגומלין בין הצבא למדינה עד ימינו אלה. אחת ההשלכות המרכזיות הנגזרות מתפיסה זו היא מעורבות פעילה ויזומה של הצבא, שמטרתה לסייע למדינה להתמודד עם משימות חברתיות. ההיסטוריה של מדינת ישראל משופעת בדוגמאות שבהן היה הצבא מעורב באופן פעיל ומרכזי במילוי משימות במערכות אזרחיות, בייחוד בתחומים של קליטת עלייה, השלמת השכלה וקידום הסתגלות של אוכלוסיות מיוחדות. הפרק הנוכחי סוקר את המקורות לצמיחתה של תפיסת "צבא העם", את השיקולים המנחים אותה ואת ההיסטוריה של מעורבות הצבא במילוי מגוון משימות בחברה הישראלית.

מקורות היסטוריים

התפיסה הגלומה במושג "צבא העם" השתלבה בתפיסה הערכית של החברה ובאידאולוגיה הרשמית של מדינת ישראל כבר בימיה הראשונים של המדינה החדשה, וזכתה למעמד של אתוס לאומי. בניתוח סוציולוגי של קשרי הגומלין בין הצבא למדינה הסוציולוג יגיל לוי טוען, ש"מצג האוניברסאליות של הצבא [...] ביצר את אתוס 'צבא העם' וגרם להתקבעותו: אתוס של צבא שווינוני, אוניברסלי, מנגנון לחינוך מחדש של המהגרים ולמוביליות שלהם, המוסד שהשתתפות בו מייצגת את האזרחות הנורמטיבית, המוסד המגבש מחדש את החברה היהודית בישראל. התקבעות זו היתה כה חזקה, עד כי המושג "צבא העם" הפך לעין אמת טבעית" (לוי, 2014, עמ' 5). ניתן להבין את הצלחתה של תפיסת "צבא העם" לקנות אחיזה כה חזקה באתוס ובמעש של מדינת ישראל באמצעות צירוף בין גורמים הכוללים את המציאות שבה צמחה המדינה החדשה, המשימות הלאומיות בשנים הראשונות והמנהיגות בראשית ימיה.

מאפיין מרכזי של המציאות החברתית-מדינית בימיה הראשונים של המדינה הוא מרכזיותה של מערכת הביטחון במציאות של המדינה המתהווה. האיום המידי על הקיום הפיזי שלהאוכלוסייה חייב, באופן טבעי, לגייס את מלוא המשאבים שעמדו לרשות המדינה כדי להתמודד אתו. משאבים אלה כללו בראש ובראשונה את העוצמה החבויה בלכידותה של האוכלוסייה כולה ואת נכונותה להשקיע את מלוא המאמצים בהתמודדות מול איום חיצוני. מציאות כזו, שבה כל האוכלוסייה מתגייסת למען הגנה על הקיום, בבחינת "כל העם צבא", מוכרת בהיסטוריה גם במדינות אחרות שהיו נתונות לאיום קיומי. כך, למשל, הצלחתה של רוסיה במלחמה מול האויב הנאצי במלחמת העולם השנייה מיוחסת, בין השאר, להתגייסות מוחלטת של כל האוכלוסייה למאבק בפולש (ורט, 1968). אולם בדוגמה זו, כמו גם בדוגמאות אחרות מן ההיסטוריה העולמית, טשטוש הגבולות בין הצבא לבין האוכלוסייה היה זמני ומוגבל.

עם תום המשבר הקיומי חזרו שתי המערכות האלה לזיקת הגומלין שהייתה ביניהן קודם לכן. מדינת ישראל, בשונה מכך, נולדה תוך כדי התמודדות עם איום קיומי, שהוסיף להיות מרכזי מרכזי בהווה המדינית והחברתית בשנים הבאות ולמעשה לא הוסר עד עצם היום הזה.

המשימה המרכזית של מדינת ישראל בשנותיה הראשונות, לאחר הסרת האיום המידי על קיומה, הייתה קליטת עלייה. העלייה ההמונית של פליטים יהודים ממזרח אירופה ומארצות ערב הייתה אירוע חסר תקדים בהיסטוריה של ההגירה מבחינת היקף הגידול של האוכלוסייה הקולטת. בתקופה קצרה שבין 1948 ל-1953 הוכפלה האוכלוסייה מ-700,00 ל-1,500,00 תושבים (דרורי, 2006).

לעלייה ההמונית היו השלכות כלכליות אדירות והשלכות חברתיות-תרבותיות, והיא טלטלה את המדינה המתהווה ודלת האמצעים ואת החברה ההומוגנית שנפגשה עם מציאות חברתית בלתי מוכרת. למעשה, גם בעלייה ההמונית היה סיכון פוטנציאלי לקיומה של המדינה וניתן לאפיין אותה כמצב חירום. בדומה להתמודדות עם כל מצב חירום היה צורך לגייס את כל המשאבים העומדים לרשות המדינה על מנת לשרוד, ואחד האמצעים המתאימים ביותר הוא הצבא. לתרומה של הצבא להצלחתה של קליטת העלייה היו שני פנים - פנימי וחיצוני. הפן החיצוני התבטא בהגשת סיוע של הצבא למערכות האזרחיות הקולטות את העולים. הפן הפנימי התבטא

בתהליך שהתרחש בצבא עצמו בנוגע להשתלבות העולים החדשים בצבא והכנתם להשתלבות בחברה האזרחית בעתיד.

אשר למנהיגות: דוד בן-גוריון, ראש הממשלה הראשון והדומיננטי שלמדינת ישראל, היה בעל השפעה מכרעת בנקיטת הגישה לעיצובה של החברה חדשה במדינה הצעירה. בן-גוריון דגל באופן נחרץ בגישה של יצירת חברה אחידה, המקדשת את המאפיינים המשותפים וממזערת - ואולי מבטלת - את המאפיינים הייחודיים של הקבוצות החברתיות באוכלוסייה. גישה זו ידועה כמדיניות של "כור היתוך", ובן-גוריון ראה בה לא רק מימוש של תפיסה חברתית אלא גם תנאי להבטחת ביטחונה של המדינה. לצורך יישום המדיניות של "כור היתוך" נועד לצבא תפקיד מרכזי בקידום הסולידריות החברתית כ"מאחה קרעי השבטים", בלשונו של בן-גוריון.

האתוס של צבא העם והדפוסים המעשיים שנוצקו במעורבות החברתית של הצבא בשנים הראשונות של המדינה השתמרו לאורך כל ההיסטוריה שלה עד ימינו אלה. אולם ניתן לראות שינויים במאפיינים של המעורבות החברתית במהלך השנים, כנראה בהשראתם של תהליכים חברתיים-תרבותיים שהתרחשו בחברה שהצבא פועל בה. סקירה של השינויים האלה מוצגת בחלק הבא.

סקירה היסטורית

תקופה ראשונה: החתירה אל האחידות

ניתוח היסטורי של המעורבות החברתית, למן הקמתו של צה"ל ועד לימינו אלה, מצביע על זיקה בין אופייה של מעורבות הצבא בחברה - מטרות, אוכלוסיות יעד ותחומי פעילות - לבין המאפיינים של החברה הישראלית. לעתים התפיסות החברתיות, הנורמות והתהליכים שהתרחשו בחברה השפיעו ישירות על טבעה של מעורבות הצבא, ולעתים הם השפיעו בעקיפין בכך ששימשו מקור השראה ליוזמות של מעורבות חברתית.

בשלושת העשורים הראשונים של המדינה הייתה השונות החברתית בעלת אופי דיכוטומי והתאפיינה בהגמוניה ברורה של קבוצה חברתית אחת באוכלוסייה של המדינה הצעירה - אשכנזים מן המעמד הבינוני ומהמעמד הגבוה. קבוצה זאת איישה את רוב עמדות הכוח הפוליטיות, זכתה ליוקרה חברתית גבוהה בהרבה משל קבוצות אחרות ועיצבה את דמותה התרבותית של החברה הישראלית. קבוצות אחרות באוכלוסייה היו בעלות נוכחות מוצנעת בזירה הפוליטית, החברתית והתרבותית.

הגישה של קובעי המדיניות כלפי השונות החברתית בתקופה הראשונה לקיום המדינה התבטאה במאמץ לעצב חברה הומוגנית, בעלת מרקם חברתי אחיד, והיא הוכתרה במטפורה "כור היתוך". על פי המשמעות המקובלת של כור היתוך היה ניתן לצפות לגיבוש פסיפס חברתי חדש שמורגשת בו תרומתן של כל אחת מן הקבוצות המרכיבות אותו. בפועל, כור היתוך של ראשית שנות החמישים התבטא בשאיפה להיטמעות של הקבוצות החלשות בתוך הקבוצה הדומיננטית מתוך אימוץ התפיסות, הנורמות, דרכי ההתנהגות והתרבות של קבוצה זו. על מנת להבין את הרציונל למדיניות של כור היתוך, את התפקיד שהיא הייתה אמורה למלא בעיצוב חברה בריאה ואת

מקומו של הצבא ביישומה של מדיניות זו, יש צורך להכיר את הרקע הסוציולוגי של החברה בישראל בראשית שנות החמישים, שממנו צמחה מדיניות כור ההיתוך.

התפיסה המקובלת בחברה הצעירה של מדינת ישראל גרסה, כיהמוני העולים החדשים שהגיעו מאסיה ומצפון אפריקה הם נחותים מהאוכלוסייה האשכנזית הוותיקה ומן העולים שהגיעו מאירופה. תפיסה זו באה לידי ביטוי בהקשרים השונים של החינוך והחברה. בספרי הלימוד באותה תקופה הוצנע מאוד מקומן של הקהילות היהודיות בארצות המזרח (פירר, 1986). מחקרים שנערכו בצבא, בהוראת הרמטכ"ל יגאל ידין, העלו ממצאים בדבר נחיתותם של החיילים המזרחיים. כך, למשל, המחקר שערך הצבא ביחידה שבה רוב החיילים היה מזרחיים, דיווח על כך שהתכונות האופייניות לרובם הגדול הן: אפתיה, חוסר אידאה, התנהגות אגואיסטית וסיפוק הצרכים האישיים (חזקני שי, הארץ, 12.8.2015).

תפיסה דומה לגבי טבעם של היהודים העולים מארצות המזרח נשמעה אפילו מפייהם של אקדמאים בכירים במדעי החברה, כמוהסוציולוג הידוע ש"נ אייזנשטדט, שכתב על הקשיים שעמדו לפני ילדיהם של יהודי המזרח, שעדיין השתייכו לחברה מסורתית ולא יכלו להתמודד עם חינוך מערבי פורמלי (אייזנשטדט, 1951). אחד הבכירים בחקר החינוך באותה תקופה, קרל פרנקשטיין, כתב כי "יהודי המזרח נחשלים הם, אינם מוכשרים עוד להבין את התכנים והערכים של תרבות המערב אלא בדרך חיקוי והקליטה הפסיבית... ואינם מסוגלים להצטרף עדיין באופן פרודוקטיבי לכיוון שבו משתדל רוב האוכלוסייה היהודית לבנות את חייו" (חזקני שי, הארץ, 12.8.2015)

השונות החברתית-תרבותית, במשמעות שניתנה לה בשנים הראשונות למדינה, נתפסה כנטל ואפילו כמקור אפשרי לסיכון, ולפיכך הייתה חשיבות קריטית ליישום המדיניות של כור ההיתוך. הבחירה בצבא כעמוד בראש המחנה המעצב את החברה השוויונית באמצעות כור ההיתוך, אינה מפתיעה, בגלל הכלים הנמצאים בידי להשגת מטרה זו (ראו הרחבה בנקודה זו בהמשך הפרק, בחלק העוסק בתכנית מקא"ם). עדות לתפקיד שהועידו קברניטי המדינה לצבא בשילוב המזרחים בחברה ניתן למצוא בדברים שאמר בן-גוריון בכנס הפיקוד הגבוה ב-1950: "קיבוץ הגלויות הביא לנו אספסוף. היתוך האספסוף הזה, גיבושו מחדש, גיבוש אנושי, יהודי, ישראלי ואחר כך צבאי - זהו היסוד לצבאיות. יש לחנך את הצעיר שבא מארצות אלו לשבת בבית הכיסא כמו אדם, להתרחץ, לא לגנוב, לא לתפוס נערה ערבית ולאנוס אותה - זה קודם לשאר הדברים. בלי זה - אין ערך לאימון ולחינוך הצבאי שניתן להם" (שם).

מתברר אם כך שראשי המדינה הועידו לצבא תפקיד בחברות מחדש של העולים מארצות המזרח, כאשר תהליך זה אמור להתבצע כחלק מההתנהלות היום-יומית של הצבא. נוסף על כך תוכננו ויושמו פרויקטים מיוחדים בשני תחומים: קליטת העלייה והשלמת ההשכלה. תכניות אלה לא כוונבאופן דיפרנציאלי לקבוצות שונות בתוך האוכלוסייה שהוגדרה כחלשה (כפי שיעשה לימים), אלא לאוכלוסייה כולה. הפעילויות המוגדרות שנעשו בשני תחומים אלה מפורטות להלן.

העלייה הגדולה בראשית שנות החמישים, אשר הגדילה באופן דרמטי את מספר התושבים בתוך תקופה קצרה, חייבה גיוס של כל המשאבים הלאומיים על מנת להתמודד איתה בהצלחה.

המעורבות של צה"ל במשימה זו באה לידי ביטוי הן מחוץ לצבא הן בתוכו.

על פי בקשתו של ראש הממשלה מהרמטכ"ל נכנס הצבא למעברות העולים והגיש סיוע בעל אופי חומרי (הקמת תשתיות) ובעל אופי מנטלי (הוראת השפה, הקניית תכנים חינוכיים וליווי חברתי של העולים בתהליך הקליטה שלהם).

הפעילות בתוך הצבא התבטאה בהוראת השפה לחיילים שלא היו דוברי עברית, ובהמשך היא הורחבה להקניה של השכלת יסוד. כעבור כשלושה עשורים חזרה קליטת העלייה להיות במוקד המעורבות החברתית של הצבא לנוכח ריבוי העולים שהגיעו לארץ בתקופה זו. שני גלי עלייה מאתיופיה הגיעו באמצע שנות השמונים (מבצע משה) ובתחילת שנות התשעים (מבצע שלמה), וגל עצום של עולים הגיע מברית המועצות בתחילת שנות התשעים. קליטת העלייה חזרה להיות משימה מרכזית בסדר העדיפויות הלאומי, הצבא שוב נקרא לסייע למדינה ולחברה לעמוד במשימה זו. המעורבות החברתית של הצבא באה לידי ביטוי הן מחוצה לו - ליווי חברתי בריכוזי עולים - הן בתוכו.

הפעולות שנעשו בתוך הצבא לא כוונו באופן גורף לכל אוכלוסיית העולים, אלא נתפרו בהתאם לצרכים של אוכלוסיות ספציפיות. כך, למשל, החלה לפעול בשנת 1984 מסגרת לקידום ולשילוב חיילים יוצאי אתיופיה, אשר נקראה "מגן ציון", כקורס הכנה לשירות. שמונה שנים מאוחר יותר ניתן היה להבחין בצרכים שונים בתוך אוכלוסיית עולי אתיופיה ולכן נקבעו שלושה מסלולי שירות: האחד - קורס מכין קצר, השני - קורס לימודי ארון, המיועד בעיקרו ללימוד עברית, והשלישי - גיוס ישיר לאוכלוסיות החזקות יותר.

המעורבות של הצבא בתחום ההשכלה החלה כאמור כבר בשנים הראשונות לקיומה של המדינה, והיא נמשכת עד עצם היום הזה. חשיבות התרומה של הצבא בתחום ההשכלה מודגמת בעובדה שהיא עוגנה בחוק מדינה. חוק שירות הביטחון, שבו הוגדר תפקידו של צה"ל בתחום ההשכלה: "הבטחת השכלה יסודית: חיי המשרת בשירות סדיר ורמת השכלתו נמוכה מרמה של השכלה יסודית שנקבעה בתקנות, שלושה חודשים משירותו הסדיר יוקצו להקניית השכלה, באופן ובתנאים שנקבעו בתקנות. התקנות יותקנו בהסכמת שר החינוך והתרבות לאחר התייעצות עם ועדת החוץ והביטחון של הכנסת" (חוק שירות ביטחון, 1983).

מערכת השלמת ההשכלה היא חלק בלתי נפרד מן המעורבות החברתית של חיל החינוך, והיא התרחבה במהלך השנים. מסוף שנות השמונים ובמהלך שנות התשעים רוכזו קורסי השכלה בבסיס חינוך והשכלה מרכזי - מחו"ה אלון, באזור כרמיאל. השינויים במערך השלמת ההשכלה במשך השנים באו לידי ביטוי ברף ההשכלה, כלומר במספר שנות הלימוד שניתן להגיע אליו בקורסים להשלמת השכלה. בראשית שנות החמישים הגיעו חיילים מיעוטי השכלה שהשתתפו בקורסים לרמה של 8 ו-10 שנות לימוד. האפשרות להגיע לרמה של סיום תיכון (12 שנות לימוד) ניתנה רק לנגדים בשירות קבע, במסגרת תיכון צה"ל. בשנת 1977 הוחלט לאפשר לחיילים העומדים לקראת שחרור להגיע לרמה של 11 או 12 שנות לימוד במסגרת קורס תג"ת (תעודת גמר תיכון) שהם יכלו לבחור. בשנת 2006 הועלה רף הלימודים ל-12 שנות לימוד. כיום, במערכת השלמת ההשכלה יש שני קורסים מרכזיים: קורס חובה להשלמת 10 שנות לימוד וקורס רשות להשלמת 12 שנות לימוד (קורס תג"ת).

תקופה שנייה: ניהול השונות

בשנות התשעים של המאה ה-20 התחולל שינוי במציאות החברתית בישראל, אשר התבטא בהעלאת המודעות למגוון החברתי ובהגברת הנוכחות של קבוצות מיעוט בהווייה הפוליטית, חברתיתתרבותית של מדינת ישראל. שינוי זה נבע ככל הנראה מכמה גורמים. אחד מהם הוא המהפך הפוליטי של 1977, אשר העניק לגיטימציה ונתן עמדת כוח לקבוצה חברתית גדולה - בני עדות המזרח - שנשארו עד אז בשוליים החברתיים והפוליטיים. גורם שני הוא העלייה של שנות השמונים וראשית שנות התשעים - בייחוד מאתיופיה ומברית המועצות - אשר הפנתה את תשומת הלב הציבורית לקבוצות חברתיות שונות מקבוצות הרוב. בתהליך שילובם של העולים האלה עמדו לנגד עיניהם של מעצבי המדיניות הטעויות שנעשו בקליטת העלייה הגדולה בשנות החמישים, כאשר היעד של הקליטה היה היטמעות בחברת הרוב תוך כדי התעלמות מן הצרכים המיוחדים של כל קבוצה. גורם נוסף שדרבן את השינוי בחברה הישראלית הוא רוחות של שינויים בתפיסות ערכיות וחברתיות, אשר החלו מנשבות בארצות הברית בשנות השישים. את התפיסות האלה הנחו ערכים של שוויון, כיבוד השונות וחיזוק הייחודיות של קבוצות מיעוט. בהשראתם של תהליכים אלה, קבוצות חברתיות שהיו עד אז בשוליים, קיבלו הכרה והחלו להשתלב במארג החברתי הכללי. גם בישראל, הדומיננטיות של מגזר אחד החלה להתחלף באימוץ גישה פלורליסטית יותר. קבוצות מיעוט החלו להשמיע את קולן בשיח הציבורי, לתבוע מימוש זכויותיהן ולמלא תפקיד פעיל יותר בעיצוב פני החברה והתרבות.

במעורבות החברתית של הצבא התחולל בתקופה זאת שינוי בעל אופי מהפכני, הן בתפיסה הן במעשה. התוצר המעשי של שינוי זה היה הקמתו של המרכז לקידום אוכלוסיות מיוחדות (מקא"ם). הצבא פתח את שעריו בפני צעירים שהיו עד אז (מראשית ימיו של צה"ל) פטורים מגיוס בגלל נתונים אישיים נמוכים. הניצנים של שילוב אוכלוסיות מיוחדות בצה"ל החלולהיראות כבר באמצע שנות השבעים של המאה ה-20, והם צמחו משני מקורות. האחד הוא הצורך בגידול בכוח האדם בצבא, שעלה בעקבות מלחמת יום הכיפורים; האחר הוא המחאה החברתית של שנות השבעים (הזכורה בזכות "הפנתרים השחורים"), אשר העלתה למודעות את קיומן של אוכלוסיות החיות בתנאים של עוני, דלות ובערות.

בהתאם להנחיות הגיוס שרווחו בתקופה זו, היו מאות רבות של בני נוער שלא גויסו לצבא ובכך נמנעה מהם האפשרות להשתלב במסגרת שהייתה עשויה לקדם את שילובם החברתי. כיוון שכך, גברו הניתוק והניכור ביניהם לבין החברה. ועדת כ"ץ, אשר בחנה את תופעת "הנוער המנותק", המליצה להרחיב את היקף הגיוס לצה"ל ולכלול בו צעירים שעד אז לא גויסו בשל נתונים אישיים נמוכים בתחום ההשכלה והמוטיבציה לגיוס. כדי ליישם המלצה זו הוקמה בצה"ל מסגרת מיוחדת בשם נחט"ם - נוער וחיילים בטיפול מיוחד - והיא פעלה בשלישות הראשית. המסלול של החיילים שגויסו בפרויקט זה כלל טירונות מותאמת לצורכיהם במחנה דותן, הכשרה מקצועית בבתי ספר אזרחיים ושיבוץ לתפקיד מקצועי בצבא. בשנת 1979 ביקר במחנה דותן הרמטכ"ל דאז רפאל איתן והתרשם שהתפיסה המנחה את התכנית, הטיפול המעשי והאמצעים המוקדשים לה אינם מספיקים והגיע למסקנה ש"אנחנו, בתור צבא, פשוט יכולים לקחת את העניינים האלה בידיים ולעשות כל מה שהצבא יכול לעשות" (אשכול, 1995, עמ' 28). ביקור זה

סימן את תחילתו של שינוי מהפכני בגישה ובטיפול של הצבא באוכלוסיות מיוחדות עם הקמתה של מסגרת מיוחדת עבורם.

המשמעות המהפכנית של פרויקט מקא"ם מתוארת היטב בספרו של יוסף אשכול "בלב וברוח", אשר סוקר את ההיסטוריה של חיל החינוך והגדנ"ע בצה"ל מראשית שנות השמונים ועד אמצע שנות התשעים: "אם בשאר תחומי הפעילות של מערכת החינוך הייתה ההתרחבות בשנים שבין 1979 ו-1981 במתכונת של 'יותר מאותו דבר' בהשוואה למה שהיה קיים במערכת לפני כן, הרי בנושא הטיפול באוכלוסיות החלשות התרחשה מהפיכה של ממש. נושא זה הפך לדגל מרכזי של מערכת החינוך ולאחד הנושאים המדוברים ביותר בצה"ל ובמדינה. הכינוי שניתן לו בתקשורת, 'נערי רפול', הבלית את העניין הישיר של הרמטכ"ל רב אלוף רפאל איתן בטיפוחם של אותם נערים - למעשה חיילים - שהשירות הצבאי הוא להם הזדמנות אחרונה לצאת ממעגל סגור של כישלונות, הזנחה וקיום בשולי החברה, והשתלב בחברה הישראלית כשווי זכויות באמת" (אשכול, 1995, עמ' 25).

ניתן לזהות ארבעה מקורות שמהם צמח פרויקט מקא"ם והפך לאחד מן הנכסים החינוכיים החשובים של הצבא. המקור האחד הוא התשתית הרעיונית-ערכית הגלומה בגישה של "צבא העם". כאמור, תפיסה זו גורסת כי ביצור החוסן החברתי הוא חלק בלתי נפרד מתפקידו של הצבא. המקור השני הוא התאמתו של הצבא לשמש כלי לקידום האוכלוסיות המיוחדות בשל התנאים הקיימים בו ואינם קיימים במסגרות אזרחיות: הצבא יכול לכפות על הצעירים כניסה למסגרת שבה מיושמת התכנית; הוא יכול להפעיל את כל השלבים של התכנית, החל מהמיון וכלה בהכנה לאזרחות, כולל הכשרה מקצועית והשתלבות במקצוע הנרכש; והוא יכול להפיק בקלות יחסית את המידע הדרוש להצלחת התכנית, כגון משוב על הצלחות וכישלונות בהסתגלות של חיילים (גל, 1982). המקור השלישי הוא השקעה רבה של משאבים חומריים ואנושים לקידום הצלחת התכנית. המקור הרביעי הוא התגייסות של דמות בכירה מקרב מקבלי ההחלטות (במקרה זה הרמטכ"ל), אשר התייחסה לפרויקט זה כאתגר אישי והשקיעה בו מאמצים גדולים במיוחד.

מסלול השירות של חיילי מקא"ם מורכב מכמה שלבים, שכל אחד מהם הוא צומת מעקב, שבו בוחנים את הנתונים שנאספו על החייל עד לאותו שלב ומחליטים על השיבוץ לשלב הבא. השלב הראשון הוא הטירונות, המהווה שלב קריטי במסלול, בשל הסיכון הפוטנציאלי למעוד במעבר החד בין אורח החיים שאליו הורגלו הצעירים עד כה לבין הדרישות הנוקשות של המסגרת הצבאית. מחשבה רבה הושקעה בעיצוב הטירונות כך שיימצא בה איזון בין היענות לצרכים של חיילי המקא"ם לבין עמידה בדרישות של מערכת צבאית. והתוצר של שלב זה יהיה רב-תחומי ויתבטא בפיתוח מיומנויות צבאיות (ברמה של יחידה עורפית), העשרת המטען ההשכלתי, שיפור הביטחון העצמי, פיתוח זיקה רגשית חיובית לסביבה האנושית והכשרה מקצועית.

באופן ספציפי יותר, הסביבה הפיזית (חוות השומר) נראית כמו מחנה נופש יתר מאשר כמו בסיס טירונות; בתקופה הראשונה של הטירונות יש העלאה הדרגתית של הדרישות הצבאיות; בצד האימונים הצבאיים החיילים מקבלים הוראה בכיתות, סדנאות קבוצתיות, סיורים והתנסות במיזמים חברתיים; הסגל כולל מפקדים מכל צה"ל, שעברו הכשרה מיוחדת, ומש"קיות הוראה. עם סיום הטירונות מיועדים החיילים להשתבץ בקורסים הנערכים במסגרות שונות בצבא.

השאיפה היא שמרבית החיילים ישובצו לקורסים מקצועיים על פי התאמתם, רצונם ויכולתם. הליווי של החייל במהלך השירות הוא מרכיב חיוני בתכנית מקא"ם ושותפים לו המפקדים, משרדי המקא"ם, מש"קיות המקא"ם וחונכים אישיים. החונך האישי הוא דמות אבהית, אשר מעניקה תמיכה רגשית מצד אחד ומציבה גבולות מצד שני במגמה לענות על הצרכים הנחוצים להסתגלות מיטבית. לקראת סיום השירות החיילים משתתפים במכינה לקראת שחרור, הכוללת סדנאות בנושאים רלוונטיים למעבר לאזרחות, כגון זכויות החייל המשוחרר, בחירת מקצוע, מקומות לימודים ומלגות.

בתוך המערך לקידום אוכלוסיות מיוחדות משולבות גם בנות במסגרת המכונה חג"ם (חיילות גיוס מיוחד). עד 1992 מילאו חיילות בעלות נתוני איכות נמוכים תפקידים של כוח עזר בבתי חולים והיו כפופות לחיל נשים (ח"ן). החל משנה זו הן משובצות על ידי מקא"ם ומופעלות בהתאם לרציונל של מערך זה.

מעניין לציין שסוגיית הגיוס של צעירים מ"אוכלוסיות חלשות" לא נולדה בשנות השבעים של המאה ה-20, אלא העסיקה את כוחות הביטחון כבר בשנות הארבעים, זמן קצר לאחר הקמתו של הפלמ"ח. המוטיבציה לגיוס צעירים אלה לא הייתה חברתית-ערכית, כמו במקרה של "נערי רפול", אלא מעשית לחלוטין. הפלמ"ח, שנחשב למסגרת אליטיסטית שאליה הצטרפו צעירים מן המעמד הגבוה, בעיקר מן ההתיישבות העובדת, סבל ממחסור חמור ביותר בכוח אדם עד כדי סכנה להמשך קיומו.

לפיכך עלתה המחשבה לגייס צעירים מרקע חברתי נמוך יותר, רובם הגדול בני עדות המזרח, שהתגוררו בערים והשכלתם הממוצעת לא עלתה על חמש-שש שנות לימוד. המניע לגיוס האוכלוסייה החלשה היה אמנם שונה מזה של תכנית מקא"ם, שלושים שנה מאוחר יותר, אולם דרך הפעולה שננקטה כדי לשלב אותם בהצלחה בצבא הייתה דומה מאוד בשני המקרים. בניסיון הראשון לשלב צעירים אלה גייס אותם הפלמ"ח בהליך זהה לזה של כל המועמדים האחרים. ניסיון זה נחל כישלון חרוץ, שהתבטא בנשירתם של רוב המגויסים. בעקבות כישלון זה הוחלט לבנות תכנית גיוס מיוחדת, התפורה בהתאם לצרכים הייחודיים של הצעירים מהאוכלוסיות החלשות. עיקריה של תכנית זו היו: מעבר הדרגתי למסגרת הצבאית באמצעות הכשרה טרום צבאית; הקניית השכלה ושיפור השליטה בשפה; הקניית הרגלי התנהגות הנהוגים בצבא ומיומנויות צבאיות; התייחסות אישית לצרכים של כל אחד ואחד, תמיכה רגשית ושיפור הדימוי העצמי (שלם, 2004).

לא ידוע לנו אם מיכאל גל והמעצבים הנוספים של תכנית מקא"ם בסוף שנות השבעים הכירו את ההיסטוריה של שילוב צעירים "חלשים" בפלמ"ח; עם זאת, השיטות הדומות שישמו בשני המקרים והצלחתן (החלקית לפחות) מוסיפות ידע משמעותי על אודות התנאים המקדמים שילוב חברתי של קבוצות חלשות בתוך קבוצת רוב.

תחום נוסף שבו כוונה המעורבות החברתית לעבר קבוצות מיעוט באוכלוסייה הוא פעילות עם חיילי מיעוטים. שתי קבוצות מיעוטים משרתות בצה"ל. האחת היא דרוזים וצ'רקסים, המשרתים בצבא במסגרת חוק שירות חובה החל משנות החמישים. האחרת היא בדואים, המשרתים בצבא החל משנות השמונים, והגיוס שלהם הוא התנדבותי. בסוף שנות השמונים הוחלט כי חיילי

המיעוטים יקבלו סיוע במהלך או בסוף שירותם הצבאי כדי לשפר את השפה העברית ולכון אותם להמשך לימודים.

סיכום

ניתן לראות במפגש בין הצבא לבין החברה תהליך דינמי המעצב את אופיים ואת עוצמתם של כל אחד מהשותפים בו ולפיכך משפיע גם על חוסנה של המדינה. המעורבות החברתית של הצבא היא אחד המרכיבים במפגש זה, ולכן יש מקום לבחון את תפקידה ואת השפעותיה האפשריות עליו. הסקירה ההיסטורית של המעורבות החברתית מאפשרת לערוך בחינה כזו, והיא תיעשה בהתאם לשתי גישות הנוגעות לזיקת הגומלין שבין הצבא לחברה בישראל. גישה אחת מתמקדת בהשפעתו של הצבא על הסולידריות החברתית בישראל (לוי, 2014). לוי טוען שקיים פער בין הדימוי של הצבא כמחזק את השוויוניות ומקדם את הסולידריות החברתית לבין המצב בפועל. דימוי זה של הצבא צמח מתוך האתוס של צבא העם, כ"מאחה קרעי השבטים", שכן הוא מאפשר מימוש של ערך השוויוניות בחברה. בעשורים הראשונים לקיום המדינה התחזק דימוי זה בתודעה הציבורית בעקבות התפקיד שמילא הצבא בהשגת יעדים לאומיים בתחום קליטת העלייה וביעור הבערות. שנים לאחר מכן לא עמד מצג השוויוניות וקידום הסולידריות במבחן המציאות: בצבא באו לידי ביטוי תופעות של חוסר שוויוניות ושל קונפליקטים חברתיים בעקבות הדרת קבוצות חברתיות ששירתו בו (שם).

להערכתנו, המעורבות החברתית של הצבא עשויה להיות אחד הכוחות המחזקים את הסולידריות ומצמצמים את הקונפליקט. הפעולות שנעשות על ידי הצבא בתחום החברתי, ובמיוחד אלה המכוונות לקבוצות המצויות בשוליים החברתיים, תורמות לסולידריות לא רק בתוצאות המוחשיות שלהן (כגון שיפור הסתגלותם לחברה של צעירים בסיכון) אלא גם במישור הערכי-אידיאולוגי, באמצעות מסר על חשיבות האכפתיות והעשייה החברתית, אשר יכול לשמש דוגמה ומופת לארגונים ציבוריים גדולים אחרים בעלי השפעה על עיצוב פני החברה בישראל.

רב-תרבותיות היא אמצעי נוסף שניתן להתבונן דרכו על תרומת המעורבות החברתית של הצבא לחברה בישראל. ניתן להתייחס לרב-תרבותיות כאל מאפיין סוציולוגי המציין את המגוון התרבותי של החברה. חברה רב-תרבותית מורכבת ממספר רב של קבוצות תרבותיות שונות המשתייכות למסגרת חברתית אחת, כגון מדינה. השפעת ההרכב הרב-תרבותי על המסגרת החברתית יכולה לבוא לידי ביטוי בשני כיוונים מנוגדים. היא יכולה להשפיע באופן שלילי על איכות החיים בחברה, ליצור מתחים, לעורר קונפליקטים, להצית סכסוכים ולייצר אווירה של עוינות עד כדי סיכון היציבות של המרקם החברתי. מצב זה מתפתח כאשר הקבוצות הנמצאות בשוליים מבדלות את עצמן מקבוצת הרוב ואינן מקבלות את הערכים, את המנהגים ואת הסמלים המשותפים למסגרת החברתית כולה.

מנגד, הרכב רב-תרבותי עשוי להצמיח אווירה של כבוד הדדי, סובלנות, קבלה ושיתוף פעולה, המקדמת סולידריות חברתית ותורמת לעשייה ולצמיחה של החברה. מצב כזה נוצר כאשר קיים איזון בין שימור המאפיינים התרבותיים הייחודיים של הקבוצה הקטנה לבין ההזדהות עם הערכים ועם המנהגים של המסגרת החברתית הכללית. תכניות של מעורבות חברתית שהצבא

מפעיל, המכוונות לקבוצות תרבותיות שאינן במרכז, כגון מיעוטים, עולים ונוער בסיכון, יוצרות גשר בין החברים בקבוצות אלה לבין החברה כולה וכך מחזקות את המרקם החברתי בישראל.

מקורות

אייזנשטדט, ש"נ (1951). המשמעות החברתית של החינוך לאור בעיות קליטת העלייה. מגמות, ג(1), 330-341.

אשכול, י' (1995). בלב וברוח: חיל החינוך והגדנ"ע בצה"ל מראשית שנות השמונים ועד אמצע שנות התשעים. מפקדת קצין חינוך וגדנ"ע ראשי. גל, מ' (1982). שילוב חיילים מאוכלוסיות חלשות בצה"ל - תמצית שיקולים. מערכות, 283, 36-44.

דרורי, ז' (2006). צבא וחברה במדינת ישראל בשנות החמישים. עיונים בתקומת ישראל, 16, 243-274.

ורט, א' (1968). רוסיה במלחמה 1941-1945. צבא הגנה לישראל: הוצאת מערכות.

חוק שירות ביטחון (תיקון מס' 15) התשמ"ג 1983.

חזקני, שי (2015). צבא אשכנז. הארץ. 12.8.2015.

ידיעות אחרונות (2003). תכנית: מצבא העם לצבא שכירים. נדלה מתוך:

<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-2766855,00.html>

לוי, י' (2014). צה"ל בין סולידריות לקונפליקט - "צבא העם" נגד גיוס החובה. סדרת מאמרים לדיון. האוניברסיטה הפתוחה.

פירר, ר' (1986). הדימוי של עדות המזרח: ספרי לימוד לתולדות עם ישראל:

1948-1967. עיונים בחינוך, 45, 23-33.

שלם, מ' (2004). צבא מחפש משמעות. מערכות הוצאה לאור, משרד הביטחון.

שער שני

איתן

פרק 3

תכנית איתן כאמצעי להכללה חברתית אזרחית השוואה מגדרית

לילך לב-ארי, מיכל ראזר
נועה בן-יוסף אזולאי ורינת אדלר

מבוא

הדרה חברתית היא התהליך שבגיניו קבוצות מסוימות באוכלוסייה נדחקות לשוליים ונמנעות מהן השתתפות מלאה בחיי החברה. תופעות ההדרה מודגשות במיוחד במצבי עוני והגירה. אפיון מרכזי של תהליך ההדרה הוא הימנעותן של קבוצות אלה מלקחת חלק פעיל ברשתות חברתיות וקהילתיות. תהליכי הדרה משפיעים על מעמדן האזרחי ויש להם השלכות מרחיקות לכת על אינטגרציה חברתית ועל תחושת השייכות לקהילה. הדרה חברתית פוגעת במסלולי החיים של דור אחד, והיא יכולה אף לעבור לדור הבא (דורון, 2006; סטריאר, 2001). המושג "הכללה חברתית" בניגוד להדרה חברתית מבטא מצב של חתירה לשוויון ובו החברה ומוסדותיה המרכזיים מקבלים כל אדם ומסייעים לו להשתלב חברתית. הכללה חברתית ראוי שתהווה תשתית לפעילותם של ארגונים ושל מוסדות חברתיים וכן של אנשי המקצוע העובדים עם אוכלוסיות מודרות או עם אוכלוסיות במצבי מצוקה (ברמן וקיזר, 2006).

הדרה של בני נוער והדחקתם לקבוצות שוליים נובעות בראש ובראשונה מהשתייכותם המשפחתית והחברתית. תהליכי הדרה ושוליות של בני נוער מתרחשים פעמים רבות בהגיעם למצבי סיכון ומצוקה, שחלקם באים לביטוי בנשירה ובניתוק ממסגרות חינוכיות. ילדים ונוער בסיכון אינם מממשים את זכויותיהם הבסיסיות לביטחון, להגנה ולכבוד (גולדפרב, 2006). בני נוער במצבי סיכון הם נערים ונערות המתקשים לתפקד במסגרות חינוכיות וחברתיות מקובלות עבור בני גילם ונקלעים לחיפוש דרכים חלופיות המביאות אותם בסופו של תהליך לניתוק ולניכור מהמסגרות הנורמטיביות (להב, 1999, 2012). הדרה ושוליות מגבירות את הסיכוי להתנהגויות בלתי-מסתגלות למערכת החברתית והבית-ספרית, להתנהגות אלימה, להתמכרויות ולנשירה מבית הספר (כאהן-סטרבצ'ינסקי, קונסטנטינוב וירוביץ, 2006; סבו-לאל וחסין, 2011).

בשנים עברו רובם המוחלט של השירותים לטיפול באוכלוסיית בני נוער בסיכון היו מיועדים לנערים ולנערות כאחד. בשנים האחרונות ניכרת מגמת שינוי בנושא ויש גידול בשירותים המיועדים לנערות בלבד. אחת הסיבות המרכזיות לכך היא שביטויי המצוקה של נערים, בהשוואה לנערות, הם שונים: בעוד בנים מבטאים מצוקה באופן מוחצן, ביטויי המצוקה של בנות לרוב מופנמים ומופנים כלפי עצמן; עד לאחרונה שיעורי השיקום של נערות היו נמוכים מאלה של נערים משום שהן טופלו רק כאשר מצבן היה חמור ולעתים אף מאוחר מדי (רסנר וזערא, 2014).

עם העלייה במודעות לצורכיהן של נערות בשנים האחרונות התחולל שינוי גם בדיון המקצועי בהן. הדגש היום בשיח המקצועי הוא בראיית הנערות כקורבנות של מציאות חברתית להבדיל מגישת העבר, אשר ראתה בנערות כמי שטעו או סטו מהנורמה או כמי שסובלות מפתולוגיות קשות וזקוקות להגנה. ההתייחסות להתנהגויות אשר בעבר תויגו כפתולוגיות השתנתה, ועתה הקהילה המקצועית רואה בהן ביטוי לכוח להתמודד, אף אם ההתמודדות אינה תמיד מוצלחת (קומס, גולן, דולב, ויובל, 2004).

מעמדן של נשים בעולם ובישראל משתנה בעידן הגלובליזציה הנאו-ליברלי. יותר נשים משתלבות בשוק העבודה ובעקבות זאת חלים שינויים במעמדן החברתי (ראו למשל פוגל-ביז'אווי, 2003). גם בצבא משתנה מקומן של נשים והופך לחלק משמעותי מתהליך השוויון הגלובלי בהזדמנויות תעסוקה והשכלה של נשים. המאה ה-21 היא נקודת תפנית משמעותית למקומן ולתרומתן של נשים בצבאות העולם. בשנת 2000, למשל, האו"ם קיבל את החלטה מספר 1325 שנושאה: "נשים, שלום וביטחון". (Michailidou, 2014, p. 541) החלטה זו מדגישה מחד גיסא את מקומן של נשים כנפגעות מרכזיות ממלחמות וממעשי אלימות, ומאידך גיסא - לראשונה הובא בחשבון מגדר בהקשר של תהליכי שלום וביטחון בעולם.

במאמר זה אנו בוחנות את מקומן של הנשים בצה"ל, בהשוואה לזה של הגברים, ובעיקר אלה שחוו הדרה כנערות וכנערים. ראשית נתאר את תרומתן של צה"ל בשילוב נערים ונערות בהדרה ובסיכון.

מאז שנת 1980 פועלת בצה"ל תכנית מקא"ם (מרכז לקידום אוכלוסיות מיוחדות) לבנים, ומשנת 1993 פועלת תכנית דומה, חג"ם (חיילות גיוס מיוחד), לבנות. במסגרת תכניות אלה צה"ל מגייס לשורותיו צעירים וצעירות המיועדים לשירות ביטחון ומאופיינים בנתונים אישיים נמוכים ובקשיי הסתגלות למסגרת, כיום הם נקראים חיילי 'איתן'. המטרה המרכזית בקיום פעילות המכוונת לאוכלוסיות ייחודיות היא לתת לחיילים ולחיילות מאוכלוסיות אלה, שחלקם הוגדרו בעבר כבני נוער בסיכון, הזדמנות להשתלב ביחידות הצבא בתפקידים משמעותיים ולהכין אותם להשתלבות בחברה ובעבודה לאחר שחרורם מצה"ל.

המחקר הנוכחי בוחן את תרומתו של צה"ל לקידומן של נשים במסגרת תכנית חג"ם ואת האופן שבו משפיעה התכנית על השתלבותן בחיים האזרחיים. המטרה איננה לבחון את צה"ל כצבא המאפשר הזדמנויות לשילובן של נשים במגוון תפקידים ככלל; ההתמקדות היא בשילובן של נשים שבנערותן היו חשופות לתהליכים של הדרה חברתית וסיכון. כלומר, המחקר מבקש לבחון אם התכניות הייחודיות בצה"ל מאפשרות הכלה חברתית של צעירות, שהדרתן עלולה הייתה להיות כפולה ואף משולשת: בעברן כחלק מנוער מודר ובסיכון, בעת המחקר - כנשים המשתלבות בצה"ל - ובהמשך, בחייהן האזרחיים.

באמצעות שאלוני סקר וראיונות עומק נבדקה תרומתה של תכנית איתן לשילובם האזרחי של צעירות וצעירים בתעסוקה ובמוסדות להשכלה גבוהה. השאלות שעלו נשאו אופי ביקורתי באשר לחלקה של המערכת הצבאית הנחקרת בקידום שוויון של נשים במסגרת הצבא ובחייהן האזרחיים. שאלות אלה נבחנו מתוך השוואה בין חיילות חג"ם לחיילי מקא"ם.

מגדר וצבא

בשנים האחרונות משתנה מידת מעורבותן של נשים במסגרות צבאיות. כך למשל מעורבותן של נשים בצבאות השונים באירופה הלכה וגברה ואתגרה את הסדר החברתי ואת הנורמות בכל הנוגע למשמעות של "נשיות" ו"גבריות" בתפקידים צבאיים שאינם בהכרח שירותיים. יותר ויותר נשים נושאות תפקידים קרביים ופיקודיים במערכות צבאיות המזוהות באופן מסורתי עם גבריות. בתהליכי הגלובליזציה מדינות מושפעות זו מזו, וחלק מההזדמנויות להשכלה גבוהה ולניעות חברתית הכרוכות בקצונה ובתפקידים בכירים אחרים מוצעות גם לנשים. הצבא במאה ה-21 הוא אפוא ארגון שמובנים בו מחדש מושגים הקשורים בגבריות ונשיות (Iskra, Trainor, 2000; Michailidou, 2014; Leithauser, & Wechsler Segal, 2000). התרבות הצבאית והבנייתה, בהיותה גברית במקור, נתונה לשינויים שנובעים משינוי בתפקידי מינים בצבא, שינוי במעמד הנשים ובהגדרות תפקידיהן בחברה הרחבה וכמובן בקיומו של צורך בשירות נשים בצבא.

עד לעשור האחרון לערך הצבא בישראל נתפס מבחינה חברתית, תרבותית והיסטורית כארגון גברי, שבו חלוקת העבודה נעשית על פי מגדר באופן גלוי ודיכוטומי, כך שגברים מילאו בעיקר תפקידים קרביים, בעוד נשים שימשו בתפקידי שירות ופיקודות. בישראל היה קיים עד לאחרונה קשר הדוק בין שירות צבאי להגדרות אזרחיות, חברתיות ותרבותיות. הצבא היווה ממד סימבולי מרכזי לצד הפונקציות הביטחוניות והחומריות שלו. גבריות קרבית גילמה בעבר, ובמידה רבה גם היום, את ה'אזרחות הטובה' (ששון-לוי, 2006).

בשנת 2010 אומצה בצה"ל גישה חדשה ששמה "הטמעת הראייה המגדרית". השינוי הוא בתפיסה תרבותית של מושג המגדר כבסיס למדיניות ארגונית מתוך בחינה מחדש של מטרות הארגון בהקשר לסטריאוטיפים המיוחסים לשני המינים. תפיסה חדשה זו דוגלת בהטמעת ראייה מגדרית, שהיא הייצוג התרבותי והחברתי של תפקידי נשים וגברים. לפי אסטרטגיה זו צורכיהם של גברים ונשים הופכים לחלק בלתי-נפרד מתכנון ומיישום בכל תחום: חברתי, פוליטי וכלכלי, כדי למקסם את היעילות של כל ארגון לפי מטרותיו. הגישה מבוססת על עקרון השירות לפי שיקולים ענייניים ולא לפי מגדר (כליפי-אמיר, 2011, עמ' 29). בעקבות ההחלטה להטמעת הראייה המגדרית פורק חיל הנשים ומונתה יועצת הרמטכ"ל לענייני נשים.

במתווה החדש הוחלט לטפל בפערים מגדריים בצבא בתכנית מערכתית כוללת המבוססת בין היתר, על היבטים מבניים ותרבותיים ומגובה במחקרים שנערכו בנושא בחילות ובמוסדות בין-לאומיים. בתכנית ההטמעה מיושמים העקרונות של החלטת האו"ם שצוינו בראשית מבוא זה. ביישום ההחלטה ובגיבוש תכנית פעולה מקפת מקווים בצה"ל, כמו גם בצבאות אחרים, לבטל את המחסום המגדרי הקיים בצבא המותאם באופן היסטורי לעולם הערכים והנורמות הגברי, ובו מקובל הזיהוי של גבר כלוחם ושל אישה ככוח עזר התומך בלוחם. כיום פתוחים לפני נשים בצה"ל 90 אחוזים מהתפקידים. המערך הארגוני בצה"ל חותר לתכנון כוח אדם כך שיותר ויותר נשים יוכלו להתקדם באופן ניכר תוך כדי התעלמות משונות בלתי-רלוונטית בין נשים לבין גברים (כליפי-אמיר, 2011). האם צה"ל פועל באופן מכוון להכללתן של נשים שבעברן היו מודרות ואף מוגדרות כנערות בסיכון? בתת-הפרק הבא נציג את מדיניות הצבא לגבי הכללתן של אוכלוסיות מודרות בכלל ובהמשך נתמקד גם בתכניות ייחודיות לצעירים ולצעירות.

צה"ל ותפקידו כאמצעי להכללה חברתית בקרב בני נוער בהדרה ובסיכון

המעבר מהאזרחות לצבא מוצג בספרות המחקרית כאחד המשברים המרכזיים בחיי הפרט. הבנת מאפייני המעבר אל השירות הצבאי היא חוליה חשובה בהבנת עולם המתבגרים בחברה הישראלית (ישראלשילי, 1992). מחקרים שנערכו על אודות מקומו של הצבא בחיי צעירים ישראלים (דר וקמחי, 2000; כהן ובגנו, 2001; מייזלס 2002; מש, 2010) מצביעים על-כך שלשירות הצבאי יש תרומה חשובה להתפתחות הצעירים המשרתים בו, ובמקרים רבים השירות הצבאי הוא מעין "כרטיס ביקור חברתי" המלווה את האזרח בחייו בארץ (מייזלס, 1993). אולם אצל חלק מבני הנוער בישראל חובה זו שבצדה זכות אינה מובנת מאליה (רבינוביץ, 2009).

הכניסה לצבא היא לעתים קרובות מאורע משמעותי ביותר עבור צעירים בחייהם, והיא עשויה לייצג את האיום הגדול ביותר על יכולת ההסתגלות שלהם עד כה. בין המאפיינים של המערכת הצבאית, שהמתבגרים נדרשים להסתגל להם בעת גיוסם לצבא, נכללים: מערכת המטשטשת ייחודיות, תנאים מתמשכים של לחץ פיזי נפשי וחברתי, מערכת נוקשה הכופה נורמות וסטנדרטים חדשים להתנהגות ולביצוע, שימוש בענישה או בקידום כאמצעי להניעה ולתביעה לנאמנות בלתי-מסויגת גם בניגוד לסטנדרטים ולאיסורים בסיסיים מופנמים (ישראלשילי, 1992).

הקושי גובר בקרב אוכלוסיות מוחלשות שמאופיינות בקשיי הסתגלות וחוו כישלונות בהשתלבות במסגרת בעבר. לתופעה זו כמה סיבות עיקריות. האחת, בקרב אוכלוסיות אלה רווחת תחושת קיפוח וניכור כלפי המדינה ומוסדותיה. סיבה נוספת היא מחסור במערכות תומכות בסביבתם, שיעודדו אותם להתגייס ולהתמיד בשירות. רבים מהבוגרים בסביבתם אינם מתגייסים ואף מקבלים לגיטימציה וחיזוק חברתי לעשות כן. צה"ל מודע לבעייתיות שיש בגיוסם של נערים ונערות מקרב אוכלוסיות מודרות ומשקיע משאבים רבים באיתורם ובבניית תכניות שירות מיוחדות עבורם. התפיסה הצה"לית על מחויבות הצבא לנושאי חינוך והניסיון לסגל את בני שכבות המצוקה למסגרת הצבאית מצאו ביטוי נרחב בתקופת הרמטכ"לות של רפול (אתר רפול, 2011).

מאז הקמתו שימש צה"ל, נוסף על תפקידו בהגנת המדינה ואזרחיה, כלי חברתי הממלא משימות ממלכתיות-חברתיות. פעמים רבות עסק צה"ל בהגשמת יעדים חברתיים מובהקים ובהם היחלצות לעזרת תושבי המעברות וקליטת עלייה, "ביעור הבערות" ביישובי ספר ועיירות פיתוח, וכן גיוס וטיפול אוכלוסיות חלשות (כהן ועמרני, 1989). עבור קבוצות אוכלוסייה מסוימות, כגון בני נוער בהדרה ובסיכון, המאופיינים ברמות גבוהות של ניתוק ושל ניכור חברתי, בני נוער שנשרו ממערכת החינוך, בני נוער בעלי רישום פלילי, בני נוער שהוצאו מהמסגרת הביתית ובני נוער ממשפחות במצב סוציו-אקונומי נמוך - השירות בצה"ל הוא הזדמנות למצוא את מקומם במסגרת חברתית נורמטיבית שתאפשר להם להשתלב בהמשך חייהם במערכת הלימודים ובשוק העבודה. למסגרת החברתית הצבאית יש משמעות רבה עבור בני נוער בסיכון, שכן היא מאפשרת להם היכרות עם אנשים ויצירת רשת חברתית חדשה, הגברת הביטחון העצמי וחישיפה לנורמות ולערכים חברתיים שונים מאלה שהכירו לפני הגיוס (שרר, 1997).

בעת השירות הצבאי זוכים המגויסים להכשרה לימודית בסיסית, למעקב ולייעוץ, ולרכישת מקצוע שיוכל לשרת אותם גם בחייהם האזרחיים; הם זוכים הגיע להישגים משמעותיים בצה"ל ואף בחייהם האזרחיים (אורבך וכץ, 1991; דוח מבקר המדינה, 1993; כהן ועמרני, 1989).

הקשר המחקרי: מסלול מקא"ם (מרכז לקידום אוכלוסיות מיוחדות)

בשנת 1980 אישרה ממשלת ישראל תכנית שגיבש צה"ל בנושא "קידום האוכלוסיות המיוחדות במסגרת צבא הגנה לישראל" (מקא"ם), על-פי יוזמת הרמטכ"ל דאז, רב-אלוף רפאל איתן. פרויקט מקא"ם, שבשנים הראשונות לקיומו היה מוכר יותר בשם "נערי רפול", הוקם כדי לסייע לחיילים מאוכלוסיות טעונות טיפוח להסתגל למסגרת הצבאית ולהכניס לחיים האזרחיים. המטרה של פרויקט מקא"ם, כפי שהוגדרה בהחלטת ממשלה ש' 165 משנת 1981, הייתה: "קידום מרבי של כל פרט מן האוכלוסיות החלשות ושילובו ככל הניתן במילוי תפקידים אפקטיביים בצבא ובמשק האזרחי. פעולה זו תדגיש את טובת הפרט, קידומו ויכולתו לתפקד כאזרח יצרני בחברה" (אתר חיל החינוך והנוער, 2011).

בצה"ל פועלים כיום שני מסלולים עיקריים לגיוס מתבגרים עם נתונים אישיים נמוכים וקשיי הסתגלות ובני נוער מאוכלוסיות ייחודיות: (1) מקא"ם - מרכז לקידום אוכלוסיות מיוחדות (גברים); (2) חג"ם - חיילות גיוס מיוחד (נשים), שהחל לפעול בשנת 1993. כיום מכונים החיילים במסלולים הללו חיילי איתן, והם באחריות חיל החינוך והנוער. להלן תיאור קצר של המסלולים השונים:

1. במסגרת שירותם הצבאי עוברים החיילים במסלול מקא"ם טירונות מיוחדת הנמשכת שלושה חודשים בבסיס "חוות השומר" של חיל החינוך והנוער. בסיום הטירונות הם עוברים קורסים להכשרה מקצועית ומשרתים ביחידות צה"ל בליווי מפקדים וסגל מקא"ם. מוצעים להם קורסים אזרחיים בשיתוף גורמי משרד הכלכלה (התמ"ת לשעבר) ולקראת סיום השירות נערכת עבורם הכנה לשחרור.

2. במסגרת שירותן הצבאי עוברות החיילות במסלול חג"ם טירונות מיוחדת הנמשכת חמישה שבועות בבסיס הטירונות הכלל-צה"לי שבמחנה 80. לאחר הטירונות הן עוברות שלבים דומים לאלה של החיילים במסלול מקא"ם.

קיימים מעט מחקרים על אודות אופן הפעולה של פרויקט מקא"ם, ועוד פחות מכך על המסלול הנשי המקביל חג"ם ועל נתוני החיילות המתקבלות אליו. לפי כמה מקורות (אתר חיל החינוך, 2011; שלום, 2012), עולה שיישום הגישה מתממש בשני היבטים: היבט מערכתי - בניית מסלולי שירות ייחודיים ומגוונים, והיבט אישי - טיפול וקידום הפרט מתוך התייחסות לצרכיו הייחודיים - השכלה, העצמה, הכשרה וליווי.

מש (2010) בדק במחקרו את האפקטיביות של פעולת מקא"ם כפועל יוצא של מטרותיו המוצהרות. הוא ראיין אזרחים בוגרי השירות במקא"ם כדי להעריך את מידת השתלבותם בחיים האזרחיים. ממצאי מחקרו אינם יכולים להצביע על צמצום הפער החברתי, כלומר, בוגרי מקא"ם נשארו בשולי החברה. עם זאת, נמצא הבדל בהשתלבות ובהתמדה בעולם העבודה בין

הנחקרים שרכשו מקצוע במהלך שירותם לבין אלה שלא ובין הנחקרים שסיימו שירות מלא במסגרת מקא"ם לבין אלה שלא סיימו שירות צבאי מלא. נראה שאמנם הפער החברתי לא צומצם, עם זאת יש לשירות הצבאי תרומה להתנהלות האזרחית (מש, 2010).

בשנת 2009 נערך מחקר מטעם חיל החינוך והנוער (דפרין-וולפסון, 2009) שהתמקד בשרידות בשירות של חיילי מקא"ם בצה"ל. מחקר זה העלה מאפיינים אחדים המשפרים שרידות זו, כמו: רשת חברתית מסועפת הכוללת תמיכה בבית וביחידה וכן קשר משמעותי עם שלושה גורמים מלווים במהלך השירות - מפקדים ישירים, קציני מקא"ם וקציני מיון ומש"קיות המקא"ם.

נכון להיום (2015) ישנם כ-3,500 חיילים וחיילות במסלולי איתן - מקא"ם וחג"ם (מעל מחציתם - חיילות). אף על פי שמסלול חג"ם פעיל מאז שנת 1993, ושמספר החיילות עולה על זה של החיילים, לא נחקר מסלול זה ובכך החידוש המרכזי במחקר זה, כמו גם העובדה שסוגיית השתלבותן של בוגרות המסלול בחברה הישראלית לא נבחנה בעשרים השנים האחרונות.

המחקר

שאלות המחקר

שאלת המחקר המרכזית היא: באיזו מידה השתלבו בוגרות חג"ם ובוגרי מקא"ם בחיים האזרחיים - על פי תפיסתם?

בחנו את תפיסת העצמי שלהם (האמון בעצמם וביכולותיהם) ואת השתלבותם בכמה מערכים חברתיים ובכללם - תעסוקה ולימודים. נוסף על כך, ניתחנו את הקשרים בין תפיסות החוויה הצבאית למאפייני ההשתלבות האזרחית (תחושת מסוגלות, תפקוד בעבודה, שביעות רצון מהעבודה ולימודים במסגרות להשכלה גבוהה) בהשוואה לפי מגדר.

ההנחה היא כי השירות הצבאי (והטירונות בכלל זה) אפשר לבוגרים התפתחות אישית המסייעת בהשתלבותם בחברה ובפיתוח של תחושת מסוגלות עצמית כתוצאה משינויים הקשורים (ככל הנראה) בדימוי עצמי ובתפיסה אחרת של המציאות. כל זאת באופן שונה על פי מגדר. ממצאי המחקר שיוצגו יכללו את אלה הכמותיים - סטטיסטיים - ואת האיכותניים (ניתוח ראיונות העומק).

שאלות משנה

1. מה הם ההבדלים, על פי מגדר, במוטיבציות הראשוניות לגיוס, בחוויית השירות ובשביעות רצון מהמסלולים הייחודיים שעברו?
2. מהי תרומת השירות הצבאי לחייהם האזרחיים בתחום העבודה וההשכלה, על פי מגדר?
3. מי הם סוכני החברות במהלך השירות, שתרמו, לדעת הגברים והנשים, להצלחת השתלבותם בחיים האזרחיים ובאיזה אופן?
4. כיצד נבדלים גברים ונשים באופן שבו הם רואים את תרומת השירות הצבאי לתחושת המסוגלות שלהם כאזרחים?

משתנים

משתנים תלויים. "השתלבות" באזרחות, הכוונה להיותם אזרחים התורמים למדינה מחד גיסא, ושאינם לנטל עליה - מאידך גיסא. התחומים שנבחנו הם: (1) תחושת מסוגלות (לפירוט ראו לוח 1, אלפא קרוונבך = 0.82); (2) תפקוד בעבודה (לפירוט ראו לוח 2, אלפא קרוונבך = 0.80); (3) שביעות רצון מהעבודה (לפירוט ראו לוח 3, אלפא קרוונבך = 0.78); (4) לימודים כיום (1). לא; 2. כן).

משתנים בלתי תלויים. בכל אחד מההיבטים ייבחנו מרכיבי השילוב באזרחות לפי:

1. רקע דמוגרפי וחברתי-כלכלי: גיל, ארץ לידה ותעודת בגרות (1). לא; 2. חלקי; 3. כן).
2. רקע צבאי: רצון (מוטיבציה) להתגייס לצה"ל (1 = כלל לא - 5 = במידה רבה מאוד); הכשרה מקצועית בצבא (1 = לא; 2 = כן); המלצה על מסלולי מקא"ם/חג"ם (1 = לא; 2 = כן).
3. החוויה הצבאית: תרומת דמויות שונות במהלך השירות הצבאי: מפקדים אישיים, מפקדים בטירונות, משפחה ועוד (לפירוט ראו לוח 1, אלפא קרוונבך = 0.70).

הליך המחקר, שיטות המחקר ועיבוד הנתונים

מחקר זה התבצע בקרב 117 בוגרים ובוגרות של מסלולי מקא"ם וחג"ם (99 רואיינו טלפונית על מנת למלא שאלונים ול-18 נערכו ראיונות עומק, פנים אל פנים), אשר סיימו את שירותם לפני כחמש עד שבע שנים. המשתתפים נדגמו מבין כ-5,500 בוגרי המסלול בין השנים 2005-2007. המחקר התבצע בשתי שיטות:

1. שיטת המחקר העיקרית, כמותית-מתאמית, התבצעה באמצעות שאלוני סקר שהועברו ל-99 נחקרים באמצעות תשאל טלפונית. שיעור ההיענות הממוצע של המשתתפים היה כ-30%.
 2. שיטת מחקר נוספת, איכותנית, התבצעה באמצעות ראיונות עומק חצי-מובנים בקרב 18 בוגרים ובוגרות (12 בוגרי מקא"ם ו-6 בוגרות חג"ם).
- עיבוד הנתונים הכמותיים כלל ניתוחים תיאוריים (ממוצעים, סטיות תקן) והשוואה בין גברים לנשים (t-test). עיבוד הנתונים האיכותניים נעשה באמצעות ניתוח תוכן כנהוג בגישת התאוריה המעוגנת בשדה (גבתון, 2001), דהיינו, בנייה של מערכת קטגוריות שצמחה במערכת הנתונים שהתקבלו ועובדו מתוך ראיונות העומק עם משתתפי המחקר.

אוכלוסיית המחקר - מאפייני רקע

במסגרת המחקר הכמותי השתתפו 99 בוגרים ובוגרות מקא"ם וחג"ם (54 גברים ו-45 נשים), שיכנו מעתה "המשתתפים". מעל למחציתם (55%) הם גברים. גילם הממוצע של המשתתפים והמשתתפות במחקר הוא 26.66 שנים (סטיות תקן 1.07 שנים). מרבית המשתתפים (91%) ילידי הארץ. מקרב אלה שנולדו בחוץ לארץ, כמעט כולם ילידי ברית המועצות לשעבר. גיל העלייה הממוצע היה שש שנים (סטיות תקן 3.16 שנים), כלומר, למעט אדם אחד כולם בני דור שני להגירה (עלו עד גיל שבע שנים, ראו Lev Ari, 2012).

לשירות הצבאי הגיעו כ-78% מהמשתתפים שסיימו 12 שנות לימוד (והיתר לא סיימו את לימודיהם). כמו כן 29% נבחנו בבחינות הבגרות, 35% נוספים נבחנו בבחינות הבגרות באופן חלקי ויתר המשתתפים (36%) לא נבחנו בבחינות הבגרות כלל. מבין אלה שלא נבחנו בבחינות הבגרות ל-46% יש תעודת גמר ב-21 מקצועות שונים כגון: חשמל, מכונאות רכב ונגרות ובמקצועות אדמיניסטרטיביים כגון: הנהלת חשבונות, מלונאות ומזכירות.

בהשוואה לפי מגדר, לנשים רקע השכלתי גבוה יותר בהשוואה לגברים: סיום 12 שנות לימוד (95% לעומת 65% בהתאמה), סיום עם בגרות מלאה (44%-ו-15% בהתאמה) וסיום עם תעודת גמר (93%-ו-65% בהתאמה).

בעת ביצוע המחקר, מעל מחצית מהמשתתפים (57%) רווקים, כ-20% נשואים בלי ילדים ועוד כ-23% נשואים עם ילדים. שיעור הרווקים הוא 61% ושיעור הרווקות 51% (הבדלי מגדר אינם מובהקים). נתונים אלה דומים לכלל האוכלוסייה בישראל (לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2012, בגילאי 25-29 שיעור הרווקים הוא 65% וזה של הרווקות 46%, בממוצע: 55.5%).

ממצאים

כאמור, מטרת המחקר היא לבחון את השתלבות בוגרי מקא"ם ובוגרות חג"ם בחייהם האזרחיים ואת תרומת החוויה הצבאית לכך. יוצגו ממצאים תיאוריים-סטטיסטיים לצד ציטוטים מדברי הנחקרים.

מוטיבציה להתגייס לצה"ל ולמסלולי מקא"ם וחג"ם ושביעות רצון מחוויית השירות

כאשר נשאלו הנחקרים לגבי רצונם להתגייס לצה"ל, בסך הכול יותר מ-60% מהמשיבים רצו להתגייס לצבא במידה רבה, פחות מרבע (23%) מהמשתתפים ציינו כי כלל לא רצו להתגייס לצבא או רצו בכך במידה מעטה, וכ-15% רצו בכך במידה בינונית. המוטיבציה של נשים הייתה גבוהה יותר מזו של הגברים (4.06-ו-3.35 בממוצע, בהתאמה).

אשר למוטיבציה לשרת במסלולי מקא"ם וחג"ם, מרבית המשתתפים (86%) דיווחו כי לא רצו כלל (או במידה מעטה) להגיע למסלולים אלה. רק 15% רצו בכך במידה בינונית או רבה (גברים ונשים השיבו באופן דומה).

בנוגע להערכה הרטרופקטיבית על השירות התברר שקרוב ל-70% מהמשתתפים דיווחו על כך שהיו ממליצים לחברים ולקרובי משפחה להתגייס למסלולים אלה (ורק 30% לא היו ממליצים על כך). שיעור גבוה יותר של גברים (73%) בהשוואה לנשים (59%) דיווחו על נכונות להמלצה כזו (אם כי ההבדלים לא נמצאו מובהקים סטטיסטית).

בראיונות העומק נמצא שנשים מתביישות בכך שגויסו לחג"ם, מכחישות עובדה זו, לעתים טוענות כי אינן זוכרות כלל שהיו בחג"ם, או מתעקשות על כך שאין הבדל בין חיילת חג"ם לחיילת רגילה: "לא הייתי חג"ם אלא חיילת רגילה", אחרת ציינה: "אין שום הבדל בין חג"ם לבין חיילת רגילה". עם זאת הן מדווחות על שירות צבאי משמעותי.

הגברים, לעומתן, מדווחים על תרומה רבה מאוד של המסלול להתפתחותם האישית. הם ציינו כי למרות היותו מסלול המטביע סטיגמה על המשתתפים בו, הוא קידם אותם בתחומים רבים בחייהם. אם היו מגיעים לטירונות רגילה, טענו חלק מהם, לא היו נשארים בצבא, או שהריאיון היה נערך, לדבריהם, מהכלא: "אם הייתי מגיע לטירונות רגילה לא הייתי נשאר בצבא" או: "אם לא הייתי בתכנית היית מראיין אותי אולי מהכלא".

חלק מהגברים הגיבו בדומה לנשים וטענו כי המסלול אולי טוב אבל לא עבורם, וכי הם הגיעו אליו בטעות. אחרים טענו כי המסלול מייצר סטיגמה ולכן היו מוותרים עליו: "הייתי ממליץ על טירונות רגילה. בטירונות רגילה אנשים יותר נורמליים. הרגשתי לא מתאים". אחר ציין: "עדיף להיות חייל רגיל בלי הסטיגמה".

בדקנו גם מה הייתה החוויה של המשתתפים משהותם במסגרות שונות במהלך השירות הצבאי. באופן כללי המשתתפים דיווחו על חוויות במסגרת הטירונות, קורסים מקצועיים והמשך השירות.

הנשים שרואיינו התייחסו לטירונות כמסגרת קשה ובעיקר מתסכלת: "המסגרת קשה, הרגשתי שאני מבזבזת את הזמן. ניסיתי לצאת. בטירונות הרגשתי שאני שונה. לא הבנתי למה אני שם". אחרת טענה ש"בטירונות] לא הייתה לי סבלנות להקשיב למפקדים... לא היה תומך שיכולת לבוא ולשתף".

חלק גדול מהגברים לעומת הנשים דיווחו על הטירונות כמסגרת משמעותית וחשובה ואף מעצבת במהלך השירות: "[בטירונות] גורמים לך להבין שמפה אין לך לאן ללכת. לא יהיה לך קל. אם אתה רוצה ללמוד, נותנים לך את הכלים. קח אותם".

היבט נוסף שהתייחסו אליו בהקשר לחוויה הצבאית קשור לעבירות, לנפקדות ולעריקות. רוב המשתתפים (מעל 80%) דיווחו כי לא ביצעו עבירות אלה, ללא הבדלים בין גברים ונשים.

סוכני חברות - דמויות משמעותיות במהלך השירות הצבאי

אחת הסוגיות החשובות שבחנו במחקר הנוכחי הייתה להבין מה בחוויית השירות הצבאי סייע להתפתחותם של המשתתפים. בדקנו בהקשר זה היבטים אחדים: מי היו הדמויות המשמעותיות במהלך השירות? מה בתפקוד המפקדים סייע להשתנות ולהסתגלות לשירות? נוסף על כך בדקנו מה היו החוויות המשמעותיות שהביאו לשינוי, וכיצד מתארים המשתתפים את המסגרות השונות שהם שירתו בהן.

מי הן הדמויות הקשורות בשירותם הצבאי, שהשפיעו על משתתפי המחקר? המשפחה דורגה על ידי המשתתפים כמשפיעה ביותר באופן בולט. המפקד/ת הישיר/ה דורג/ה במקום השני. חברים מהשירות הצבאי השפיעו במקום השלישי והמפקד/ת בטירונות במקום הרביעי. כל יתר האנשים דורגו כמשפיעים במידה פחותה ובעיקר קצינ/ת וחונך/ת מקא"ם/חג"ם². לגבי ההשפעה המועטה של חונך/ת מקא"ם/חג"ם, מידת ההסכמה הייתה ההומוגנית ביותר (סטיית

2 חונך מקא"ם - קצין או נגד בשירות קבע, בעל ניסיון בפיקוד על חיילי מקא"ם/חג"ם, שמוגדר ככתובת מקצועית ואישית לליווי חיילי המקא"ם/חג"ם המשרתים ביחידה על מנת לסייע למפקדיהם הישירים באתגרי הפיקוד עליהם.

תקן קטנה), ואילו הדמות השנויה יותר במחלוקת (סטיית תקן גדולה) היא המפקד/ת בטירונות. המדד הכולל המסכם מעיד על השפעה כוללת בינונית של כל האנשים שעימם היו המשתתפים בקשר במהלך השירות הצבאי. בהשוואה לפי מגדר נמצאו שני הבדלים מובהקים ובשניהם - הגברים חשו כי הדמויות שהיו משמעותיות עבורם יותר מאשר הנשים הן: מש"ק/ית מקא"ם/ חג"ם (2.45 ו-1.52 בממוצע בהתאמה) וקצין/ת מקא"ם/חג"ם (2.06 ו-1.40 בהתאמה). אין הבדל מובהק במדד המסכם לפי מגדר, אם כי ממוצע תשובות הגברים גבוה מזה של הנשים ביחס להשפעת דמויות צבאיות עליהם.

המשתתפים, בעיקר הגברים, תיארו בראיונות ובשאלונים (בתשובות לשאלות ה"פתוחות") את החוויה הצבאית כחוויה מעצימה ומפתחת. הם תיארו התנהגויות של מפקדים אשר סייעו להתפתחותם.

הגברים מתארים תהליך שבו המפקדים הישירים (לעתים בטירונות ולעתים במהלך השירות) סייעו להם להסתגל למערכת שונה ולא מוכרת, בתשומת לב רבה לצורכיהם הרגשיים אולם בנחישות וללא ויתור. לחלק גדול מהם הייתה זו הפעם הראשונה שבה הם הרגישו כי הם מצליחים להיענות לדרישות המסגרת, להבדיל מחוויית הכישלון במערכת החינוכית. לטענתם היכולת שלהם להסתגל קשורה במידה רבה לגמישות שגילו כלפיהם מצד אחד, ולגבולות ברורים מצד שני. המפקדים שהצליחו לסייע היו אנשים אשר עלה בידם ליצור איזון נכון בין שני ההיבטים - דרישה והכלה.

משתתפי המחקר ציינו במילים שלהם את תחושותיהם לגבי קשרי הקרבה והאכפתיות עם המפקדים: "הייתה לי מפקדת, היא כמו אימא שנייה. בזכותה שרדתי שלוש שנים". אחר ציין כי "המפקד הישיר היה כמו אבא. דואג להכול. יושב איתך. עושה שיחות. אם לא הוא לא הייתה מחזיק מעמד".

נשים פחות מתייחסות להיבט זה, לא מצאנו תיאורים דומים לאלה שנמצאו בקרב הגברים.

תרומת השירות הצבאי לתחושת המסוגלות (לאחר השחרור מהצבא)

במהלך השירות הצבאי חלק מהחיילים עברו הכשרה מקצועית לקראת השחרור או קורס השלמת השכלה. בדיקת הנתונים הראתה כי מעט מהחיילים השתתפו במסגרות אלה: באשר לקורס אזרחי, רק שלישי היו מעורבים בסוג כזה של קורס (29% מהגברים ו-43% מהנשים, בהבדל לא מובהק), כגון: חשמלאות, מזכירות, רישיון על משאית ועוד. למעלה מ-90% סיימו את הקורס (בצבא או באזרחות). כמו כן קרוב ל-90% ציינו כי לא עברו קורס השלמת השכלה בצבא (14% מהגברים עברו קורס כזה ו-7% בלבד מהנשים). בשל מיעוט המשתתפים במסגרות אלה, לא יכולנו לבדוק את תרומתן הישירה לתחושת המסוגלות. בחנו את השינוי שעברו, שעליו מדווחים הנבדקים בהסתכלות לאחור על שירותם הצבאי.

בוגרי ובוגרות מסלולי מקא"ם וחג"ם התבקשו להתייחס לשינויים שחלו אצלם בעקבות השירות הצבאי. ראשית נפתח בתחושת מסוגלות. השינוי המהותי ביותר שהעידו עליו המשתתפים הוא

האמונה כי יצליחו בחיים יותר מבעבר. באופן כללי מדד תחושת המסוגלות העצמית גבוה יותר בקרב הגברים בהשוואה לנשים, אם כי ההבדל אינו מובהק ברוב ההיבטים (לוח 1). המשתתפים מאמינים (יותר ממחציתם), יותר מבעבר, כי יהיו הורים טובים, יצליחו לפרנס את עצמם ואת משפחתם וכי הם מאמינים בעצמם. קצת פחות ממחצית המשתתפים סבורים כי יצליחו להקים משפחה יציבה ורק שליש מהם מאמינים כי יצליחו לשמור על קשר יציב עם חברים, יותר מבעבר. הבדלים מובהקים ($Pearson Chi^2 = 4.75$) לפי מגדר נמצאו רק לגבי ההיגד הקשור בהורות טובה בעתיד, כאשר 62% מהגברים לעומת 39% מהנשים מאמינים שיהיו הורים טובים בעתיד יותר מאשר בעבר (לפני השירות הצבאי).

באופן כללי, האמונה בעצמם בתחומים שונים, דהיינו, תחושת המסוגלות, השתפרה מעט ביחס לעבר או שנשארה דומה.

לוח 1. תחושת מסוגלות בתחומים שונים בעקבות השירות הצבאי (התפלגות התשובות: 1 = פחות מבעבר; 2 = דומה; 3 = יותר מבעבר - בלוח יוצגו רק אחוזי המשיבים לקטגוריה 3)

נשים	גברים	כולם	בעקבות השירות הצבאי את/ה:
51%	50%	50%	מאמין/ה בעצמך
44%	50%	47%	מאמין/ה כי תצליח/י להקים משפחה יציבה
46%	54%	51%	מאמין/ה כי תצליח/י לפרנס את עצמך ואת משפחתך
36%	39%	37%	מאמין/ה כי תצליח/י לשמור על קשר יציב עם חברים
39%	62%	52%	מאמין/ה כי תהיה/תהיי הורה טוב
49%	60%	55%	מאמין/ה כי תצליח/י בחיים
44%	53%	48%	מדד מסכם: תחושת מסוגלות

בניתוח הממצאים האיכותניים ניתן לראות הבדלים ברורים בין גברים לנשים באשר לדיווח על השינוי שהתרחש בהם במהלך השירות הצבאי. מסלול מקא"ם סייע לגברים בעיקר בחוויית הסתגלות למערכת ובשיפור יכולת התפקוד שלהם. נשים דיווחו על שינוי בתחושת הביטחון העצמי ובחוויות המסוגלות והעצמאות שלהן. הגברים דיווחו על שינויים משמעותיים יותר מאלה שמדווחות הנשים. הנשים ייחסו את השינוי לכלל השירות הצבאי, בעוד הגברים ייחסו את השינוי למסלול הייחודי עצמו.

הערות הנשים: "הביטחון. למדתי את הדרכים. ביטחון בנהיגה". אחרת ציינה כי "הצבא נתן לי הרבה ביטחון. למשל לא היה לי ביטחון אפילו לנסוע באוטובוס".

הערות הגברים: "לפני הצבא הייתי עבריין. אני אדם אחר. עשיתי שינוי דרסטי. [הצבא] הרחיק אותי מאנשים מסוימים. התבגרתי. התחלתי להרגיש יותר גברי. חוסר הביטחון נמוג ונעלם. את האיפוק שלי היום רכשתי בצבא. אני גאה בעצמי". צעיר נוסף ציין, כי "הצבא הביא הרבה משמעת, לקום בבוקר. גם אם אין מה לעשות אתה קם. פעם הייתי יותר אגרסיבי היום אני יותר מתון רגוע לא מתעצבן מהר".

תרומת הצבא לחיי המשתתפים בחיים האזרחיים בתחום העבודה

בדיקה של תרומת השירות הצבאי לחייהם של משתתפי המחקר כיום הייתה אחת ממטרות המחקר המרכזיות. חלק זה של הפרק מציג את הממצאים שהתקבלו בתחום התעסוקה.

בוגרים ובוגרות של מסלולי מקא"ם וחג"ם התבקשו לאפיין את התעסוקה שלהם בעת עריכת המחקר. 82% מועסקים במשרה מלאה, 10% מועסקים באופן חלקי, ורק 8% מהמשתתפים אינם עובדים כיום (ללא הבדלים מובהקים לפי מגדר). כעשירית מהמשתתפים (12%) לא ציינו כמה זמן הם מועסקים בעבודתם הנוכחית, וניתן לשער, על בסיס מחקרים קודמים שעסקו בהשתלבות בני נוער בסיכון בחברה (ראו למשל מש, 2010; שרר, 1997), שהחזיקו מעט מאוד זמן בעבודתם. עוד 22% מועסקים חודשים אחדים בלבד במקום עבודתם הנוכחי, 54% מועסקים בין שנה לחמש שנים, והיתר (12%), למשך זמן רב יותר. לא מצאנו הבדלים בין גברים לנשים ברוב ההיבטים.

המדד הכולל לגבי תפקוד בעבודה מעיד על הערכה גבוהה למדי של המשתתפים (לוח 2). מסתבר כי ההיבטים שבהם המשתתפים סבורים כי הם מתפקדים בעבודתם במידה החיובית ביותר היו: דיווח באופן אמיתי על תקלות ויכולתם להביע דעה. היבטים לא מעטים זכו להערכה גבוהה למדי גם הם (אם כי מעט פחות מהשניים אחרים), כמו: עבודה באופן מסודר, פנייה בדרך מקובלת לממונים עליהם, פתרון בעיות בדרך שאינה פוגענית ועוד. לא נמצא הבדל מובהק בהיגדים השונים, הקשורים בתפקוד בעבודה, בהשוואה לפי מגדר. עם זאת ישנם הבדלים ניכרים (אם כי לא מובהקים סטטיסטית) בין גברים לנשים בכך שנשים נוטות לבקש עזרה יותר מהגברים, וכן גברים, יותר מנשים, סבורים שאחרים מבינים אותם כאשר הם מביעים את עמדותיהם.

ראו לוח 2 ולוח 3 בעמודים 43-44

אשר לתחושות של שביעות רצון מעבודתם הנוכחית (לוח 3), המדד הכולל של שילוב בעבודה מעיד על שביעות רצון גבוהה של המשתתפים מתחום זה. המשתתפים הביעו תחושת סיפוק גבוהה מאוד מהיכולת שלהם לבצע את כל המטלות בעבודה על הצד הטוב ביותר, מהצלחתם להגיע בזמן לעבודה, להישאר עד סוף היום ולמעט בהיעדרויות. עוד דיווחו המשתתפים כי הם מרגישים סיפוק רב גם מתחושת הכבוד שהם זוכים לה במקום העבודה, חשים טוב בעבודתם ונהנים מהערכת הממונים שלהם במידה רבה. יש למשתתפים תחושה שמצאו עבודה שמתאימה להם, המאפשרת להם קידום, והם אף מקבלים סיוע מחבריהם לעבודה. עם זאת, שביעות רצונם מהשכר ומסיוע הממונים ללמוד ולהתפתח הוגדרה כבינונית בלבד. שביעות רצון גבוהה ממרבית ההיבטים משותפת לרבים מהנבדקים (סטיות תקן נמוכות), כשנושא סיוע הממונים בלימוד ובהתפתחות מאופיין בהטרוגניות רבה של המשתתפים.

לוח 2. תפקוד בעבודה
(ממוצעים וסטיית תקן, 1 = בכלל לא; 5 = במידה רבה מאוד)

נשים ממוצע (סטיית תקן)	גברים ממוצע (סטיית תקן)	כולם ממוצע (סטיית תקן)	תרומת השירות הצבאי:
3.84 (1.42)	4.01 (1.29)	3.93 (1.35)	את/ה עובד/ת באופן מסודר
4.18 (1.38)	3.92 (1.38)	4.04 (1.38)	את/ה מדווח/ת באופן אמיתי על תקלות (לא מסתיר/ה, לא משקר/ת)
3.62 (1.36)	3.27 (1.18)	3.43 (1.27)	את/ה מבקש/ת עזרה כשצריך
3.55 (1.27)	3.86 (1.16)	3.72 (1.21)	אחרים בדרך כלל מבינים אותך כאשר את/ה מביע/ה את עמדתך
3.90 (1.19)	3.84 (1.24)	3.87 (1.21)	את/ה פונה לממונים עליך בדרך מקובלת
3.79 (1.17)	3.75 (1.14)	3.77 (1.15)	את/ה פותר/ת בעיות בדרך שלא פוגעת בך ובאחרים
3.72 (1.16)	3.75 (1.16)	3.74 (1.16)	את/ה מסוגל/ת לקבל ביקורת
4.02 (1.24)	4.00 (1.02)	4.01 (1.12)	את/ה נוהג/ת להביע את דעתך
3.83 (0.95)	3.81 (0.68)	3.82 (0.81)	מדד מסכם: תפקוד בעבודה

לוח 3. שביעות רצון ממקום העבודה

(ממוצעים וסטיית תקן, 1 = בכלל לא; 5 = במידה רבה מאוד)

נשים ממוצע (סטיית תקן)	גברים ממוצע (סטיית תקן)	כולם ממוצע (סטיית תקן)	שביעות רצון מהעבודה בכל אחד מהיבטים האלה:
3.97 (1.07)	3.79 (1.19)	3.97 (1.13)	מצאת עבודה שמתאימה לך
4.35 (0.65)	4.37 (0.76)	4.36 (0.71)	מצאת עבודה שבה מכבדים אותך
4.16 (0.79)	4.25 (0.78)	4.21 (0.78)	טוב לך בעבודה
4.43 (0.89)	4.58 (0.67)	4.51 (0.78)	את/ה מצליח/ה להגיע כל יום בזמן ולהישאר עד סוף היום
4.36 (0.88)	4.60 (0.57)	4.49 (0.74)	את/ה כמעט אינך מחסיר/ה ימי עבודה
4.68 (0.47)	4.70 (0.45)	4.69 (0.46)	בעבודה את/ה עושה את כל המטלות שלך על הצד הטוב ביותר
3.92 (1.19)	3.93 (1.43)	3.93 (1.32)	את/ה מאמין/ה שבעוד תקופה לא ארוכה תתקדם/י לתפקיד טוב יותר
4.24 (0.91)	4.02 (1.45)	4.12 (1.22)	הבוס/ית שלך מעריך/ה אותך
3.56 (1.44)	3.04 (1.74)	3.29 (1.62)	הבוס/ית שלך עוזר/ת לך ללמוד ולהתפתח
4.14 (1.01)	3.52 (1.45)	3.80 (1.30)	חבריך לעבודה עוזרים לך ואת/ה להם
3.12 (1.18)	3.45 (1.28)	3.30 (1.24)	את/ה מרוויח/ה טוב
4.10 (0.56)	4.04 (0.64)	4.07 (0.61)	מדד מסכם: סיפוק בעבודה

בהשוואה לפי מגדר נמצא רק הבדל מובהק אחד והוא בסיוע הדדי בעבודה בין המשתתפים לחבריהם; הנשים ציינו זאת באורח חיובי יותר מאשר הגברים (4.14 ו-3.52 בהתאמה). הבדלים נוספים (אך לא מובהקים) על פי מגדר קשורים בהתמדה בעבודה; גברים נוטים לא להחסיר בימי עבודה, כלומר להתמיד יותר מהנשים ואילו נשים העידו, יותר מגברים, שהממונים עוזרים להם ללמוד ולהתפתח. מכאן שתחום העבודה זוכה להערכה גבוהה בקרב משתתפי המחקר. העבודה מספקת להם תחושת כבוד, מסוגלות, אפשרות לקידום ועוד. עם זאת יש לזכור שכפי שצוין קודם, למרות ששני שלישים מהמשיבים העידו כי הם מועסקים במשרה מלאה, כשליש ממשתתפי המחקר מועסקים במקום העבודה הנוכחי חודשים מספר בלבד, ולכן עוד מוקדם לבחון אם השתלבותם בעבודה מאופיינת ביציבות ובהתמדה.

חיי הבוגרים כיום בתחום ההשכלה

היבט נוסף של חיי המשתתפים שנבדק במחקר הוא השכלה. באופן כללי, בקרב משתתפי המחקר נשים מעורבות יותר בתהליכי למידה אחרי השירות הצבאי. מרבית המשתתפים (70%) ציינו כי אינם לומדים כעת ורק כשליש (30%) דיווחו כי הם לומדים. בקרב אלה שלומדים גדול פי שניים שיעור הנשים בהשוואה לגברים (41% ו-21% בהתאמה). חלק ניכר (46%) ציינו כי הם לומדים במסגרת מכללות אקדמיות, במכללות טכנולוגיות (18%), באוניברסיטאות (7%), במסגרות פרטיות להכשרה מקצועית, לא אקדמית (18%) והיתר - בקורסים שונים (7% לימודים בקורס של משרד העבודה ו-4% בקורסי השלמה לבגרות).

המשתתפים התבקשו להתייחס בשאלון אם הם לומדים ובאיזו מסגרת (השלמת בגרויות, לימודי תעודה או השכלה גבוהה), ומהי מידת שביעות רצונם מהלימודים. בקרב אלה הלומדים כיום, מרביתם סבורים כי יסיימו בהצלחה את לימודיהם. בהתאם, מעטים ציינו כי הלימודים קשים להם. משתתפי המחקר סברו, במידה גבוהה למדי, שימצאו עבודה טובה בעקבות הלימודים ויצליחו בלימודיהם יותר משהצליחו בעבר. עם זאת לימוד מקצוע שתמיד חלמו עליו הוערך במידה בינונית בלבד. בהשוואה לפי מגדר נמצא הבדל מובהק בשני משתתפים: נשים חשו במידה גבוהה למדי כי הן לומדות מקצוע שתמיד חלמו עליו, בעוד הערכת הגברים בהקשר זה הייתה בינונית למדי (3.65 ו-2.54 בהתאמה). כמו כן נשים סברו, יותר מגברים, כי יצליחו לסיים את לימודיהן במידה רבה של ודאות (4.58 ו-4.00 בהתאמה).

הסברה לגבי הצלחה בלימודיהם הנוכחיים משותפת למרביתם (סטיית תקן נמוכה) ולגבי לימוד מקצוע שתמיד חלמו עליו - חילוקי הדעות רבים; עבור חלקם זהו מקצוע שחלמו עליו ועבור אחרים - לא.

מהראיונות עם המשתתפים עלה כי המפגש עם ההשכלה והלימודים הוא עדיין מפגש מאיים ומפחיד. נראה כי החוויה הצבאית לא חוללה שינוי בגישתם זו. לא מצאנו הבדל בין גברים לנשים יקר. מלימודים כבר ירדתי התבאסתני שיש לי הרבה להשלים".

סיכום ודין

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון באמצעות שאלוני סקר וראיונות עומק את תרומתה של תכנית איתן לשילובם האזרחי של צעירות וצעירים בתעסוקה ובמוסדות להשכלה גבוהה. ההתמקדות הייתה בשאלות ביקורתיות הנוגעות למידת ההתאמה של המערכת הצבאית

הנחקרת בקידום נשים וגברים שהיו בעבר "נערים ונערות בסיכון ובהדרה" במסגרת הצבא ובחייהם האזרחיים.

ממצאי המחקר מעידים על כך שרוב הנחקרים עובדים בחייהם האזרחיים באופן סדיר ומתמידים בעבודה קבועה לאורך זמן. משתתפי המחקר מדווחים על כך שהם חווים הצלחה בעבודה ומרוצים בה. מיעוטם מצליחים להתקדם לתפקידי ריכוז או ניהול בדרגות ביניים. לגבי הגברים ניתן לומר, כי מיומנויות רבות הקשורות בעולם העבודה נרכשו ככל הנראה במהלך השירות הצבאי, ביניהן נורמות מקובלות בעולם העבודה; היכולת להתמיד, לקבל מרות, ולבצע משימות בעקביות ובאחריות. הגברים, העידו על עצמם כי השתפרו בעיקר בתחומים האלה: ארגון זמן, ביטחון עצמי, ירידה באימפולסיביות, ויסות עצמי, מעגל חברתי חדש ויכולת לשרוד במסגרת לאורך זמן. לעומתם, הנשים העידו על השתנות בעיקר בתחום הביטחון העצמי ובתחושת העצמאות. לגביהן לא ניתן לומר באופן ברור אילו מיומנויות או כלים נרכשו במהלך השירות, אולם נוכל לטעון כי גם הנשים עובדות ומתמידות ותופסות את עצמן מצליחות יותר מבעבר.

כאמור, בתחום העבודה נמצאה פריצת דרך, עם זאת בתחום הלימודים לא חל שינוי בחיים האזרחיים באותה מידה. חשוב לציין, כי אלה שכן לומדים תופסים את עצמם עתה כמצליחים יותר בלימודים מאשר הצליחו בעבר. כלומר, מי שכן הצליח לפרוץ את מחסום ההשכלה, תחושת המסוגלות הגבוהה (יותר מאשר בעבר) נשמרת גם בתחום זה. עם זאת, ישנם נחקרים שלא השלימו השכלה מעבר לזו שרכשו במסגרת בית הספר התיכון ובמסלול הצבאי. יצוין כי נשים לומדות כיום בשיעורים כפולים מאלה של הגברים. חלק מההסברים לכך הוא היותן זכאיות לתעודת בגרות בעברן בעוד גברים סובלים יותר מ"חרדת העיפרון".

תרומת השירות הצבאי בתחום העבודה גבוהה בהרבה מאשר בתחום הלימודים. ניתן להסביר זאת ברלוונטיות של ההתנסות בצבא לתחום העבודה והלימודים. השירות הצבאי כולו הוא מעין מסגרת של עבודה, שדרושות בה מיומנויות של משמעת, של מחויבות ושל קבלת מרות. הללו כלולות ברפרטואר המיומנויות ששירות במסגרת איתן מקנה לחיילים. לעומת זאת, הלימודים הם חלק הרבה פחות משמעותי במכלול ההתנסויות, ויש בהם אולי כדי להשלים פערים במידה מסוימת אך לא להקנות את הביטחון להמשיך וללמוד במסגרת אזרחית.

נמצאו הבדלים ברורים בין גברים לנשים ביחס לתחושת השייכות למסלולי מקא"ם וחג"ם. הבדלים אלה נמצאו בשאלונים כמו גם בראיונות העומק. הגברים היו מוכנים להודות ולדבר על השתתפותם במקא"ם ועל תרומתו להתפתחותם. הנשים בדרך כלל סירבו לדבר על חג"ם ובמקרים אחדים אף הכחישו את השתייכותן למסלול זה. נראה כי הן חשו בושה גדולה יותר מהגברים ביחס להשתייכותן לתכנית. ניכר כי הגברים מכירים את סגל המקא"ם (קצינת/מקא"ם, מש"ק/ית מקא"ם), נעזרו בהם ואף מעידים כי הייתה להם השפעה בינונית במהלך שירותם, בעיקר למש"קיות המקא"ם. הנשים לעומתם, במקרים רבים, דיווחו כי אינן מכירות דמות כזו, וניכר כי כמעט ולא נעזרו בסגל המקצועי התומך.

זאת ועוד, יש לתת את הדעת במיוחד גם לחוויה המגדרית השונה במסלולים הייחודיים שנבדקו. נראה כי המסגרת נבנתה במקור כמסגרת גברית, היא מותאמת למאפיינים גבריים ולצרכים הצבאיים של תעסוקת גברים. לדוגמה, מסלול מקא"ם מכווון מאוד לקשיי הסתגלות,

קושי אשר נמצא יותר אצל גברים מאשר אצל נשים. עבור נשים לא נערכה הכנה מותאמת טרם קליטתן, ולכן הטירונות נחוותה אצל רבות כחוויה קשה ואף מביישת. הייתה חשיבה לגבי התאמת המסלול לנשים, עם זאת חלק מממצאי המחקר וכן מאפייני האוכלוסייה מחייבים לקיים חשיבה מחודשת ולבחון את התאמת המסגרת הקיימת לצורכיהן. גם במסלולים אחרים בצה"ל, לדוגמה אלה המוגדרים מלכתחילה כגבריים, ניכר כי כאשר נשים שולבו בהם ונערכו התאמות לצורכיהן ולמאפייניהן, כמו למשל, סרגל מאמצים שונה בשלב ההכשרה ליחידות לחימה מעורבות - השתלבות הנשים הייתה טובה יותר. אולם היישום היה מיטבי רק כאשר המפקדים זכו להסברים מתאימים לגבי משמעותם של השינויים (יועצת הרמטכ"ל לענייני נשים, 2006).

באשר למגבלות המחקר, חשוב לציין כי הוא התבצע בקרב אנשים אשר הצליחו "לשרוד" את המערכת הצבאית וסיימו את השירות בהצלחה. המחקר אינו בוחן את הצלחתן של התכניות הייחודיות ואת יעילותן, אלא את הממדים שבהם הן תרמו לאלה שהצליחו לסיים אותה והסכימו להתראיין. לפיכך חשוב להשוות בעתיד את ממצאי מחקר זה עם ממצאים לגבי אוכלוסיות בהדרה ובסיכון שלא השתלבו במסגרות ייחודיות בצה"ל.

מעמדן של נשים בצה"ל משתנה תדיר. במחקר זה בחנו קבוצת צעירות, בהשוואה לצעירים, שבעבר היו נערות בסיכון ובהדרה ברמות כאלה או אחרות. לצד הקשיים שהצבענו עליהם בשילוב באמצעות חג"ם, נראה כי השתלבותן של הצעירות בחייהן האזרחיים מוצלחת למדי- הן בחיי העבודה הן בהשתלבות ההשכלתית. מכאן שניתן לטעון, במידה מסוימת של זהירות, שיש לפנינו חקר מקרה של יציאה ממצב של שוליות משמעותית (משולשת) למצב של הכללה מתונה בחיים האזרחיים, באמצעות החוויה הצבאית, לצד מאפיינים השכלתיים קודמים המקדמים את סיכוייהן של נשים אלה לניעות חברתית.

מקורות

אורבך, ד' וכץ, מ' (1991). הסתגלות בני נוער מקבוצות איכות (קב"א) הנמוכות לשירות בצה"ל והשתלבותם בחיים האזרחיים. מניתוק לשילוב, 4, 6-28.

אתר חיל החינוך (2011). קידום אוכלוסיות ייחודיות, "חוות השומר" כבסיס טירונות לחיילי מקא"ם. נדלה מתוך: <http://www.aka.idf.il/chinuch/klali/default.asp?catId=42852&docId>

אתר "רפול", פרויקט נערי רפול. נדלה מתוך: <http://www.raful.org.il/pages/101.aspx?pic=1>

ברמן, י' וקייזר, מ' (2006). אינדיקטורים של ביטחון חברתי-כלכלי. על-פי פרדיגמת האיכות החברתית. ביטחון סוציאלי, 71, 109-128.

גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית תיאוריה במחקר האיכותי. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 195-228). אור יהודה: דביר.

גולדפרב, א' (2006). הדרת בני נוער על ידי תיוגם: הטענה על חולי נפשי כתהליך של הבניה

עצמית המאפשר הכלה בעולם המבוגרים. מתוך: י' רונן, י' דורון ו' סלונים-נבו (עורכים), הדרה חברתית וזכויות אדם בישראל (עמ' 173-204). תל-אביב: רמות.

דוח מבקר המדינה (1993). דו"ח שנתי. מס' 43, 857-862, 835-843.

דורון, א' (2006). בין הדרה חברתית למדיניות חברתית, נייר עמדה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

דפרין-וולפסון, כ' (2009). על סדר היום: ממצאי מחקרים ונקודות למחשבה. צה"ל: חיל החינוך והנוער ומדור מחקר ופיתוח.

דר, י' וקמחי, ש' (2000). תפיסה עצמית של ביגור בעקבות שירות החובה בצה"ל, מגמות, כ, 591-616.

יועצת הרמטכ"ל לענייני נשים (2006). נלחמות להילחם. מחקר מעקב אחר שילוב לוחמות בצה"ל (מסמך פנימי, לא פורסם).

ישראלשוילי, מ' (1992). סיבוב חד - מודל למעורבות היועץ החינוכי בהכנת תלמידים לשירות הצבאי. תל אביב: הוצאת רמות.

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', קונסטנטינוב, צ' ויורוביץ, ל' (2006). נערות בישראל: ניתוח מידע ממחקרים נבחרים. דוח מחקר. מכון ברוקדייל והג'וינט.

כהן, ס' ובגנו, י' (2001). המשמעות החברתית של השרות הצבאי: מבט מחודש. בתוך: כהן (עורך), תרבות דמוקרטית: צבא וחברה בישראל, 4-5 (עמ' 131-150). רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן וירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

כהן, א' ועמרני, נ' (1989). השפעת קורס 'השכלת יסוד' בצה"ל על הדימוי העצמי של מתגייסים טעוני טיפוח. מגמות, ל"ב(1), 75-83.

כליפי-אמיר, ג' (2011). הטמעת הראייה המגדרית - אסטרטגיה חדשה בצה"ל לקידום שוויון הזדמנויות. מערכות, 436, 28-35.

להב, ח' (1999). נוער בשולי החברה - התופעה ודרכי ההתמודדות. מדיניות הטיפול בנוער בסיכון ובנוער מנותק בישראל: אוכלוסיית יעד, מטרות, עקרונות ודרכי פעולה. הוצאת משרד החינוך, מנהל חברה ונוער, תחום קידום נוער.

להב, ח' (2012). מ"נשירה סמויה" ל"נשירה גלויה" ומה שביניהם. מניתוק לשילוב, 17, 7-32.

מייזלס, ע' (1993). השירות בצה"ל כמרכיב מרכזי בהתפתחות בני הנוער בישראל. זיכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים.

מייזלס, ע' (2002). צעירים ישראלים במעבר לבגרות: השפעת השירות הצבאי. עיונים בחינוך, 15(1), 159-190.

מש, ר' (2010). המרכז לקידום אוכלוסיות מיוחדות בצה"ל (מקא"ם) - חזון ומציאות, קידום או החמצה? סוגיות חברתיות בישראל, 9, 175-199.

סבו-לאל, ר' וחסין, ט' (2011). מצבי סיכון בקרב ילדים ובני נוער: איתור ומיפוי במסגרת התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון, דוח מחקר. ירושלים: מכון ברוקדייל והג'וינט.

סטריאר, ר' (2001). מהדרה למעורבות חברתית. חברה ורווחה, כ"א(2), 131-213.

פוגל-ביז'אווי, ס' (2003). 'המפרנסת השנייה' בעידן הגלובליזציה: נשים בשוק העבודה בישראל. חברה: כתב עת סוציאליסטי לענייני חברה, כלכלה פוליטיקה ותרבות, 8.

נדלה מתוך: <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=8060&source=338>

קומס, מ', גולן, מ', דולב, ט' ויובל, ד' (2004). נערות על המפה: מסגרת לפיתוח שירותים ותכניות לצרכים ייחודיים של נערות. בתוך ג' רהב, י' ווזנר, מ' שוורץ ונדר (עורכים), נוער בישראל 2004 (עמ' 191-206). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

רבינוביץ, מ' (2009). גיוס בני נוער עם נתונים ויכולת הסתגלות ברמה נמוכה ושירותם בצה"ל. ירושלים: הכנסת, מרכז המידע והמחקר.

רסנר, נ' וזעירא, ע' (2014). נערות במצבי מצוקה קשים: סקירת ספרות. ירושלים: מכון חרוב וקרן סבה.

שלום, י' (2012). "גיוס בר השגה" - מידע לרכזים ולמנהלים בתחום ההכנה לשירות משמעותי בצה"ל. ירושלים: מנהל חברה ונוער מחוז ירושלים ומפקדת תחום פיתוח ההדרכה, מחוז יהודה - מרחב מרכז.

שרר, מ' (1997). שירות מלא, חלקי ואי-גיוס בני שכבות חלשות לצה"ל - הבעיה והשלכותיה. חברה ורווחה, ז', 7-97.

שון-לוי, א' (2006). זהויות במדים: גבריות ונשיות בצבא הישראלי. ירושלים, האוניברסיטה העברית: מאגנס.

Iskra, D., Trainor, S., Leithauser, M. & Wechsler Segal, M. (2000). Women's participation in Armed forces cross-nationality: Expanding Segal's model. *Current Sociology*, 50(5), 771-797.

Lev Ari, L. (2012). North Americans, Israelis, or Jews? The Ethnic Identity of Immigrants' Offspring", *Contemporary Jewry*, 32(3), 285-308.

Michailidou, A. (2014). Globalization, gender and higher education: Female cadets at the Hellenic military academy, 1992-2011. *Journal of Research in Gender Studies*, 4(1), 535-549

פרק 4

"התת־מודע לא מבין מילים, רק חוויות" מעולמם של קצינים המפקדים על חיילי איתן

עידית טבק

מבוא

בחברה הישראלית צה"ל מצטייר כציר מרכזי שסביבו מתארגן תהליך חברתי-תעסוקתי שבו מחויבים לקחת חלק כל הנערים והנערות אזרחי מדינת ישראל בין הגילאים 18-21. ההתארגנות המשותפת בצבא היא פתרון ארגוני שנועד לשרת מטרות שונות למרות השוני בין בני אדם ולא בגלל הדמיון ביניהם. מכאן שההתכוונות למטרות הכלל אינה תמיד בהלימה עם האינטרסים ועם המטרות של הפרט (ענבר, 2000). על מנת להבטיח את תפקודו ההרמוני ואת השגת מטרתיו נאלץ הצבא להפעיל מנגנונים שונים כגון כללי משמעת נוקשים, נורמות וסטנדרטים ברורים ומערך מורכב של שליטה והכוונה. נוסף על כך מקיים הצבא מבנה היררכי נוקשה הנוקט ענישה או קידום כמקורות הניעה וכאמצעים לתביעת משמעת ונאמנות למטרה המשותפת ולסדר (ישראלשוילי, 1992).

הסתירה האימננטית בין מטרות הכלל לבין מטרות הפרט מגבירה את הקושי של אוכלוסיות מוחלשות להסתגל למסגרת הצבאית (אשכול, 1995). אוכלוסיות אלה, כגון חיילי מקא"ם וחיילות חג"ם, צברו חוויות תסכול וכישלונות רבים בניסיונותיהם החוזרים להשתלב במסגרות הפורמליות השונות. למרות זאת ועל אף היות הצבא מסגרת המציבה בפניהם אותם אתגרים של הסתגלות, רבות הן ההצלחות. על כך מעידים נתונים סטטיסטיים המצביעים על אחוז גבוה של חיילי מקא"ם שהצליחו לסיים את שירותם הצבאי, להצטיין בו ואף להתקדם לדרגות קצונה.

מצב זה מעורר תהייה. כיצד ניתן להסביר את ההצלחה הזו ומה הם התנאים בצבא המאפשרים אותה? כיצד הופך הצבא ל"הזדמנות אחרונה" עבור אותן אוכלוסיות ול"כלי יחיד במינו, שבו אתה יכול לטפל בקבוצה שאחת הבעיות שלה היא שהיא איננה מסוגלת להתאמץ?" (אשכול, 1995, עמ' 29).

מחקר זה מנסה להתמודד עם שאלות אלה ובוחן אותן מנקודת המבט של מפקדים בצה"ל אשר ביחידותיהם משולבים חיילי איתן. באמצעות ראיונות עומק ביקש המחקר לשמוע את קולם של המפקדים במענה לשאלה: "מה זה עבורך לפקד על יחידה אשר בה משולבים חיילי איתן?" החוויות המרתקות שעלו מתוך הראיונות שופכות אור על השאלה שנשאלה. הממצאים מתייחסים לשני ממדים שעלו מניתוח תוכן של הנתונים ואלו הם: (א) סגנון המפקד; (ב) מאפייני סביבת הפיקוד.

על המחקר

ערכו של המחקר הנוכחי הוא בכך שבאמצעות הטכניקה של הסיפור ניתנה למפקדים הזדמנות להשמיע את קולם ולתאר את מציאות חייהם כמפקדים, כפי שהם רואים וחווים אותה (אלבז-לוביש, 2002). השתתפו במחקר שמונה מפקדים, שלוש נשים וחמישה גברים, שבעה מהמפקדים יהודים ואחד דרוזי. טווח הגילאים והמצב המשפחתי שלהם הוא מגוון ושווה, כמו גם הרקע הצבאי וההקשר המשפחתי שממנו בא כל אחד ואחד מהם. המשתתפים הם:

- רס"ב ע', בן 24, רווק, נגד, מפקד אבטחה במחנה ואחראי לכלל המפקדה.
 - סרן א', בן 34, נשוי ואב לשלושה ילדים. התחיל את השירות כלוחם ופיקד ביחידות שונות בתפקיד של סגן מ"פ. היום הוא משרת כקצין אבטחה ומפקד בסיס.
 - רס"ן ע', בן 44, יליד כפר חורפיש, נשוי ואב לארבעה ילדים. עד לפני שמונה שנים היה לוחם וקצין ביחידות קרביות, היה סמג"ד. עקב סיבות אישיות הגיע למטה באגף התקשוב.
 - רנ"ג א', בן 42, נשוי, בעל תואר שני שלחם בסטי"לים בחיל הים. עזב את התחום ועבר לתחום הכבאות. היום הוא מפקד תחנת כיבוי במחנה.
 - רנ"ג ג', בת 43, נשואה ואם לילד. נמצאת בחופשת שחרור. 11 שנים פיקדה על המחלקה שבה משובצות היום חיילות חג"ם.
 - רס"ב ב' ק', בן 27, רווק, בעברו חייל מקא"ם שנשאר לשרות קבע ביחידה שבה השלים שירות סדיר. הוא נגד כיבוי שמפקד על יחידה שמשולבים בה חיילי מקא"ם.
 - רס"ל ע', בת 24, נשואה ואם לילדה. נגדת במחלקה אחראית לדואר. כל החיילות תחת פיקודה היו חיילות חג"ם.
 - רס"ן כ', בת 30, נשואה ואם לשניים. מפקדת על יחידות שמשולבים בהן חיילי מקא"ם.
- במסגרת ראיונות עומק פתוחים המפקדים התבקשו להתייחס לשאלה "מה זה בשבילך לפקד על יחידה אשר בה משולבים חיילי איתן". המטרה שהנחתה אותי לא הייתה לתאר את המפקדים מעמדה של מתבוננת חיצונית, אלא להזמין אותם "לספר את חוויותיך כמפקד" ולאפשר להם "לתאר ולהסביר את ההתנסות שלך מנקודת המבט שלך".

מעבר לשלוש בקשות אלה תפקידי כמראיינת היה רק להאזין. השתדלתי להתערב רק כדי לעודד את המספר להמשיך את סיפורו או כדי לבקש הבהרות והרחבות לקטעים לא ברורים (ג'וסלסון, 2013). ההקשבה שלי לקצינים שראיינתי הייתה מלאה, אוהדת ופתוחה. הראיונות נערכו רובם ביחידות של המפקדים. אחד מהם בבית קפה, על פי נוחות המפקדת המתראיינת. התאמת את עצמי למקום, ליום ולשעה הנוחים לכל אחד מהם. במהלך הראיון האווירה הייתה נעימה והסיפורים זרמו ללא קושי בשפה הרוטה ושוטפת. הראיונות ארכו כשעה כל אחד; הקלטתי ושקלטתי את כולם. קטעים נרחבים מן הראיונות מובאים כאן במלואם, כהווייתם וכפי שסיפרו אותם המפקדים ובאישורם. השמות בדויים כדי להגן על פרטיות המספר והחיילים המוזכרים.

במהלך איסוף הנתונים ותוך כדי כתיבת הפרק ניהלתי יומן מחקר שבו כתבתי רשמים. כתיבת היומן בשלב הראיונות כללה כמה פעולות ובהן: (א) שקלוט והשמעה מחדש של הראיון המוקלט

מותוך חשיבה ראשונית על התכנים שעלו והוספת הערות רפלקטיביות שלי; (ב) סיכום קצר על ההתרשמות שלי מהמפקד ומאופי הריאיון; (ג) הדהוד של מושגים תאורטיים ואימוץ עדשות קונספטואליות לפרשנות הנתונים.

את כל הראיונות שמעתי, קראתי, ערכתי ופירשתי. גבולות האתיקה שהנחו אותי ונקודת המוצא שלי היו לשמוע את קול המפקדים ובזמן הניתוח לנסות להבין מן הנתונים סגנונות פיקוד שונים ומאפייני סביבת הפיקוד, כפי שאלה עלו מהראיונות שערכתי.

יחידת הניתוח הייתה **היגדים ואפיזודות**. היגד הוא משפט אחד או כמה משפטים המביעים רעיון מרכזי אחד. אפיזודה היא התרחשות בעלת עניין ותוכן עצמאיים (איילון וצבר בן יהושע, 2010; צבר בן יהושע, 1990). כל אחד מהראיונות פורק להיגדים ולאפיזודות בניסיון לתחום ולהבחין בין נושאים, רעיונות, עמדות וסיפורים שונים.

ההיגדים והאפיזודות נותחו ניתוח תוכן (קסן וקרומר-נבו, 2010; Strauss & Corbin, 1990), שבאמצעותו זוהו תמות ונושאים מרכזיים. במקביל ערכתי ניתוח לשוני ובחנתי בנתונים מטפורות, דימויים ואנלוגיות (Kupferberg, 2010). אלה חידדו את התמות ואת הנושאים המרכזיים, וכך הניתוח הלשוני השלים את ניתוח התוכן ותמך בו.

ההצלבה בין ניתוח הראיונות המבטאים את ההשקפות השונות של המפקדים לבין יומן המחקר שלי, המבטא את השקפתי האישית המעוצבת זה שנים רבות בתחום החינוך והכשרת מורים, הייתה מסד לבניית הפרשנות הכוללת של הנתונים שאספתי.

בכתיבת הממצאים השתדלתי להבליט את קולם של המספרים וגם את קולי כחוקרת וכמפרשת (Connelly & Clandini, 2006). לפיכך הממצאים מאורגנים בשני סעיפים:

בסעיף הראשון מובאות אפיזודות שלמות שנבחרו מבין הראיונות עם המפקדים. האפיזודות מופיעות בשפת המספר עם הערות מעטות שלי כחוקרת, כך יכול הקורא "לשמוע" את קול המפקד ואת חווייתו האישית במילותיו שלו. הטקסטים המוצגים מאורגנים על פי נושאים שעלו מניתוח התוכן ומהניתוח הלשוני של הנתונים.

בסעיף השני אני מסכמת ומכלילה את הממצאים שעלו מהצלבת האפיזודות. סעיף זה משקף את המבנים המשותפים ואת השוני ביניהם ומתמקד בשני ממדים שזוהו כשתי קטגוריות-על:

(א) סביבת הפיקוד; (ב) סגנון המפקד. לביסוס מובאים היגדים ואפיזודות קצרות, הממחישים את הממדים. ההתייחסות לשני הממדים האלה מאפשרת לענות על שתי שאלות המחקר האלה:

א. מה הם מאפייני סביבת הפיקוד ביחידות שמשולבים בהן חיילי איתן?

ב. מה הם מאפייני סגנון הפיקוד של הקצינים שביחידותיהם משולבים חיילי איתן?

1. מפקדים מספרים - הקול של המספר

חויית הפיקוד של המפקדים שביחידותיהם משולבים חיילי איתן מתוארת כדלקמן:

- (א) חויית הפיקוד בדגש על התהליך שהמפקד עובר; (ב) חויית הפיקוד בדגש על בניית המרחב הבין-אישי מפקד-פקוד; (ג) חויית הפיקוד בדגש על בניית תפיסה עצמית וזהות מקצועית; (ד) חויית הפיקוד כתיקון נפשי וכתיקון עולם; (ה) חויית הפיקוד בדגש על אישיות המפקד. להלן הפירוט:

א. "באותו רגע כל האסימונים נפלו": חויית הפיקוד בדגש על התהליך שהמפקד עובר

לא הייתה לי היכרות עם חיילי מקא"ם. הייתי בשירות קרבי 16 שנים ולא נתקלתי בהם. שמעתי עליהם, אבל זה לא עניין אותי. נהפוך הוא: ראיתי בהם בעיה, נטל לצבא. אמרתי לעצמי: בשביל מה צריך אותם כאן? הצבא צריך להיות מקצועי. חשבתי שכל מה שלא משרת משימה צבאית, מפריע. למשל הרצאות, הרצאות אזרחיות, סיורים לימודיים... קל וחומר חיילי מקא"ם. כשהגעתי לתקשוב, נתקלתי בפעם הראשונה בחיילי מקא"ם. כל פעם שנכנס חייל לשיפוט, שפטתי אותו מתוך נוקשות קרבית, דיברתי אליהם מהעולם שלי, והם נתנו לי תשובות מהעולם שלהם. הייתה התנגשות בגישות, בהבנה, בתפיסות. יום אחד שפטתי חייל. הוא היה חכם מאוד. במהלך המשפט אמר לי משפט שהקפיא אותי: "המפקד, כולנו היינו פעם חלשים. אתה שופט אותי מעמדה של כוח ואני נמצא כעת בעמדה של חולשה, אתה לא מבין את הבעיות שלי". זה הזכיר לי משהו מהחיים שלי. הזכיר לי... ופתאום קלטתי שהוא מנסה להיחלץ מהבוץ ואני לא מוציא אותו. הזכיר לי את עצמי כשהייתי קטן. אני גדלתי בבית עם קשיים כלכליים, רקע סוציו-אקונומי לא הכי טוב, שכונה קשה. הזכיר לי את עצמי כשהייתי ילד, כמה היה לי קשה, כמה רציתי ולא יכולתי. הזכיר לי משהו מהעבר, הזכיר לי חוויה. התת-מודע לא מבין מילים, רק חוויות. ביקשתי לצאת החוצה ומאותו רגע התחלתי להתעניין: מה זה נערי איתן? מקא"ם? ביקשתי ממשקית ת"ש שתבוא להסביר לי. ואז, כל האסימונים נפלו והבנתי ש-16 שנה עשיתי טעות וחשבתי שהצבא צריך להיות מקצועי. אבל הצבא שלנו הוא צבא של עם, כפי שאמר בן גוריון, מי שהקים את המדינה, אז אנחנו צריכים לפעול לפי רוח המפקדים ואיני יכול להגיד שאני רוצה רק להיות מקצועי. הצבא הוא צבא עם, צריך להכיל את כולם.

השימוש החוזר בצירוף המילים "הזכיר לי" מבליט את עוצמת הסיפור האישי שהמפקד הדחיק מהתודעה שנים רבות. כשהסיפור האישי הפך למודע, הוא נתן משמעות לכל מסלול חייו של עמיר המפקד ועזר לו להבין את העולם של חייל מקא"ם המשולב ביחידתו. מתוך שימוש בשפה פיגורטיבית, כגון "הוא מנסה להיחלץ מהבוץ ואני לא מוציא אותו", מתאר עמיר איך הבין פתאום את הפער התהומי שנוצר בינו לבין חייליו, ואיך שינה את תפיסת התפקיד וסגנון הפיקוד מסגנון קשוח שאינו משתדל להוציא את החייל מהבוץ לסגנון קשוב ואמפתי. יתרה מכך, הוא שינה את התייחסותו לצבא והבין שמעבר להיותו "צבא מקצועי" זה"ל הוא "צבא של העם" ומתוך כך מוטלת עליו האחריות ללמוד את עולם חייליו, להסתייע במשקיות ת"ש ובגורמים אחרים כי "זה עולם אחר שאתה [הוא, המפקד] לא מכיר אותו".

באותו רגע "כל האסימונים נפלו" ומתחיל תהליך טרנספורמטיבי ושינוי פרדיגמטי בסגנון המפקד ובקשר בינו לבין החיילים, מסגנון מקצועי-סמכותי שמדגיש היבטים פורמליים ורציונליים לסגנון המשלב היבטים רגשיים ומעורבות בחיי החיילים.

ב. "בגובה עיניים ... כך אני מחבר את שני העולמות": חויית הפיקוד בדגש על בניית המרחב הבין-אישי מפקד-פקוד

הדבר שהשפיע עליי זה השכונה שבה גדלתי. זכור לי שהיו אנשים פחות טובים בשכונה, ניסיתי לנתח למה הגיעו למקום רע, מה גרם להם להגיע למקומות האלה. מהמקום שממנו באתי אני יכול לדבר עם החיילים בגובה העיניים ולספר להם את הסיפור שלי ואת הסיפור של אחרים בשכונה שלי. לא כאן, במשרד משני עברי השולחן אלא בחוץ, בשיחה פחות פורמלית. בחצר יש שולחן פיקניק, אני מסתובב עם החייל בחצר, מדבר איתו. הם נמצאים שבוע בבית בחופש ושבוע בתחנה, בשירות. במהלך שבוע חופש וכשיוצאים הביתה, אני מתקשר לדעת מה קורה בבית. כי הניתוק מהבסיס לשבוע, קשה ומסוכן. אני יודע עד כמה ההשפעות של החברה גדולות. מכיר את זה. לכן אני דואג להם גם כשהם בבית, בחופשה. מהיום הראשון כשהוא מגיע לבסיס, מחבק אותו, בגובה העיניים, מדבר איתו בחופשיות, מלטף אותו, נותן לו תחושה שיש לו מה להפסיד אם הוא מפספס את ההזדמנויות שיש לו כאן, נותן לו דוגמה אישית של חיילים אחרים כמוהו שמצליחים. דואג גם שיהיה חשמל בבית. אם אין מקרר, אני מטפל בזה. פונה לת"ש ודואג להם לאוכל. חייל יודע שהוא חייב לי, יש לו מחויבות אליי. אני מכיר היטב את הצרכים שלו, אנחנו מדברים על זה בגובה עיניים, בלי להתבייש. הוא יודע שאני בא מאותו מקום, הוא גם רואה שאפשר לצאת מזה. כך אני מחבר את שני העולמות. לא נותן לעולם בבית להשפיע.

הסיפור האישי מאפשר למפקד להסתכל בדיעבד ו"מבחוץ" על השכונה שבה גדל ועל התנאים הסוציו-חברתיים שעיצבו את ילדותו. הוא מזהה בעברו את גורמי הסיכון, את ההזדמנויות, הפיתויים וההשפעות הסביבתיות שיכלו להיות מכשול ולהוביל אותו למקום אחר בחיים. החזרה על מילים ועל פעלים בעלי משמעות דומה, כגון "ראיתי", "זכור לי", "מכיר", "יודע", מעידה על כך שהסיפור שלו הוא סיפור אותנטי. ממנו הוא שואב את הלגיטימיות ואת העוצמה לדבר עם חיילי מקא"ם "בגובה העיניים" ולייצר איתם שיח מעצים. למרות היותו היום מפקד תחנה ובוגר תואר ראשון ושני באוניברסיטה, שיח זה אינו מתנשא וגם לא מטיף. הוא שיח "בגובה העיניים" המאפיין את המרחב הבין-אישי שנבנים בו יחסיו עם חייליו: לא רק מלמעלה למטה, הווה אומר במשרד, באמצעות פקודות ובישיבה מעבר לשולחן המפקד, אלא גם בחוץ, בפניות בלתי פורמליות, ליד שולחן פיקניק ובמקומות אחרים שבהם אפשר לחשוף את העבר. שם "מדברים על הכול בחופשיות" ו"בגובה העיניים". במרחב הבין-אישי הזה היחסים מפקד-חייל מתוארים בביטויי חיבה, אהבה ואכפתיות (caring): "מחבק אותו", "מלטף אותו", "דואג להם" ולצרכים הכי בסיסיים כגון אוכל, חשמל ומקרר. במרחב הזה נוצרת מחויבות הדדית: "הוא חייב לי" והיכרות אינטימית עם "הצרכים שלו". במרחב הזה ניתן גם התמריץ - הדוגמה האישית ובאמצעות ההוכחה ש"אפשר לצאת מזה". המרחב הבין-אישי המתואר כאן הוא אנטי-תזה לדימוי המסורתי של מרחב מפקד-פקוד המאופיין בסמכותיות, בהקפדה על יחסי כוחות ובשמירה על מרחק.

ג. "אני מתעסק בהצללת חיי אדם": חוויית הפיקוד בדגש על בניית תפיסה עצמית וזהות מקצועית

גדלתי בלי אבא מגיל 9. אמי הייתה מפרנסת יחידה, היה לא קל בבית. לפני 7 שנים, כשאבידתי אותה, הבנתי שאין לי אבא ואין לי אימא לבוא, שיחבקו אותי. זה מכוון אותי, שאני בלי אבא ובלי אימא. לא מזמן הייתה משפחה חרדית שהוציאו את הבן מהבית כי רצה לשרת. ההורים התכחשו לו. אמרו לו: "אתה רוצה לשרת, תשכח מאיתנו." לחייל הזה לא היה בית לחזור בחגים ובשבתות. זה כאב לי. הלכתי להורים ואמרתי להם שאני מבין אותם, אבל מכאן ועד להוציא ילד מהבית שבסך הכול הלך לשרת את המדינה? הראיתי להם את האבסורד: לחייל הזה יש הורים והם לא מחבקים אותו. לי אין הורים ואין מי שיחבק אותי. אמרתי להם כמה עצוב לי וכמה קשה לי עם זה. איכשהו שכנעתי אותם שלא טוב להם כהורים ולא טוב לילד שלהם, וחל שיפור ביחסים. לפחות החייל יכול להגיע הביתה מדי פעם והם מקבלים אותו. לא כל שבוע, אבל החייל יודע שההורים מקבלים אותו, שיש לו בית, שיש לו לאן לחזור. וזה טוב. חוויית היתמות מאוד מלווה אותי. לרוב החיילים שלי יש הורים אבל הם לא מחבקים. הם אומרים להם כמה הם לא מוצלחים, לא טובים. ולכן אני מחבק אותם. זה בא לי באופן טבעי, כי אני מתעסק בהצללת חיי אדם, אני כבאי. בשבילי לקחת אותם ללא לימודים, עם עבר פלילי, עם סיכויי הצלחה נמוכים, זה להציל אותם. במובן הפיזי אני עושה את זה כאשר אני מחלץ לכודים מתוך מבנים ובתאונות דרכים. זה אותו הדבר, להציל אותו נפשי. אני מגיע מהמקום של לתת להם חיים על מנת לקבל אזרחים טובים יותר.

בסיפור של המפקד בולטת יכולתו ליצור אנלוגיה בין הסיפור האישי שלו לבין הסיפורים האישיים של החיילים. שני ביטויים לשוניים חוזרים על עצמם. האחד הוא "יתמות" והאחר הוא "הצללת חיי אדם". האנלוגיות בין היתמות הממשית שלו לבין מציאות החיים של אותם החיילים אשר הוריהם הרחיקו אותם מן הבית, נותנות משמעות לתפקידו המקצועי כמפקד המתעסק בהצללת לכודים ובמקביל "נותן חיים" לחיילים שחווים דחייה פיזית ורגשית מצד משפחותיהם. באנלוגיה בין היותו כבאי שמציל לכודים לבין זה שמציל אדם מבחינה נפשית ורגשית הוא רואה את עצמו כ"נותן חיים", כפי שההורים נותנים חיים. באמצעות אנלוגיה זו הוא מדגיש את הפן הערכי של תפקידו ככבאי ואת האופן שבו הוא בונה את זהותו האישית והמקצועית במסגרת תפקידו בצבא.

ד. "להציל אחרים ולעזור לעצמי ... כדי לעשות עולם יפה יותר": חוויית הפיקוד כתיקון נפשי ותיקון עולם

התחנתני מאוד צעירה, הבן זוג שלי נפל לסמים. ניסיתי לעזור לו ולא הצלחתי. בשלב מסוים הבנתי שחבל על החיים שלי והתגרשתי. הפסקתי להאמין במוסד הנישואים, כי זאת הייתה אהבת חיי ולא הצלחתי להציל אותו. הייתה לי מין אכזבה שלא הצלחתי לסייע למישהו שאהבתי יותר מכול. חזרתי לצבא והחלטתי להקדיש את החיים להציל אחרים. בהתחלה הייתי נוקשה עם החיילות. לא ויתרתי, התעקשתי גם כשהיו בכי ודמעות. לאט לאט הבנתי שכך לא הולך. עשיתי כברת דרך, למדתי מהחיים והבנתי שהן זקוקות יותר לעידוד, למילה טובה, לפרגון על כל דבר שעושים כדי שבפעם הבאה תרצה לעשות יותר טוב. למדתי מהחיים להעצים דברים קטנים ביותר שהן עשו. למשל בתחילת הדרך הן היו מסתובבות בבסיס עם קופסת סיגריות. כשהערתי להן הבינו שלא כך מתנהגים, הן קיבלו ממני משהו שלא קיבלו בבית. היו באות ביום ראשון

ומספרות: "הרביצו לי", "הלכתי מכות עם ...". הסברתי להן: "אם יש מכות, תברחי משם, אל תתערבי". התירוץ שלהן היה: "אבל מה ... זה בשביל החברה שלי ...". אמרתי: "לא, אל תתערבי. את תוכלי להישאר בקבע. אל תקלקלי לעצמך". לא היו מאמינות. רק בסוף, כשנשארו בקבע אז האמינו. לימדתי אותן להוריד טונים, לדבר עם אנשים. הייתי נכנסת לראות איך הן נותנות שירות ומלמדת אותן: אין לקלל, לא בברוטליות, מתווכחים בצורה מתורבתת. הן נכנסו לזה, ואם בטעות היו מקללות ואני הייתי בסביבה, למדו לבקש "סליחה". נתתי להן להרגיש בנוח במסגרת מכוונת ומכבדת. אני יודעת ... אולי בגלל הסיפור האישי שלי, אולי כי נכשלתי פעם אחת עם האדם היקר לי מכול ולא הצלחתי לעזור לו, אולי מזה למדתי איך לעשות אחרת כדי לעזור לאחרים במצוקה. כך אני מאמינה, כדי לעשות עולם יפה יותר. ועזרתי גם לעצמי, התחלתי להאמין בעצמי. לא מזמן התחנתני שוב, יש לי ילד קטן. עוד מעט אני משתחררת מהצבא ויוצאת לגמלאות עם סיפוק גדול. הולכת ללמוד עיצוב גרפי, משהו בשבילי, שתמיד רציתי.

חויית הפיקוד מתוארת כחוויה מתקנת, אשר במסגרתה המפקדת משקמת את חייה ומסייעת לחיילות חג"ם המשולבות ביחידתה לתקן את דרכן ולבנות לעצמן חיים טובים יותר. מטרתה היא "לעשות עולם יפה יותר", במילים אחרות תיקון עולם דרך תיקון אישי, נפשי ורגשי של הפרטים השונים. האכזבה מאי-יכולתה לסייע לבן זוגה שנפל לסמים הייתה נקודת מפנה בחייה. היא חזרה לצבא והחליטה "להקדיש את החיים שלי להציל אחרים". נראה שבהתחלה הייתה לה "בראש" תמונה אידאלית של ה"טוב" וה"נכון", וכדי לממשה נקטה סגנון פיקוד סמכותי מאוד. לאט לאט הבינה שתיקון עולם אינו רק אידאה שניתנת למימוש, אלא תהליך הדרגתי שיש בו גם צניעות והבנה פרגמטית של המציאות ושל גבולות האפשר. מתוך כך היא שינתה סגנון ובמקום התעקשות אפשרה לחיילות לפתח תובנות, "להרגיש נוח" ולהבין שהן נמצאות "במסגרת מכוונת ומכבדת" שמחייבת אותן לקוד להתנהגותי המקובל בחברה. אחד הכלים שעזרו לה היה המשוב המידי להתנהגות הרצויה או הלא רצויה של החיילת. החיילות למדו ממנה כישורים מקצועיים הקשורים לתפקיד שביצעו בצבא ומיומנויות חברתיות של שיח, התנהלות והתנהגות נורמטיבית בחברה. התגמול היה שילובן במסגרת הצבאית, סיום שירות מלא ואפילו שירות בקבע וקידום. התגמול שלה הוא ששיקמה את חייה - תיקון נפשי. התחנתה ולומדת.

ה. "לרתום אנשים למשימה ולרתום אנשים אליי": חויית הפיקוד בדגש על אישיות המפקד

למדתי עם הניסיון, אין נוסחה, צריך להבין שבסוף צריך לתת מענה כלכלי וגם משמעת לחייל. לא גדלתי עם אנשי מקא"ם, לא מכירה אותם. אבל הבנתי שאיתם זה שונה, צריך סבלנות. אני בן אדם סבלני ואולי בגלל זה אני מצליח, אבל אין נוסחה. צריך להסביר, להקשיב, להראות את הדרך שמצליחה, לתת לו מענה מול הצבא. אם יש לו סיוע מול גורמים בצבא יש לו כל הסיכויים להצליח.

ההצלחה בשבילי היא לרתום אנשים למשימה ולרתום אנשים אליי. ברגע שהם יראו את זה כמשהו חשוב שטוב לעשות, יסכימו ויעשו את זה. מתי לא הצליח? אם לא מסיימים שירות. לא מתאימים למסגרת, ויש כאלה. אנחנו לא יכולים לשלוט בזה. חייל מרגיש שלא יכול להתמודד, זה לא בשליטתנו. לא מזמן היה לי מקרה עם חייל שיצא מהצבא. אמרתי לו תגיע ב-8 ותלך כשתסיים ב-12:30. הוא בא לעבודה אבל אמר: לא רוצה, רוצה ללכת קודם. באים לקראתנו מעל ומעבר. זה קורה הרבה עם חיילי מקא"ם וגם עם אחרים.

חיילים עושים מה שמפקדים עושים. בשגרת היום, אם מפקד מגיע בבוקר למשרד ושם רגליים על השולחן, חיילים רואים את זה ואומרים, "זה לא רציני". אבל אם רואים מפקד שמגיע מסודר, מתוקתק, כך מתייחסים לבן אדם. לחייל יהיה מודל לחיקוי. משמעת זה דבר מאוד חשוב. למפקד יש לו יותר כלים בשביל לחנך. כי חייל שעכשיו יבוא ויעשה משהו, בצבא יש כלים לאפס אותו: לשפוט אותו, להשאיר אותו בבסיס, לשלוח אותו לכלא. בשורה התחתונה לצבא יש מסגרת יותר קשה מבית הספר ולמפקד יש כלים טובים ממה שיש למורה להכניס בבן אדם משמעת.

בסיפור של המפקד בולטים ביטויים המשקפים תפיסה שגורסת שההצלחה בפיקוד תלויה בתכונות האישיות של המפקד: "אני בן אדם סבלני ואולי כך זה הצליח". המפקד טוען ש"אני הרבה אומר לחיילים מה לעשות ואיך לעשות", מתוך ציפייה שיהיה להם דגם לחיקוי ויעשו כמוהו, כי "חיילים עושים מה שמפקדים עושים". הצורך שלו הוא שיקבלו אותו כמפקד, יעריצו אותו וירצו להידמות לו.

במהלך הריאיון המפקד לא סיפר סיפור אישי ולא הצליח להיזכר בחוויות אישיות או בהתנסויות המתארות הצלחות או אי-הצלחות בקשר הישיר שלו עם חייליו. הוא שמר על ריחוק וניכור מסיטואציות אישיות והדגיש ש"לא גדלתי עם אנשי מקא"ם, לא מכיר אותם." גם טען שלא קיבל שום הדרכה בצבא לגבי כיצד לפקד על יחידה שמשולבים בה חיילי מקא"ם. באופן אינטואיטיבי ובשל תכונות אישיות הבין ש"איתם זה שונה, צריך סבלנות", והוא הצליח, כי הוא אדם סבלני מטבעו.

חשוב למפקד "לרתום אנשים למשימה" ו"לרתום אנשים אליי". המנגנונים שהוא מסתייע בהם הם מנגנוני שליטה ובקרה המופעלים מבחוץ ומכוונים להבטיח סדר ומשמעת באמצעות סנקציות והענשה. הוא מציין את הכלים הרבים העומדים לרשות המפקד בצבא: "לשפוט אותו, להשאיר אותו בבסיס". בכך הוא רואה את היתרון של הצבא המצויד בכלים רבים וטובים מאלה המוצעים בבית הספר. סגנון הפיקוד של מפקד זה הוא ישיר, סמכותי והיררכי, מבוסס על שמירת המבנה הפורמלי של התפקידים ועל אידאליזציה של המפקד כמודל לחיקוי.

לסיכום, חמשת הסיפורים המובאים כאן מאפשרים להציג את חוויית הפיקוד של המפקדים שביחידותיהם משולבים חיילי איתן על פני רצף. אצל רוב המפקדים המרואיינים חוויית הפיקוד מתוארת כחוויה טרנספורמטיבית שבמהלכה מתרחשות השפעות הדדיות בין המפקד לחיילים. תחושות "נגיעה" והדדיות מופיעות כמרכיבים מרכזיים בקשר ובמרחב המשותף שנבנה בין החייל למפקד. עם זאת, אי-אפשר להתעלם מקול אחר, השומר על גבולות ההיררכיה ועל סמכות המפקד, השואף כוח ממעמדו הרם ומההגדרה הפורמלית של תפקיד "המפקד". במקרה הזה מוזכר השימוש בסנקציות, בעונשים ובכלים המופעלים מבחוץ, ואלה מתוארים כמנגנון אופטימלי כדי להבטיח סדר, משמעת, שייכות ומילוי חובות.

2. ממדים לאפיון סביבת הפיקוד

בסעיף זה מובאים ממצאים המאפשרים להציג שמונה ממדים המאפיינים את סביבות הפיקוד של היחידות שמשולבים בהן חיילי איתן. הממדים השונים משקפים את תפיסת הרצייה בעיני המפקדים והחשיבות שהם מייחסים לה. חלק מהמרכיבים נמצאו חופפים לאחרים ואין ממד

אחד מייתר את האחר. הצגת הממדים ברשימה אינה מתארת יחסי גומלין ביניהם או סדרי עדיפויות. הממדים הם: (א) תקשורת תומכת; (ב) משמעות ומשימתיות; (ג) אינדיבידואליזם והתאמה לפרט; (ד) דגש טיפולי ושיקומי; (ה) מידת המעורבות של המפקד; (ו) הדדיות עם דגש על התהליך שהמפקד עובר; (ז) הדדיות עם דגש על התהליך שהחייל עובר; (ח) מנגנוני שליטה ובקרה.

א. תקשורת תומכת

הקשבה, סבלנות, נתינה ויכולת להסביר בשפה המובנת לחיילי איתן, התגלו כמרכיבים חשובים בסביבת הפיקוד. המפקדים הציגו דוגמאות שבאמצעותן המחישו את חובת המפקד להתאים את השפה ואת קצב הדיבור לתרבות שממנה בא החייל:

אתה רואה שחייל מקא"ם לא יודע לבטא את עצמו. יש לו פתיל קצר ושפה עילגת. חייל אחר היה מדבר, מסביר, אומר מדוע לא טוב לו ביחידתו, מבקש באופן תרבותי לעבור יחידה, ממתין בסבלנות להחלטה. אבל חייל מקא"ם, כשקשה לו, הולך והופך שולחן. אצלי לא היה מסוגל להתנהג כך, כי אני מסביר לו בשפה שלו וממתין ומקשיב למה שיש לו להגיד. אם יש סבלנות להקשיב ואם הדיבור נעשה בשפה שלהם, הוא לא יעז להתפרע.

מן הדוגמה עולה גם שמפקדים שאינם קשובים לפרט, עשויים להסלים את התגובות של החייל וליצור סביבת פיקוד עצבנית ומתוחה שבה יתקשו חיילי איתן להסתגל ולסיים את השירות.

ב. משמעות ומשימתיות

המפקדים השקיעו מאמצים רבים ביצירת סביבה המדגישה את "חשיבות המשימה". כיוון שברוב המקרים חיילי איתן משולבים ביחידות המאפשרות שירות קרוב לבית, שילוב עבודה עם שירות צבאי וחופשות מותאמות לצרכים האישיים והמשפחתיים של החייל - המשימה של היחידה היא גרירתית ונתפסת כפחות יוקרתית ומעניינת. מתוך כך קל לחיילים לאבד עניין ולהרגיש שאין משמעות למה שהם עושים בצבא. מפקדים שהצליחו לשכנע את החיילים שהם עושים עבודה חשובה, הצליחו לגייס את המוטיבציה שלהם ובנו עבורם סביבת פיקוד נוחה שבה הם מצאו משמעות. להלן דוגמה למאמצים של מפקדת בממד זה:

הייתי משווקת את התחום ואת הפוטנציאל של העבודה ביחידה כניסיון צובר שיעזור להם באזרחות. בטייסת כל עבודה היא מעניינת ויוקרתית. ביחידה שלי הן היו "חיילות דואר". זה לא יוקרתי ולכאורה לא חשוב. הייתה לי מלחמה יום-יומית לשכנע אותן שהעבודה שלהן חשובה. הייתי אומרת להן: "זאת העבודה שלנו, כאן אנחנו צריכות לעשות 100%. אתן חושבות שאחרים עושים עבודה יותר חשובה? אתן חשובות! למסור לחייל שמשרת בקו חבילה מאימא שלו בזמן מלחמה או אחרי שלא הגיע הביתה שלושה שבועות זה לא פחות חשוב מלהיות בטייסת!". הייתי צריכה להסביר דבר דבר. אחר כך היו נורא מרוצות, התגאו ממה שעשו ויצאו מסופקות.

המפקדים הסכימו ש"חייל שאין לו עבודה הוא חייל ממורמר", לכן דאגו שבסביבת עבודה יהיו עסוקים וממוקדים במשימה שצריך לסיים:

הייתי באה ומוצאת להם עבודה מתחת לאדמה, ואת תוצרי העבודה שלהם הצגתי בפני כולם. דאגתי לגרום להם כל הזמן לתעסוקה. אם לא הייתה עבודה שוטפת, מצאתי משימות יזומות. הבנתי שאם ישבו לי 10 חיילים יחד ולא יעשו כלום, זה יגרום למרמור.

ג. אינדיבידואליזם והתאמה לפרט

רוב המפקדים הדגישו שאי-אפשר להסתכל על כל חיילי איתן כעל מקשה אחת. מפקדת אחת טענה שאחת הבעיות היא התיגו בצבא. כיון שהרקע של חיילי איתן נראה דומה וכולם באים מאותו שירות חובה, יש מפקדים החושבים ש"כולם אותו דבר". מפקדת אחרת אמרה ש"האחידות של המדים גורמת לכך שלא רואים את השונות ביניהם". בעיניה ההתייחסות האחידה גורמת לטעויות ולתקלות של מפקדים בקשר עם החיילים.

מפקד אחר היטיב להסביר זאת כאשר אמר שחשוב מאוד "לא לוותר להם ולא לעגל פינות". עם זאת חייבים להכיר כל אחד ואחד ו"לתפור לכל אחד חליפה":

אסור לך לבנות בלוק כזה שכל מקא"ם שנכנס אליך אתה אומר לו: "כל פעם שקשה לך בוא לדבר איתי". יש כאלה שמתאים להם לבוא לדבר ויש כאלה שלא. צריך לתפור חליפה. לבדוק את מצב החייל, את הסטטוס שלו, הנתונים, אם יש לו סף תסכול נמוך, מה הרקע הסוציו-אקונומי שלו, אם הוא דיכאוני או לא. לפי זה לקבוע כמה אפשר להעמיס עליו כדי להפיק כמה שיותר. לא כולם אותו הדבר.

המפקדים תיארו את הדרכים השונות העומדות לרשותם כדי "לתפור חליפה לכל חייל". אחד מהם תיאר צורת ניהול מדעית המתבססת על נתונים וניתוחם. ניהול זה מאפשר לו לבנות פרופיל אישי של כל חייל ולהתאים תכנית הכשרה המתאימה ליכולותיו ולנטיותיו:

אני מקבל נתונים ומנתח את נתוני החיילים ונתוני הגף, מקבל מידע מהסוציולוג של הבסיס שנותן לי תמונה על סמך משוב וסוציומטריה של היחידה. מנתח את הנתונים ויושב עם כל חייל. חוץ מזה יש חבילת הדרכה. אני מנתח את הנתונים ושולח אותם להכשרות. כשחייל מגיע בחזרה בתום קורס הכשרה, אני מקבל דוח חניך ולומד ממנו איך היה בקורס מבחינה חברתית, לימודית, עיונית וגם סיכום לגבי פוטנציאל, נקודות תורפה, נקודות לחיזוק ועוד. ואז אנחנו עושים סיכומים שבועיים, רואים איפה להתגמש עם כל חייל, איפה להיות יותר חזק. אני לא מוותר, והם מבינים שיש משהו שמצד אחד מלטף אבל לא מוותרים על שום פרט. שולט בנתונים ועובד לפי זה. חייל שאני מזהה אצלו בעיה לא פתירה בבית - אני מתערב.

ד. דגש טיפולי ושיקומי

בתיאורים של המפקדים בלטו דוגמאות שניתן ללמוד מהן על טיפוח סביבת פיקוד עם דגש טיפולי ושיקומי. סביבות אלה הן סביבות מכילות המתחשבות בנטיות האישיות של החיילים ומאפשרות להם להביא לידי מימוש יכולות וכישרונות. הן גם סביבות הנוטלות סיכון ואחריות מתוך הבנה שתפקיד המפקד הוא לאפשר שיקום ולתת טיפול לחיילים הסובלים מתסכול, מאכזבה ומתחושה של אי-מימוש עצמי. אחת הדוגמאות הדרמטיות היא הסיפור הבא של מפקד:

היה לי חייל שהגיע לאחר טירונות, לא רצה להיות ביחידה. איים בהתאבדות. העליתי אותו לוועדת שחרור בשל מהלכים של אובדן חיים. המליצו לשחרר אותו. רגע לפני

שמפקד הבסיס קיבל החלטה ביקשתי הזדמנות אחרונה ולקחתי אותו תחת אחריותי. ביקשתי לתת לו עוד הזדמנות כי הרגשתי שלא אפשרתי לו להתפתח ולצמוח בהתאם לכישוריו. מפקד הבסיס הסכים. היה רגע מרגש שהחייל ואני התחבקנו ובכינו. החייל אמר: "לא רוצה לאכזב אותך". אפשרתי לו להתפתח במסגרת היחידה. היום אני בקשר איתו, הוא מתחתן ולומד באוניברסיטה. סיים שירות ומצליח בחיים. גיליתי את האדם ברגע האחרון וזה הציל אותו, והוא לקח את עצמו לידיים.

כפי שמלמדת הדוגמה, המפקד לקח סיכון. בדיעבד, החלטה זו הסתברה כנכונה והסיפור הוא סיפור של הצלחה. אבל החלטות כאלה הן החלטות גורליות שהמפקדים נאלצים לעשות. הרבה מפקדים שיתפו בהתלבטויות ובקונפליקט שהם מצויים בו כאשר מצד אחד הם מאמינים שתפקידם ליצור סביבה טיפולית המאפשרת שיקום וחיזוק נפשי של החייל מותן לקיחת סיכון ומתן הזדמנות נוספת, אך מנגד הסיכון גדול מדי:

במקרה של בריאות הנפש ושל חייל שמאיים להתאבד, הגבול דק וההחלטה היא בין שיקול פיקודי למקצועיות. אני מצטער שעל הגבול הזה מאבדים חיילים מקא"ם שאולי היו מסיימים שירות ולא בטוח שבאמת מתכוונים להתאבד. אבל זה גבול דק ושם... אנחנו לא מצליחים! אין לנו את הכלים להבחין וכל החלטה בנקודה הזאת היא גורלית.

ה. מידת המעורבות של המפקד

רבים התיאורים של מפקדים המבקשים להיות מעודכנים לגבי החייל לא רק כאשר הוא נמצא ביחידה, אלא גם כאשר הוא בחופשה בביתו:

החייל יודע שאני בשליטה גם לגבי מה שקורה בבית. יש לי סגן שאחראי על היציאות שלהם. אני רואה מתי יצא מתי בא, אם ציפרו אותו. אם לא אדע מה קורה איתו במהלך החופשה, אני עלול להפסיד אותו וכל מה שהשקענו כאן ילך לאיבוד בגלל ההשפעות בחוץ.

מפקדים רבים דיווחו על קשר שוטף עם משפחת החייל. בתיאורים מסוימים יש עדויות של גיוס המשפחה לטובת החייל, לדוגמה:

מעבר לת"ש, יצרתי קשר עם ההורים כדי שיבינו שיש מטרה משותפת. זה היה הרבה יותר קל. למשל הייתה לי חיילת מצטיינת, אבל כשעלה לה הפיזו, לא היה עם מי לדבר. הייתי מדברת עם אימא שלה כדי להיעזר בה להוריד את הבת מהעץ. ההורים היו משתפים פעולה, ההורים היו מתקשרים אלי בחגים כדי להגיד תודה. הייתי גם מכבסת להם בגדים בבית שלי, הייתי נותנת להם תחושה שאני אימא.

בעוד שהיו מפקדים שמעורבותם הייתה רק בהפניית החייל לקצינות ת"ש לסיפוק צרכים קיומיים, היו כאלה שהשקיעו רבות בניסיונם לסייע לחייל בכל תחום. החל בסיפוק צרכים בסיסיים דרך קשיים רגשיים וחברתיים ועד הקשר עם רשויות ומוסדות בחוץ:

אני מנסה לתת לו כלים בצבא כדי שיוכל להסתייע בהם ולהתמודד מול הרשויות. זה לא מספיק כי הבידורקרטיה בחוץ היא כבדה. היה לי חייל שעזרתי לו מול העירייה וגם מול ביטוח לאומי. דאגנו לצרכים הבסיסיים שלו, הבאנו לו משאית עם ציוד וגם ניסיון לעזור בבעיות שלו עם הביטוח הלאומי. לא תמיד אנחנו מצליחים לסייע.

בהקשר הזה הדגישו מפקדים מסוימים שלא פעם הם מרגישים שהם מוגבלים. היו רוצים לעשות יותר לטובת החייל, אבל אין להם הכלים המתאימים.

ו. הדדיות עם דגש על התהליך שהמפקד עובר

בסביבות מסוימות בלט הדגש על הקונפליקטים ועל הרגשות שחיילי איתן מעוררים במפקד. בסביבות פיקוד אלה האמפתיה, ההדדיות והשיתוף בין חיילי איתן לבין המפקד מוסברים על רקע אירועי הזדהות של המפקד עם מצב החייל בשל ניסיון קודם של המפקד הנוטע בסיפורו האישי. הסיפור של קובי הוא אולי הקיצוני ביותר, אך ממחיש בבירור כיצד הרקע המשותף אפשר לו, מפקד שבעבר היה חייל מקא"ם, לעבור תהליכי שיקום תמידיים ובמקביל לפתח סביבה המיטיבה עם חיילי איתן שהוא מפקד עליהם היום:

גדלתי בשכונה לא הכי טובה, התחברתי לאנשים לא הכי טובים, התחלתי למרוד ולעשות בהורים מרד. לברוח מבית ספר, לא הולך ללימודים, השתמשתי בסמים קלים: גראס, חשיש, בקטנה. עברתי תהליך ארוך מאוד עד שהסכימו לגייס אותי. המסלול שלי ארוך, קיבלתי תמיכה מהרבה אנשים, סיימתי שירות, נכנסתי לקבע. אבל רק כשנכנסתי לקבע התחלתי להבין שאני קולט חיילי מקא"ם ושאני הייתי חייל כמוהם. אני מבין את המצוקה שלהם, כי אני ממש הייתי שם. אז יכולתי לעודד אותם ולהגיד להם בכנות: לא להרוס את הכול בגלל מקרה מסוים. בהתחלה היה לי קשה, כי הייתי בסדיר מקא"ם, אני חייל כמוהם ופתאום אני מפקד אותם ואומר להם מתי לקום, מה לעשות וזה. אני חושב שהדרך שלי כמפקד באה מהמקום שאני קיבלתי הרבה מכל מיני אנשים שעזרו לי. מה שנתנו לי אני רוצה לתת להם. בא חייל חדש אני מתחבר אליו ומספר להם על החוויות שלי בחוות השומר, מנסה להבין אותו מהמקום שבו אני הייתי. לפעמים זה קשה. אולי הם יודעים רק חלקים מהסיפור שלי, אבל אולי גם זה מחבר ביני לבינם. הם גם אומרים: הנה, יש מישהו שגם עבר משהו כמוני. רק היום כמפקד אני באמת מבין שזה אפשרי ואפשר לצאת מהשפל!

בקצה השני ניתן לספר על מפקדת שבאה מרקע שונה מאוד מזה של חיילי איתן שהיא מפקדת עליהם. חוויית ה"שובע" ו"פינוק היתר" שחוותה בהיותה בת זקונים במשפחה ממעמד סוציו-אקונומי טוב, הביאה אותה להעריך את הפיקוד כ"חוויית הצלחה שבשבילה הייתי צריכה להתאמץ". היא מספרת שלמדה מהחיילות "להסתפק במה שיש" וכל תפיסת החיים השתנתה עקב כך:

באתי מווילה שלוש קומות ואתה נכנס למקום שגרים אנשים בשני חדרים וחצי. למדתי להבין שאנשים גם נהנים ומסתפקים במה שיש להם ולא צריך לחפש רחוק. נגיד שבבית לא גדלתי בעניין החומרי, הדברים החומריים לא היו פקטור. אבל הכול היה לי מאוד קל. זאת הפעם הראשונה שאני מתאמצת כדי להצליח ורק לראות כמה החיילות האלה מתאמצות בשביל כל דבר. זה נתן לי השראה ורצון לעשות את התפקיד ולפקד עליהן.

אכן, המפקדים מודעים לעובדה שבסביבת הפיקוד ובקשר עם חיילי איתן, הם עברו בשירות תהליך טרנספורמטיבי ששינה אותם לא רק כמפקדים אלא כבני אדם בפרט ובחייהם הפרטיים בכלל.

ז. הדדיות עם דגש על התהליך שעובר החייל

הקשר ההדדי בסביבת הפיקוד שינה גם את החיילים. רוב המפקדים בחרו לתאר את חוויית הפיקוד באמצעות מתן דוגמאות של חיילים ותהליכים טרנספורמטיביים שהחיילים עברו. אחוז גבוה סיים את השירות, כלומר הצליח להתגבר על אחד הקשיים המרכזיים של חיילי מקא"ם

וחג"ם, שהוא הסתגלות למסגרת. חלק מהם אף נשאר בקבע. ניתנו דוגמאות לא מעטות על חיילים וחיילות שהפכו לקצינים וקצינות. אחד מהם אף קיבל פרס הצטיינות של נשיא המדינה. במקרים רבים המפקדים ממשיכים את הקשר עם החייל גם כשהוא משתחרר ויוצא לאזרחות, משתתפים באירועים משפחתיים ואף מקבלים עדכון על הצלחותיהם בעולם האקדמי ובחיים האזרחיים. אך לא תמיד זה מצליח, לדבריהם:

יש מקרים שלא מצליחים. למשל היה חייל שאני עד היום לא מצליח להבין איך נכשלת: ענישה, חניכה, שיחות, עשיתי איתו הכול. הוא חשב שכל העולם נגדו. ראה בי משהו רע. נכנס הרבה לכלא, הצטברו ימים. החלטנו לשנות כיוון. אמרנו נשלח אותו לקורס. שלחנו אותו לקורס של חמישה חודשים ללמוד מקצוע, והסברנו לו שאנחנו משנים כיוון. הייתי בטוח שזה יעבור. חזר מהקורס ואמר "מעריך מה שאתם נתתם לי אבל עדיין קשה לי". בעצם הוא נשאר אותו דבר. פחתו בעיות משמעת, אבל לא הצליח להגיע למשימות גדולות, לסיים משימות קטנות, לעמוד בדרישות מינימליות, לקחת אחריות כדי שנוכל להוציא אותו אזרח יותר טוב, לא הצלחנו.

ח. מנגנוני שליטה ובקרה

נמצא שבסביבות הפיקוד קיימות שתי מערכות שפועלות במקביל ודואגות לגיוס נאמנות החייל לסדר, למשמעת ולמטרות. מערכת אחת מבוססת על מיקוד שליטה חיצונית ומערכת שנייה מבוססת על מיקוד שליטה פנימית. גם מערכות אלה פועלות בחפיפה, אם כי ההדגשים וההעדפות בלטו אצל מפקדים שונים.

המערכת המדגישה **מיקוד שליטה חיצונית** בנויה על נרמול החייל והתאמתו למשמעת באמצעות סנקציות ואמצעי הענשה:

בן אדם צריך להיות ישר ולא להגיע למצבים אלה. מגיע למצבים אלה, אז לא מתאים לצבא. מפקד זה מחנך, רק שלמפקד יש יותר כלים בשביל לחנך כי חייל שעכשיו יבוא ויעשה משהו לא בסדר, בצבא יש לי יותר כלים לאפס אותו שלמורה אין. למשל אני יכול לשפוט אותו, להשאיר אותו בבסיס, בשורה התחתונה יש לי מסגרת יותר נוקשה ממסגרת בית הספר וזה עובד.

המערכת המדגישה את מיקוד השליטה החיצונית משתמשת לא רק בסנקציות ובעונשים אלא גם בפרסים ובאמצעי עידוד חיצוניים כגון הבטחה להישארות בקבע, מתן פרסי הצטיינות ואף קידום בצבא לדרגות קצונה:

קובי היה בפרויקט של נערים שהשתמשו בסמים והסתבך עם תיקים פליליים. אני חתמתי שמוכן לקחת אותו לניסיון כחייל ביחידה. קובי עשה שירות חובה של מספר שנים. ראיתי שמשתדל. פעלתי כדי שיקבל חייל מצטיין בטקס של נשיא המדינה והצלחתי. הצעתי לו לחתום קבע. היום הוא מפקד.

המערכת המבוססת על מיקוד שליטה פנימית בנויה על מתן אחריות לחייל, העצמתו ושיקום הדימוי העצמי שלו. מהיתאורים של המפקדים עולה ששידור אמון בונה הנעה פנימית של החייל וסולל לו דרך בצבא ומחוצה לו. על כך מספרת אחת המפקדות:

אם אומרים לבן אדם כל החיים שאתה לא אחראי, אז הוא מאמין בזה וכך בונה את

חוסר האחריות שלו. אבל אם אתה מגיע אליו ממקום טוב ומעצים אותו, אתה נותן לו כלים להתגבר. למשל היה לי חייל שלמד בפנימייה עם ילדים מאד בעייתיים, היה לו תיק פלילי. ההורים גרושים, ראה סמים בבית, עזב את הבית. הוא נגע לי בנשמה. אמרתי לו: "אתה עם פוטנציאל, אתה תהיה קצין." שידרתי לו אמונה, והוא הפך לקצין. השתחרר ולא מזמן קיבלתי ממנו טלפון שהוא אמר לי: איך הצלחת להוציא ממני את זה? את נתת לי את הביטחון ושכנעת אותי שאני כן יכול לעשות את זה.

לסיכום, סביבת הפיקוד ביחידות שבהן משולבים חיילי איתן מצטיירת כסביבה מורכבת; ניתן למנות גורמים רבים למניעי הפעולה של המשתתפים ולרגשות שסביבה זו מעוררת בהם. אולם עיקר הדיון הוא העובדה שכל הפועלים בה פתוחים להשפעות ההדדיות. הדדיות זו בקשר מסתמנת כמרכיב חיוני בהצלחת המפקד ובהצלחת חיילי איתן בהשתלבותם בצבא.

3. סגנונות המפקדים אשר ביחידותיהם משולבים חיילי איתן

הנתונים אפשרו לזהות מפקדים בעלי אוריינטציות שונות, הנבדלות זו מזו בהדגשים, בהעדפותיהם ובמידת החשיבות שכל אחד מייחס למרכיבים השונים של סביבת הפיקוד. איש מהמפקדים אינו מייצג טיפוס "טהור". השיקול שהנחה אותי כדי לזקק את סגנונות הניהול היה הדומיננטיות של המרכיבים המובילים והאופן שאלה התחדדו באמצעות מטפורות, דימויים, אנלוגיות ושפה פיגורטיבית.

זוהו ארבעה סגנונות שונים עם הדגשים שונים: (א) מפקד בעל אוריינטציה פרקטית; (ב) מפקד בעל אוריינטציה לפרט; (ג) מפקד בעל אוריינטציה של אכפתיות; (ד) מפקד בעל אוריינטציה משימתית. להלן הפירוט:

א. מפקד בעל אוריינטציה פרקטית

מפקדים אלה ראו בשירות הצבאי "הכנה לאזרחות טובה". הם תיארו את הצלחתם בתפקיד בכך שחיילים רבים יסיימו שירות צבאי מלא (ולא מקוצר) ויצאו לאזרחות מצוידים בכלים שיאפשרו להם להשתלב בעולם התעסוקתי. הם שלחו את החיילים לקורסי הכשרה כגון נהג משאית, טבחיות, כבאות ועוד ושמו דגש על רכישת מקצוע ועל רכישת כלים ומיומנויות של ניהול עצמי, ניהול הזמן, משמעת עצמית והשתתפות בשית.

ב. מפקד בעל אוריינטציה לפרט

מפקדים אלה טענו שהקושי עם חיילי איתן הוא "התיוג" וההתייחסות האחידה לכלל החיילים. מפקדים אלה השתמשו במטפורה "לתפור חליפה" לכל חייל כדי להסביר את האופן שבו הם רואים את תפקידם. סגנון הפיקוד שלהם התאפיין בשאיפה לתת לחייל מרחב להגדרת המטרות האישיות שלו, לעצמאות ולחקירה העצמית כדי שיגלו בעצמם את המסלול שהם בוחרים להתמקצע בו.

ג. מפקד בעל אוריינטציה של אכפתיות

אצל המפקדים האלה בלט השימוש בדימויים מעולם המשפחה כדי לתאר את תפקידם ואת האווירה ביחידה: "אני כמו אימא/אבא", "המחלקה היא כמו משפחה". הם חשו שמחובתם לפצות את החיילים על חסכים רגשיים של החיילים ולמלא את הריק בחייהם שנוצר בשל

היעדר משפחה ודמות הורית "מפנקת", הן כי גדלו במשפחות הרוסות הן בשל ניכור של ההורים והתרחקות המשפחה.

ד. מפקד בעל אוריינטציה משימתית

מפקדים אלה מעוניינים לרתום את החייל למשימה. הם ממוקדים במטרת הכלל שהפרטים מחויבים לשרת אותה. אלו הם מפקדים אשר אינם מסוגלים לספר סיפורים אישיים שנוגעים לחיילים שלהם, כי סיפורים אלה אינם מעניינים אותם. מעניין אותם באיזו מידה החייל עומד במשימה, מבצע את הנדרש ומשיג את התוצרים המצופים.

לסיכום, תוארו כאן ארבעה סגנונות פיקוד הנגזרים מהאופן שבו המפקד מתמודד עם סוגיית השונות בצבא. מפקדים בעלי אוריינטציה משימתית משתמשים בכוח הלגיטימי שמקנה להם התפקיד כדי לצמצם את השונות, לרתום את החיילים למטרות הכלל ולגרום להם להיענות לציפיות המערכת. מפקדים בעלי אוריינטציה פרקטית מנסים לשלב בין מטרות הפרט לבין מטרות הכלל. כך, לצד מילוי משימות המערכת שהן ערך עליון עבורם, מוטרדים הם מהתפקוד העתידי של החייל באזרחות. על כן הם דואגים לספק לו כלים שעשויים להועיל לו גם בעתיד. מפקדים בעלי אוריינטציה של אכפתיות ואוריינטציה לפרט מייחסים משקל רב למטרות הפרט. הם רגישים למצבים שבהם מטרות הפרט מתנגשות עם מטרות הכלל. עקב כך הם מתמודדים עם דילמות רבות ולא פעם, לטובת הפרט, מקבלים אחריות אישית ונוטלים סיכון.

דין

מהממצאים עולה שניתן להציג את תפיסת סגנון הניהול של המפקדים שרואיינו על פני קו רצף המייצג את שתי התפיסות הרווחות בניהול: בקצה האחד התפיסה הממוקדת משימה, ובקצה השני התפיסה הממוקדת יחסים.

בתפיסה הממוקדת משימה המפקד תופס את הצבא כמסגרת מקצועית ליצירת הזדהות. שאיפתו היא לקדם את הסוציאליזציה של החייל לתוך מערכת ערכים ונורמות. הוא תופס את עצמו כמייצג את מטרות הכלל, ההיררכיה והעוצמה, ונעזר בכלים רבים שהצבא מעמיד לרשותו על מנת להבטיח משמעת, נאמנות והסתגלות החייל למסגרת הנוקשה של הצבא.

בתפיסה הממוקדת יחסים שאיפת המפקד היא לפתח תרבות ארגונית של הזדהות עם הערכים המשותפים מתוך התחשבות במטרות הפרט והקשבה לציפיותיו. התייחסות המפקד לחיילים היא דיפרנציאלית. דגש חזק ניתן לסיפוק הצרכים הרגשיים, החברתיים והקיומיים של החיילים בהנחה שמעורבות אישית ושיקול דעת מקצועי יוצרים מחויבות ומגבירים תחושת שייכות. השתייכות.

אמנם רוב המפקדים שרואיינו למחקר הנוכחי אינם סבורים שגישה הממוקדת משימה יעילה בקשר עם חיילי איתן, אולם הצלחות ואי-הצלחות בשילוב חיילים אלה נמצאו במידה שווה אצל מפקדים הנוטים למיקוד משימה וגם אצל מפקדים הנוטים למיקוד ביחסים. אחד ההסברים יכול להיות שאף על פי שסגנונות ניהול תוארו כאן כדפוסים טהורים, במציאות הם נמצאו מעורבים. הסבר מעמיק יותר מצביע על נדבכים נוספים של ניהול, שהם מעבר לסגנון הניהול של המפקדים ויש להביאם בחשבון בדיון בממצאים.

הזרקור מופנה אפוא לטיב סביבת הפיקוד שהמפקדים יוצרים ביחידותיהם שבהן משולבים חיילי איתן. הממצא המפתיע הוא שמניתוח הנתונים עולה תמונה מורכבת של סביבות פיקוד אלה, הנוגדת את הדימוי המסורתי של סביבות הפיקוד בצבא המצטיירות כהיררכיות, נוקשות, שואפות לקונפורמיות ומעודדות תקשורת חד-כיוונית. המתבונן מן הצד מופתע לגלות שסביבת הפיקוד שעולה מניתוח תוכן של הראיונות עם המפקדים היא סביבה נטולת מחיצות שגבולותיה גמישים ומטושטשים. השיח בה רב-כיווני, התקשורת מסועפת וכוללת גם את משפחת החייל, רשויות באזרחות וגורמים שונים חוץ-צבאיים (כגון ביטוח לאומי, עירייה ועוד). אחריות המפקד אינה תחומה בגבולות הבסיס ובשעות השירות. המפקד מצטייר כדמות משמעותית, שהשפעתו ונוכחותו הפיזית מורגשות בכל תחומי החיים של החייל וכוללות דאגה לצורכי הקיום שלו ושל משפחתו, מעורבות ביחסים עם הוריו, התעניינות בתחומי עיסוקו בשעות הפנאי ושלטיה בהשפעות החברתיות שהוא חשוף אליהן בעת חופשה. מחיצות ההיררכיה נופלות, המפקדים והחיילים מכירים היטב את אלה את אלה ובונים מרחב בין-אישי המבוסס על קשרים הדדיים. במרחב בין-אישי זה משוחחים על הכול בגובה העיניים, היחסים שוויוניים יותר וגילויים מהחיים הפרטיים שרלוונטיים לקשר מפקד-חייל חשופים בפני כל המעורבים. אין ספק שבמרחב הזה המפקד "פגיע" יותר, שכן הוא מוגן פחות על ידי גבולות פורמליים של תפקיד, היררכיה, מרחק וניכור. עם זאת, הממצאים מראים שאם החשיפה העצמית של המפקד מבוקרת, מתנהל שיח אותנטי המאפשר לו להיות דמות השראתית. בשיח זה הן החייל הן המפקד מועצמים. המפקד מגלה את כוחות האני ואת תהליך הצמיחה וההתפתחות האישית שהוא חווה במהלך השנים. החייל מגלה את המקום שניתן לשאוף אליו, ומגייס את עצמו כדי ללכת לכיוונו.

המחקר מראה שכלל המפקדים שרואיינו עברו תהליך טרנספורמטיבי במסגרת תפקידם כמפקדים על יחידות שמשולבים בהן חיילי איתן. הם טענו שלא למדו מיומנויות פיקוד על יחידות אלה באופן פורמלי ואף הלינו על כך שהכשרה בתחום לא ניתנה במסגרת קורסים בצבא. אולם כולם ציינו את הלמידה תוך כדי ביצוע התפקיד והדגישו שזאת הייתה למידה משמעותית אשר במסגרתה שינו עמדות ובנו את תפיסת האני. ההתמודדות עם סוגיות מורכבות זימנה חקירה אישית, גילוי עצמי ולטענתם הפכה אותם למפקדים ולאנשים טובים יותר.

באשר למתודולוגיה של המחקר, נראה כי המפקד שסיפר את סיפורו האישי זכה בהזדמנות לחשיבה מושכלת ולהמשגת תהליכים ותגובות. במהלך המשגה זו התפכחו המפקדים מדימויים אידאליים של התפקיד, למדו לוותר על המקצועיות ה"טהורה" ועל הזהות האחידה והקבועה של "המפקד" לטובת הכרה עצמית רבת-פנים, האזנה לקולות המרובים ביחידה ויצירת שיח חדש ה"מרגיש" את החיילים. המודעות לסיפור האישי שנדחק לתת-מודע זימנה התבוננות רטרוספקטיבית ובחינה מחדש של היבטים שונים הכרוכים בהיסטוריה האישית של המפקד וביחסי גומלין בין ההקשר הפרטי לבין ההקשר המקצועי. חזרות לשוניות, שפה מטפורית, דימויים ואנלוגיות היו האמצעים הלשוניים שבאמצעותם ביטאו המפקדים את נקודת המבט האישית מתוך הורדת מסך הניטרליות והאובייקטיביות, ויתור על העמדה הסמכותית הטהורה ופתיחות להשפעות ההדדיות ביחידה.

מתוך עמדה זו כל תהליך הפיקוד נתפס על ידי המפקדים של היחידות שבהן משולבים חיילי איתן כחוויה הכשרתית ולימודית בתוך תהליך רחב של משא ומתן מתמשך בינם לבין החייל ובין החייל לבין סביבת היחידה ובינו לבין ההקשר הטבעי שבו הוא נולד, התחנך וחי. בתוך סביבה זו

היחסים מושפעים באופן הדדי. המפקד עבר תהליך התפתחותי של חקירה וגילוי עצמי שמשקף תהליך התפתחותי מקביל שהחיל עבר. ברוב המקרים המפקד שימש מלווה (facilitator) שסייע לחייל בתהליך מימוש הפוטנציאל ההתפתחותי שלו.

לסיכום, מחקר זה שביקש להבין מפי המפקדים מהו עבורם פיקוד על יחידות שבהן משולבים חיילי איתן, הראה שתהליכי העצמה וגדילה התרחשו גם אצל המפקדים עצמם. במילים אחרות, מעבר להצלחות שלהם בשילוב ובהעצמה של חיילי איתן ומעבר להסברים המעמיקים על פשר ההצלחות, המחקר מראה שבמסגרת הפיקוד המפקדים עברו בעצמם תהליכי צמיחה, חקירה וגילוי עצמי. תהליכים אלה הם ביטוי להצלחה מרשימה של מערכת המאפשרת לקיים תנאים מיטביים עבור כל הפועלים בה. מכך אפשר ללמוד שגם כאשר המסגרת הכוללת היא נוקשה, ניתן ליצור בה מרחב תומך שמתרחשות בו השפעות הדדיות ומתקיימים בו תהליכי צמיחה, התפתחות אישית ומקצועית של כל המשתתפים.

מקורות

איילון, י' וצבר בן יהושע, נ' (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 359-382). באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

אלבז-לוביש, פ' (2002). סיפורי מורים: האישי, המקצועי ומה שבניהם. בתוך מ' צלרמאייר ופ' פרי (עורכות), מורות בישראל, מבט פמיניסטי (עמ' 115-133). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

אשכול, י' (1995). בלב וברוח: חיל החינוך והגדנ"ע בצה"ל מראשית שנות השמונים ועד אמצע שנות התשעים. ירושלים: כתר ומשרד הביטחון.

ג'וסלסון, ר' (2013). כיצד לראיין למחקר איכותני: גישה התייחסותית (תרגום ע' ליבליך). תל אביב: מכון מופ"ת.

ישראלשוילי, מ. (1992) 'סיבוב חד' - מודל למעורבות היועץ החינוכי בהכנת תלמידים לשירות הצבאי. תל-אביב: הוצאת רמות.

ענבר, ד' (2000). ניהול שונות האתגר החינוכי. אבן יהודה: רכס.

צבר בן-יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה. בן שמן: הוצאת מודן.

קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). מבוא לניתוח נתונים במחקר האיכותני. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 1-7). באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. Green, S. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-489). Washington, DC: American Educational Research Association.

Kupferberg, I. (2010). Narrative and figurative self-construction in young adults' stories. *Linguagem em Discurso*, 10, 369-390.

Strauss A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage

פרק 5

"כשחשוב לי משהו, אני אעשה הכול כדי להגיע אליו" סיפורי הצלחה של חיילי איתן שהפכו למפקדים בצה"ל

בצלאל חיון ונועה בן-יוסף אזולאי

מבוא

פרק זה יציג את סיפוריהם של חמישה חיילי איתן³, שלא זו בלבד שצלחו את השירות הצבאי, אלא הצליחו להתקדם לתפקידי פיקוד וקצונה. תפקיד המפקד כולל את הסמכות ואת האחריות להשתמש באופן אפקטיבי במשאבים וכן לארגן, לנהל, לתאם ולתכנן את ההפעלה של כוחות הצבא לשם מילוי משימות שהוטלו עליהם. מלבד זאת, פיקוד כולל את האחריות למשמעת של הכפופים, לשלומם ולרוח הלחימה שלהם (חטיבת תוה"ד, 2006). מתוקף סמכותו, אחריותו ודרגתו המפקד הוא הדמות האנושית, הנגישה והנוכחת עבור החייל. הוא הנציג והשליח של המערכת הצבאית (חיל החינוך והנוער, 2011). המפקד חייב להבין לנפשם של הפקודים ולדעת כיצד לדבר איתם. עליו לדעת להקשיב ולחוש מתי האנשים איתו ומתי הוא מאבד אותם. עליו להיות בעל ערכים, מקצועי וחושב, בעל הבנה ורגישות ותעצומות נפש (גונן וזכאי, 1999). מלאכת הפיקוד היא מלאכה מורכבת ומאתגרת, שכן המפקד נדרש כל העת לאזן בין אחריותו למשימה לבין אחריותו לאנשים. מלאכה זו טומנת בחובה רכיבים ערכיים ותודעתיים עמוקים (חיל החינוך והנוער, 2011), ולא בכדי שואף צה"ל שרק הטובים ביותר ימלאו תפקיד זה. זאת על מנת ש"תדע כל אם עבריה שהפקידה את גורל בניה בידי המפקדים הראויים לכך" (בן גוריון, 1963), וכדי שהצבא יוכל למלא את משימותיו.

הפרק מבוסס על ראיונות נרטיביים שנערכו במסגרת עבודת גמר במכללה לביטחון לאומי (חיון, 2015). יתואר בו ניסיון לעמוד על המאפיינים המשותפים, פנימיים וחיצוניים, שסייעו לחיילים אלה לעבור מסלול משמעותי וקשה כל כך ולהגיע להישגים מרשימים ברמה האישית והמערכתית.

מתודולוגיה

משתתפי המחקר הם חמישה חיילים (ארבעה גברים ואישה אחת), שהתגייסו לצה"ל במסגרת איתן, יצאו לקורס פיקוד ורובם ממלאים כיום תפקידי פיקוד כקצינים ביחידות שונות בצבא. עורך המחקר בחר את המרואיינים בשיתוף ראש ענף מקא"ם בחיל החינוך והנוער, ערך את הראיונות ותמלל אותם.

3 חיילי איתן הם חיילים שמתגייסים למסלולי מקא"ם (מרכז קידום אוכלוסיות מיוחדות) והג"ם (חיילות גיוס מיוחד)

ממצאים

"מה שעוזר לי זה האמונה שלא נולדתי סתם. אם נולדתי אז נולדתי כדי לעשות משהו" - סיפורי חיים

סג"ם נ' - נ', בן 22.5, מתגורר עם הוריו ועם שלושת אחיו במושב בדרום, שני אחיו הגדולים יושבים בכלא בעקבות מעשים פליליים, אחיו הצעיר משרת בצבא במסלול קרבי. לאחר טירונות מוצלחת בחוות השומר הוכשר נ' כרכז אמצעי תקשורת וכלוחם חי"ר בגבעתי. הוא סיים בהצלחה קורס מ"כים וקורס קצינים. מיועד להיות מפקד מחלקה בחטיבת גבעתי.

להוריו של נ' זוגיות טובה, הקשר שלו עימם טוב מאוד, בעיקר עם האב. אביו היה מפקד פלוגה בסיירת, אך לאחר שנפצע באימון ועזב את הצבא, פתח נגרייה פרטית. המצב הכלכלי במשפחה קשה בשל חובות רבים. בילדותו החליף נ' מסגרות חינוכיות רבות - דתיות וחילוניות - עקב בעיות משמעת ו"חוסר עניין בלימודים". הוא נשר סופית מבית הספר בכיתה י' והחל לעבוד עם אביו בנגרייה כדי לסייע בהחזרת החובות. בילדותו היה מעורב במקרים רבים של עבריינות ואלימות עם אחיו ועם חבריו, ונפתחו לו שבעה תיקים פליליים במשטרה. עקב כך קיבל פטור משירות צבאי. באחד הימים נתפס עם אחיו בעקבות שוד שביצעו. הוריו של נ' התחננו לשופט שיאפשר לו להתגייס, והוא נעתר. בטירונות איתן הצליח, למרות קשיים גדולים, וכך גם במסלול הקרבי. לאורך כל דרכו בצבא חווה משברים, שקשורים בעיקר במצב הכלכלי הקשה ובאחיו היושבים בכלא. בימי ראשון התקשה לחזור לבסיס בשל התסכול והקושי. עם זאת ידע להגדיר לעצמו מטרות קרובות: להיות לוחם, מ"כ ומ"מ, וכך עבר משלב לשלב, הציב לעצמו מטרות ריאליות שהצליח לעמוד בהן, ואף נלחם עם חבריו במבצע "צוק איתן". נ' רואה את עצמו בעתיד כעובד במשרד הביטחון, נשוי עם ילדים וגר בבית משלו, מבלה הרבה עם הילדים ומשמש להם דמות אבהית בדומה למה שאביו היה עבורו.

רב"ט נ' - נ' בן 19.5, גדל ביישוב בשומרון עם הוריו ועם שתי אחיות צעירות ממנו. כיום נחשב חייל בודד ומתגורר בשכירות בדירת חדר. בשבתות ובחגים הוא מתארח אצל משפחה מאמצת, שבה הוא בן-בית מגיל 15. לאחר שסיים טירונות איתן בהצלחה בחוות השומר הוכשר כלוחם חי"ר ושובץ בגדוד כלוחם. לאחרונה התחיל קורס מפקדי כיתות ו"נפל" לקראת סיומו, מעוניין לצאת שוב לקורס מ"כים הבא.

כשהיה בן 6 אביו של נ' בגד באמו, שלקתה בעקבות זאת בדיכאון ובמצבי רוח קיצוניים ואלימות. אביו עבד בשיפוצים כעצמאי והיה המפרנס היחיד בבית. המצב הכלכלי לא היה טוב. בגיל 7 החל נ' לפרוץ ולגנוב בבית ספר ובבתים ביישוב, לבדו ועם חברים. בגיל 13 כבר שתה אלכוהול ופרץ לבתים בעיר הקרובה. בכיתה ה' החל להיעדר משיעורים ובכיתה ח' הפסיק ללמוד. באותה תקופה המשטרה תפסה את נ' בעקבות שוד, והוא נשפט למעצר בית ממושך. השהות בבית עם אמו, שנהגה בו באלימות קשה, הייתה בלתי נסבלת עבורו והוא ברח מן הבית. הוא עבר כמה מסגרות לנוער בסיכון עד שלבסוף הגיע לפנימיית 'מניפה' - דרך הל"ב' במעלה אפרים, פנימייה לנוער בסיכון שבה הנערים יכולים לבחור מתי ללמוד או לעבוד. כמה חודשים לאחר שהגיע לפנימייה נ' החל להיכנס לשיעורים, לבצע עבודות בנייה ולטפל בבעלי חיים, הוא אף התחיל ללמוד מקצוע והכיר חברים חדשים. בגיל 15 נ' החל לעשן סמים והיה מעורב באלימות

קשה, בעיקר כלפי ערבים. לאחר ששניים מחבריו הרגו נער ערבי ונכנסו לכלא, הוא החליט שהוא רוצה להיות "עבריין גדול שכולם יחזיקו ממנו". בגיל 16.5 כבר יצא לו שם של עבריין מדופלם, והוא "קיבל הרבה כבוד". הוא הפסיק לגנוב והפך לסוחר סמים ועסק במריבות אלימות, בעיקר עם ערבים. הרבה ילדים היו תחת חסותו, והוא שאף להקנות להם עקרונות שמעבר לעבריינות "פשוטה". באותה תקופה עשה חשבון נפש: הוא זכר את עצמו כילד שמח שאוהב חיות וטבע ואהוב על כולם והתחיל להתבייש בדמותו כמי שאוהב לריב, לשתות, לדקור ולעולל רע לאחרים. הוא החליט שברצונו להיות חייל קרבי והחל להשקיע בפיתוח כושר גופני. בהדרגה הפסיק לעשן סמים ולשתות אלכוהול, הפסיק לריב, התחיל לעבוד והוציא רישיון נהיגה בכוחות עצמו. הוא התחיל בטיפול בשירות מבחן, השתתף בסדנה של עולם העבודה ונפגש בקביעות עם קצינת המבחן. וכך לאחר מאמצים רבים הצליח לסגור את התיקים הפליליים ולהתגייס. בטירונות איתן היה לו קשה מאוד. הוא קיבל תמיכה מהמ"כית הישירה שלו ומשאר חברי הסגל וכך גם בהמשך במסלול הקרבי. נ' מצוי עדיין בעיצומו של השירות הצבאי. לאחרונה נפלט מקורס מ"כים. בסך הכול הוא מרגיש טוב בגדוד ומעוניין מאוד לצאת שוב לקורס מ"כים הבא.

סגן ב' - ב' בן 22, הוריו התגרשו כשהיה בן 5. כיום מתגורר עם אמו ועם שתי אחיותיו, אביו נפטר כשהיה בן 19. ב' בעל השכלה של 12 שנות לימוד עם בגרות מלאה במגמת תקשורת. הוא ביצע טירונות בהצלחה בחוות השומר, הוכשר כמדריך כושר קרבי ועבר בהצלחה קורס קצינים. בתפקידו האחרון שימש כקצין אימון גופני באוגדה סדירה ובימים אלו מתמודד לתפקיד חדש.

הוריו של ב' התגרשו לאחר שאביו פוטר מעבודתו הקבועה ונקלע לחובות גדולים. האם עברה להתגורר עם הוריה והאב עבר לגור בשכונת עוני, עבד כנהג מונית אך משכורתו הייתה נמוכה ובשל בעיות בריאות התקשה להשתכר בקביעות. בתחילה חי ב' עם אמו ואחיותיו בבית סבו וסבתו, אך בהמשך עבר להתגורר עם אביו וחי עמו בעוני ובעליבות גדולה. עם זאת, מאז ומתמיד היה קרוב מאד לאביו, שהיה עבורו דמות חשובה שהנחילה לו ערכים. בבית הספר היסודי למד ב' במסגרת דתית והיה תלמיד בינוני. הוא לא הצליח במיוחד בלימודים והישגיו היו נמוכים. בתיכון עבר ללמוד בבית ספר חילוני שבו מרבית התלמידים מרקע סוציו-אקונומי גבוה. ב' חש חריג משום שבא מקשיים כלכליים גדולים. הוא התקשה להשתלב חברתית וסבל מאוד מהצקות ומהשפלות. באותה תקופה רשם אותו אביו לקבוצת כדורגל, והוא השקיע מאוד בכושר ובאימונים. כשהיה בכיתה ט' נמאס לב' מההצקות שספג, והוא החליט להצטרף לאלו שהציקו לו. הוא החל להציק ולהפריע למורים, היה מרביץ עם חבריו החדשים לילדים אחרים ובסוף כיתה ט' נזרק מבית הספר. בכיתה י', לאחר שהצליח בקושי להירשם לתיכון דתי בעזרת מנהלת בית הספר היסודי שבו למד, הבין ב' שהוא עלול להגיע למצב שבו יהיה לא-יוצא כמו ה"חבר'ה מהשכונה". הוא החליט להתנתק מחבריו והתחיל להשקיע וללמוד. ב' החל לקבל ציונים גבוהים וסיים את הלימודים בתיכון בממוצע בגרות של 83. באותה תקופה, מכיתה י' ועד י"ב, עבד בחברת ייבוא ושיווק טלפונים ניידים. מהכסף שהרוויח קנה אופנוע והיה הראשון בתיכון שהיו לו רישיון ואופנוע. מאז ומתמיד אמר אביו של ב' שמאוד חשוב להתגייס לצבא. עם זאת, בצו ראשון זלזל ב' במבחנים ועשה הכול כדי לקבל פטור מהצבא. הוא נזכר בסיפורים שליליים ששמע על הצבא מחבריו בשכונה, ולכן סיפר בריאיון שהוא "משוגע" ושיש לו בעיות על מנת שלא יגייסו אותו. בטירונות איתן היה בעייתי מאוד, משום שרצה שיקצרו לו את השירות לשנתיים. במהלך

הטירונות, בסיועה של המפקדת, החל ב' לשנות את גישתו. בהדרגה החל להוביל בעצמו את המחלקה והיה בין החיילים הבולטים בפלוגה. בשבוע החמישי לטירונות הציעה לו המפקדת לצאת לקורס מ"כים. ב' בחר לוותר על ההצעה, משום שבאותה תקופה חלה אביו בסרטן וב' רצה להיות איתו. עם סיום הטירונות הוא רצה לבקש להיות עובד רס"ר, אך המפקדת שלו לא ויתרה ובהשפעתה הוא בחר במסלול של מדריך כושר קרבי. בעת המתנתו לקורס מפקדיו סייעו לו לעבור את התקופה הקשה של מחלת אביו.

לאחר מותו של האב החליט ב' לקבל על עצמו את רצונו ולעשות הכול כדי להצליח בצבא. ב' עבר בהצלחה קורס מדריך כושר גופני ושימש מדריך כושר קרבי. הוא יצא לקורס קצינים ושימש קצין אימון גופני בחוות השומר. כיום הוא קצין אימון גופני באוגדה סדירה. גם מפקדיו מעריכים אותו מאוד ומתגמלים אותו בבחירתם בו כמצטיין. ב' רואה עצמו ממשיך בשירות קבע בצה"ל לאחר לימודי תואר ראשון בחינוך גופני או בפסיכולוגיה. הוא שואף להינשא ולהיות אב לילדים ולקיים משפחה השומרת על ערכי המסורת והדת. הוא רוצה להישאר במערכת הצבאית לא רק מפני שהוא חב לה טובה אישית גדולה, אלא משום שהוא מאמין בה ובכוח שיש לה להשפיע על אנשים. ב' רוצה לכתוב ספר על עצמו כדי שמפקדים שעובדים עם נוער בסיכון ידעו איך להתייחס לחיילים ואיך לגשת אליהם, איך להניע אותם ולשנות את דרכי החשיבה שלהם, איך לתמוך בהם ולעורר בהם מוטיבציה.

סג"ם א' - א' בת 20.5, נולדה למשפחה חרדית בת 15 נפשות. כיום נחשבת לחיילת בודדה, מתגוררת עם בן זוגה בדירה שכורה. א' הפסיקה ללמוד בכיתה ו', ובימים אלו היא לומדת להשלמת 12 שנות לימוד. לאחר הטירונות בחוות השומר הוכשרה כסמבצ"ית, סיימה בהצלחה קורס מ"כים וקורס קצינות. בתפקידה הנוכחי היא מפקדת מחלקת טירונים בחוות השומר.

שני הוריה של א' היו חילונים ושירתו בצבא, ולאחר מכן חזרו בתשובה והכירו בשידוך חרדי. אמה מטפלת בזקנים ומקבלת השלמת הכנסה. אביה יושב בכלא כבר שבע שנים, לאחר שפגע מינית בא', באחיותיה ובאחיה. כשהייתה א' בכיתה ו' סיפרה בבית הספר על כך שאביה פגע בה מינית ובעקבות זאת החלה חקירה משטרתית. האב הודה ונכנס לכלא ל-12 שנים, אך אחיה של א' מאוד כעסו עליה שהוציאה שם רע למשפחה. א' הוצאה מהבית בעקבות צו בית משפט. במשך השנים התגוררה במסגרות שונות לילדים בסיכון ולעתים אף ברחוב ולא הייתה בקשר עם בני משפחתה. לאחרונה התחדש הקשר לאחר שהם ביקשו להתקרב אליה.

כיום א' מנסה לעזור לאמה כלכלית ואף להקשיב לה ולתת לה עצות. א' נפלטה מבית הספר בכיתה ו'. לאחר תקופה של שיטוטים הגיעה ל"בית השנטי" ומשם שלחו אותה לבית ספר רגיל, אך היא ברחה ממנו משום שלא הסתדרה מבחינה חברתית ולימודית. א' שרדה בזכות חוכמתה ותושייתה, ובסופו של דבר החלה לעבוד בתחנת דלק והכירה את בן זוגה. לקראת גיל 18 החל תהליך של בחינת התאמתה של א' לשירות צבאי ועלתה השאלה, אם בכלל ניתן לגייסה. א' רצתה מאוד להתגייס, משום שחשבה שבצבא תמצא מקום שבו תהיה שווה בין שווים. היא סיימה בהצטיינות טירונות איתן, שירתה באוגדה סדירה כסמב"צית ועברה קורס מ"כיות וקורס קצינות. לאחרונה נבחרה להיות מצטיינת מערך איתן של קצין חינוך ונוער ראשי ושובצה כקצינה במחור"ה אלון, ושם החלה להשלים 12 שנות לימוד. א' שואפת שיהיה לה בית משלה וילדים,

אבל אינה בטוחה שתינשא. מאחר שעברה פגיעה מינית היא מרגישה לפעמים שהיא פוגעת במי שאיתה. לא בטוחה שתישאר הרבה שנים בצבא אבל ייתכן שכן.

סרן נ' - נ' בן 26, נשוי, לקראת תפקיד מפקד פלוגה בחטיבת הצנחנים לאחר שסיים בהצטיינות קורס מ"פ. הוריו של נ' התגרשו בסמוך להיולדו, אביו נישא שלוש פעמים וממנו יש לנ' שלוש אחיות למחצה. אביו היה נרקומן ומהמר, אמו אובחנה כחולת סכיזופרניה. נ' גדל עם אמו ופגש את אביו אחת לשבוע. במהלך השנים אביו נגמל מהסמים והחל לעבוד בבתי קזינו ואף הפך לבעלים של חלק מהם. נ' מגדיר את יחסיו עם אביו כיחס של חברים טובים. אם היו לו בעיות הוא היה מתייעץ איתו, עם זאת שרר מתח עצום בין אביו לבין אמו, ונ' תמיד היה ביניהם. כשהיה נ' בן 12-13 החל להבין שמשהו "לא בסדר" עם אמו. הוא ראה את הכדורים שלקחה ואת הוועדות שאליהן הלכה וכך הבין שהיא חולה. במהלך השנים אמו ניסתה לשרוד ונ' ניסה ככל יכולתו לחיות את חייו ואף לתמוך בה ולסייע לה. את ילדותו העביר מחוץ לבית, מסתובב עם חבריו. נ' גדל בסביבה עבריינית והיה בעצמו עבריין, ביצע שודים וגניבות, מכר סמים, צרך אלכוהול והיה מעורב בהרבה קטטות ואירועי אלימות. בסופו של דבר היו לו כ-12 תיקים במשטרה.

פעם ניסה לצרוך סמים, אך הבין שהוא נגרר למקום שבו אינו רוצה להיות והפסיק. נ' הבין שכדי לקיים את עצמו עליו לעזור גם לאמו והחל לעבוד כדי לתמוך בה וכדי שיוכל להשתלב חברתית. בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים אהב את הלימודים, אך חש שונה משום שלא היה לו כסף להתלבש כמו כולם. מכיתה י' כבר לא הלך לבית הספר, וזאת למרות שקיבל מלגה ללימוד 5 יחידות מתמטיקה. מגיל 16 ולמשך 3 שנים עבד נ' אצל קבלן אינסטלציה ושיפוצים. בתחילת דרכו עסק בניקיון ונגרר אחרי חבריו, אך לאט לאט התחיל להשקיע בעבודה. בסופו של דבר היה אחראי לשלושה עובדים וקיבל על עצמו פרויקטים כקבלן משנה עצמאי. הוא עבד מ-6:00 בבוקר ועד 16:00 בשיפוצים ומ-16:00 עד 21:00 במכירה בחנות, וכך הרוויח הרבה מאוד כסף. הוא חי ברמת חיים טובה ולא רצה להתגייס. כשהגיע הצו הראשון רב עם השוטרים הצבאיים והגיע למעצר.

בכל פעם נדחה הצו עד שבגיל 20 נעתר לבקשותיו של אביו, שבמשך כל אותה עת ניסה להשפיע עליו להתגייס. נ' סיים בהצטיינות את הטירונות בחוות השומר והמשיך לתמוך כלכלית באמו. הוא האמין ביכולותיו, ולכן החליט להצטיין גם בצבא. הוא עבר בהצלחה, ואף בהצטיינות, מספר גיבושים והתקבל לפלוגת ההנדסה של חטיבת הצנחנים. נ' יצא לקורס קצינים למרות נתוניו הנמוכים וסיים כמצטיין. הוא שובץ כמפקד מחלקה והודח מתפקידו לאחר כשנה. הוא הגיע למחור"ה אלון להיות מפקד מחלקת טירונים, ושם השלים בגרויות במשך כשבעה חודשים. לאחר מכן, ביקש לחזור להיות שוב מפקד מחלקה בחטיבת הצנחנים והפעם ביצע את תפקידו בהצטיינות. לאחר מספר תפקידי פיקוד סיים קורס מפקדי פלוגות, שוב בהצטיינות. את אשתו סיגל הכיר נ' עוד כשהיה בן 15. הם היו יחד במשך שלוש שנים ונפרדו, אבל מאז היא "נשארה אצלו בלב". כשהיה בקורס קצינים עזב את הבית ושכר יחידת דיור בעזרת אביו. כשכנס לשירות קבע והתחיל לכלכל את עצמו יצר קשר עם סיגל ואחרי כחודשיים החליטו להתחתן. נ' רואה את עצמו בעתיד כמפקד גדוד, הוא רכש עם אשתו בית ביישוב כפרי ושואף למשפחה גדולה עם ארבעה ילדים כדי ש"שולחן יום שישי" יהיה מלא בבני משפחה.

"זה קשה אבל כל אדם יכול להצליח, צריך רק למצוא את הדרך..." - ניתוח הגורמים להצלחה

סיפורי החיים שתוארו לעיל מתארים חיילים שגדלו במשפחות מפורקות ואף מרוסקות. הורי המרואיינים עברו משברים גדולים בחייהם בעקבות פציעה, פיטורין או קרע בחיי הנישואין שלעתים הובילו לגירושין. מרבית משפחות המרואיינים חוו התמוטטות כלכלית, שקיעה בחובות גדולים וקושי לקיים שגרת חיים בסיסית. רבים מן ההורים סובלים מבעיות חמורות בתפקוד הפיזי או הנפשי, וחלקם מקבלים עזרה מהרווחה.

חלק מהמשפחות מתאפיינות במעברים בין אורח חיים דתי וחילוני וחלקן עולים חדשים או מרקע תרבותי שונה. סיפורי החיים של החיילים פתלתלים ומרובי תהפוכות. רבים מהם נעקרו מסביבתם הראשונית בעקבות המשבר שפרץ במשפחתם, רובם חיו בשכונות מצוקה ונחשפו לנורמות של אלימות ושל עבריינות מגיל צעיר ביותר. כולם נשרו נשירה סמויה כבר בבית הספר היסודי ונשירה גלויה בכיתות ט'-ו' וחלקם אף בגילאים צעירים יותר (כיתות ו'-ח'). רובם החליפו מסגרות לימוד רבות. למעט חייל אחד, שהשלים 12 שנות לימוד ואף נבחן בבחינות הבגרות, נראה כי מערכת החינוך תופסת מקום צדדי מאוד בסיפוריהם של החיילים. רובם היו מעורבים בעולם הפשע, עם תיקים במשטרה, עסקו במעשים קיצוניים של פריצות, גניבות, סחר בסמים ואלימות קשה.

חלקם עברו תקופות של שוטטות ברחוב ושהו במסגרות שונות לנוער בסיכון. מרבית החיילים עבדו טרם הגיוס כדי לסייע למשפחתם ולתמוך כלכלית בעצמם ובמשפחתם. חלקם עבדו עם ההורים, חלקם בעבודות מזדמנות וחלקם בעבודות קבועות, לעתים למשך שנים אחדות שבהן גילו כישורים גבוהים וכן יכולת התמדה. חלק מן החיילים חיו חיי בדידות ותלישות חברתית שנבעו ממצוקתם האישית ומהיותם בעלי מצב סוציו-אקונומי שונה משל חבריהם. אחרים היו מעורים חברתית עם בני גילם ועסקו איתם במגוון פעילויות עברייניות. חלקם אף הפכו בעצמם למנהיגיהן של כנופיות פשע. מרביתם נדרשו להתמודד עם חייהם לבדם מגיל צעיר ביותר, לעתים תוך כדי תמיכה בהוריהם ובמשפחתם.

מתוך מציאות חיים כל כך קשה, כיצד ניתן להסביר את הצלחתם של חיילים אלו בשירות הצבאי ואת השתלבותם בתפקידי פיקוד וקצונה?

שלושת רכיבי הפיקוד הצבאי, כאמנות וכתפקוד, הם: המצביאות/המפקדות, המנהיגות (הצבאית) והניהול (הצבאי). המצביאות/המפקדות היא רכיב הפיקוד, המגלם והמבטא את תכונות המקצועיות הצבאית-המבצעית של המפקד. המצביאות/המפקדות אמנם מבוססת על תכונות טבעיות, אולם ברובה היא נרכשת ונוצרת כפרי של הכשרה מיוחדת ויסודית; המנהיגות (הצבאית) היא מערכת משולבת של תכונות אישיות, המקנה למפקד יכולת וסמכות גם מעבר לסמכותו הפורמלית לפקד על פקודיו במילוי משימותיהם. תכונות המנהיגות הן טבעיות בעיקרן, אולם טיפוחה - לרבות אופני הפעלתה הנכונים - דורש לימוד וניתן ללימוד. ניהול (צבאי) משמעו שליטה ובקרה על ביצוע מעשי לחימה ועל פעולות הקשורות ללחימה או הנובעות ממנה. הניהול הצבאי מוגדר בתורת הלחימה ונלמד בקורסי הפיקוד הצבאיים (חטיבת תוה"ד, 2006). שלושת רכיבי הפיקוד אם כן כוללים מרכיבים טבעיים-אישיותיים המשולבים בהכשרה

מקצועית, כלומר במרכיבים נרכשים. מבחינות רבות ניסיון החיים והלמידה מן המרחב הביתי נתפסים כמרכיבים משמעותיים בהתהוותם של מנהיגים רבים, ולכן ניתן לראות בהם תהליך חשוב וראוי של התפתחות אישית ומקצועית בתוך הארגון (Shamir, Dayan-Horesh, & Adler, 2005; Watson, 2001). לפי הספרות המקצועית על פיתוח מנהיגות נראה כי מנהיגים מתפתחים פעמים רבות מתוך נקודת מפנה קריטית (defining moment) בחייהם, וכי סיפורים כאלה עשויים להיות בעלי ערך רב בבואם להשפיע על אנשיהם (Bennis & Thomas, 2002; Shamir, Dayan-Horesh, & Adler, 2005). המחקר מדגיש עוד כי מנהיגות הצומחת מתוך מצבים קשים עשויה לייצר הזדהות חזקה עם המנהיג, מאחר שהיא מייצגת לעתים סבל משותף שלו עם הקבוצה (Shamir, Dayan-Horesh, & Adler, 2005).

נראה כי ניתן להציע הסבר משולב לסיפורי ההצלחה המתוארים בפרק זה: שילוב של אישיות ייחודית וכוח רצון בהתמודדות עם מצבי חיים קשים, ונקודת מפנה קריטית הקשורה במרבית המקרים בגיוס לצה"ל או בהיערכות אליו.

גורמים אישיים

בדברי החיילים ניתן למצוא ביטויים רבים המעידים על נחישות ועל מחויבות להצלחה:

כשחשוב לי משהו אני אעשה הכול כדי להגיע אליו; הצבת מטרה תמיד עזרה לי להצליח ואין דבר כזה שהוא חשוב לי ושאני רוצה אותו ואני לא מצליחה להשיג אותו; תמיד אני רוצה להתקדם ולא להישאר במקום; התעקשתי להצליח והייתי יותר טובה ממה שחושבים, הרמתי את עצמי בכוחות עצמי. אף פעם לא הייתי מושפעת מאחרים. כשאני רוצה משהו אני הולכת "דוך" למטרה. לא מעניין אותי מה יש בדרך; תמיד רציתי שיהיה לי כסף משל עצמי, תמיד עבדתי כדי שיהיו לי דמי כיס, זה באופי שלי לעבוד ולהרוויח כסף לעצמי כדי שאוכל לקנות מה שאני רוצה וצריכה; מה שעזר לי זה הרצון העז לחיות חיים אחרים, להצליח, בגלל הצורך לשרוד נאלצתי לסגל לעצמי אופי חזק שתרם לי בהתמודדות עם האתגרים והמורכבויות.

סיפורים רבים מעידים על יכולתם להתבונן בצורה מפוכחת על סיפור חייהם מתוך התבוננות רפלקטיבית והבנה עצמית:

התנתקתי מהשכונה, מהחברים הלא מוצלחים, התחלתי להשקיע וללמוד כי הבנתי שהפערים שלי גדולים. הפסקתי לשחק כדורגל והתמקדתי בבגרויות, הציונים שלי הפכו להיות ציונים מאוד גבוהים, אפילו המנהל שלח לי מכתב שבו הוא רשם שהוא גאה בי ושהוא מאוד שמח לראות אותי מצליח בבגרויות ומגיע להישגים;

השינוי הגיע בגלל החלטה שהגעתי אליה בעצמי. כל הקטע של הכושר זה קטע מאוד מנטאלי - שום בוחן כושר לא סיימתי מתחת לציון 95, וזה השליך על כל דבר בחיים, אם הצלחתי בכושר הפיזי - יכולתי להצליח בכל דבר אחר;

הייתי לבד כל החיים, היה לי הרבה זמן לחשוב, הייתי בבוץ הכי עמוק אבל אני יודע לשרוד ולכן אני חושב שאסתדר בכל מקום ובכל תנאי. מה שעוזר לי זה האמונה שלא נולדתי סתם. אם נולדתי אז נולדתי כדי לעשות משהו;

הסתכלתי הרבה על אחרים ושאלתי את עצמי - במה אני פחות טוב? למה הם יכולים להיות בקרבי ואני לא? יש לי רגליים, ידיים, ראש בדיוק כמוהם ואני יכול להצליח.

החיילים מעידים על המאבק הפנימי שחוו כחלק מההכרה בצורך להתנתק מהדאגה להוריהם כדי להגשים את עצמם:

עשה לי טוב להתנתק מהבית וללכת לצבא, מצד אחד רציתי להיות בקשר עם הבית אבל מצד שני היה לי טוב להתרחק מהבית שהיה מאוד קטן, 30 מטר מרובע; כשהגעתי לטירונות בצנחנים אימא התקשרה אלי ואמרה לי שניתקו את החשמל בבית, אז עניתי לה בפעם הראשונה "אני עסוק ואני לא יכול לדבר".

גורמים סביבתיים

למרות הקשיים הגדולים של מרבית ההורים חלק מהמוראיינים דיברו על קשר משמעותי עם הורה אחד לפחות, בעיקר עם האב, אף אם תפקודו לקוי:

אבי היה בעבורי דמות חשובה שהנחילה לי ערכים וכשנפטר אפילו קיבל משמעות יותר חזקה כי אמר מה שאמר והלך - לכן כל מה שהוא אמר קדוש מבחינתי; הקשר עם אבא מיוחד וחזק, יש המון שיחות שאנחנו מקיימים, יש הרבה מכנה משותף.

חלקם דיברו גם על תמיכה מדמויות במשפחה המורחבת, בסביבת המגורים או במסגרות החינוכיות:

המנהל והמדריכים של הפנימייה מאוד תמכו בי והתחלתי לעבוד בשיפוצים, ללמוד ולהיות רציני יותר;

אבי רשם אותי לקבוצת כדורגל. מאוד אהבתי לשחק ולהיות בכושר באימונים ובמשחקים הייתי מוציא את כל העצבים, הכעסים והאנרגיות השליליות. אהבתי מאוד לשחק, הייתי השחקן היחיד שלא היו לו מדים - תלבושת של הקבוצה;

החיילים עבדו מגיל צעיר בעבודות שונות, לרוב מזדמנות. הם דיברו על התמדה בעבודה לאורך זמן שהובילה לשכר גבוה ולקידום ניכר:

לפני השירות הצבאי עבדתי בעבודות פיזיות, בפריקת מכולות, שיפוצים, ומאבטח במועדונים;

הקבלן אהב אותי וקידם אותי להיות אחראי על השיפוצים כמו מעין קבלן משנה;

גורמים הקשורים לשירות הצבאי

החיילים סיפרו כיצד נתרמו מכך ששירתו שירות מאתגר המספק הזדמנויות ממשיות לתרום ולקבל סיפוק ומשמעות:

בצבא זה בעצם היה הפעם הראשונה בחיים שלי שלמישהו היה אכפת ממני בלי אינטרסים, חוץ מאבא;

לאורך כל הדרך ביצעתי תפקידים משמעותיים ומאתגרים כשהשיא היה בלחימה במבצע "צוק איתן". אם עברתי את כל הקורסים וההכשרות האלה אצליח לעבור הכול;

בלטתי מאוד בקורס ולכן נשארתי, הייתי מרוצה עד הגג. בחרו בי כמצטיינת והרגשתי שמעריכים אותי; הייתי טובה, מאוד השקעתי, הייתי בצוות טוב וחזק;

כולם סיפרו על מפקדים שתמכו בהם, סייעו להם רבות ועשו רבות כדי לספק להם את התנאים הנחוצים להם. הם סיפרו על מפקדים שיצרו איתם קשר שחרג בהרבה מהגדרת התפקיד ושבזכות מחויבות והשקעה יוצאות דופן יצרו תפנית במהלך חייהם:

היו לי מפקדים מעולים שתמכו בי, לא ויתרו עליי ועשו לי הרבה שיחות אישיות, נתנו המון יחס ואכפתיות, לימדו אותי להציב מטרות. המפקדים גם שמרו איתי על קשר לאורך כל תקופת ההכשרה;

המפקדים קיימו איתי המון שיחות של תמיכה וחזוק, תמכו בי וחזקו אותי בהגעה למטרות שהצבתי, השפיעו מאוד להשתנותי לטובה כאדם יותר בוגר ושקול.

המפקדת תמיד הקשיבה לי, תמיד פינתה זמן לשיחות איתי, היא הכילה אותי אך גם דרשה ממני, זה נקרא הכלה מול דרישה, וכך שיניתי את הגישה שלי והתחלתי להוביל את המחלקה שלי והייתי בין החיילים הבולטים בפלוגה;

היא תמיד נתנה לי פידבק חיובי וכוח להאמין שאני אדם חזק למרות כל הקשיים שעברתי;

ראיתי את המפקדת כדמות סמכותית, מאוד אהבתי אותה. הרגשתי שמתייחסים אליי בצורה אמיתית, שאכפת לה ממני; הערצתי אותה, היא נתנה כלים, נתנה דוגמא אישית, לימדה אותי לתקתק דברים, לדעת לוותר, חיזקה אותי ואפילו הקפיצה אותי בכמה דרגות קדימה;

מרבית החיילים דיברו על התמיכה שקיבלו מחבריהם בשירות הצבאי. חלקם דיברו על תרומת קבוצת החיילים הרגילים בצבא ליכולתם לחוש כ"שווה בין שווים", להרגיש שייכות ולהיות כמו שאר החיילים האיכותיים:

עשיתי שינוי מקצה לקצה בהתנהגות, פיתחתי ערכים שלמדתי מהמפקדים שלי ומהחברים שתמכו בי...;

יש לי בעיות קשב וריכוז, קשה לי ללמוד, במבחן הראשון בקורס מ"כים קיבלתי ציון 40 ובאחרון קיבלתי ציון 80, הייתי צריך לנווט עם מפה סגורה, ללמוד בעל-פה ולשנן את המסלול, זה קשה אבל כל אדם יכול להצליח, צריך רק למצוא את הדרך, אין מה לעשות, לומדים ונועזרים בחברים.

הבנות מסכמות

סיפורי החיים שתוארו בפרק זה מציגים חיילים שנדרשו להתמודד לבדם עם מציאות לא קלה מגיל צעיר ביותר ולעתים בתוך כך שהם תומכים בהוריהם ובמשפחתם. עקב כך רובם ככולם עצמאיים מאד ואף אחראיים, חלקם תחרותיים ושואפים לשלמות. הם מתאפיינים בכך שהם מציבים לעצמם מטרות מציאותיות ופועלים להשיגן למרות המכשולים והמהמורות שבדרך; שומרים על קשרים בין-אישיים לאורך זמן; יודעים להיעזר ומזהים נכון את הדמויות שיכולות להתפנות לצורכיהם ולסייע להם באמת. רובם בעלי יכולות של דבקות במטרה ואף מנהיגות

וכריזמה יוצאות דופן. שלושה מהחיילים שמרו במהלך השנים על קשר עמוק ומשמעותי עם אביהם, אשר לצד יחסיהם המורכבים איתו, ידע לסמן להם את הגיוס לצה"ל כנתיב שעשוי להוביל לתפנית בחייהם. חייל אחד יצר קשר עקבי עם משפחה מאמצת, וחיילת נוספת מקיימת קשר ארוך ועקבי עם בן זוג. רוב החיילים התקדמו במסלול קרבי והשתתפו בקורסי פיקוד ובקורסים מקצועיים, כולל קורס מ"כים וקורס קצינים. כולם מילאו וממלאים תפקידים משמעותיים שיש בהם תרומה ממשית המעידה על יכולות גבוהות, על נחישות ועל התמדה. נראה כי תחושת המשמעות שקיבלו מהצלחתם במסגרת ההכשרות והתפקידים המאתגרים שמילאו יצרה חוויות של סיפוק והצלחה, שתרמו לרצונם להוסיף ולהתקדם עוד ועוד בסולם המסלולים בשירות הצבאי.

החיילים נדרשו להשקיע השקעה ייחודית כדי להגמיש את המערכת ולאפשר את קבלתם למסלולי ההכשרה השונים למרות היעדר נתונים מתאימים. הם נדרשו למאמצים גדולים על מנת למחוק תיקים פליליים במשטרה, להעלות ציוני התאמה ולהוריד ציוני קה"ס (קשיי הסתגלות). לשם כך הם שינו באופן קיצוני את אורח חייהם, את התנהגותם ואת דרכיהם. הם נדרשו להתמודד עם תקופות של אי-ודאות, שבהן היה ספק אם יוכלו לפרוץ את גבולות המערכת ולהצטרף להכשרות שבחרו בהן. על מנת להשיג את מטרותיהם רובם ככולם נדרשו להתמודד עם מצבים לא פשוטים של כישלון, של אכזבה צורבת ולעתים אף יחס של השפלות ועלבונות. חלקם נדרשו להתנתק מסביבתם, מחבריהם ואפילו מהוריהם על מנת שיוכלו להצליח ולהשקיע בעתידם. הם התקדמו בהדרגה ועלו אט אט בסולם הדרגות והתפקידים, לעתים מתוך הגמשה והתאמה של החוקים והכללים, לעתים מתוך התגברות על קשיים גדולים ולעתים בהצטיינות יתרה.

כולם זוהו עוד בשלב הטירונות כבעלי פוטנציאל יוצא דופן, ובעזרת מפקדיהם השתלבו מיד לאחר הטירונות בקורסים ובהכשרות הנחשבים יוקרתיים. הם תיארו את מפקדיהם כמי שהיו הגורם העיקרי להצלחתם. הראיונות רצופים בסיפורים מפורטים על שורה ארוכה של מפקדים, בראש ובראשונה המפקדים הישירים בטירונות איתו, אך גם מפקדים במסלולי ההכשרה הנוספים ובבסיסים. בכל הראיונות מתוארים מפקדים שהאמינו במרואיינים ושימשו להם מוקד עיקרי לסיוע ולתמיכה ועוגן אמיתי בחייהם. המפקדים מתוארים כמי שלא ויתרו על המרואיינים ונלחמו על מנת שהם יוכלו להצליח ולהתקדם.

הם השקיעו שעות ארוכות בשיחות אישיות איתם, חיזקו אותם ועודדו אותם להתמודד; הם הביעו עניין אמיתי בחייהם ובהמשך דרכם האישית והמקצועית. המפקדים תמכו במרואיינים בחייהם הממשיים ולעתים אף בבני משפחותיהם. הם לימדו אותם להציב מטרות, להתמודד עם משברים, הציבו בפניהם אתגרים משמעותיים ותגמלו אותם כשהצליחו. המפקדים מתוארים כמי שהיו מודל לחיקוי ולהערצה, והמרואיינים כינו אותם בכינויים כמו "אדם גדול ומיוחד", "האלוהים הקטן שלי". הם מתוארים כמי שאחראים להשתנות המרואיינים לטובה ולהפיכתם לבני אדם בוגרים, רציונליים וחדורי אמונה ביכולתם להצליח, ערכיים ומאמינים בעצמם וביכולותיהם. מרבית המרואיינים דיברו על מפקדים משמעותיים שפגשו בשלבים שונים של דרכם הצבאית, ואשר עם חלקם יצרו קשר אישי עמוק שנמשך לאורך תקופות ארוכות והעמיק הרבה מעבר להגדרת התפקיד הפורמלית.

בתקופות שלפני הגיוס ובתקופת הטירונות מתוארים החברים כמי שלרוב חסמו ובלמו את התפתחותם של המרואיינים, עודדו אותם להשתמט מגיוס ולעתים אף הקשו עליהם בפועל, לעגו להם וחיבלו בניסיונותיהם לשנות את דרכם ולהתיישר עם הדרך ה"נכונה". לאחר שהמרואיינים עברו למסלול צבאי נורמטיבי, הם רכשו חברים המתוארים כחברי אמת, שתרמו מאוד להתמודדותם עם הקשיים ולהצלחתם במסלולים שעברו. המרואיינים מספרים על חברות הנמדדת ברגעים הקשים, מספקת תמיכה משמעותית ברגעי משבר ומהווה גורם משמעותי מאוד בדרך להצלחה. הלכידות, החברות והגיבוש החברתי היו גורמים שתרמו מאוד להצלחתם. חלק מהמרואיינים אף העידו שכיום, לאחר שעברו את השינוי, הם מנסים בעצמם להשפיע על חבריהם, כדי שיהיו אנשים טובים יותר.

המרואיינים ממלאים תפקידים משמעותיים בצה"ל כקצינים וכמפקדים. למרביתם תכניות מפורטות לעתיד בתחום האישי, המקצועי והמשפחתי. חלקם שואפים להמשיך במסלול צבאי או ביטחוני. כולם מדברים על רצונם בבית ובמשפחה ומרביתם מדברים בפירוט על סגנון החיים הרצוי להם ועל סוג הקשר שיקיימו עם ילדיהם, הדומה לקשר שהיה להם עם אביהם ועם מפקדיהם בצבא.

ברור כי הובאו כאן חמישה סיפורים ייחודיים ויוצאי דופן על צעירים בעלי תעצומות נפש בלתי רגילות שהצליחו להוציא את עצמם ממסלול חיים של עוני, מצוקה ופשע ולנתב את חייהם לנתיב נורמטיבי של שירות צבאי משמעותי, הקמת משפחה ופיתוח קריירה צבאית או אחרת. עם זאת ישנם גורמים נוספים בעלי עוצמה רבה שסייעו לחיילים ליצור את המפנה בחייהם. גורמים אלה יכולים לסייע לחיילים נוספים הנמצאים על הקו הדק המפריד בין רצף של כישלונות לנקודת מפנה חיובית שתשנה את מסלול חייהם ותסייע להם להשפיע על מעגלים רחבים בסביבתם הצבאית והאזרחית.

גיוס חיילי מקא"ם וחיילות חג"ם מאפשר להם, לעתים לראשונה בחייהם, לחוות חוויות הצלחה, לפתוח דף חדש, לרכוש מקצוע ולהתקדם בחייהם. המאפיינים הבולטים של צה"ל, כגון תובענות, היררכיה נוקשה ועוד יכולים להפוך לכלים שבאמצעותם ניתן לקדם את האוכלוסיות הייחודיות הזקוקות לכך בצה"ל בפרט ובחברה בכלל (חיל החינוך והנוער, 2011). ב-1979, עוד לפני ההקמה הפורמלית של המקא"ם ביקר הרמטכ"ל דאז רב-אלוף רפאל איתן - רפול, במחנה דותן ואמר: "אנחנו, בתור צבא, פשוט יכולים לקחת את העניינים האלה בידיים ולעשות כל מה שהצבא יכול לעשות" (אשכול, 1995). החיילים שתוארו בפרק זה הביאו איתם תכונות אישיות, כמו נחישות, מסוגלות עצמית, יכולת להתבוננות עצמית ולהפקת לקחים, אולם הללו לא היו מאפשרות להם להשתלב בחברה באופן כה בונה ללא המסגרת שהצבא העמיד לרשותם. יתרה מזאת, ייתכן כי ללא מסגרת זו, הכישורים האישיים המיוחדים שלהם היו עלולים להפוך את חלקם למנהיגים בעולם הפשע.

מחקרים קודמים (דפרין, 2009; לב ארי, ראזר, אזולאי ואדלר, 2013; מש ודינאי, 1994) הראו כי רשת חברתית מסועפת, הכוללת תמיכה בבית וביחידה, משפיעה לחיוב על שרידות בשירות. בעבר נמצא קשר בין טיפוס המשפחה של חיילי איתן (חמה, אכפתית או מזניחה) לבין הסתגלותם לצה"ל (מש ודינאי, 1994). החיילים תופסים את המשפחה כגורם המסייע להצלחה בשירות;

גם בסיפורי הנחקרים בפרק זה, אף על פי שהגיעו ממשפחות מפורקות, ניכר כי לכולם הייתה תמיכה של דמות משמעותית במשפחה (אב או אם) או לחלופין של בן זוג. יכולתה של המסגרת הצבאית להשפיע על אופי הקשר הזה היא זניחה, אולם מכלל הסיפורים וכן מהמחקרים שהובאו לעיל עולה גורם תומך נוסף ורלוונטי לדיון - המפקד הישיר. הוא נתפס כגורם תומך ראשון במעלה, המתאפיין בשלושה היבטים מרכזיים: יצירת קשר קרוב ודיאלוג מכיל, הצבת גבולות ברורים ומתן הערכות חיוביות לפקודים. מדובר במפקדים שאינם מסתפקים במילוי חובותיהם המינימליות כלפי פקודיהם אלא יוצרים קשר הכולל הצבת סטנדרטים גבוהים ללא ויתור לצד הקשבה, הכלה וסבלנות רבה גם למעידות ולא-הצלחות. אלה דמויות שהחיילים תפסו כחזקות וסייעו בהפחתת חרדות ובשיקום תחושת המסוגלות (לב ארי, ראזר, אזולאי ואדלר, 2013).

לפי הספרות המקצועית על פיתוח מנהיגות אותנטית (Shamir & Eilam, 2005) נראה כי מנהיגים מתפתחים פעמים רבות מתוך נקודת מפנה קריטית (defining moment) בחייהם: אירועים או נסיבות שבהם הם התמודדו עם דילמות או עם בחירות קשות שהיו בבחינת הזדמנות ללמוד מהן ומהפעולות הקשורות בהן על ערכיהם, על המוטיבציות ועל סדרי העדיפויות והיכולות. תהליך רפלקטיבי זה חל פעמים רבות בעידודו של גורם חיצוני שעוזר לפרט להתבונן על מה שעבר וללמוד על עצמו מתוך כך. בכל הסיפורים שהובאו בפרק זה ניכר כי נקודת המפנה הקריטית הייתה הגיוס לצה"ל והחודשים הראשונים בשירות, שבהם הקושי היה הגדול ביותר. ניכר כי השיחות עם הדמויות המשמעותיות מבית, שעודדו לגיוס ותמכו בשירות בצבא, לצד שיחות רבות עם המפקדים שעימתו את החיילים עם הבחירות שלהם בעבר ובהווה והביאו אותם לבחור כל פעם מחדש בהמשך השירות בצה"ל - כל אלה יצרו תהליך רפלקטיבי ומעצים בכך שאפשרו לחיילים לראות את הבחירות שלהם, דווקא בשל היותן לא מובנות מאליהן, כנקודות עוצמה שנתנו להן כוח להמשיך הלאה ולהפוך בהמשך למנהיגים גם בתוך המסגרת הצבאית.

ברור כי כמו החיילים שתוארו בפרק זה, גם מפקדיהם הם בעלי תכונות אישיותיות ייחודיות המסייעות להם במלאכת הפיקוד המורכבת על חיילי איתן. אולם נראה כי עם הכשרה נכונה, ליווי ומתן כלים פיקודיים, יכולים רבים ממפקדי צה"ל להיות דמויות משמעותיות עבור חיילי איתן ולהפוך את השירות הצבאי לנקודת מפנה בחייהם.

סוגיה נוספת העולה מסיפורי החיילים שתוארו בפרק זה היא השונות הקיימת בתוך קבוצה המוגדרת כבעלת מאפיינים זהים או דומים, גם בקרב אוכלוסיות המוגדרות כאוכלוסיות ייחודיות. המרואיינים בפרק זה מתאימים מבחינת נתוניהם האישיים ורמת קשיי ההסתגלות שלהם למסלול איתן. יתרה מזאת, סביר להניח כי התהליך שעברו דווקא במסלול זה הוא שהוביל אותם להאמין בעצמם, להעיז ולהצליח. עם זאת, הם שונים מחיילי איתן אחרים שאינם מצליחים להשיג אותם הישגים. הם אותרו בשלבים המוקדמים לשירותם כבעלי יכולות יוצאות דופן ולכן נותבו למסלולים שיאפשרו להם התפתחות והצלחה. עובדה זו מאירה את הצורך להוסיף ולהתבונן על כל פרט ומאפייניו הייחודיים לצד המסלול הקבוצתי המשותף המיועד לחיילים בעלי מאפיינים דומים. על צה"ל להוסיף ולהעמיק את תהליכי האבחון והמיון של החיילים מאוכלוסיות ייחודיות לפני שירותם ובשלבים הראשונים לשירות כדי לתת את המענה המיטבי לכל אחד מהם, למצות את כישוריהם במהלך השירות הצבאי ולהכניסם להשתלבות מוצלחת בחברה הישראלית.

מקורות

אשכול, י' (1995). בלב וברוח: חיל החינוך והגדנ"ע בצה"ל מראשית שנות השמונים ועד אמצע שנות התשעים. מפקדת קצין חינוך וגדנ"ע ראשי.

בן גוריון, ד' (1963, 3 ביולי). נאום "עם פרידה".

גונן, א' וזכאי, א' (2009). מנהיגות ופיתוח מנהיגות - מהלכה למעשה. תל אביב: משרד הביטחון.

דפרין, כ' (2009). שרידות בשירות של חיילי המקא"ם - זיהוי המאפיינים במשותפים. צה"ל: חיל החינוך והנוער.

חטיבת תוה"ד (2006). עקד פיקוד ושליטה.

חיון, ב' (2015). גורמי סיכון וגורמי הגנה בקרב חיילים בסיכון. עבודה שנתית במכללה לביטחון לאומי, מחזור מ"ב, 2014-2015.

חיל החינוך והנוער (2011). תורת החינוך.

לב ארי, ל' ראזר, מ', אזולאי, נ' ואדלר, ר' (2013). השתלבותם של חיילי מקא"ם וחיילות חג"ם בחיים האזרחיים. צה"ל: חיל החינוך והנוער.

מש, ר' ודינאי, ע' (1994). הקשר בין טיפוסים משפחות של חיילי מקא"ם לבין הסתגלות בניהן לצה"ל. מגמות, ל"ה(4), 375-385.

Bennis, W. G., & Thomas, R. J. (2002). *Geeks and geezers*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Shamir, B., Dayan-Horesh, H., & Adler, D. (2005). Leading by biography: Towards a life-story approach to the study of leadership. *Leadership*, 1(1), 13-29.

Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16, 395-417.

Watson, T. J. (2001). The emergent manager and processes of management pre-learning. *Management Learning*, 32(2), 221-35.

שער שלישי

חסרי השכלה

פרק 6

עמדות חיילים כלפי השתתפות בתכנית השלמת השכלה בצה"ל

"אם רוצים להצליח בחיים, אסור לוותר"

רחל שגיא, נועה בן-יוסף אזולאי ויצחק גילת

מבוא

מראשית ימיה של מדינת ישראל צה"ל מעורב באופן פעיל גם בפעולות שאינן קשורות ישירות לביטחון המדינה, אלא מיועדות לקדם נושאים חברתיים. אחד התחומים העיקריים שבהם יושמו ומיושמות תכניות כאלה הוא תחום החינוך, ומקום מרכזי בהן מוקדש למיזמים של שיפור רמת ההשכלה. על אף השיפור הניכר שחל במשך השנים ברמת ההשכלה של אזרחי ישראל עדיין יש (וכנראה יהיו גם בעתיד) צעירים המגיעים לגיל הגיוס עם מטען נמוך של השכלה, יחסית לצעירים בני גילם. להשכלה הנמוכה של צעירים אלה יכולות להיות השלכות משמעותיות, לדוגמה, במישור המעשי קושי למצוא עבודה מתאימה, ובמישור הפסיכולוגי דימוי עצמי נמוך. לפיכך קידום רמת ההשכלה של צעירים אלה עשוי להועיל להסתגלותם החברתית והרגשית ברמה הפרטנית וכך להועיל גם לחברה הישראלית. בפרק זה נדון במחקר שהעריך תכנית כזו שמפעיל קצין חינוך ונוער ראשי. מדובר בתכנית להשלמת השכלה שמשתתפים בה חיילים במהלך שירות החובה שלהם. התכנית אינה נכפית עליהם, והם רשאים לבחור אם להשתתף בה או לא. המחקר בחן את תהליך קבלת ההחלטה להשתתף בתכנית ואת תפיסת תרומתה עבור המשתתפים בה. כמו כן העריך המחקר את השלכות התכנית מנקודת מבטם של צעירים אשר השתחררו לפני שלוש עד חמש שנים והשתתפו בתכנית בעת שירותם הצבאי.

התכנית להשלמת השכלה בצה"ל היא דוגמה פרטית לתופעה רחבה יותר של השלמת השכלה בקרב מבוגרים. תכניות להשלמת השכלה והרחבת השכלה של מבוגרים מיושמות במקומות רבים בעולם, והשפעותיהן על הבוגרים נחקרו ודווחו בספרות המקצועית. השפעות אלה ייסקרו ברקע התאורטי לצד הרציונל של שילוב תכניות חינוכיות במסגרת הצבא.

רקע תאורטי ומעריך המחקר

תכניות להשלמת השכלה למבוגרים נבחנו במחקרים שנערכו על מגוון רחב של אוכלוסיות מבוגרים. הממצאים מלמדים על כך שהשפעת ההשתתפות בתכניות אינה מוגבלת רק להיבטים האקדמיים, אלא מתרחבת גם להיבטים פסיכולוגיים ותפקודיים. בספרות מדווח על חמישה סוגי תרומה של תכניות אלה: (א) שיפור הביטחון ביכולות האקדמיות - השפעה מרכזית של התכניות. במחקר על השלמת השכלה ללומדים מבוגרים בקנדה (Terry, 2006) נמצא שהלומדים פיתחו תחושה של מסוגלות עצמית בתחום הלימודים, הציבו לעצמם מטרות גבוהות

יותר בתחום זה, ורכשו יכולות לשלב את התנסויות החיים הקודמות שלהם בחומר הלימודים החדש שרכשו בתכניות. העלייה בתחושת המסוגלות האקדמית מחזקת את הדימוי העצמי כלומד, מכיוון שהיא מוכיחה ללומדים שההישגים תלויים בהשקעת מאמצים ולא ביכולות מולדות (Merriam, 1993). נראה אם כן שההשתתפות בתכניות הלימודים יוצרת תהליך שבו עצם ההתנסות הראשונית מעלה את המסוגלות העצמית, מפחיתה דעות קדומות בנוגע ליכולות מוגבלות, מדרבנת הצבת מטרות גבוהות יותר ומעניקה ביטחון רב יותר בתחום היכולות האקדמיות; (ב) **הרחבת אפשרויות התעסוקה** - השאיפה להשיג מקצוע טוב יותר היא אחד המניעים העיקריים להחלטה של מבוגרים להשתתף בתכניות של השלמת השכלה (Quigley, 1997). מחקרים מראים שהשתתפות בתכניות כאלה מרחיבה מאוד את מגוון העיסוקים הנראים למשתתפים אפשריים להשגה. רבים מהמשתתפים שינו את התכניות המקצועיות שהיו להם לפני תחילת הלימודים (Terry, 2006); (ג) **פיתוח מודעות בין-אישית** - ההקשר החברתי שמתרחשת בו הלמידה מסייע לפתח מודעות לצרכים הבין-אישיים של האחר. מודעות זו מתפתחת לאור הצורך לסייע ללומדים אחרים, הן במטלות האקדמיות הן בצרכים אישיים שאינם קשורים ישירות ללימודים. לחלק מן הלומדים בתכניות להשלמת השכלה יש התנסויות בין-אישיות שליליות מתקופת הלימודים בבית הספר, כמו לעג והצקות של אחרים, ולכן האווירה התומכת בקבוצת המבוגרים היא חוויה מתקנת (שם). הואיל והקשרים הבין-אישיים הם חלק בלתי נפרד מהוויית הלימוד בקבוצות של מבוגרים, מומחים בתחום סבורים, שחלק מתפקידי המורים הוא פיתוח מיומנויות של תקשורת בין-אישית, כגון הקשבה ואמפתיה (Belenky & Stanton, 2000); (ד) **שיפור ההערכה העצמית** - חוקרים בתחום למידת מבוגרים מסכימים שקיימת זיקה הדוקה בין ההערכה העצמית של הלומדים לבין ההתנסות בתכניות לימוד. לדעת חלק מן החוקרים הערכה עצמית היא תנאי חיוני להחלטה של מבוגרים להשלים את השכלתם. כך, למשל, בילינגטון (Billington, 1990) סבור שההערכה עצמית עם שני תהליכים הנובעים ממנה - צמיחה והתפתחות - הם המניעים החזקים ביותר להחלטה ללמוד. אחרים רואים את השיפור בהערכה העצמית כתוצר של ההשתתפות בתכניות הלימוד (Bonnett & Newsom, 1995; Terry, 2006). השיפור בתחושתו של הלומד בנוגע לערך שלו כאדם יכול לבוא לידי ביטוי כבר בשלבים הראשונים של הלימודים (Terry, 2006). לכן ניתן להסביר אותו לא רק באמצעות הישגיו של הלומד, אלא גם בעצם ההחלטה לעשות צעד משמעותי לשינוי בחיים; (ה) **עיצוב עמדות חיוביות כלפי החיים** - ההשלכות של השלמת השכלה אינן מוגבלות לתחומים קוגניטיביים ורגשיים, אלא באות לידי ביטוי בעיצוב גישה חיובית כלפי החיים, יותר מזו שאפיינה את הלומדים לפני ההשתתפות בתכנית. בראיונות שנערכו עם משתתפים בתכנית לימודי אוריינות בקנדה, הם טענו שהלימודים תרמו להם לאימוץ נקודת מבט שונה על עצמם ועל חייהם ולקבלת אחריות כלפי חייהם; הם דרבנו אותם לא להישאר מדוכאים ופסיביים אלא לכוון את חייהם (שם).

אחת המסגרות המעניינות שמתקיימות בהן תכניות להשלמת השכלה למבוגרים היא צבא הגנה לישראל, שאינו מסגרת אקדמית המשמשת בדרך כלל אכסניה לתכניות להשלמת השכלה.

מעורבותו של הצבא בתחום החברתי במדינת ישראל מלווה בוויכוח ציבורי המתנהל בין שתי השקפות מנוגדות. השקפה אחת גורסת שעל הצבא להגביל עצמו לצורכי ביטחון בלבד, וההשקפה האחרת גורסת שהצבא הוא חלק בלתי נפרד מן המרקם החברתי בישראל וחובה עליו לנצל את המשאבים העומדים לרשותו כדי לסייע בקידום נושאים חברתיים (רומני, 1986). בפועל צה"ל ממלא מראשית ימיה של המדינה, לצד ייעודו הביטחוני, תפקידים שמטרתם לסייע לאוכלוסיות הנחשבות חלשות. כבר בשנותיה הראשונות של המדינה גויס הצבא לסייע בקליטת העלייה ובשיפור הרווחה של העולים שחיו במעברות. תחום נוסף שבו גויס הצבא לשירות מטרה חברתית הוא שיקום נוער במצוקה. עובדי קידום נוער בישראל רואים את השירות בצה"ל כאמצעי מרכזי לשיקום הנערים, שרבים מהם נשרו ממסגרת הלימודים והם מאופיינים בהסתגלות חברתית נמוכה ובניכור חברתי (שרר, 1989) (ראו הרחבה בנושא זה בשער ב', העוסק בתכנית איתן).

אחד התחומים המרכזיים שבהם הצבא מסייע לקידום מטרות חברתיות הוא החינוך ובייחוד השלמת ההשכלה של חיילים. תכניות אלה מבוססות על ההנחה שתרומתן עבור החיילים תבוא לידי ביטוי לא רק בתחום הלימודי אלא תורחב גם למישורים אחרים, ובעיקר שיפור הדימוי העצמי וקידום ההשתלבות החברתית. בהתאם לכך מחקרים - לא רבים - שהעריכו את התכניות האלה, בחנו את תוצאותיהן לא רק בהקשר האקדמי אלא גם בהקשר הפסיכו-חברתי. רומני (1986) ערך מחקר רחב היקף אשר בחן את אחת היחידות הגדולות שהוקמו לקידום החינוך - בית גולדמניץ. המחקר העריך את המידה שבה מושגות מטרות הקורסים שבהם השתתפו חיילים ביחידה זו. אוכלוסיית החיילים התאפיינה בהשכלה נמוכה שלהם ושל הוריהם ובמוטיבציה נמוכה לשרת בצבא. ממצאי המחקר הראו ש-55% מן המשתתפים טענו שהקורס לא תרם להם כלל בתחומי ההשכלה. ההסבר שהציע עורך המחקר להשגה החלקית של המטרה הוא פער הציפיות. המשתתפים תלו בקורס תקווה שהוא יסייע בידם לרכוש מקצוע בעתיד. אולם מטרת הקורס כפי שהגדיר אותה הצבא הייתה שיפור מערכת הגומלין בין החייל לבין החברה, והמדד העיקרי להשגת המטרה היה שיפור הנכונות של המשתתפים להתגייס ליחידות קרביות.

כהן ועמרני (1989) בחנו את ההשפעה של השתתפות בקורס השכלת יסוד על הדימוי העצמי של מתגייסים מרקע סוציו-אקונומי נמוך. קורס זה נועד להשלים את השכלתם של חיילים שלא סיימו את לימודיהם בבית הספר היסודי, התחיל מיד אחרי הטירונות ונמשך שלושה חודשים. אחת ממטרותיו המוצהרות של הקורס, נוסף על שיפור רמת ההשכלה, היא שיפור הדימוי העצמי. תוצאות המחקר העלו שחל שיפור מובהק בדימוי העצמי הכללי וכן במדדים של דימוי עצמי אישי, המציין תחושה של ערך עצמי כאדם; ובדימוי עצמי חברתי, המציין הערכה עצמית ביחסים החברתיים. בדימוי העצמי המשפחתי נמצאה ירידה מתחילת הקורס לסימו.

תכניות להשלמת השכלה פועלות בצבא, אך החל בשנות התשעים ועד היום לא נערכו מחקרים אשר בחנו את ההשלכות של תכניות אלה עבור המשתתפים. המחקר הנוכחי מבקש לבחון זאת.

על המחקר

המחקר שבמוקד פרק זה בחן תכנית להשלמת השכלה לחיילים בשירות חובה שמפעיל חיל החינוך והנוער של צה"ל. מטרת התכנית היא השלמת מקסימום שנות לימוד, 11 או 12, ואף השלמת בגרויות חלקית בהתאם ליכולותיו של החייל. אוכלוסיית היעד היא חיילים שלא

השלימו את השכלתם ברמה של 11 או 12 שנות לימוד טרום שירותם הצבאי. החל בשנת 2012, מבין כ-4,000 חיילים וחיילות לומדים מדי שנה כ-920 חיילים.⁴

מקצועות הלימוד: 11 שנות לימוד: 7 יחידות גמר במקצועות מתמטיקה, אנגלית/מחשבים, הבנת הנקרא, חיבור, לשון ואזרחות; 12 שנות לימוד: 7 יחידות גמר (כמו 11 שנות לימוד) ו-3 יחידות בגרות בגאוגרפיה. בסוף הקורס נערכים מבחני גמר ומבחן בגרות מטעם משרד החינוך. חייל שעובר את המבחנים מקבל תעודת גמר תיכון (תג"ת).

המחקר הנוכחי כולל שני מחקרים שבחנו היבטים שונים של התכנית להשלמת השכלה בצבא. המחקר הראשון נערך בקרב חיילי חובה שהחליטו להשתתף בתכנית להשלמת השכלה ומטרתו הייתה לבחון את המניעים לבחירה בלימודים ואת תפיסת הלומדים את תרומת הקורס מיד עם סיומו. המחקר השני בחן את תפיסת ההשכלות של התכנית להשלמת השכלה בקרב בוגרי התכנית אשר השתחררו מהצבא שלוש עד חמש שנים לפני עריכת המחקר.

מחקר לומדים

שיטת המחקר

תיאור המדגם

המדגם כלל 415 חיילים בשירות חובה אשר השתתפו בתכנית השלמת השכלה בצבא בשנת תשע"ב. מבין המשיבים, 303 ענו על השאלון מיד לאחר תחילת הקורס, ו-112 ענו על השאלון לאחר סיום הקורס. חלוקת כל המשיבים לפי רמה התחלתית (שקבע הצבא) מראה ש-108 הוגדרו כבעלי רמה נמוכה, 127 כבעלי רמה בינונית ו-180 כבעלי רמה גבוהה. תיאור המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים מוצג בלוח 1 ותיאור המאפיינים הצבאיים מוצג בלוח 2.

ראו לוח 1 ולוח 2 בעמוד 87

כלים

הנתונים נאספו באמצעות שאלון שנבנה לצורך המחקר וכלל ארבעה חלקים: (1) מאפיינים דמוגרפיים וצבאיים של המשתתפים; (2) דמויות משפיעות - המשיבים התבקשו לדרג את ההשפעה של דמויות הקשורות אליהם על ההחלטה לבחור בלימודי השלמת השכלה בצה"ל. הדירוג נעשה בסולם שנע בין 1 (בכלל לא השפיעה) ל-6 (השפיעה במידה רבה מאוד); (3) סיבות לבחירה ללימוד בתכנית להשלמת השכלה - הנבדקים התבקשו לדרג היגדים המתארים סיבות ללימוד. למשל: "אני רוצה להוכיח לעצמי שאני יכול להצליח בלימודים". הדירוג נעשה בסולם שנע בין 1 (בכלל לא השפיע על הבחירה) ל-6 (השפיע במידה רבה מאוד); (4) ראייה לעתיד - חלק זה בחן את תפיסות המשיבים את מצבם לאחר השחרור. הנבדקים התבקשו לדרג היגדים כגון: "אני מאמין שאחרי השחרור אתרום לחברה", "אני מאמין שאחרי השחרור ארגיש בטוח בעצמי". הסולם נע בין 1 (בכלל לא מסכים) ל-6 (מסכים במידה רבה מאוד). בהמשך הנבדקים התבקשו לדרג על סולם בן 1 (לא טובה) ל-10 (מעולה) כיצד הם מעריכים את איכות חייהם

4 הנתונים נמסרו על ידי מחלקת חינוך בחיל החינוך והנוער.

לוח 1. מאפיינים סוציו-דמוגרפיים של אוכלוסיית הלומדים

שכיחות באחוזים	שכיחות במספרים	קטגוריות	המאפיין
84	318	בנים	מין
16	62	בנות	
72	293	עברית	שפת דיבור בבית ההורים
16	64	רוסית/רוסית ועברית	
3	13	אמהרית/אמהרית ועברית	
3	12	ערבית/ערבית ועברית	
6	28	אחר	אזור מגורים
26	108	צפון	
48	196	מרכז	
26	108	דרום	
54	208	עיר גדולה	יישוב
37	143	עיר קטנה	
9	29	מושב/קיבוץ	
13	50	עד 8 שנים	שנות לימוד
83	321	9 עד 11 שנים	
4	16	12 שנים	

לוח 2. מאפיינים צבאיים של אוכלוסיית הלומדים

שכיחות באחוזים	שכיחות במספרים	קטגוריות	המאפיין
32	127	לוחם	סוג שירות
37	146	תומך למידה	
31	120	עורפי	
83	338	רגילה	מסגרת שירות
17	71	מקא"ם/חג"ם	
82	328	פתוחה	מסגרת לימודים
18	74	פנימייה	

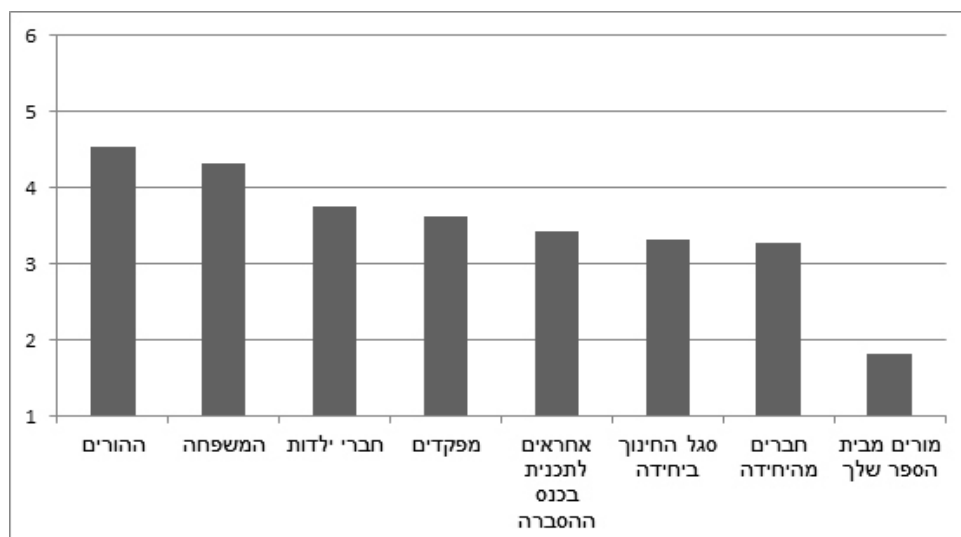
כיום ובעוד חמש שנים. הסעיף האחרון כלל שאלה פתוחה. בשאלה זאת הנבדקים (שמילאו את השאלון אחרי סיום הקורס) התבקשו לרשום שני דברים שהלימודים העניקו להם להמשך הדרך ("שני דברים שלקחת איתך מן הלימודים בקורס").

תוצאות

השפעת דמויות על ההחלטה ללמוד

תפיסת ההשפעה של כל אחד משמונה סוכני סוציאליזציה על ההחלטה ללמוד מוצגת בתרשים 1.

תרשים 1. תפיסת ההשפעה של מקורות שונים על ההחלטה להשתתף בקורס השלמת השכלה



הנתונים המוצגים בתרשים מראים שהורים ובני משפחה נתפסים כמקורות המשפיעים ביותר על ההחלטה ללמוד. מורים בבית הספר הם בעלי ההשפעה הנמוכה ביותר. לכל השאר: חברי ילדות, מפקדים ואחרים לתכנית בכנס ההסברה, סגל החינוך ביחידה וחברים מהיחידה יש השפעה בינונית.

ניתוח ברמה של קטגוריות: כדי לבחון אם ניתן לחלק את הדמויות שהוצגו למשתתפים במחקר לקטגוריות כלליות, נערך ניתוח גורמים חופשיים רוטציה אורתוגונלית על תפיסת ההשפעה של שמונת המקורות. הניתוח הניב שני גורמים המסבירים 61% מן השונות. גורמים אלה מייצגים שתי קטגוריות של סוכני סוציאליזציה. הגורם הראשון כולל את ההורים, המשפחה וחברי הילדות. גורם זה מבטא את ההשפעה של דמויות לא פורמליות השייכות לקבוצות ראשוניות המכירות את החייל וקרובות אליו, וייקרא להלן "דמויות קרובות". הגורם השני כולל את סגל החינוך ביחידה, חברים מהיחידה, מפקדים, מורים מבית ספר. גורם זה מבטא את השפעת הדמויות הסמכותיות הרחוקות יותר מהחייל, והן יקראו להלן "דמויות פורמליות".

לנוכח תוצאות הניתוח חושבו שני מדדים - השפעת דמויות קרובות והשפעת דמויות פורמליות. נבדקו הקשרים בין מידת ההשפעה של הדמויות בשתי הקטגוריות שנמצאו לבין מאפייני החיילים: מין, שנות לימוד, שפת הדיבור בבית ההורים, יישוב (עיר גדולה, עיר קטנה, מושב/קיבוץ), סוג שירות (לוחם, תומך לחימה, עורפי), מסגרת שירות (רגיל, מקא"ם, חג"ם) מסגרת לימודים (פתוחה, פנימייה) ורמה התחלתית של הלומדים (נמוכה, בינונית, גבוהה). מבין המאפיינים, רק שפת הדיבור בבית ורמה התחלתית של הלומדים נמצאו קשורים להשפעת הדמויות, כפי שמוצג להלן.

לוח 3. השוואה בין דוברי עברית לדוברי רוסית לגבי השפעת הדמויות על ההחלטה ללמוד

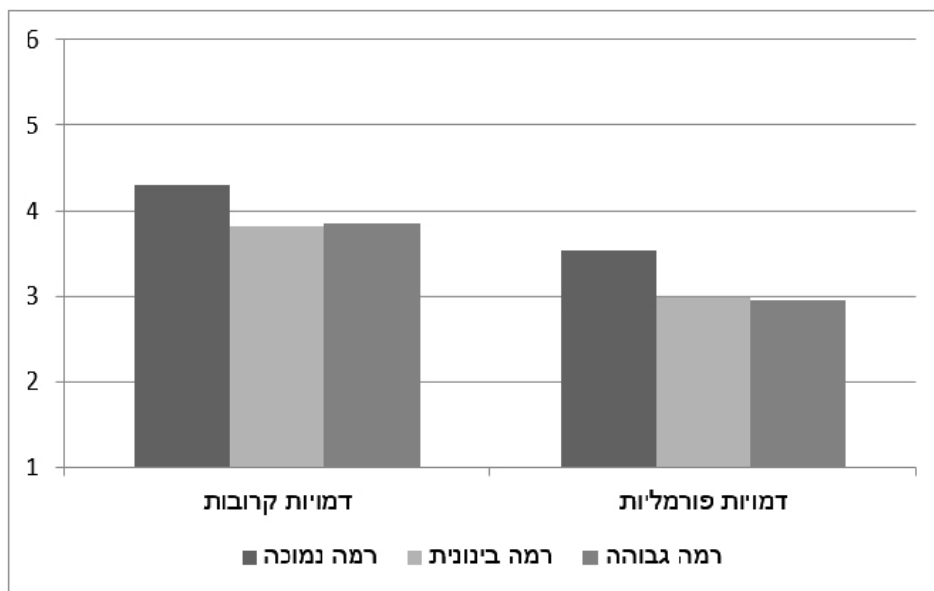
מובהקות	דוברי רוסית		דוברי עברית		
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
	1.6	3.86	1.5	3.95	דמויות קרובות
0.05	1.28	2.78	1.4	3.1	דמויות פורמליות

מבחן t למדגמים בלתי תלויים הראה שנמצא הבדל המתקרב למובהקות לגבי השפעת הדמויות הפורמליות, כאשר השפעתן חזקה יותר על דוברי עברית מאשר על דוברי רוסית. לא נמצא הבדל לגבי ההשפעה של דמויות קרובות. הלוח והתרשים הבאים מציגים את הממצאים לגבי הרמה ההתחלתית של הלומדים.

לוח 4. השוואה בין שלוש רמות התחלתיות בלימודים לגבי השפעה של דמויות על ההחלטה ללמוד

מובהקות	רמה גבוהה		רמה בינונית		רמה נמוכה		
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
0.01	1.53	3.86	1.58	3.82	1.36	4.3	דמויות קרובות
0.01	1.42	2.97	1.42	2.99	1.36	3.53	דמויות פורמליות

תרשים 2. השוואה בין שלוש רמות התחלתיות בלימודים לגבי השפעה של דמויות על ההחלטה ללמוד



ניתוח שונות חד-כיווני הראה אפקט מובהק של רמה התחלתית על ההשפעה של דמויות קרובות (F(2,412) = 6.02, p < .01). מבחן F(2,412) = 4.23, p < .05) ועל ההשפעה של דמויות פורמליות (F(2,412) = 4.23, p < .05). מבחן א-פוסטריורי מסוג TUKEY הראה שחיילים ברמה התחלתית נמוכה דיווחו על השפעה חזקה יותר הן של הדמויות הקרובות הן של הדמויות הפורמליות מאשר חיילים עם רמה בינונית וחיילים עם רמה גבוהה.

הסיבות לבחירה בהשלמת השכלה

כדי ללמוד מה משפיע על ההחלטה של החיילים להשתתף בקורס השלמת השכלה הוצגה למשתתפים במחקר רשימה של סיבות אפשריות שיכולות להניע חיילים לבחור בלימודים. הם התבקשו לציין על פני סולם תשובות של שש דרגות את מידת ההשפעה של כל סיבה. הלוח הבא מציג את הממצאים.

לוח 5. דירוג הסיבות להשלמת השכלה

סיבה	ממוצע	ס"ת
הלימודים יאפשרו לי להשלים תעודת בגרות בהמשך	5.41	1.11
אני רוצה להוכיח לעצמי שאני יכול להצליח בלימודים	5.28	1.34
חשוב לי להיות משכיל	5.27	1.23
אם ניתנת ההזדמנות אז למה לא?	5.21	1.30

המשך הלוח בעמוד הבא

1.25	5.08	הלימודים יעזרו לי למצוא עבודה טובה יותר
1.54	4.59	הלימודים ישפרו את המעמד הכלכלי שלי
2.17	3.66	אני רוצה להראות להוריי שאני "שווה"
1.89	3.46	הלימודים יעלו את המעמד החברתי שלי
2.11	3.41	העדפתי ללמוד מאשר להמשיך לשרת במסגרת הצבאית
2.02	3.27	חשוב היה לי להיות יחד עם חברים שהחליטו ללמוד
2.10	3.06	חשוב היה לי לא לאכזב את המפקדים שהציעו לי את הלימודים
2.07	2.67	אני רוצה להוכיח למורים שלי מבית הספר שאני מסוגל להצליח

מהלוח ניתן לראות שהסיבות החשובות ביותר לבחירה בהשלמת השכלה הן קידום האפשרות לקבל תעודת בגרות, עמידה באתגר אינטלקטואלי ("אני רוצה להוכיח לעצמי שאני יכול להצליח בלימודים"), חשיבות ההשכלה וניצול הזדמנויות.

סיבות לבחירה בלימודים - ניתוח ברמה של קטגוריות

כדי לבחון אם ניתן לחלק את הסיבות לבחירה בלימודי השלמת השכלה לקטגוריות כלליות, נערך ניתוח גורמים חופשי עם רוטציה אורתוגונלית. הניתוח הניב שלושה גורמים המסבירים יחד 55% מן השונות.

הגורם הראשון כולל את הסיבות הקשורות להנעה על ידי החברה ורצייה חברתית, והוא ייקרא "**מניעים חברתיים**". ההיגדים הכלולים בגורם זה הם: "אני רוצה להוכיח למורים שלי מבית הספר שאני מסוגל להצליח"; "חשוב היה לי לא לאכזב את המפקדים"; "אני רוצה להראות להוריי שאני שווה"; "חשוב היה לי להיות יחד עם חברים שהחליטו ללמוד"; "הלימודים יעלו את המעמד החברתי שלי". הגורם השני כולל את ההשפעה המסייעת של הלימודים בתחום ההשכלה, עבודה ומסוגלות עצמית, והוא ייקרא "**תועלת אישית**". ההיגדים הכלולים בגורם זה הם: "חשוב לי להיות משכיל"; "הלימודים יאפשרו לי להשלים תעודת בגרות בהמשך"; "הלימודים ישפרו את המעמד הכלכלי שלי"; "אני רוצה להוכיח לעצמי שאני יכול להצליח בלימודים"; "הלימודים יעזרו לי למצוא עבודה טובה יותר". הגורם השלישי כולל סיבות הקשורות לפתיחת אפשרויות חדשות בחיים, והוא ייקרא "**ניצול הזדמנויות**". ההיגדים הכלולים בגורם זה הם: "אם ניתנת ההזדמנות אז למה לא?"; "העדפתי ללמוד מאשר להמשיך לשרת במסגרת הצבאית".

בבדיקת הקשרים בין הסיבות לבחירה בקורס לבין מאפייני החיילים נמצאו קשרים מובהקים בין הסיבות לבין שני מאפיינים: מסגרת השירות (רגיל לעומת מק"ם) ורמה התחלתית של החיילים בלימודים. התוצאות מוצגות להלן.

לוח 6. השוואה בין חיילים בשתי מסגרות שירות לגבי הסיבות לבחירה בלימודים

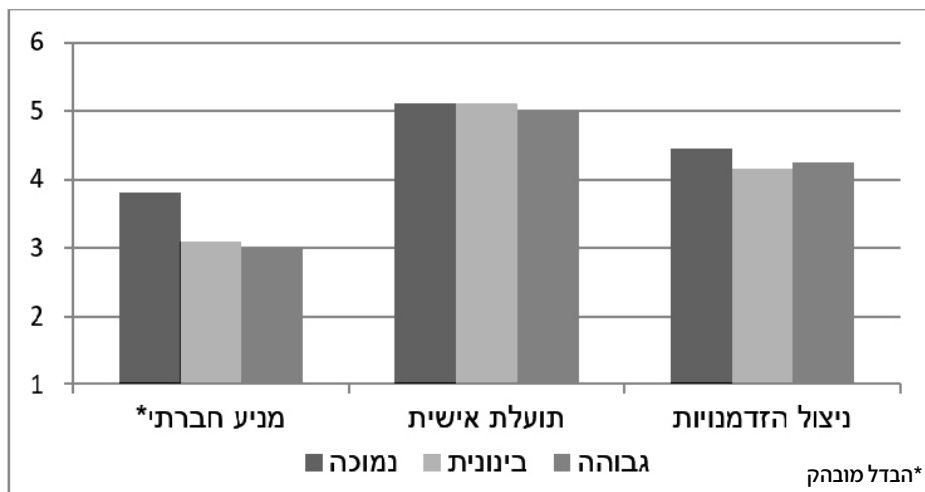
מובהקות	מקא"ם/חג"ם		רגיל		
	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	
0.01	0.76	5.38	0.98	5	תועלת אישית
0.05	1.49	3.63	1.54	3.16	מניע חברתי
ל.מ.	1.57	4.49	1.33	4.24	ניצול הזדמנויות

מבחן t אשר השווה בין שתי הקבוצות הראה שההיבט החברתי והתועלת האישית הם מניעים חזקים יותר בקרב חיילי מקא"ם/חג"ם מאשר בקרב החיילים הרגילים, ואין הבדל בין הקבוצות בנוגע לניצול הזדמנויות.

לוח 7. השוואה בין חיילים בשלוש רמות התחלתיות בלימודים לגבי סיבות לבחירה

מובהקות	גבוהה		בינונית		נמוכה		
	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	
0.001	1.51	3	1.44	3.1	1.5	3.8	מניע חברתי
ל.מ.	1	5	0.92	5.1	0.9	5.11	תועלת אישית
ל.מ.	1.34	4.25	1.41	4.16	1.36	4.46	ניצול הזדמנויות

תרשים 3. השוואה בין חיילים בשלוש רמות התחלתיות בלימודים לגבי סיבות לבחירה



ניתוח שונות חד-כיווני ומבחני פוסט הוק מסוג TUKEY הראו שהמניעים החברתיים משפיעים חזק יותר על חיילים בעלי רמה התחלתית נמוכה מאשר על חיילים ברמה התחלתית בינונית או גבוהה. לא נמצאו הבדלים מובהקים בסיבות הקשורות לתועלת אישית ולניצול הזדמנויות.

תרומת הלימודים - ניתוח תשובות לשאלה פתוחה

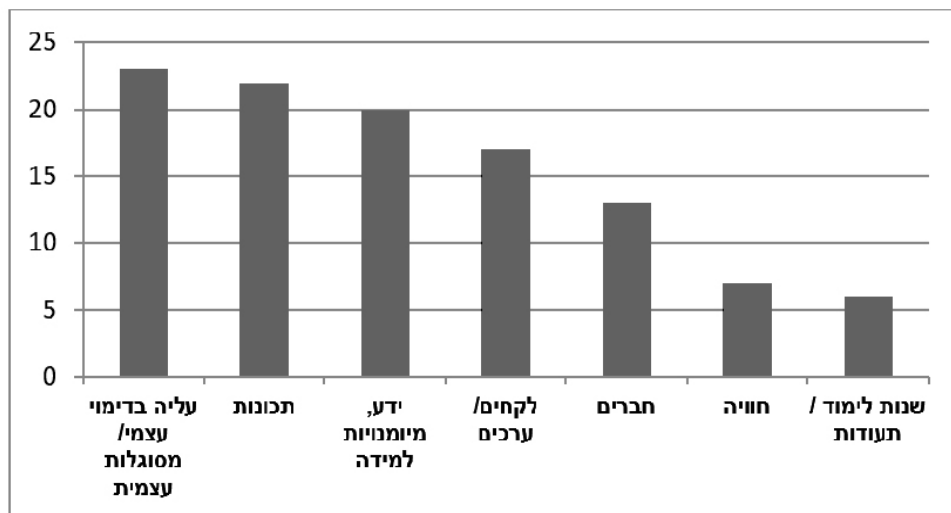
חיילים שמילאו את השאלון בתום הקורס התבקשו לרשום "שני דברים שלקחת איתך מן הלימודים בקורס". נערך ניתוח תוכן של התשובות כדי לאתר קטגוריות רחבות של תרומה. בלוח 8 ובתרשים 4 מופיעות הקטגוריות שעלו בליווי דוגמאות מדברי המשיבים. כמו כן חושבו השכיחויות של כל קטגוריה.

מהתוצאות המוצגות בלוח ובתרשים להלן אנו למדים שהקורס תרם למשתתפים במגוון תחומים: חיזוק יכולות אישיות, שיפור ידע ומיומנויות למידה, גיבוש ערכים, רכישת חברים, הענקת חוויה וקבלת אישור פורמלי. הניתוח הכמותי הראה שהתרומה השכיחה ביותר של הקורס הייתה בחיזוק המסוגלות העצמית והיכולות האישיות ובשיפור הידע והמיומנויות בלמידה.

לוח 8. תוצאות ניתוח תוכן של תרומת הלימודים למשתתפים בתכנית להשלמת השכלה

קטגוריה	שכיחות	ציטוטים
עלייה במסוגלות עצמית	23	<ul style="list-style-type: none"> הוכחה לעצמי שאני יכולה ללמוד ולהצליח. נלחמתי על הקורס ולכן אקח לאחר הלימודים את היכולת להשיג את מטרותיי. להילחם מבלי לוותר. לא לוותר לעצמי. אמונה עצמית.
תכונות ויכולות אישיות	22	<ul style="list-style-type: none"> רצינות אחריות דבקות במטרה
ידע, מיומנויות למידה	20	<ul style="list-style-type: none"> אני לוקח איתי מהלימודים ידע רב בהמון מקצועות שלא האמנתי שאני אגע בהם. אני מסוגל לשבת ללמוד.
לקחים/ערכים	17	<ul style="list-style-type: none"> לכבד את בני האדם, כבוד זה דבר חשוב. להשיג מטרה בכל מחיר גם אם זה ייקח קצת יותר מדי זמן.
חברים	13	<ul style="list-style-type: none"> חברים טובים. הכרת החברה שלא הייתי מכיר עד היום.
חוויה	7	<ul style="list-style-type: none"> אני לוקח איתי חוויות מדהימות ומצחיקות ומשעשעות. היה כיף גדול. היה כיף מאוד וקשה ביחד. זאת חוויה מקסימה.
שנות לימוד/ תעודות	6	<ul style="list-style-type: none"> תעודת 12 שנות לימוד

תרשים 4. תפיסות המשתתפים את תרומת הקורס להשלמת השכלה



מחקר חיילים משוחררים

מחקר זה התמקד באוכלוסייה של חיילים משוחררים לפחות שנתיים, שבעת שירותם הצבאי הוצע להם להשתתף בתכנית להשלמת השכלה. חלק מהם השתתפו בקורס (להלן "לומדים") וחלק החליטו לא להשתתף בו (להלן "לא לומדים"). למחקר שתי מטרות:

- לבחון את ההסתגלות לאזרחות בקרב אלה שהשתתפו בקורס ובקרב אלה שלא השתתפו בו.
- לבחון את תפיסותיהם של אלה שהשתתפו בקורס את תרומתו לחייהם האזרחיים.

שיטת המחקר

מדגם

המדגם כלל 170 אזרחים שהוצע להם להשתתף בקורס השלמת השכלה בעת שירותם הצבאי, 100 מהם השתתפו בקורס ו-70 החליטו לא להשתתף. דגימת המשתתפים במחקר נעשתה באמצעות רשימות החיילים אשר הוצע להם להשתתף בקורס בתקופה של שנתיים עד חמש שנים לפני עריכת המחקר. הפנייה אל המשתתפים נעשתה באמצעות ראיונות טלפוניים. תיאור המאפיינים האישיים והצבאיים של המשתתפים בשתי הקבוצות מוצג בלוח 9.

לוח 9. השוואה בין קבוצת הלומדים וקבוצת הלא לומדים במאפיינים אישיים (באחוזים)

מאפיין	קטגוריות	למדו (N=100)	לא למדו (N=70)
מין	בנים	94	92
	בנות	6	8
שפת הדיבור בבית ההורים	עברית	82	67
	רוסית	12	26
	אחר	6	7
מצב משפחתי	רווק	74	62
	נשוי	26	38
יישוב	עיר גדולה	40	30
	עיר קטנה	40	45
	יישוב אחר	20	25
סוג שירות	לוחם	17	53
	תומך לחימה	31	33
	עורפי	52	14

כלים

הנתונים נאספו באמצעות סקר טלפוני שכלל שלושה חלקים: (א) מאפיינים אישיים של המשתתפים; (ב) תפיסות לגבי תרומת הלימודים בנוגע לתחומים שונים בחיי המשיבים. למשל: "הלימודים שיפרו את הדימוי העצמי שלי"; "הלימודים שיפרו את חיי החברה שלי". המשיבים סימנו את מידת הסכמתם עם כל היגד באמצעות סולם שנע בין 1 (בכלל לא מסכימים) ל-6 (מסכימים במידה רבה מאוד). חלק זה של השאלון הועבר רק לקבוצת הלומדים; (ג) שאלות שבחנו את מידת ההסתגלות של המשוחררים לחיים האזרחיים. חלק מן השאלות בחנו את ההסתגלות באמצעות מדדים התנהגותיים, כמו לימודים ועבודה בתקופת האזרחות, וחלק מן השאלות בחנו את ההסתגלות באמצעות הערכות סובייקטיביות של המשיבים לגבי העבודה שלהם והערכות לגבי איכות החיים באופן כללי (פירוט השאלות מוצג בפרק התוצאות להלן).

תוצאות

הערכת התרומה של הלימודים

המשוחררים שהשתתפו בקורס השלמת השכלה התבקשו להעריך את תרומת הלימודים להיבטים שונים בחייהם. התוצאות שהתקבלו מוצגות בלוח 10. הלוח מציג את התפלגות השכיחות (בשלוש דרגות), את הממוצעים ואת סטיות התקן.

לוח 10. הערכת ההשפעה של הלימודים בקורס בהשלמת השכלה על תחומים
 בחיים האזרחיים (N=100)

ס"ת	ממוצע	השפיעו במידה רבה	השפיעו במידה בינונית	בכלל לא השפיעו	
1.44	4.76	60	26	8	הרחיבו את הידע
1.45	4.71	64	27	9	נתנו לך חוויה של הצלחה בלימודים
1.51	4.66	63	27	10	גרמו לך לרצות להמשיך ללמוד לאחר הצבא
1.65	4.64	68	18	15	שיפרו את האמון שלך ביכולתך ללמוד
1.71	4.55	63	22	16	העלו את הסקרנות שלך ללמוד
1.96	3.87	46	27	28	שיפרו את הדימוי של צה"ל בעיניך
1.77	3.86	40	34	27	שיפרו את הדימוי העצמי שלך
1.96	3.11	32	22	46	תרמו להצלחה בעבודתך
1.85	2.98	27	27	46	שיפרו את המעמד שלך בחברה
1.87	2.97	25	29	46	שיפרו את חיי החברה
1.92	2.73	26	20	55	עזרו לך למצוא עבודה באזרחות
1.87	2.49	21	18	62	עזרו לך לשפר את מצבך הכלכלי
1.66	2.17	12	22	67	יצרו קשר טוב יותר בינך לבין ההורים שלך

הנתונים המוצגים בלוח מראים שהמשתתפים בקורס תופסים את התרומה העיקרית שלו בתחום הלימודים. עיון בלוח מראה שהתרומה בתחום זה נתפסת כגבוהה לא רק לגבי הרחבת הידע אלא גם לגבי היבטים נוספים הקשורים בלימודים - הקורס העניק להם חוויה של הצלחה, שיפר את האמון ביכולתם להצליח וקידם את הסקרנות ואת הרצון ללמוד. שני תחומים נוספים שבהם הוערכה תרומת הקורס כגבוהה למדי הם שיפור הדימוי של צה"ל בעיני המשתתפים ושיפור הדימוי העצמי שלהם. 50%-40% מן המשתתפים בקורס העריכו את התרומה שלו בתחומים אלה כגבוהה. תרומת הקורס בתחום העבודה והחיים החברתיים נתפסה כגבוהה על ידי כרבע מבין המשתתפים בו.

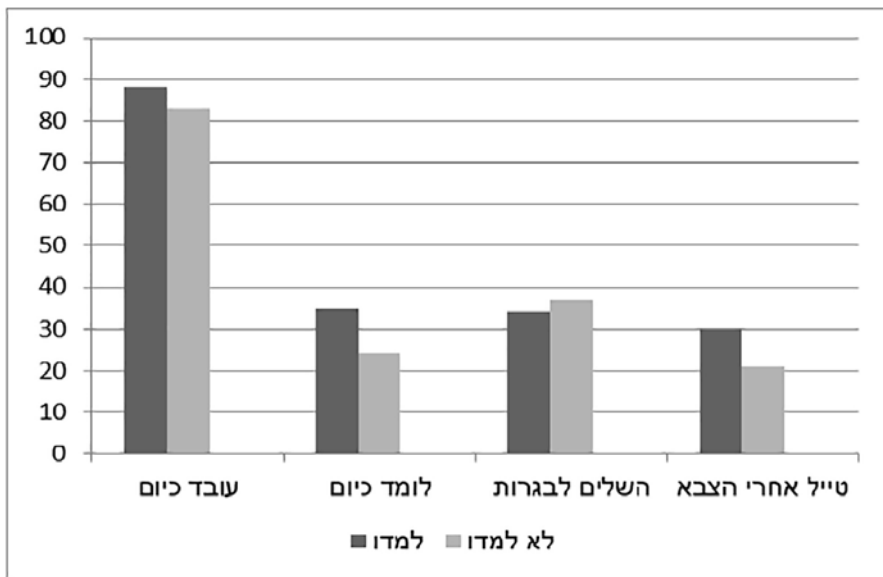
מדדים התנהגותיים

לוח 11 ותרשים 5 מציגים את התפלגות המשיבים בארבעה מדדים התנהגותיים. הלוח מראה גם את תוצאות מבחני חי בריבוע, אשר בחנו את ההבדל בין המשוחררים שלמדו בקורס השלמת השכלה לבין המשוחררים שלא למדו בקורס.

לוח 11. השוואה בין שתי קבוצות המשוחררים לגבי מדדים התנהגותיים באזרחות

X ²	לא למדו (N=70)		למדו (N=100)		
	לא	כן	לא	כן	
1.24	17	83	12	88	האם אתה עובד כיום?
0.90	76	24	65	35	האם אתה לומד כיום?
0.17	63	37	66	34	האם השלמת בגרות אחרי השחרור?
1.71	79	21	70	30	האם טיילת אחרי הצבא?

תרשים 5. השוואה בין שתי קבוצות המשוחררים לגבי מדדים התנהגותיים באזרחות



התוצאות מראות שאין הבדלים בין שתי הקבוצות בכל ארבעת המדדים. הרוב הגדול של המשוחררים (כ-85%) עובדים כיום, בין שלמדו בקורס השלמת השכלה ובין שלא למדו. כשליש מבין המשוחררים השלימו את הבגרות אחרי הצבא, 35% מבין אלה שלמדו ו-24% מבין אלה שלא למדו בצבא - לומדים כיום. בניית התשובות לשאלה על מקום הלימודים התברר שכשני שלישים לומדים במכללות, והשאר במקומות לימוד הקשורים בעבודה או באוניברסיטאות. עוד עולה מהלוח, ש-30% מן הלומדים ו-21% מאלה שלא למדו, ערכו טיול אחרי הצבא.

תפיסות סובייקטיביות

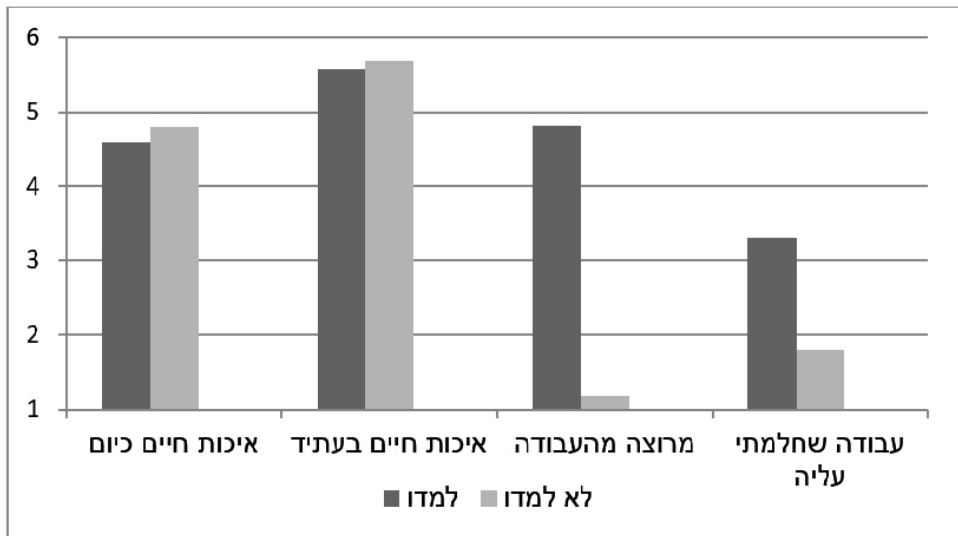
לוח 12 ותרשים 6 מציגים את הממצאים שהתקבלו בהשוואה בין שתי הקבוצות לגבי התפיסות הסובייקטיביות על העבודה ועל החיים בכלל. תפיסות אלה נמדדו באמצעות סולם של שש דרגות, וההשוואה נערכה באמצעות מבחן.

לוח 12. השוואה בין שתי קבוצות המשוחררים לגבי תפיסות סובייקטיביות של החיים והעבודה

t	לא למדו (N=70)		למדו (N=100)		
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
1.19	4.80	1.21	4.59	1.12	כיצד אתה מעריך את איכות חייך כיום?
0.62	5.68	0.94	5.58	0.87	כיצד אתה מעריך את איכות חייך בעוד 5 שנים?
17.56***	1.18	0.36	4.81	1.51	עד כמה אתה מרוצה מהעבודה שלך?
5.90**	1.80	0.40	3.30	1.85	עד כמה אתה עובד בעבודה שחלמת עליה?

$p < .01$ ** $p < .001$ ***

תרשים 6. השוואה בין קבוצות המשוחררים לגבי תפיסות סובייקטיביות של החיים והעבודה



התוצאות מראות הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות בהערכות הסובייקטיביות הנוגעות לעבודה: המשיבים שלמדו בקורס השלמת השכלה מעריכים את העבודה שלהם כזאת שחלמו עליה ומביעים שביעות רצון הרבה יותר גבוהה מן העבודה מאשר המשיבים שלא למדו בקורס

השלמת השכלה. עיון בממוצעים מראה ששביעות הרצון של קבוצת הלומדים היא גבוהה (ממוצע של 4.8 מתוך 6) בעוד שביעות הרצון של קבוצת הלא לומדים היא נמוכה מאוד (ממוצע של 1.2 מתוך 6).

אין הבדל בין שתי הקבוצות לגבי הערכת איכות החיים שלהם כיום ובעוד חמש שנים. שתי ההערכות האלה גבוהות מאוד, וההערכה לגבי איכות החיים בעוד חמש שנים מגיעה כמעט לערך המרבי.

דין

המחקר הנוכחי בחן שני היבטים הקשורים בקורס השלמת השכלה המוצע לחיילים בשירות חובה ונערך על ידי חיל החינוך והנוער. ההיבט הראשון מתייחס לתקופה הקודמת ללימודים ומתבטא בתהליך קבלת ההחלטות באשר להשתתפות בקורס; ההיבט השני מתייחס לתקופה שאחרי הלימודים ומתבטא בהערכת התרומה של הקורס למשתתפיו.

הממצאים מאפשרים לתאר שני מאפיינים של קבלת ההחלטות לגבי ההשתתפות בקורס - מקורות השפעה והמניעים לבחירה. אשר למקורות השפעה, נמצא שדמויות בלתי פורמליות בסביבתם של החיילים, בייחוד ההורים והחברים, השפיעו על ההחלטה יותר מדמויות פורמליות, כמו הסגל ביחידה והמורים בבית הספר. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים על סוכני השפעה לבחירות מקצועיות, כמו למשל, בחירה ללמוד הוראה (קציר, גילת ושגיא, 2004) וניתן להסביר אותו באמצעות המשמעות שיש למשפחה ולחברים בעולמם של צעירים.

עם זאת, השפעתם של גורמים פורמליים בצבא הייתה אמנם נמוכה יותר מהשפעת ההורים והחברים, אך לא הייתה נמוכה באופן מוחלט - כמחצית החיילים ייחסו השפעה גבוהה למפקדים, לאחראים לתכנית בכנס ההסברה ולסגל החינוך ביחידה. נוסף על כך, ניתוח המאפיינים של שתי קבוצות המחקר (חיילי חובה ובוגרים) הראה שבקרב אלה שהשתתפו בקורס היה אחוז גבוה יותר של חיילים ששירתו בתפקידי לחימה מאשר בקרב אלה שהחליטו לא להשתתף, בעוד בקרב אלה שלא השתתפו בקורס היה אחוז גבוה יותר של חיילים ששירתו בתפקידים עורפיים או במפקדה. ניתן להסביר ממצא זה בכך, שהשפעת השירות הצבאי חזקה יותר על חיילים הממלאים תפקידי לחימה הן בהיבט של המסגרת החברתית - דהיינו השפעת מפקדים וחברים לשירות - הן בהיבט של הנכונות להתמודד עם קשיים ועם אתגרים.

נתונים אלה מעודדים לחזק את המאמצים שהמקורות הצבאיים האלה משקיעים, ובייחוד המפקדים הישירים. במסגרת המאמצים לעידוד החיילים להשתתף בקורס כדאי להסב תשומת לב מיוחדת לחיילים באוכלוסיית דוברי הרוסית, שכן הללו ייחסו השפעה נמוכה למקורות הצבאיים, וכן לחיילי יחידות עורפיות ומפקדות, שכאמור נוטים להשתתף בקורס פחות מאשר חיילים לוחמים.

המניע החזק ביותר לבחירה בקורס קשור לתחום הלימודים - הרצון להשלים תעודת בגרות ולרכוש השכלה. ממצא זה אינו מפתיע ומתיישב עם המטרה המוצהרת של הקורס. אך מתברר שקיים מניע נוסף הקשור ללימודים והוא שיפור תחושת המסוגלות בלימודים. ממצא זה מעיד על המודעות של הבוחרים בקורס לכך שתרומתו עשויה לשפר גם את המיומנות ואת המסוגלות האישית, כלומר עשויה להיות לו השלכה לטווח הארוך מעבר לזו המיידית של העלאת רמת

ההשכלה. מניע זה מקבל ביטוי גם במטרות הקורס אולם אינו מודגש בהסברה שהחיילים מקבלים לפני הקורס. כדאי אפוא שבהסברים למועמדים לקורס תוצג תרומתו של הקורס בשיפור המיומנות של הלמידה ותחושת המסוגלות. מניע נוסף שהשפיע על חלק לא מבוטל מן הבוחרים בקורס הוא התועלת שלו במציאת עבודה ובשיפור המצב הכלכלי. לעומת זאת, התרומה של הקורס בהיבט החברתי, כמו העלאת המעמד החברתי של המשתתפים, נתפסה כנמוכה יותר מהתרומות האחרות.

עדות ישירה לתרומתו של הקורס עבור המשתתפים בו התקבלה מהשאלון שמילאו המשתתפים מיד בתום הקורס. ניתוח התשובות מראה בבירור, שהתרומה העיקרית של הקורס נתפסה בתחום הלימודים, והיא באה לידי ביטוי לא רק בהרחבת הידע אלא גם בשני היבטים נוספים - שיפור המסוגלות העצמית ללמידה והעלאת הסקרנות והרצון להמשיך ללמוד.

הרוב המכריע של המשתתפים העריכו שהקורס תרם להם בהיבטים אלה. תרומה נוספת של הקורס התבטאה בשיפור הדימוי העצמי. היא אמנם הייתה מתונה יותר מהתרומה בתחום הלימודים, אך עדיין נתפסה כמשמעותית בעיני כמעט מחצית המשתתפים בו. לפיכך ניתן בהחלט להסיק שהשלכות ההשתתפות בקורס חורגות מעבר לייעוד המקורי של השלמת השכלה, והוא מקרין גם לתחום האישי. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים על קורסים להשלמת השכלה למבוגרים, המציגים את תרומתם של הקורסים הללו בשיפור המסוגלות ללמידה וגם בהעלאת הדימוי העצמי (Merriam, 1993; Terry, 2006), וכן עם ממצאים בקרב חיילים בצה"ל, אשר הראו שיפור בדימוי העצמי בעקבות קורס להשלמת השכלת יסוד (כהן ועמרני, 1989).

נוסף על התרומה לשיפור הדימוי העצמי חלק מן המשתתפים דיווחו על תרומה של הקורס לתחומים נוספים שאינם קשורים ישירות ללימודים: סיוע במציאת עבודה ולהצלחה בה ושיפור המעמד החברתי. מדובר אמנם על שיעור לא גבוה של כרבע מן המשתתפים, אך יש לממצא זה השלכות עיוניות ומעשיות. מבחינה עיונית הממצא מדגים את כוחה של ההתנסות בקורס להשלמת השכלה להקרין על מרחב שלם של תחומי רווחה והסתגלות. מבחינה מעשית, רבע מכלל המשתתפים הם מאות צעירים שהקורס מסייע להם ליצור בסיס איתן יותר לשיפור איכות חייהם.

מקורות

כהן, א' ועמרני, נ' (1989). השפעת קורס 'השכלת יסוד' בצה"ל על הדימוי העצמי של מתגייסים טעוני טיפוח. מגמות, ל"ב (1), 75-83.

שרר, מ' (1997). שירות מלא, חלקי ואי-גיוס בני שכבות נחלשות לצה"ל - הבעיה והשלכותיה. חברה ורווחה ז', 7-97.

קציר, י' גילת, י' ושגיא, ר' (2004). בחירה במקצוע ההוראה: טיפוסים של מקבלי החלטות והקשר שלהם לעמדות כלפי הוראה. דפים, 38, 10-29.

רומני, מ' (1986). ניסיון לקידום אוכלוסיות חלשות בצה"ל. בתוך ש' דשן (עורך), מחצית האומה (עמ' 213-239). רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, המכון ליהדות ולמחשבה בת זמננו.

- Belenky, M. F., & Stanton, A. V. (2000). Inequality, development and connected knowing. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 71-102). San-Francisco: Jossey Bass.
- Billington, D. D. (1990). The role of education in stimulating adult development. *Journal of College Reading and Learning*, 22, 11-19.
- Bonnett, M., & Newsom, R. (1995). Education and Empowerment. *Adult Learning*, 7, 9-11.
- Merriam, S. B. (1993). Adult learning: Where have we come from? Where are we headed? In S. B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning theory* (pp. 5-14). *New Directions for Adult and Continuing Education*. San-Francisco: Jossey Bass.
- Terry, M. (2006). Making a difference in learners' lives: Results of a study based on adult literacy programs. *Adult Basic Education*, 16, 3-19.
- Quigley, B. A. (1997). *Rethinking literacy education: the critical need for practice - based change*. San-Francisco: Jossey Bass.

פרק 7

"עכשיו אני יודע שאני יכול" ריאיון עם שישה בוגרי קורס תג"ת (תעודת גמר תיכון) להשלמת 12 שנות לימוד

סופי תורקיה יורמן

פרק זה מבקש להביא את סיפור הצלחתם של שישה חיילים בוגרי קורס תג"ת (תעודת גמר תיכון) להשלמת 12 שנות לימוד בצה"ל, כשנה ויותר לאחר סיום הקורס. במחקר שערכנו, ניסינו ללמוד על הסיבות להיעדר השכלה, על המניעים ללמידה וכיצד חוויית הלמידה השפיעה על החוסן ועל תחושת המסוגלות שלהם והובילה להצלחתם ולהשתלבותם כאזרחים בחברה הישראלית.

רקע ומבוא

מראשית ימיו של צה"ל, צבא העם, הוא נדרש לתפקידים ולמשימות חינוכיות לאומיות וחברתיות רבות. בין התפקידים הרבים בלט בשנים הראשונות של המדינה הצורך בהקניית שפה ובהשלמת השכלה לחיילים המתגייסים לשורותיו. באותם ימים, החיילים שהתגייסו לשירות הצבא היו ברובם עולים חדשים עם פערי שפה ותרבות גדולים מאוד, ועלה צורך ממשי להקנות להם כלים וידע על מנת להפכם לחיילים טובים יותר, המבצעים את משימותיהם השונות ומבינים את פקודת המפקד בקרב.

היה זה בן-גוריון שהיטיב להבין, כי צה"ל מהווה עבור החיילים מוסד מרכזי בתהליך החברות, ויש לו השפעה רבה על השתלבותם ועל התפתחותם בצה"ל, אך גם השפעה משמעותית ולעתים מכרעת על הכנתם לקראת החיים כאזרחים בחברה הישראלית הנבנית.

לימים עוגן בפקודות המטכ"ל של צה"ל ובתקנות משרד החינוך חוק השלמת השכלת יסוד בצה"ל, המחייב את המפקדים לאפשר לחיילים חסרי השכלה וטעוני טיפוח להשלים את לימודיהם במסגרת השירות הצבאי לפני שחרורם. הייתה זאת תחנה פורמלית כמעט אחרונה של מדינת ישראל לאכוף את חוק לימוד חובה התש"ט 1949, שהיה לאחד מחוקיה הראשונים של המדינה שקמה; חוק שהושפע ועוצב ברוח הגדרת הזכות לחינוך, שנכתבה בתוך הכרזת באי עולם לזכויות אדם של אונסקו ב-1948. נקבע בחוק, כי כל אזרח במדינת ישראל, בגילאי החינוך הפורמלי, זכאי ומחויב לרכוש השכלת יסוד במסגרות הפורמליות של המדינה.

חוק זה נקבע בחוקי מדינת ישראל וחויב באכיפה גם בצה"ל על מנת להבטיח כי כל אזרח יקבל את ההשכלה הבסיסית (9-10 שנות לימוד) הנחוצה לאדם בעולם המודרני. כל זאת מתוך הבנה, שהשכלתו של האדם היא אחד המרכיבים המשמעותיים בהערכת איכותו כמשאב אנושי. ההשכלה נתפסת כאמצעי החשוב ביותר להשתלבות, להתקדמות ולניידות חברתית. ככל

שלאדם שנות לימוד רבות יותר, כך רבים סיכויי למצוא עבודה ולעסוק בעבודות הדורשות מיומנות ומקצועיות, לזכות בהכנסה גבוהה יותר ואף ליהנות מאפשרויות מגוונות לניידות ממקצוע למקצוע (דוברין, 2015).

בשנת 2009 תיקנה מדינת ישראל את חוק לימוד חובה (אתר הכנסת), והעלתה את רף השכלת היסוד מ-10 שנות לימוד ל-12 שנות לימוד, כפי שנהוג בארגון המדינות המפותחות OECD. שינוי זה השפיע ישירות על צה"ל והביא לעלייה בפוטנציאל החיילים הנדרשים להשלים 12 שנות לימוד במהלך שירותם הצבאי.

על פי נתוני אגף משאבי אנוש של צה"ל (חיל החינוך והנוער, 2015), משרתים כיום בצה"ל כ-8,400 חיילים שלא השלימו 12 שנות לימוד, בהם 2,200 חיילים שלא השלימו 10 שנות לימוד. כמו כן, ישנם בצה"ל כ-1,800 חיילים נוספים שהשלימו 12 שנות לימוד, אך איכות ההשכלה שלהם (צה"ר) נמוכה משמעותית מזו המצופה ממספר שנות הלימוד המדווחות עליהם ממערכת החינוך.

עלייה בנתוני המתגייסים לצה"ל ללא השכלה תיכונית מעידה על נקודות תורפה וחולשה שעדיין קיימות במערכת החינוך בישראל; מדי שנה מערכת החינוך מתמודדת עם נשירה גלויה וסמויה בעיקר של אוכלוסיות ייחודיות וטעונות טיפוח, ביניהן עולים חדשים וותיקים, אוכלוסיות מרקע סוציאקונומי נמוך, פריפריאליות ועוד, שאינן מסיימות חוק לימוד חובה טרם השירות הצבאי (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ, ריינפלד, 2001).

צה"ל, צבא העם, המקיים את עקרון "גיוס לכול" ומגייס לשירותיו את בוגרי מערכת החינוך האזרחית, ממשיך, כמו בימי ראשית צה"ל, להידרש ולהתמודד עם האתגרים החברתיים המשתנים הזולגים מן המערכת האזרחית אל תוך הצבא וביניהם גם תחום ההשכלה. זאת מתוך הבנה של מדינת ישראל וצה"ל, שהשכלתו של הפרט היא גם היום מרכיב מרכזי לניידות חברתית, להתפתחות האישית של הפרט ולהשתלבותו ותרומתו לחברה שהוא חי בה.

קורס תג"ת (תעודת גמר תיכון) המתקיים בצה"ל, שבו השתתפו החיילים במחקר זה, בנוי לפי מבנה ותכנית לימודים של האגף לחינוך מבוגרים במשרד החינוך. האגף לחינוך מבוגרים הוא גוף ארצי היוזם ופועל לקידום למידת מבוגרים מטעם המדינה; הוא מפעיל תכניות למבוגרים מגיל 18 ומעלה להקניית שפה והשלמת השכלה עד 12 שנות לימוד (האתר לחינוך מבוגרים). חייל העומד בכלל הדרישות והמבכנים זכאי בסיום קורס תג"ת לתעודה רשמית של משרד החינוך, המעידה על עמידה ברף ידע של 12 שנות לימוד.

בצה"ל פועלים שני מודלים לקורס תג"ת: האחד בבסיס מחו"ה אלון, המקיים קורס של כחצי שנה בתנאי בסיס סגור, כלומר לינה בבסיס ויציאה רק בסופי שבוע הביתה. במחו"ה אלון סגל ההוראה הוא צבאי, מש"קיות ההוראה מלמדות את החיילים את כלל המקצועות הנדרשים. קורס תג"ת לחיילים לפני שחרור (חימ"ש) מתקיים בבאר שבע, בחיפה ובתל אביב, משכו כחצי שנה בתנאי בסיס פתוח - החניכים יוצאים הביתה מדי יום. סגל ההוראה הוא אזרחי, מורים של האגף לחינוך מבוגרים; הפיקוד, הליווי והתגבור המקצועי נעשים על ידי סגל ההוראה צבאי. המקצועות הנלמדים בקורסי תג"ת הם: אנגלית, מתמטיקה, אזרחות הבנת הנקרא, חיבור ולשון ברמת גמר וגיאוגרפיה או מדעי ההתנהגות ברמת בגרות. הקבלה לקורס מותנית בתהליך איתור

מראש של סגל החינוך ביחידה בהתאם לנתונים האישיים של כל חייל וכן עמידה במבחני קבלה וריאיון מיון שעורך סגל ההוראה של חיל החינוך והנוער (חיל החינוך והנוער, 2015).

סיפור חייהם של הבוגרים חושף את הגורמים שהביאו אותם להיות חסרי השכלה תיכונית ואת המניעים שהובילו אותם להשתלב בקורס הצה"לי ולסיימו בהצלחה. הוא מאפשר את בחינת החוויה ואת השפעתה על תחושת המסוגלות ועל הבחירות וההחלטות הלימודיות והמקצועיות שהם עושים מאז שחרורם מצה"ל, הוא מלמד גם על שאיפותיהם לעתיד. סיפורם ועדותם מאפשרים לבחון בפועל את כוחו ואת השפעתו של קורס השלמת ההשכלה בצה"ל, ואם אכן הוא מהווה אבן דרך משמעותית להעצמת הפרט, לקידומו ולהשתלבותו החברתית באזרחות.

מתודולוגיה

מחקר זה נכתב לפי עקרונות המחקר האיכותני נרטיבי ונעשה בו שימוש בכלי הריאיון. התקיימו שישה ראינות עומק עם בוגרי קורסי תג"ת להשלמת 12 שנות לימוד, שסיימו את הקורס לפני כשנה ויותר. המרואיינים, חמישה בוגרים ובוגרת אחת, נבחרו באקראי מרשימות הבוגרים המסיימים. הריאיון התקיים באופן פרטני ובנפרד עם כל אחד מהמשתתפים.

ממצאים

המשתתפים במחקר שירתו ביחידות שונות ובמערכים שונים של צה"ל, והם בטווח גילאים זהה עד שנה-שנתיים הבדל לכל היותר. הם בוגרי קורסים ומחזוריים שונים של תג"ת שהתקיימו בשנים 2014-2015 בבסיס מחו"ה אלון, בתג"ת חימ"ש באר שבע ובתג"ת חימ"ש תל אביב.

תקצירים של סיפורי החיים של הבוגרים העולים מן הראיונות עמם:

הבוגר ג"י מתגורר בקריות, מגיע ממשפחה מסורתית מעוטת יכולת ומרובת ילדים. למד בישיבה תיכונית בקריות ונשר בכיתה י"א. עוד לפני כן הפסיק ללמוד על אף שנכח בכיתה, אך הפערים שנוצרו העצימו את חוסר העניין שלו בלימודים, ובמהלך כיתה י"א התחיל להיעדר בהדרגה עד שלא חזר. הוא הרגיש שבית הספר לא נלחם עליו ומעדיף לטפח את התלמידים החזקים, לכן החליט לעזוב ולעבוד כדי לסייע כלכלית בבית. הוא שירת בצה"ל, בחטיבת הנח"ל בפלחוד. על אודות הקורס שמע מחברים בפלוגה במהלך השירות וראה בכך הזדמנות לפני השחרור, גם כיוון שחשש שלא יוכל לעמוד בעלות הכספית של קורס שכזה באזרחות.

המפקד האישי סייע בהוצאתו לקורס ואף היווה גורם משמעותי בדחיפה, בעידוד וביצירת המוטיבציה. הוא השתתף בקורס תג"ת חימ"ש תל אביב, הנמשך כשישה חודשים, שלושה מהם בסוף השירות ושלושה באזרחות. הגורמים שהניעו אותו ללמוד היו בעיקר הציפיות של המפקד מהיחידה וההתעקשות של סגל ההוראה. הוא הבין שהאחריות המלאה ללמידה היא שלו, אך הדגיש שהמסגרת הצבאית סייעה לשמירת הרצינות והעקביות. הוא סיים את הקורס ללא תעודה תחילה משום שנכשל בבגרות במדעי ההתנהגות, אך מיד בסיום הקורס ניגש באופן עצמאי לאגף לחינוך מבוגרים ופעל להשלמת הבגרות, ולבסוף עבר את המבחן וקיבל את התעודה. הוא לא רצה שמאמציו ירדו לטמיון וחש מחויב למפקד, למשפחה ולסגל. כיום הוא עובד בנמל חיפה ומעוניין להשלים בגרויות בעתיד.

הבוגר ד"א מתגורר בפתח תקווה. הוא עלה לארץ מאתיופיה לפני כחמש שנים עם אמו ושבעה אחים ואחיות. כל המשפחה עלתה ולא נשארו בני משפחה נוספים באתיופיה. ד"א לא למד בבית הספר באתיופיה והגיע לארץ כשהוא ובני משפחתו אינם מדברים עברית. עם עלייתו לארץ הוכנס הישר לכיתה י"ב בבית ספר ממלכתי דתי, ללא לימוד מקדים במסגרת אולפן עברית. חוויית הלמידה שלו בבית הספר מלאה בתסכול ובכעס על כך שנדרש ללמוד ללא ידיעת השפה וללא כלים ומיומנויות בסיסיות הדרושות ללמידה. הוא שירת בצה"ל בגולני בגדוד 12 כלוחם. כבר בתחילת שירותו הצבאי שמע על הקורס וביקש להשתלב בו. סגל החינוך בגדוד סייע לו לצאת במהלך השירות לאולפן לחיזוק העברית, ורק לאחר מכן אפשר לו לנסות להתקבל לקורס תג"ת.

ד"א התקשה מאוד בבחינות הקבלה לקורס בגלל רמת העברית שלו, אך נחישותו ומאמציו הביאו לכך שהתקבל. הוא השתתף בקורס תג"ת חימ"ש שנמשך כשישה חודשים, שלושה מהם בסוף השירות ושלושה באזרחות. על אף קשיי השפה סיימו בהצלחה. הוא מדגיש שהמניעים ללמידה היו המחויבות למפקד שסייע ולמשפחה והדאגה שלו לעתידו ולעתיד משפחתו, שעוד מתאקלמת בארץ. הוא ציין שללא הסיוע של צוות ההוראה והתגבור היום-יומי שקיבל, היה מתקשה לסיים את הקורס בהצלחה. השירות הצבאי והקורס שיפרו מאוד את רמת העברית שלו, והוא מרגיש שהוא בעל כלים ומיומנויות להמשיך וללמוד. כיום הוא עובד כמאבטח ובמקביל נרשם לקורס להשלמת בגרויות בשאיפה להצליח ולהתקבל ללימודים אקדמיים בעתיד.

הבוגרת ש"ס מתגוררת בתל אביב ובת למשפחה מעוטת יכולת. היא נשרה משני בתי ספר תיכוניים ממלכתיים כלליים בתל אביב - מאחד הודחה בכיתה ט' לאחר שנעדרה רבות במכוון. מבית הספר השני הודחה בכיתה י"א, זאת לאחר מאמצים של בית הספר לאפשר לה ללמוד ולנסות לבנות לה תכנית ייחודית. אך הקושי לשבת לאורך זמן והפערים שנצברו לאורך השנים גרמו לכך שהעדיפה לבלות ולהיות בחברת חברות שאינן לומדות ולא להישאר בבית הספר. היא שירתה בצה"ל במטה חיל החינוך והנוער.

בחלק מהשירות שימשה בתפקיד שומרת בש.ג ובחלק מהשירות בתפקיד פקידת משרד רס"ר. על הקורס היא שמעה מחברים ששירתו ביחידה. לאחר בדיקה, התברר שהיא אינה מופיעה ברשימות צה"ל כחסרת צה"ל כחסרת 12 שנות לימוד, וזאת על אף שלא סיימה תיכון. היא התעקשה וקיבלה תמיכה מהמפקד האישי ולאחר אימות הנתונים והבאת תעודות המעידות על היעדר השכלה התקבלה לקורס תג"ת חימ"ש שנמשך כשישה חודשים, שלושה מהם בסוף השירות ושלושה באזרחות. במהלך הקורס התמודדה עם אותם קשיים שחוותה בבית הספר, כמות השעות, חוסר יכולת לשבת לאורך זמן, חוסר עניין ורצון לעזוב. סגל ההוראה התעקש וסייע במתן כלים והקלות על פי אבחונים שאפשרו לה להתקדם בהדרגה ולסיים את הקורס בהצלחה.

היא מעידה שלא האמינה שתצליח לסיים את הקורס וחשה שקיבלה מתנה מהצבא שהשפיע רבות על תחושת המסוגלות שלה. מיד עם סיום הקורס נרשמה לתכנית השלמת בגרויות ברום פרט - מכינה קדם אקדמית ייחודית ללקויי למידה, ובמקביל היא משלבת גם עבודה ומעוניינת להמשיך בלימודים אקדמיים בעתיד.

הבוגר ש"ב מתגורר בקיבוץ שלעבים סמוך למודיעין. בן למשפחה חרדית לאומית, למד בישיבה

תיכונית ועזב בכיתה י"א. הוא מעיד על עצמו שאף פעם לא התעניין בלימודים וגם כשנכח בשיעורים לא באמת למד. האינטנסיביות של הלימודים בישיבה לא הייתה קלה לו, והוא הרגיש שהוא אינו מסוגל יותר להמשיך ועזב. אחרי העזיבה הוא חי בתחושה של חוסר יכולת עצמית אל מול חבריו בסביבתו, שבגיל זה היו עסוקים בלימוד לקראת הבגרות.

הוא שירת בצה"ל כנהג בגדוד חילוץ והצלה של פיקוד העורף. הוא ידע על קיומו של הקורס בצה"ל, התעקש לצאת אליו והתריע כשנה לפני למפקדיו להיערך למציאת מחליף. על אף ההתראות וההתעקשות נתקל בקשיים מצד מפקדיו בשל היעדר כוח אדם, אך לבסוף יצא לקורס. הוא הצטרף לקורס תג"ת בבסיס מחו"ה אלון בתנאי בסיס סגור. לטענתו המניעים ליציאה לקורס וללמידה היו הפעם שונים מאשר בהיותו נער, שכן הוא בחר בעצמו ללמוד ואיש לא "הכריח" אותו כפי שהיה בצעירותו. הוא חש שהאחריות היא שלו, ועל אף הקשיים להתמודד עם משמעת ולקבל מרות של מש"קיות ה"צעירות" ממנו בפז"מ, ועל אף הדימוי העצמי הנמוך שהגיע עמו מהישיבה, הוא התעקש והצליח לסיים את הקורס בצלחה. בסיום הקורס שב ליחידה לעוד כמה חודשי שירות והשתחרר מצה"ל. כיום עובד כשליח בחברת משלוחים בין-לאומית, לומד במכינה קדם אקדמית כהכנה לקראת לימודים אקדמיים, וחולם ללמוד אדריכלות בעתיד.

הבוגר ע"ק מתגורר בערד. בגיל צעיר התגלה כבעל כשרון מוזיקלי והחל לשיר ולהופיע בארץ ובחו"ל ונעדר רבות מהלימודים. הוא למד בתיכון דתי של חב"ד ונשר בכיתה י"א. לדעתו, בית הספר לא פרגן לו ולא סייע לו להשלים את החסר, והוא חש שעל אף ניסיונותיו ומאמציו הוא קיבל משובים שליליים וציונים נמוכים. לאחר כמה שנים שבהן צבר פערים לימודיים והיעדרויות החליט לעזוב את בית הספר ולהשקיע בקריירה שלו ולשלב לימודים במסגרת פרויקט הילה של האגף לחינוך מבוגרים בעיר.

לאחר שהחל את לימודיו, נאלצה המסגרת להיסגר בשל היעדר תקציב, והוא מצא את עצמו ללא כל אפשרות ללמוד. הוא התגייס ושובץ לשרת במשטרת ישראל ופיקד על חיילים באגף משאבי אנוש. במסגרת תפקידו היה גם אחראי לאיתור חיילים פוטנציאליים לקורסי השכלה בצה"ל וייחל שגם שמו יעלה ברשימות והוא יוכל להשלים את לימודיו במסגרת השירות הצבאי. הוא נשלח תחילה לקורס במחו"ה אלון, אך תנאי השירות הקשו עליו לסייע בבית בעת מחלתה של אמו, ולכן נאלץ לחתום על ויתור. הוא חשב שאיבד את ההזדמנות, אך אפשרו לו להתקבל לקורס תג"ת חימ"ש בבאר שבע, והוא סיים את לימודיו בקורס הצטיינות. הוא ציין שהתקשה מאוד עם משמעת הלימודים הקשוחה, אך הרגיש שצוות ההוראה האזרחי והצבאי עושה מאמץ רב כדי לגרום לחיילים להצליח, מאמץ שתרם מאוד למוטיבציה ולתחושת המסוגלות. עם סיום הקורס חתם קבע במשטרה, חתימה המותנית בתעודה של 12 שנות לימוד. הוא מקווה להמשיך להשלמת בגרות וחולם להמשיך ללימודים אקדמיים בעתיד.

הבוגר א"ש מתגורר בדרום הארץ, בן למשפחה חרדית. למד עד גיל 20 בישיבה חרדית רק לימודי קודש ולא הכיר אפשרויות להשכלה אחרת מזו של הישיבה. בגיל 20 יצא בשאלה והחליט להתגייס לצה"ל, צעד חריג ולא מקובל במגזרו. הוא הרגיש שהוא מתגייס לצבא ללא משפחה, ללא לימודים ושעליו לארגן את חייו. הוא שירת בצה"ל בגדוד 101 של הצנחנים, היה מ"כ ואחר כך רס"פ, והיה מוכר כחייל בודד חריג בשל ניתוק הקשר עם המשפחה. עוד בבקו"ם הוא שמע על

הקורס וידע שיגיע היום שיצא אליו. הוא השתתף בקורס תג"ת בבסיס מחו"ה אלון.

הקורס לא היה פשוט עבורו, הוא נדרש ללמוד מן היסוד מקצועות שמעולם לא למד, אך הוא מייחס חשיבות וערך רב למיומנויות הלימודיות שרכש בישיבה בעת לימודיו וללמידה העצמאית ולמשמעת הנדרשת בישיבה. מיומנויות אלו סייעו לו בעת לימודיו בקורס והביאו אותו לסיימו בהצלחה. כיום הוא משלים לימודים במתמטיקה ובסטטיסטיקה על מנת להשתלב בקורס מקצועי שסיימו יאפשר לו להשתלב בעבודה.

ניתוח

ניתן לזהות דמיון ומכנים משותפים החוזרים על עצמם בששת הראיונות:

הרקע המשפחתי, המצב הסוציו-אקונומי הנמוך וסביבת המגורים. כמו כן, ניתן לשמוע מכולם על אודות המשקעים והתחושות הקשות כלפי חויית הלימודים, יחס המורים ובית הספר, והסיבות שהביאו לבסוף לנשירתם מהמערכת החינוכית.

ביחס לשירות בצה"ל, אצל כולם ניכר שהם השתלבו ומילאו שירות שלם ולרוב משמעותי. בלטו מאוד רצונם והתעקשותם לנצל את ההזדמנות להשלמת השכלה טרם היציאה לחיים האמיתיים באזרחות.

אצל רובם ניתן לזהות דמות או דמויות שדחפו והיו למשמעותיות בהנעה ליציאה לקורס ההשכלה, כגון חברים ואנשי סגל מהיחידה, משפחה ובעיקר דמות המפקד האישי.

הלימודים בקורס היוו אתגר לששת הבוגרים בשל הקושי בהתמדה, פערים במיומנויות ושפה, לקויות למידה ועוד. המניע החיצוני המרכזי ללמידה בקורס ההשכלה, החוזר בכל הראיונות, הוא תפקידה של מסגרת ההשכלה הצבאית וכוחה לדרוש מהם רצינות והתמדה. כמו כן, בכל הראיונות חוזרים מקומם ותפקידם של סגלי ההוראה שליוו את הבוגרים בעת לימודיהם וחיזוק אותם בעת משבר ולא אפשרו להם להרים ידיים ולוותר. גם דמותו של המפקד האישי שבה ומוזכרת כמניע להתמדה בלימודים מתוך תחושת המחויבות והכבוד לעמוד בהבטחה שהבטיחו לו - לסיים את הקורס בהצלחה. אך ניכר כי כל אלה היו מניעים חיצוניים שחיזקו והזינו את הגורם הפנימי החזק מאוד, והוא הדאגה לעתיד והחרדה מפני קשיי הסתגלות והשתלבות באזרחות בשל היעדר השכלה.

כולם מעידים על חיזוק תחושת המסוגלות שנרכשה במהלך קורס ההשכלה, בעיקר בזכות אמונה וכוח שנטע בהם סגל ההוראה וחוויות ההצלחה הקטנות שחוו. כל אלה הובילו אותם צעד ועוד צעד לקראת קו הסיום בהצלחה.

ניתן לשמוע בראיונות של כולם, שהם עסוקים בהבחנה בין חויית הלמידה בבית הספר לעומת החוויה בצה"ל, וחשים שהיחס האישי והצמוד והמשמעת סייעו להצלחתם בקורס. אך ניתן גם להבחין, שהם יודעים להתבונן בביקורתיות על חוסר ההבנה שלהם בגיל צעיר על אודות חשיבותם של הלימודים, וכעת, בגרותם הם מבינים את החשיבות להשלמת השכלה ומסוגלים להכיל משמעת ומסגרת והתמדה על אף הקושי ועל אף שלא הצליחו לשרוד זאת בעת היותם תלמידים בבית הספר, והכול למען האפשרות לשנות את עתידם.

כל הבוגרים הם כיום אזרחים המשולבים במסגרות עבודה קבועות או זמניות. למעט בוגר אחד,

כולם נמצאים בתהליך המשך השלמת לימודים. השתלבותם במערך העבודה והלימודים מעידה באופן מובהק על הצלחתו של הקורס ועל כך שהכלים, המיומנויות וחויית תחושת ההצלחה והמוטיבציה שקיבלו בעקבות ההשתתפות בקורס, יצרו שינוי משמעותי בתחושת המסוגלות והשפיעו ישירות על השתלבות חברתית מוצלחת באזרחות.

אם מסכמים את הניתוח הראשוני והמכנים המשותפים של ששת המרוויינים ניתן לחלק את הראיונות לשלוש קטגוריות מרכזיות: (א) **הבית, הסביבה ובית הספר** - השפעת הבית והסביבה וחויית בית הספר על הסיבות להיעדר השכלה תיכונית; (ב) **המניעים** להשתלבות בקורס **המניעים** ללמידה ולהתמדה בו; (ג) **תחושת מסוגלות והשתלבות** - השפעת חויית הקורס על תחושת המסוגלות והשאיפות לעתיד.

א. הבית, הסביבה ובית הספר - השפעת הבית, הסביבה וחויית בית הספר על הסיבות להיעדר השכלה תיכונית:

דוח מיוחד של אונסק"ו קובע כי הרקע המשפחתי (home background) של התלמידים הוא המשתנה היחיד המשפיע ביותר על הישגים לימודיים (Van der Berg, 2008). בית ההורים הוא המסגרת שבה מעוצבות חוויות היסוד של הילד ובה הוא מצטייד במשאבים העיקריים המאפשרים לו להתמודד עם המסגרת החינוכית ולהפיק ממנה תועלת. לפי מחקר שערך משרד החינוך, רבים מבני הנוער הנושרים ממערכת החינוך בישראל מגיעים לרוב ממשפחות בעלות רמה סוציו-אקונומית נמוכה, המצויות במצוקה כלכלית, מרובות ילדים ונתונות במשבר תרבותי של עלייה וקליטה, נטולות בחירה במוסדות השכלה אלטרנטיביים ועוד (וורגן, 2009). ניתן לזהות אצל מרבית הבוגרים שרואיינו, כי הם מגיעים מסביבה מאתגרת העונה לאחד או יותר מהמאפיינים הללו. תלמידים אלה, לא רק שמאבדים את ההזדמנות לרכישת השכלה, אלא גם נוטים לעבריינות ולאבטלה. היעדר השכלה עלול לגרום היעדר יכולת לרמת חיים חומרית נאותה ולתמיכה כלכלית בדור הבא ובאפשרויותיו להשכלה - כך מוזן מעגל האפליה במידה ניכרת (בן רבי, ברוך-קוברסקי, נבות וקונסטנטינוב, 2014).

הסביבה כוללת את שכונת המגורים ואת בית הספר - גם אלה משפיעים על התנהגות האדם; הסביבה משפיעה על ההזדמנויות של הילדים, כשיגדלו לבוגרים. אם מבטיחים מוקדם סביבה חיובית, מעלים את סיכויי ההצלחה של הילדים. הבדלים מוקדמים בסביבה נטמעים במבנה מוחנו. צורת המחשבה שלנו, תגובתנו ותחושותינו בבגרותנו קשורות בהכרח לסביבה שנחשפנו אליה כילדים (שם).

בית הספר ממלא גם הוא תפקיד חשוב בחייהם של בני הנוער, ובעבור רובם זוהי המסגרת העיקרית שבה הם רוכשים כישורים לימודיים ומקיימים יחסים חברתיים עם בני גילם. עזיבת בית הספר או נשירה ממנו לפני תום הלימודים היא בעיה חברתית מורכבת בעלת השלכות חברתיות-כלכליות משמעותיות הן על התלמידים שנשרו הן על כלל החברה (טרומר, בר-זוהר, כפיר, 2007).

צמצום תופעת הנשירה מבתי הספר, העולה מתוך הראיונות כאחד המרכיבים המרכזיים להיעדר השכלה תיכונית של הבוגרים, ניצב כאחת המטרות המרכזיות של מערכת החינוך בעשורים

האחרונים. למרות המאמצים הרבים המושקעים במערכת בניסיון למנוע את תופעת הנשירה ולצמצמה, עדיין אלפי בני נוער עוזבים אותה בגיל צעיר, עוד לפני שסיימו את חוק לימודיהם, אלו מכונים בספרות המקצועית - "הנושרים הגלויים". לצדם מצויים "הנושרים הסמויים" - אלפי בני נוער השוהים במערכת החינוך, הנוכחים בכיתה, אך אינם מתפקדים לימודית, הם מנותקים מהמסגרת וחשים ניכור ולעתים אף רגשות קיפוח כלפי בית הספר וכלפי ההנהלה וצוות ההוראה. על אף נוכחותם בבית הספר הם אינם מצליחים בסופו של התהליך להשיג את תועדת הסיום (להב, 2011).

היום מקובל לראות בנשירה תהליך שהוא פרי של יחסי גומלין הנרקמים לאורך זמן בין קשייהם של תלמידים עם צרכים שונים להסתגל למסגרת בית הספר לבין תגובות בית הספר להתנהגות ולהשיגים של תלמידים שאינם עומדים בדרישות. ההתדרדרות ביחסי התלמיד ובית הספר יכולה להגיע לידי עזיבה מוחלטת - כלומר לנשירה גלויה - או להיעצר בהישארות פורמלית במסגרת תוך כדי התנתקות ממשית מהלמידה ומהפעילות הבית-ספרית - כלומר, נשירה סמויה (להב, 2011). תופעה זו בולטת מאוד בסיפורם של הבוגרים שציטוטים מהם יובאו בהמשך.

בהיותם בתוך מערכת החינוך "הנושרים הסמויים והגלויים" מאופיינים בקשיי הסתגלות לבית הספר הבאים לידי ביטוי בשלושה ממדים: הממד ההתנהגותי - היעדרויות מרובות, קושי למלא את חוקי בית הספר, מעורבות נמוכה בלימודים ובכל פעילות אחרת שבית הספר מציע; הממד הרגשי - תחושת ניכור וחוסר שייכות לבית הספר, תחושת קיפוח מצד צוות ההוראה, קושי ביחסים עם תלמידים אחרים במיוחד עם אלה החזקים יותר מבחינה לימודית; הממד התפיסתי קוגניטיבי - מיקוד שליטה חיצוני, התייחסות שלילית ללמידה, כולל תחושה שהלמידה בבית הספר אינה תורמת ואינה משמעותית (שם).

את שלושת הממדים הללו ניתן לזהות בסיפוריהם של בוגרי תג"ת המתארים את חווייתם מבית הספר. להלן כמה ציטוטים מהראיונות:

ג"י מספר בריאיון:

בכיתה י"א לא מצאתי את עצמי בבית הספר, המורים והלימודים לא עניינו אותי. [...]
בגלל שלא למדתי הרבה זמן עוד לפני י"א, אז לא ידעתי המון חומר והרגשתי מאחורי
כולם, לא הקשבתי לא הייתי באמת שם. [...]

בית הספר לא "נלחם" עליי, לא היה להם אכפת שאני עוזב, רק המצטיינים היו חשובים
להם, תלמידי חכמים. [...]

ש"ס מספרת בריאיון:

הייתי בשני בתי ספר תיכון ולא הלך. מהראשון העיפו אותי בכיתה ט', כי לא באתי לבית
ספר ולא רציתי ללמוד, לא היה להם כוח להתעסק איתי הורדתי להם את הממוצע.
עברתי לעוד בית ספר בתל אביב, וגם שם לא הייתי מגיעה לכיתה. היה לי קשה לשבת
כל כך הרבה זמן ולהקשיב. אז הייתי יוצאת לטייל בחוץ, ולא חוזרת לכיתה. [...]

לבית הספר. הן אפילו עשו לי מערכת שעות אישית, שבה אני באה כל יום לכמה שעות, לומדת קצת והולכת. ואז לאט לאט הייתי אמורה לבוא ליותר שעות ויותר ימים. זה לא עבד. הלכתי עם הראש בקיר. לא היה לי סבלנות לזה [...] עזבתי בי"א.

ש"ב מספר בראיון:

אני מודה שאף פעם לא באמת למדתי. לא היה שיעור אחד בבית ספר שאני באמת זוכר את עצמי יושב כל השיעור ולומד. הייתי ילד, לא הבנתי הכול עד הסוף, וגם בבית ספר לא באמת משקיעים בך עד הסוף. למדתי בישיבה תיכונית שלומדים בה כל יום מ-8 בבוקר עד 7 בערב, ככה שגם אם הייתי רוצה ללמוד לא הייתי מסוגל איך אפשר! ניסיתי וניסיתי, בסוף נשרתי מהישיבה בכיתה י"א.

תופעה נוספת שניתן לזהות מדבריהם של מחצית הבוגרים, נוגעת לאופי המסגרת החינוכית שבה למדו. ניתן לראות שבשלושה מבין ששת הראיונות עולה, שהבוגרים למדו במסגרות של החינוך הדתי והחרדי, השייכים לחינוך המוכר שאינו רשמי. מוסדות אלו פועלים מתוקף חוק לימוד חובה מ-1949 וחוק חינוך ממלכתי 1952, שם נקבע ש"השר רשאי לקבוע, בתקנות, סדרים ותנאים להכרזת מוסדות לא רשמיים כמוסדות-חינוך מוכרים, להנהגת תכנית-היסוד בהם, להנהלתם, לפיקוח עליהם ולתמיכת המדינה בתקציביהם, אם השר יחליט על התמיכה ובמידה שיחליט". בנושא החינוך המוכר שאינו רשמי, בשנים האחרונות מתנהל דיון ציבורי רחב על מקורות המימון ועל חופש הפעולה שלהם בנושא היקף הוראת תוכני הליבה. בשל היעדר פיקוח, נוצר מצב שבחלק מהמוסדות הללו לא נלמדים תוכני הליבה שמשרד החינוך דורש, וניתן דגש גדול יותר על מקצועות קודש; כך נפגעת איכות ההשכלה הכללית הנדרשת מהתלמידים הלומדים בו (וייסבלאי, 2012).

איתור החיילים הזקוקים להשלמת השכלה בצה"ל, נעשה על ידי בחינת נתונים האישיים הכוללים נתון שנקרא צה"ר - ציון השכלתי ראשוני. זהו מדד המציין את איכות ההשכלה שרכש החייל במערכת החינוך האזרחית. הצה"ר נע בטווח של 0-93 כשהערכים הגבוהים מ-12 הם סימולים שונים של השכלה על תיכונית.

מבין החיילים הזקוקים להשלמת השכלה יש כאלה שהם חסרי 12 לימוד, שנשרו ולא סיימו את לימודיהם בתיכון. הם יהיו לרוב בעלי צה"ר נמוך מ-12. סוג אחר הם חיילים בעלי 12 שנות לימוד וצה"ר נמוך מ-8, כלומר איכות ההשכלה שרכשו במוסד החינוכי שבו למדו אינה שוות ערך לרמת ידיעות של 12 שנות לימוד. אוכלוסיית החיילים בוגרי החינוך המוכר שאינו רשמי ו/או הנושרים ממנו ישתייכו לרוב לקבוצה השנייה, בעלי איכות השכלה נמוכה. על מנת לא ליצר הכללה, נציין שקיים שוני באיכות וברמת המסגרות השונות הקיימות, אך עדיין ישנם בוגרי המערכת ו/או הנושרים ממנה, המתגייסים לצה"ל, ואיכות השכלתם אינה תואמת את המדווח עליהם.

ב. המניעים להשתלבות בקורס השכלה והמניעים ללמידה ולהתמדה בו:

בבואנו לנתח את המניעים של הבוגרים להשתלבות בקורס השכלה ואת המניעים ללמידה ולהתמדה במהלכו, ננסה לעמוד תחילה על הגדרותיו של המושג הנעה; המושג הפסיכולוגי

הנעה, מוטיבציה, מספק את אחד ההסברים המרכזיים להבדלים בין אדם לאדם בהצלחותיו ובכישלונותיו במשימות בחייו. מוטיבציה מוגדרת כמערך של אמונות ורגשות המשפיעים ומכוונים התנהגות. ההנעה דנה בשאלות: באיזו מידת רצון ובאיזה כיוון היחיד משקיע מאמצים להשגת מטרותיו ומדוע (בר אל, 1996).

ניתן לסווג את המניעים לפי ממדים שונים: לרוב הסיווג הוא למניעים חיצוניים לאדם הנקראים "אקסטרניזיים" ולמניעים פנימיים לו הנקראים "אינטרניזיים". גם בראיונות הבוגרים ניתן לזהות את שני הממדים של ההנעה ולראות שישנם מניעים חיצוניים ופנימיים המכוונים את התנהגותם.

בין המניעים החיצוניים, "אקסטרניזיים", להשתלבות בקורס השכלה במהלך השירות בצה"ל בלט המניע הכלכלי:

הבוגר ג"י מספר:

שמעתי מחברים שאפשר להשלים 12 שנות לימוד דרך הצבא. ניסיתי לברר והבנתי שזאת הזדמנות גדולה לעשות זאת לפני האזרחות. [...] אפשר להשלים לימודים גם דרך המתנ"ס בקריות, אבל אז זה עולה הרבה כסף ואין לי. וככה הצבא יכול לעזור לי.

הבוגרת ש"ס מספרת:

הצבא עוזר לך ונותן לך את זה על חשבון הצבא והזמן שאתה משרת. ובחוץ זה מאוד יקר להשלים את זה. [...] לא הייתי משלמת על זה באזרחות כי אני צריכה להשלים גם בגרויות גם את התעודה הזו, וזה המון כסף ביחד ואין למשפחה לתת לי.

כמו כן, בלט המניע החברתי והרצון לרצות את הסמכות - הדחיפה של המפקד, החברים ליחידה והמשפחה:

הבוגר ג"י מספר:

לקראת סוף השירות הגיע מפקד חדש, שמאוד התחברתי אליו. הוא מאוד רצה לעזור לי לצאת ולמצוא את הקורס שמתאים לי, שיקדם אותי בחיים [...] רציתי רק שייתן לי להשלים את זה, שיהיה לי משהו ביד. [...] הם התאמצו ממש עשו הכול ביחידה כדי שאצא. ברגע שהמ"מ הבין שאישרו לי לצאת, הוא עשה איתי שיחה והסביר לי בדיוק על הקורס ומה הוא מצפה ממני - שאני אלמד ואשקיע, כי אם אני מפספס שלושה חודשים אחרונים בפלוגה ואין לי חפ"ש, אז לפחות שיצא מזה משהו טוב לחיים. [...] אני לא אשכח איך הוא נלחם בשיניים בשבילי, ועד היום אני מודה לו על זה. [...] הקורס הזה בעצם הציל אותי, מזל שהוא הצליח להכניס אותי.

הבוגר ד"א מספר:

המ"מ שלי רצה שאני אצא לקורס, ועזר לי לאורך הדרך לטפל בכל הדברים קשורים ליציאה. [...] לקראת סוף השירות והיציאה שלי לקורס, המ"מ שלי התחלף, והמ"מ החדש לא הכיר אותי. למרות זאת, הוא עזר לי המון כי הוא שמע על הסיפור שלי, העלייה שלי לארץ, הרצון שלי ללמוד בעתיד ולהשלים בגרויות [...] גם האנשים בפלוגה

ובשלישות עזרו לי וככה ידעתי מה לעשות ולמה אני מגיע. [...] הרגשתי שאני חייב להם למפקד ולחבר'ה. לא רציתי לאכזב. המשפחה מאוד שמחה שאני יוצא לקורס. מאוד דחפו אותי, הם אמרו לי שזה יעזור לי בחיים ושאני חייב להשקיע.

הבוגרת ש"ס מספרת:

המפקד שלי רצה שאני אכנס לקורס, נראה לי שכל כך שיגעתי אותו שהוא רק רצה שאני אלך... סתם כפרה עליו, היה לו באמת אכפת ממני וחשוב לו שאני אצליח.

בין המניעים החיצוניים "אקסטרניזיים" ללמידה והתמדה בקורס מצאנו שוב את המניע החברתי והרצון לרצות את הסמכות - המפקד, החברים ליחידה והמשפחה:

הבוגר ג"י מספר:

היה קצת קשה לשלב את הנסיעות כל יום מהקריית לתל אביב, ועוד שילבתי ביחד עם זה עבודה. אז לפעמים הייתי מגיע גמור ללימודים, אבל הבנתי שאני חייב ללמוד, כי המפקד שלי כל כך התאמץ בשבילי אני חייב לו את זה.

הבוגר ד"א מספר:

המוטיבציה להצליח מאוד עזרה לי גם כשהיה קשה, ידעתי שאני חייבת לעשות את זה, רציתי לספר לחברה בשלישות, למפקד ולמשפחה שלי שסיימתי, כל הזמן דמיינתי את זה בראש, זה היה לי חשוב עברתי את זה למרות שהיה לי קשה.

הבוגר ע"ק מספר:

המפקדים שלי עודדו ודחפו אותי ורצו שאני אחתום קבע. אז הם היו מתקשרים ושואלים מה איתי ואיך אני מתקדם בקורס... ומעודדים אותי להצליח ואומרים כל הכבוד. הכול כדי שאני אוכל לחזור למשטרה.

יותר מכול בלטו בראיונות הבוגרים שני מניעים חיצוניים מרכזיים ללמידה ולהתמדה בקורס והם: כוחה של המשמעת והמחויבות הנדרשות במסגרת הצבאית והתמיכה והדחיפה החיובית שקיבלו מסגל ההוראה. להלן כמה התייחסויות של הבוגרים לכוחה של המשמעת והמחויבות הנדרשות במסגרת הצבאית:

הבוגר ג"י מספר:

זאת נטו אחריות שלך. בצבא אתה חייב להיות, אין דבר כזה לא לבוא, אבל באזרחות לא ואם אתה לא רוצה ואתה לא חייב, אף אחד לא מחזיק אותך בכוח. [...] הייתה לי בתג'ת מסגרת שהכניסה אותי לזה והכריחה אותי ללמוד.

הבוגרת ש"ס מספרת:

בהתחלה היה לי קצת בלגן בקורס. הייתי רגילה להיות בבסיס עד 12, ופתאום הלימודים היו מ-9 בבוקר עד 16:00 או 17:00, ולא הייתי רגילה לזה. [...] רצו להוציא

אותי מהקורס כי הייתי נכנסת לשיעור ויוצאת קצת להסתובב. [...] אחרי חודש, הייתי ממש על סף של לעוף מהקורס, הרכז והמש"קית עשו לי שיחה, שאם אני לא מתאפסת על עצמי ומתחילה לשבת בכיתה וללמוד, בלי לצאת לטיולים באמצע השיעור, אז הם מוציאים אותי מהקורס [...] אז הבנתי שאני חייבת לקחת את עצמי בידיים כי אני מפספסת את ההזדמנות שהצבא נתן לי. מתרגלים לזה שצריך לשבת מהבוקר עד הערב. אם את באמת רוצה את זה, כל הזמן הזה שצריך לשבת לא יעזור אותך. [...] זה היה קשה, גם לאנשים אחרים, אבל לומדים ומתרגלים לאט לאט

הבוגר ע"ק מספר:

המשמעת שם הייתה לי קצת קשה. אני בן אדם ממושמע שלא עושה בעיות אבל, גם לי מדי פעם היו נקודות שבירה. [...] הקורס הוא בסוף השירות ואתה כבר לא במקום הזה, אז יותר קשה. [...] עזבתי את הלימודים בכיתה י' והיה לי מאוד קשה להפנים את זה מנטלית, שאני צריך לחזור לספסל הלימודים ולהתחיל שוב ללמוד, שיעורים לשבת בכיתה. [...] אבל בסוף זה מה שעזר לי ושמר אותי.

הבוגר א"ש מספר:

בישיבה הייתה המון למידה עצמאית, אף אחד לא בודק ומפקח אם אתה בכלל לומד. ופה כל הזמן בודקים [...] הייתי צריך לשבת בכיתה ולהקשיב למש"קית מהבוקר עד הערב [...] זה היה קצת קשה, כי אני רגיל למשהו אחר אבל כנראה שזאת הדרך.

להלן התייחסויות של הבוגרים מתוך הראיונות על אודות התמיכה והדחיפה מסגל ההוראה:

הבוגר ג"י מספר:

המורים המש"קיות וכולם עזרו ונתנו לי המון עזרה הם אשכרה החזיקו אותי.

הבוגר ד"א מספר:

המפקדות היו יושבות איתי גם אחרי הלימודים ועוזרות לי במה שהיה לי קשה, ואם לא הבנתי משהו אז הן היו מסבירות לי עד שהייתי מצליח. היה אכפת לאנשים והם רצו לעזור לי להצליח.

הבוגרת ש"ס מספרת:

לא האמנתי שאני אצליח את כל המבחנים. אבל הצלחתי בזכות המפקדת שלי. היא לא ויתרה, כל פעם שאני רציתי לוותר היא אמרה לי שהיא לא מוותרת ולא נתנה לי להפסיק. היה לה אכפת, היא דאגה. זה עשה לי ממש טוב. את רואה שלעוד מישהו אכפת, לא רק לך.

הבוגר ע"ק מספר:

היה יחס אישי מאוד טוב וחיובי מהמש"קיות. [...] תארי לך שהיה לי את הטלפון של המורה, ואם לא הייתי מסתדר הייתי מתקשר והיו עוזרים לי בטלפון או את המייל שלה, והייתי שולח לה עבודות כדי שהיא תבדוק או תעזור לי בהן, תיתן לי הערות אם יש לה [...]. אם היה נושא שהייתי מתקשה בו או לא מבין, אז היו נשארים אתנו אחרי

הלימודים, שעה, שעתיים, ארבע שעות. כמה שצריך כדי שנצליח. על חשבון הזמן האישי שלהם. זה משהו שאין בהרבה מקומות. זה לא מובן מאליו בעיניי, לי זה היה מאוד חשוב.

מהעדויות הללו ניתן ללמוד שכוחה של המסגרת הצבאית שיחק תפקיד עבור החיילים שהתרגלו במהלך שירותם למשמעת צבאית מחייבת, שיש בה עונשים ותגמולים חיוביים הניתנים לחייל בהתאם להתנהגותו. במסגרת קורס ההשכלה חלים כללי המשמעת הללו בעת ביצוע המשימות הלימודיות; ההגעה בזמן, ההקשבה וההתמדה וביצוע המטלות ההוראתיות מנוהלים ונאכפים בכלי המשמעת הצבאית. אך לפי עדותם של הבוגרים, כנראה שלא די בכך. יש מרכיב חשוב ומהותי שמעידים עליו החיילים כמניע ומשפיע על ההתמדה, על המוטיבציה ועל תחושת המסוגלות והוא - סגל ההוראה. חברי הסגל הם מנהיגים ומפקדים שונים מאלה שפגשו בבית הספר או בצה"ל. סגלי ההוראה הם מעין "מנהיגים מעצבים" המעוררים את מודעות החייל ליכולותיו ולהישגיו. אלה גורמים לתלמיד להאמין בעצמו מכוח אמונתו של המורה בו. המנהיג המעצב (גבאי, 2006) מביא את תלמידו למחויבות מוחלטת ומעלה בהם את תחושת הביטחון העצמי. מורה כזה מהווה אב עבור תלמידו. הוא משמש עבורם מודל של הצלחה, יושר והגינות, ומעורר בהם תחושת אמון בעצמם. המנהיג המעצב משרה אווירה רגשית חמימה. הוא טורח ונותן היזון חוזר ומגוון על ביצועיהם, מעלה סטנדרטים ודרישות ובתוך כך מפגין אמון בתלמידו.

עד כה הוצגו המניעים החיצוניים שהשפיעו על היציאה לקורס ועל הלמידה וההתמדה בו. אם נידרש להגדיר במדויק מהו המניע הפנימי ה"אינטרינזי" המרכזי, המהדהד מתוך דברי הבוגרים, נציין שבלט באופן מובהק לאורך כל דברי הבוגרים נושא החרדה מפני היעדר השכלה וחשיבותה להשתלבות באזרחות.

פרק הזמן שבו החיילים נמצאים בשירות הצבאי והקרבה למועד היציאה לחיים עצמאיים באזרחות מעוררים שאלות וחרדות לגבי היכולת להשתלב ולהתפרנס בכבוד. הם מבינים שהחיים המודרניים שזורים בדרישות ובציפיות מהם ובמיומנויות הולכות ומתפתחות, והם מרגישים מאחור ומחפשים דרך להשלים את הפער. הצבא מאפשר להם להשתתף בקורס השכלה ככלי ומפתח לגישור על הפער.

להלן כמה אמירות בנושא מתוך ראיונות הבוגרים:

הבוגר ד"א מספר:

רציתי להשלים את הלימודים. לא הייתה לי תעודה כי עליתי מאוחר, ואני יודע שזה מאוד חשוב לחיים כדי לעבוד וללמוד ולהשתלב במדינה.

הבוגרת ש"ס מספרת:

הבנתי שאני צריכה לעשות משהו. אני עוד מעט משתחררת וכדאי שאני אתאפס על עצמי ואעשה משהו עם הלימודים. [...] בגיל הטיפש עשרה לא היה לי ראש ללמוד, ואז הבנתי שעוד מעט אני מסיימת את הצבא ואני חייבת ללמוד כדי לעבוד בחוץ [...], לא חוזרים על אותה טעות פעמיים.

הבוגר ש"ב מספר:

בנערותי, רציתי שתהיה לי את האופציה ללמוד לימודים אקדמאיים... זה כל הזמן העסיק אותי שאני רוצה. הייתי חייב 12 שנות לימוד, כי בלי זה אי אפשר לעבוד כמעט.

אין עתיד [...] , לא עשיתי את זה רק בשביל התעודה עצמה, גם רציתי לראות אם אני מסוגל, להוכיח לעצמי שאני מסוגל עכשיו ללמוד ואחר כך הכול פתוח.

הבוגר ע"ק מספר:

אחרי שעזבתי את הלימודים חשבתי שהלך עליי, לא תהיה לי בגרות ואין לי שום דבר בחיים, לא ידעתי מה אני אעשה עכשיו [...], לא ידעתי שיש כזו מסגרת בצבא, וכשגיליתי על הקורס, אז המשפחה שלי ממש שמחה בשבילי שאני אוכל ללמוד ולהשלים את מה שחסר לי [...], למען העתיד שלי.

הבוגר א"ש מספר:

יש המון פערים שיש לי, שאם לא הייתי משלים לא הייתי יכול ללמוד כלום או למצוא עבודה [...]. בסוף אני צריך לפרנס את עצמי את המשפחה שתהיה לי ולעשות משהו בחיים.

בחברה בת ימינו ההשכלה נתפסת כגורם מרכזי בעל חשיבות מרכזית בדרך להבטחת מקומם בחיים הבוגרים (גבאי, 2006). חוקרים רבים חוזרים ומדגישים את המחיר שבני נוער שנושרים משלמים, אלה יתקשו למצוא מקומות עבודה ולהסתגל אליהם ואל הידע החדש ואל הטכנולוגיה החדשה המתפתחת בעולם (שם). צעירים שלא השיגו רמת השכלה נדרשת ימצאו את עצמם לעתים קרובות בתחתית המבנה החברתי ויתקשו למצוא עבודה אשר בצדה שכר הולם. נוסף על כך, אוכלוסייה זו בסיכון גדול יותר להתדרדרות, לעיסוק בעבריינות, לשימוש בסמים ולהתנהגויות שוליות אחרות (שם). ניכר מדבריהם של משתתפי המחקר שהבינו היטב שהשכלה היא דרכם להיחלץ ממקומם ולהיכנס לתהליך המאפשר השתלבות תעסוקתית וחברתית טובה יותר.

ג. תחושת מסוגלות - השפעת השל חוויית הקורס על תחושת המסוגלות ועל השאיפות לעתיד

לפי מודל התסכול וההערכה העצמית של פיין (אצל גבאי 2006), תיעוד מתמשך של ביצועים ירודים ושל כישלונות מצטברים של התלמיד יוצר אצלו תחושת תסכול והערכה עצמית נמוכה שגורמות לו לערער על כישוריו ועל יכולתו להתמודד עם הדרישות שהמערכת מצביה בפניו. מכאן ועד לוותר ולעזיבת המערכת - המרחק הוא קצר. זהו תיאור מדויק של החוויה שחוו מרבית המרואינים במחקר זה מצד בית הספר שבו למדו. לעומת זאת טוען פיין, שמערכת שמעודדת ושמטעדת את החוויות החיוביות של התלמיד יוצרת אצלו תחושה של שייכות ושל יכולת התמודדות שבעקבותיה יש לו עניין להשקיע כדי לא לנשור. המרואינים מעידים על כוחו של הקורס הצה"לי ביצירת שינוי ובהשפעה על תחושת המסוגלות שלהם ועל הערכתם העצמית.

הנה כמה דוגמאות לכך מתוך ראיונות הבוגרים:

הבוגר ש"ב מספר:

אחרי שנשרתי הייתה לי תחושה של אפס, בגיל 17-18 כולם סביבי למדו לבגרויות, חרשו, ההורים לחצו עליהם ללמוד. ואני לא הייתי שם. הגעתי לתג"ת אחרי שלוש

ומשהו שנים מהתיכון עם רגשי נחיתות, אבל עברתי קצת בחיים והוכחתי לעצמי שאני כן יכול. שאני יכול ללמוד אם אני רוצה. לא להרים ידיים פשוט. לא ללמוד כי מכריחים אותי, אלא ללמוד כי אני יכול ואני רוצה. ועכשיו אני יודע שאני יכול, זאת אומרת אם הצלחתי לעבור את הקורס של 12 שנות לימוד וקיבלתי הרבה כישורי למידה וכלים זה בעיקר מה שקיבלתי.

הבוגרת ש"ס מספרת:

בבית ספר אמרו לי עזבי את לא תצליחי ופתאום כאן גרמו לי להרגיש שאני מצליחה. זה מה שנותן להרבה אנשים להצליח. שמאמינים בך [...] זאת מתנה לתת לחיילים לעשות את הקורס הזה הוא שינה לי כל מה שאני חושבת על עצמי [...] הוא גרם לי להבין שעשיתי טעויות אבל שאפשר לתקן.

הבוגר ג"י מספר:

שלחו אותי לאבחון. כשהמאבחנת דיברה בסיכום היא אמרה לי, שהיא לא חושבת שיש לי בעיות של קשב וריכוז כמו שחשבתי בבית הספר, רק שאני קצת עצלן, ושיש לי הרבה מאוד פערים ושגלל זה לא למדתי בבית ספר [...] אז הבנתי שאין לי בעיה, הכול בראש, אתה מחליט, זה בידיים שלך [...] זה שינה אצלי את כל התפיסה.

המונח הפסיכולוגי "תחושת מסוגלות" מתייחס לתפיסת המסוגלות העצמית (self efficacy, Bandura, 1977) ולאמונתו של האדם בנוגע ליכולתו לגייס את המוטיבציה, המשאבים הקוגניטיביים והפעולות הנדרשות על מנת להתגבר על משימות. היא משפיעה על תפיסותיו העצמיות ועל ציפיותיו, על רמת ההנעה שלו ועל טיב הביצועים שלו לא פחות מאשר על יכולתו הממשית. תחושת המסוגלות שונה מאדם לאדם, והיא מתעצבת בעיקר בעקבות הצלחותיו או כישלונותיו הקודמים (בר אל 1996).

ניכר מסיפוריהם של הבוגרים שחל שינוי משמעותי ואפילו דרמטי בתחושת המסוגלות של בוגרי הקורס. ניתן ללמוד ולמדוד זאת על ידי התבוננות בבחירותיהם ובשאיפותיהם מאז סיום הקורס; כולם מעידים על הקורס כנקודת מפנה בתפיסת העצמי שלהם ושינוי בתחושת המסוגלות. חמישה מבין שישה בחרו להמשיך ללמוד במסגרות השלמת בגרויות, מכינות קדם אקדמיות, ואחד מהם אף החל לימודי תואר ראשון באוניברסיטה הפתוחה. כמו כן, ששת הבוגרים השתלבו בעבודה, חלקם בעבודה זמנית וחלקם בעבודה קבועה.

הנה דוגמאות להתייחסויות הבוגרים בסיום הריאיון לתחושת המסוגלות שלהם לאחר הקורס ולהשפעתו על הבחירות המקצועיות והלימודיות שלהם:

הבוגר ג"י מסכם:

זה הקנה לי מלא דברים, עכשיו יש לי את זה אצלי בתיק של החיים... אני עובד בנמל חיפה, ואי אפשר לעבוד פה אם אין לך תעודת 12 שנות לימוד. אם לא הייתי מקבל את התעודה לא היו נותנים לי לעבוד פה. ואני שמח שמצאתי מקום טוב, שאפשר להשתקע ולהתפתח בו. אני לא יודע אם אני אלמד בקרוב, בשנה שנתיים הקרובות בטוח לא, אני צריך לנוח קצת אחרי האינטנסיביות הזאת, אבל אחר כך כן. אני צריך לחשוב מה אני רוצה ללמוד, שגם אני אוכל ללמוד ויהיה מעניין וגם לעבוד בו אחר כך. מי יודע אלוהים גדול.

הבוגר ד"א מסכם:

אני עובד עכשיו באבטחה, והיו הרבה מאוד מבחנים כדי להתקבל לעבודה. אם לא הייתי עושה את הקורס אז לא הייתי יודע איך לעשות את המבחנים. וגם לא היו מקבלים אותי אם אין לי תעודה 12 שנות לימוד. וגם העברית שלי יותר טובה עכשיו מלפני הצבא. יש לי המון מה להשלים גם אחרי הקורס. עוד חודשיים אני מתחיל קורס כדי להשלים בגרויות ואולי אחר כך אני אלמד. נראה איך אני אהיה עכשיו כשצריך ללמוד לבד בלי המש"קית [...], ללמוד זה חשוב לי.

הבוגרת ש"ס מסכמת:

עכשיו אני משלימה בגרויות ברום וגם עובדת. אם לא הייתי משלימה את התעודה הזאת בצבא לא הייתי עושה את זה. לא יודעת מה הייתי עושה עכשיו [...], אחרי הבגרויות אני צריכה קצת לנוח כדי לא להעמיס יותר מדי. אבל בטוח בהמשך אני אלמד באוניברסיטה. [...] אני יודעת שאני אגשים את זה.

הבוגר ש"ב מסכם:

היום אני נהג בחברת פדקס (Fedex), חברת שליחויות אבל אני רוצה להיות אדריכל. אני עושה מכינה קדם אקדמאית, וזה במקום להשלים בגרויות, זה יעזור לי להתמקד במקצועות שאני צריך בשביל מה שאני רוצה ללמוד. אני אקדיש לזה תשעה חודשים ואלמד ואעשה מה שצריך, וזה גם יקדם אותי בלימודים.

הבוגר ע"ק מסכם:

את קורס תג"ת סיימתי בהצטיינות. זה היה גאוה מאוד גדולה בשבילי, ואין סיבה שאני לא אמשך ככה. הלימודים ממש הניעו לי את המצברים ונתנו לי את התחושה שוואלה, אני באמת מסוגל ללמוד, לעשות ולהצליח. אני לומד עכשיו תואר במדעי החברה, שזה תואר שמשלב בתוכו המון קורסים, לפי השיקולים שלי - פילוסופיה, פסיכולוגיה, תקשורת משפטים. תואר מקיף ביותר, שנותן כיווני מחשבה חדשים. חתמתי קבע במשטרה, ובלי 12 שנות לימוד לא היו מסתכלים עליי בכלל. לא היו מחתימים אותי בכלל.

הבוגר א"ש מסכם:

לא הכרתי כלום מהמקצועות האלו קודם, אבל ידעתי ללמוד, כי למדתי הרבה שנים בישיבה אז עכשיו הלימודים של המתמטיקה והאנגלית יעזרו לי להמשיך לימודים. עכשיו אני עובד ועושה קורס מקצועי ולומד סטטיסטיקה, ואם לא הייתי לומד את המתמטיקה, לא הייתי מצליח כלום.

סיכום

גם אם החיילים הבוגרים שנבחרו להשתתף במחקר זה אינם מהווים מדגם מייצג מבחינה מחקרית, עדיין ניתן ללמוד מסיפורם על מכנים משותפים ועל דפוסים חוזרים על אודות אוכלוסיות, התנהגויות וגורמים משפיעים ומניעים המסייעים לחולל את השינוי. הראיונות מציגים ללא ספק סיפורי הצלחה ומוכיחים במידה רבה את כוחו של קורס ההשכלה בצה"ל

לייצר שינוי משמעותי בתחושת המסוגלות של המשתתפים בו ולהשפיע על המסוגלות שלהם להשתלבות חברתית ואזרחית תקינה ואף יצרנית. סיפוריהם של ששת הבוגרים מציג דוגמה לשבירת המעגל ומסלול ההסללה המכוון את חייהם של נושרים רבים ובעצם מאפשר להם לחשב ולכוון מסלול מחדש - הזדמנות שלא ניתנת לכל אחד.

כפי שמוצג לאורך הפרק, ניתן להצביע על שלושה מרכיבים מרכזיים המשפיעים ומניעים את פריצת המחסומים והם - החרדה מפני העתיד, כוחה של המשמעת הצבאית המיושמת ונאכפת בקורס ההשכלה והשפעתו של סגל הקורס. הסגל מצליח כביכול בזכות השימוש בכלי המשמעת של המערכת הצבאית, אך לא די בכך; ישנם נדבכים נוספים ברורים, רכים יותר - היחס שהוא מעניק ללומדים, העקביות, הגבולות, הנחישות, העבודה האישית ו/או בקבוצות קטנות והפידבק הניתן לאורך הקורס. הסגל מציג מערכת יחסים מחבקת ותומכת, שלעתים החיילים הללו לא פגשו קודם לכן, לא בבית ולא בבית הספר. בזכות כל אלה נוצרת מערכת אמון ומחויבות המשפיעה מאוד על המוטיבציה ועל תחושת המסוגלות, כפי שהוצג בניתוח דבריהם במאמר זה.

רבים מרימים גבה, כאשר הם שומעים שצה"ל וחיל החינוך והנוער ממשיכים עדיין, גם בעידן זה, לעסוק בהשלמת השכלה יסודית לחיילים במהלך ובסוף שירותם הצבאי. אכן, יש בכך לעורר שאלות רבות על אודות מקומו ותפקידיו החברתיים של צה"ל בימינו, אך גם בראש ובראשונה עולות שאלות על תפקודה של המערכת האזרחית ועל דרכי טיפולה באוכלוסיות כגון אלו המתוארות במאמר, הנושרות או "מתפספסות" בדרך אל שירותן הצבאי (ובל נשכח גם את אלה שנשרו או "התפספסו" ואינם מתגייסים לצה"ל, ואין מערכת המטפלת בהם).

לאור סיפוריהם המרגשים של הבוגרים שרואיינו במאמר זה ולאור סיפוריהם של אלה שלא תועדו כאן, אני מציעה, שבמקום הרמות גבה והצגת שאלות המטילות ספק בסמכותן של מערכות, יראו כולם את ההזדמנות ללמוד ולייצר מחקר משותף מעמיק ומקיף יותר מזה שלפניכם, המנסה ללמוד את הצלחתה של המערכת הצבאית לחולל את השינוי אצל לומדיה. אולי המסקנות והתובנות שעלו כאן ושיעלו בעתיד יהוו את תחילת הדרך ליצירת שינוי במערכות האזרחיות ויסייעו בשבירתם של מעגלי אי-שוויון והסללה של אוכלוסיות רבות בחברה הישראלית, הנושרות ומתפספסות ומייצרות לעתים דורות של אי-הצלחה ואי-השתלבות חברתית.

למען עתידה הכלכלי, החברתי והערכי של מדינת ישראל ולמען אזרחיה, חשוב שנזכור ונפעל ברוח הכתוב בפרקי אבות "לא עליך המלאכה לגמור ולא אתה בן חורין להיבטל ממנה".

מקורות

אשכול, י' (1995). בלב וברוח: חיל החינוך והגדנ"ע בצה"ל מראשית שנות השמונים ועד אמצעשנות התשעים. רמת גן: חיל החינוך והנוער.

אתר האגף לחינוך מבוגרים, חזון ומטרות -

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/AdultEducation>

אתר הכנסת - חוק לימוד חובה (תיקון - זכאות ללימודי חינוך), התשס"ט-2009.

[/https://okneset.org/bill/3933](https://okneset.org/bill/3933)

בן רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מ' וקונסטנטינוב, ו' (2014). הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי הספר: דו"ח מחקר. הוגש לוועדה לקידום זכויות הילד של כנסת ישראל. המרכז לילדים ולנוער, ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.

בר אל, צ' (1996). פסיכולוגיה חינוכית. אבן יהודה: רכס.

גבאי, ר' (2006). תלמידי מב"ר - ממתבגרים מודרים למתבגרים מועצמים - בחינת האקלים החברתי והלימודי בכיתה. חיבור לקבלת התואר "מוסמך" בתכנית להוראה רב-תחומית, מכללת אורנים.

דוברין, נ' (2015). שוויון הזדמנויות בהשכלה, חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים: דו"ח מחקר. אגף המדען הראשי, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

וורגן, י' (2009). עוני והישגים לימודיים במערכת החינוך. דו"ח מחקר. מרכז המחקר והמידע, כנסת ישראל, ירושלים.

וייסבלאי, א' (2012). בתי-ספר יסודיים בחינוך המוכר שאינו רשמי בשנים תש"ס-תשע"ב. דו"ח מחקר. מרכז המחקר והמידע, כנסת ישראל, ירושלים.

חוק לימוד חובה (תיקון - זכאות ללימודי חינוך), (2009). נדלה מתוך <https://okneset.org/bill/3933>

חיל החינוך והנוער, צה"ל (2015). הערכת מצב חברתית-חינוכית-ערכית לצה"ל לשנת 2016.

חיל החינוך והנוער, מדור השכלה והקניית שפה (2015). אופקים ואפיקים.

טרומר, מ', בר-זוהר, י' וכפיר, ד' (2007). התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבתיספר. מניתוק לשילוב, 14, 69-93.

כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בניהנוער. דו"ח מחקר. הוגש לוועדה לקידום זכויות הילד של כנסת ישראל. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.

להב, ח' (2012). מ"נשירה סמויה" ל"נשירה גלויה" ומה שביניהם. מניתוק לשילוב, 17, 7-32.

Badura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Van der Berg, S. (2008). *Poverty and education*. Paris: UNESCO, The International Institute for Educational Planning (IIEP) and The International Academy of Education (IAE).

פרק 8

“באות מאהבה”

תפיסת תפקיד של מש”קיות ההוראה

בקורסי תג”ת

נורית חמו

תכנית “תעודת גמר תיכונית”, ובשמה המקוצר תג”ת, נועדה לאפשר לחיילים לקראת סיום שירותם הצבאי להשלים 12 שנות לימוד, והיא נחשבת לסיפור הצלחה. הנתונים מצביעים על כך שאחוזי ההצלחה בקורסי תג”ת גבוהים ונעים בין 95%-98%. היקף המשתתפים בתכנית עומד על כ-240⁵ חיילים בכל שנה, המתגייסים לצה”ל מבלי שהשלימו את רף לימודיהם כמוגדר בתיקון 29 לחוק לימוד חובה (תשס”ז-2007), וכעת יוצאים לאזרחות עם תעודת גמר תיכונית. פרק זה⁶ מבקש לבחון את סיפור ההצלחה דרך התבוננות בתפיסת התפקיד של קבוצה מקרב סגל ההוראה - תשע חיילות-מורות. הפנייה אל סגל ההוראה מעוגנת בתובנה מחקרית מרכזית בשדה החינוך, הממקמת את המורה ואת איכות ההוראה כגורמים המרכזיים לחוויית למידה איכותית ומשמעותית. עלו השאלות: הכך גם כאן במערכת צבאית בהקשר כה ייחודי? מהו סוד הקסם? מה בתפיסת הזהות המקצועית, רכיביה ודגשיה עשוי לתמוך בהבנת צמיחתו של סיפור הצלחה במקום של חסך ותחושת כישלון, ואיך זה ש”כאילו מעפר פורחת שושנה”?

ההקשר שנטועה בו פעולת ההוראה בתכנית

ההקשר שבו פועלת ההוראה בתכנית מושפע מכמה גורמים המעצבים את ייחודיותו, להוציא אוכלוסיית היעד. ראשון ומרכזי בהם הוא המסגרת הצבאית, רוחה ודרך פעולתה. בין הגורמים הנוספים ניתן למנות אף את הדגשים של האגף לחינוך מבוגרים במשרד החינוך, את מבנה הפעולה של תכנית תג”ת ואת הנופים האנושיים של סגל ההוראה בתכנית. ההקשר הרחב - המערכת הצבאית - קובע את הרוח, את המטרות ואת אופני הפעולה. ברמה המערכתית המוצהרת החינוך נתפס כחלק בלתי נפרד של המסגרת הארגונית הייחודית של צה”ל, והוא מקבל בולטות במסמכים המכוננים את החזון, את היעדים ואת דרכי הפעולה של החינוך בצה”ל כגון “ייעוד וייחוד” ו”רוח צה”ל”. מש”קיות ההוראה בתכנית (מפקדות שאינן קצינות, על פי רוב) הן חלק משדרת הובלה ופיקוד. מתוך המסמכים המכוננים את התפיסה החינוכית בצה”ל ניתן ללמוד כי הכשרת שדרת הפיקוד על כל דרגיה מכוונת לפיתוח יכולתם להוביל תהליכים חינוכיים היונקים מתוך מטרות של חיזוק תחושת השייכות והמחויבות של מפקדים וחיילים לעם ישראל, לארץ ישראל ולמורשת; פיתוח מודעות ורגישות חברתית במפגש בין-תרבותי, דאגה לכבוד האדם וטיפוח אקלים מצמיח, הנותן דעתו לקידום אוכלוסיות מוחלשות, לקליטת

5 מתוך: דוח הערכת מצב חברתית-חינוכית-ערכית לצה”ל לשנת 2016 - חיל החינוך והנוער, דצמבר 2015.

6 כתיבת הפרק הסתייעה בקריאת עומק הווליסטית ואנליטית של קולגה וחברה - שושיק לוי-יפרח.

7 בהשראת השיר של רחל שפירא “היי שקטה”: “...כאילו הצרות הן מתגבשות ליופי/כאילו מעפר צומחת שושנה”.

עליה ולהטמעת מגוון התפיסות הגלומות ב"צבא העם במדינה דמוקרטית".

המעורבות בקורסי תג"ת היא חלק מדרכי הפעולה של המערכת הצבאית למימוש היעדים המוצהרים. בתחום זה קיים שיתוף פעולה עם האגף לחינוך מבוגרים במשרד החינוך. מבנה התכנית, דגשיה ואופני פעולתה נקבעים במידה רבה על פי התבנית שיצק אגף זה. הלימודים הם בהתאם לסילבוס מובנה ותחום. כל קורס נמשך כחצי שנה ובסיומו החיילים ניגשים לבחינות גמר בחמישה תחומי דעת: עברית, אנגלית, מתמטיקה, אזרחות וגיאוגרפיה/תקשורת. הצלחה בכל הבחינות מקנה לחיילים תעודת גמר תיכונית מטעם משרד החינוך. תעודה זו ניתנת להשלמה לתעודת בגרות. תהליך ההוראה מתקיים כל שנה בשני מחזורים: קיץ וחורף בשתי מתכונות: מתכונת בסיס סגור במחור"ה אלון ובמתכונת בסיס פתוח בשלושה מוקדים: תל אביב, באר שבע וחיפה.

סגל ההוראה בקורסים במתכונת הבסיס הסגור מורכב כולו מחיילות בשירות סדיר שהן חייבות בו מתוקף חוק שירות ביטחון. במתכונת הבסיס הפתוח סגל ההוראה מורכב משילוב בין מורות אזרחיות לחיילות. החיילות בסגל ההוראה כולן מפקדות/מש"קיות הוראה שסיימו קורס הדרכה ופיקוד במסגרת חיל החינוך. במתכונת הבסיס הסגור מש"קיות ההוראה משמשות כמורות המלמדות בין תחום דעת אחד לשניים וכן כמפקדות האחראיות להתנהגות הצה"לית של החיילים. במתכונת הבסיס הפתוח מורות אזרחיות מלמדות את תחומי הדעת, כשהמורות החיילות מופקדות על המשמעת וגם מתגברות ומסייעות בידי המורות האזרחיות במהלך השיעורים ובסיומם.

בהקשר מורכב זה שבו פועלת תכנית תג"ת בהצלחה מבחינת השגת יעדיה, מעניין לבחון את האופן שבו תופס סגל ההוראה את תפקידו. מה הם הדגשים בעשייה, מה הם האמונות, התפיסות והעקרונות המנחים? מה הן המוטיבציות המכוונות אותם? מתוך כך נוסחה מטרת מחקר והיא להתחקות אחר תפיסת התפקיד של קבוצה בתוך סגל ההוראה בתכנית. כיצד מעוצבת זהותן כמורות בהקשר הייחודי? האם הן מזדהות עם תפיסת התפקיד וחשות שייכות למעגל ההוראה? מהי פרשנותן לזהותן כמורות?

היבטים מתודולוגיים בתהליך

מתוך סגל ההוראה הרחב נעשתה פנייה לקבוצה של תשע חיילות בדגימה מכוונת, המבקשת להכיל נרטיבים של תפיסת תפקיד בשני המודלים שתכנית תג"ת פועלת לפיהם: בבסיס פתוח ובבסיס סגור. המידע נאסף באמצעות כלי פתוח - ריאיון בגישה איכותנית-נרטיבית. בתל אביב התקיימו ראיונות עומק עם ארבע חיילות המשרתות בבסיס פתוח (מהן קצינה אחת) ועם חמש חיילות (מהן קצינה אחת) בבסיס סגור במחור"ה אלון. כל הראיונות נערכו במהלך חודש דצמבר 2015. המראיונות נתבקשו לספר באופן חופשי על עבודתן במסגרת קורסי תג"ת. מתוך הנרטיב שלהן ואופן בנייתן נחשפה הזהות המקצועית שלהן הכוללת את התפיסה הרעיונית - הגדרת התפקיד, תפיסת התפקיד, מטרותיו, ייעודו, המניעים והמוטיבציה לבצעו וכן העשייה בפועל: המנגנונים והפרקטיקות הננקטות במהלך הקורס למימוש התפיסה הרעיונית. נערך ניתוח תוכן הוליסטי ואנליטי של כלל הנרטיבים. ממצאי הקידוד הצירי נבחנו גם בסיוע קולגות מתחום החינוך והמערכת הצבאית.

פרטי רקע כלליים לגבי משתתפות המחקר מופיעים בלוח 1.

לוח 1. נתוני רקע של משתתפות המחקר

שם	תפקיד	תחום הוראה	אופי הבסיס	מקום מגורים	זיקה לתחום	מידע אחר
ת'	נגדת הוראה ואחראית צוות	מתמטיקה ועברית	סגור	ירושלים	אחות ששירתה בחיל חינוך הורים אקדמאים	שנה וחודשיים בתפקיד
מ"ו	נגדת הוראה	אנגלית	פתוח	ירושלים	"קבלת הדין... לא היו אפשרויות רבות"	דתייה- אורתודוקסית
מ"ב	נגדת הוראה	אנגלית ואזרחות	פתוח/ סגור	מרכז	הדריכה בתנועות נוער ושאבה מכך הנאה	שירתה שנה בסגור וכעת עברה לפתוח
מ"ק	נגדת הוראה	גיאוגרפיה ואנגלית	סגור	תל אביב	אבא ישראלי	עלתה לארץ מארה"ב בשנת 2013 במסגרת גרעין צבר
ג"ל	נגדת הוראה	גיאוגרפיה ועברית	סגור	מושב בדרום	מדריכה בצופים עשתה שנת שירות	
ח"ל	נגדת הוראה	אנגלית וגיאוגרפיה	סגור	קיבוץ בצפון	בית ציוני המאמין בחינוך	גדלה בשיקגו בת 25 חיילת בודדה
נ"ב	קצינה מפקחת הוראה במחווה אלון	אחראית לכל תחומי הדעת	סגור	מרכז	רואה בחינוך שליחות	התחילה כמש"קית עלייה
ס"י	קצינה	מפקדת של המרכזים הפתוחים	פתוח	מרכז	תמיד אהבה את תחום ההוראה	לקראת סוף השירות הסדיר ותחילת שירות קבע
ש"י	נגדת הוראה	מתמטיקה ואנגלית	פתוח	תל אביב	תחום ההוראה נראה לה נוח ומעניין	רצתה לשרת קרוב לבית

פרטי הרקע הכלליים נשאבו מתוך השאלה הפותחת: ספרי לי מעט עלייך ועל החלטתך להשתלב בתכנית. השאלה האישית כללה כאמור מידע מהסוג שפורט בטבלה המארגנת לצד מידע שהלך ונאסף ביחס לשאלה: מה זה בעצם עבורך להיות חלק מסגל ההוראה בקורס תג"ת.

זהות, הזדהות ושייכות

אחד המאפיינים הראשיים של הוראה הנובעת מתוך תפיסת זהות כוללת הוא תחושת שייכות עמוקה לתחום ההוראה. להקשר ייחודי זה יש משמעות, שכן הוא מייצר מבנים ייחודיים של זהות בתפיסה הבנייתית המדגישה את תהליך גיבוש הזהות כתהליך של סוגי שיח בהקשר מסוים (דבר ושוץ אופנהיימר, Katja, Paivi, Etelapelto, Rasku-Puttonen, & Littleton, 2011; 2008). ביטויים שונים של הזדהות עם העשייה בתחום מעידים על תחושת השייכות להוראה

ונפרטים למנעד של רגשות, בהם: גאוות שייכות, אהבה, אחריות, מעורבות, אכפתיות, אמפתיה וסימפתיה. הממצאים מצביעים על הזדהות עם התפקיד ועם יעדי, ומרבית המשתתפות שראיינו מדגימות שייכות חיובית. אבני הבניין בנרטיב הקבוצתי העולה בראיונות, מלמדות על תחושת שייכות ואלה הן: זיהוי העשייה בתחום כמקור לצמיחה אישית וככר פורה לחוויות של סיפוק, תחושת ערך המזהה את העשייה כשליחות וכמעשה של מסוגלות לתיקון עוול חברתי, אחריות והובלה.

מקור לסיפוק ולצמיחה אישית

ניתוח נרטיבי מתייחס הן למבנים תוכניים הן למבנים צורניים. הסיפור האישי הוא פועל יוצא של בחירות מסוגים שונים, מודעות או פרי-רפלקטיביות (ספקטור-מרזל, 2008). האופן שבו נוצר המבע הלשוני פותח צוהר לתחושת השייכות ומעיד על שייכות מתוך הזדהות. אחד הביטויים המלמדים על תפיסת תפקיד מספקת הוא השימוש הנרחב במילת השייכות "של" וכן הבחירה של רבות מן המרואיינות לתאר את היחס לעשייה באמצעות המושג אהבה:

אני מאוד אוהבת אותם, רוצה שיצליחו כי באמת אוהבת אותם; למדתי שאני אוהבת ללמוד ואוהבת ללמד; אני חושבת שזה תפקיד כאילו... אין לי מה להגיד... אני מאוהבת במקום הזה. ואני אומרת: וואלה תודה שאני בחממה של חיל חינוך ומלמדת, ותודה שאני אוהבת את מה שעושה ולומדת מהחברים שלי שהם כל כך מעניינים מעריכה אותם, מעריכה את החיים שלי, אומרת תודה כל בוקר וכמה שיש פה צוות שמפרה אותי ואווירה טובה ויש פה חיוכים והמפקדות שלי הן סבבה. נכון, לפעמים לא אוהבת את חלקן, אבל בסופו של דבר הן בנות טובות באות עם כוונה טובה וכולנו פה רוצות שיהיה טוב, ואני כל כך שמחה על המקום הזה ועל מחו"ה (אלון) שזה מקום כל כך יפה... פשוט משהו; היו לי חיילים שייחרטו לי בלב לעולם ושאני בקשר איתם עד עכשיו (מ"ו). מרגישה שהם כמו הילדים שלי, הם מאוד חשובים לי, זה ביגר אותי. אני בת 20 ויש לי 25 ילדים...

כל המרואיינות מעידות על מוטיבציה גבוהה ועל מוכנות להשקיע גם מעבר לנדרש במסגרת תפקידן. גבולות מיטשטשים והעשייה הופכת לחלק מהגדרת ה"אני":

לפעמים מפקדות שוכחות שהחייל זה שלומד והן רוצות יותר מהחייל, דוחפות לעשייה יעשו חונכות בלילה בשביל שיצליח, יקומו בשש, יישארו בלילה. מחזורים קודמים לא היה זמן למדנו עד תשע בערב עכשיו יש זמן אז עד 19:30 זה משוגע וזה קשה. זו באמת הירתמות של כולן בשביל שיצליח. המוטיבציה של המפקדות היא סוד הקסם בהצלחת התכנית אני בטוחה שזה קשור למוטיבציה של המפקדות ללמד.

גם בנרטיב יוצא דופן מסוג זה של מ"ו, המציע עמדה חתרנית שלפיה "תפקידו של צה"ל אינו לחנך... זו סתם יומרה וצביעות... חינוך בא מהבית", משולבים היגדים של מחויבות עמוקה לתפקיד ושל הכרה בעשייה הקשה והמאתגרת כמקור לצמיחה אישית ולהתפתחות: "זה ברור שכל דבר מצמיח ומפתח וגם כאן. מי שחינך אותי זה ההורים שלי והבית, אבל כאן למדתי להכיר אנשים שאני לא נפגשת איתם בסביבה שלי ושאוּלי לא אפגוש בעתיד... רואים יותר".

תחושת ערך בפעולת ההוראה - תיקון עוול חברתי

חשיבות התפקיד מתעצמת לאור העובדה שחיילי תג"ת נתפסים בעיני סגל ההוראה כמי שהחברה בכלל ומערכת החינוך בפרט עשו להם עוול. חיילי תג"ת מתוארים על ידי כל המרואיינות כמו שהתנתקו ממערכת הלמידה שלא באשמתם ולא מרצונם. נסיבות חייהם: מצב סוציאקונומי קשה שחייב יציאה לעבודה בגיל צעיר או קשיים לימודיים שלא זוהו ולא טופלו גרמו להם לתסכול ולניכור והובילו לנשירתם ממערכת החינוך.

אני מאמינה לגמרי בתהליך שאנחנו עושים אני מאמינה שהרבה מהחיילים זה לא בגללם שלא הצליחו לעבור 12 שנות לימוד, יש מקרים בודדים שחיילים מגיעים ממשפחות נורמטיביות והחליטו לא ללכת לבית הספר בגיל 16 ושם זה נגמר. זה לא רוב המקרים כאן. גם אם הייתה בחירה של החייל לעזוב זה בגלל שהיה צריך לעבוד, שהיו לו מיליון ואחד עיסוקים על הראש, היה בהישרדות, הסביבה לא השקיעה בו מספיק או שהיו לו בעיות קשב וריכוז ואף אחד לא ידע ולא ניסה לעזור בבית הספר שהיה בו.

אני ממש חושבת שזה דבר חשוב שאנחנו באים לחיילים האלה. רובם נפלו בין הכיסאות, מערכת החינוך רואים את הבעייתיות שלה במקומות האלה. יש חיילים שהם פשוט [נתפסים] לא חכמים ואף אחד לא ישב איתם אחד על אחד ולא חשב לעזור להם מעבר למה שיש למורה להציע; לא נתנו להם מענה והם אפילו לא מודעים לזה. בעומק של הדברים רואים שהם היו מתוסכלים ואף אחד לא עזר להם.

יש גם חרדים לשעבר, הם לרוב מאוד חכמים, מבינים, גבוהים. כך קוראים להם פה. מאוד יודעים. הם פשוט לא למדו, כי למדו בישיבות חרדיות, אנגלית או מתמטיקה דברים מורכבים חכמים והם קולטים ויש את החיילים שהיו בסדר בלימודים אבל היו להם בעיות כלכליות היו צריכים לעבוד. רובם לא אשכנזים, הרוב מזרחים, אם את מסתכלת על שמות משפחה. גם לאו דווקא עולים חדשים. פה כולם מהמרכז לא רק מהפריפריה, רמלה לוד, עקרון, דרום תל אביב, לא באים מהשכונות הטובות, יש שהיו להם בעיות: אבא אימא נפטרו, את לא מבינה בכלל איך אנשים חיים. הורים לא עובדים, ושמונה ילדים. אני מעריכה את זה שהם נמצאים פה. יש קבוצה נוספת קיבוצניקים מהאליטה, שלא היה להם חשק לעשות שום דבר. הצבא מציע אז מה אכפת להם, רובם מתכננים להשלים, יש לנו אחד פה כזה.

הן מבקרות את מערכת החינוך על אוזלת ידה, מרגישות אמפטיה כלפי החיילים וחשות שתפקידן לתקן את העוול. בכנות רבה הן משוות בין נסיבות חיי החיילים לנסיבות חייהן ומשחררות את החיילים מכל אשמה:

יש לי תהייה איך זה שיש אנשים כאלה ולא פגשתי אותם; הבתים שלהם לא סימפטיים... אני באה מבית אחר... המקום שלי יותר קל, הם מתחילים ממינוס אפס; קשה לי להבין איך אנשים לא רוצים או לא מתעניינים בלימודים אבל מקבלת את זה שיש אנשים שונים, שחיו בצורה שונה שבה לא התאפשר להם להתעסק בלימודים. צריך לזכור ולקבל שיש אנשים שונים, להבין מה עומד מאחורי זה.

וגם:

כי אם הייתי במקומו אולי הייתי כזאתי גם...; יש פה קהילה שלמה, תרבות שלמה אלפי אנשים שגדלים בעוני פיננסי ובעוני אינטליגנטי, והמעגל הזה הוא גדול מכדי שנוכל לעשות משהו בגיל הזה... אני לא יודעת מה זה... אני לא יודעת מה זה להיות בחברה שאין אף אחד בנמצא עם שקל... אני לא יודעת מה זה, וזה פערים שמאוד קשה לגשר עליהם.

מפתח לעתיד טוב יותר

סגל ההוראה חש אחריות להצלחת החיילים מכיוון שקורס תג"ת נתפס בעיניו כמפתח לחיי האזרחות, מפתח לעתיד טוב יותר עבור החיילים:

במקביל הם יודעים שכשיצאו לאזרחות בשביל להיות מאבטח בקניון צריך תעודה של 12 שנות לימוד, ואם אין לך לא יזמנו אותך לריאיון עבודה; 12 שנות לימוד נותן אפשרות להמשיך לתעודת בגרות. גם יש הרבה מוסדות ממשלתיים שמחייבים, כמו משטרה.

וכהזדמנות אחרונה לפני היציאה לחיים האמיתיים:

זו ההזדמנות האחרונה שלהם. כל צבא בעולם לא מתעסק בזה אבל הצבא החליט פה. זה קשור, גיוס חובה מחייבים את כולם זה מיוחד, זה יפה שנותנים משהו בחזרה. גם רצינו של המדינה זה הגיוני, למה לא, בסוף השירות לתת השכלה שימשיכו מפה לחיים. באזרחות זה קשה. יש לנו חיילים שימשיכו אבל מעט מהם. רוב החיילים אם לא עשו את זה פה לא יעשו לא יעשו על זמן עבודה. זה בחירה שהמצב שלהם לא נותן להם לעשות את זה... אנחנו מגישים כל שנה 240 חיילים לתג"ת. זה 240 חיילים שבלי הפלוגה הזו לא היה להם 12 שנות לימוד וחבל.

תחושת האחריות באה לביטוי גם בשיח על שליחות שחורג מעבר לגבולות הזמן והמקום של תפקידן:

אני מרגישה שאני עושה משהו שיעלה אותם... הרבה אומרים שעכשיו רוצים להשלים בגרויות, הכנסנו רצינות. מכניסים אותם לפוקוס, לחשיבה הלאה על עתידם: צריך להתפרנס, ללכת לראיונות עבודה, אל תזלזלו, תדעו איך לדבר, איך לכתוב. באזרחות אם תאחרו תפוטרו. מכניסים להם כללי משחק שלי ולך יש, להם אין. לקום בזמן, לדבר בשפה נאותה, שלוש שקל/שלושה שקלים בגלל שאני מורה ללשון הם אומרים אימא שלי שמעה אותי מדבר יפה ואני מתקן את כל הבית, כן זו שליחות מסוימת. להישמע טוב כאזרח, לא יודעת איך להגיד את זה.

חלקן רואות בתפקידן את החובה להוביל את החיילים להתעניין בהשכלה גבוהה:

ישנם תלמידים שהצלחתי לפתוח להם את האופק ולחשוב על השכלה בהמשך. היום הם יכולים לחשוב על השכלה בהמשך מכיוון שפעם לא חשבו ולא האמינו שהם יכולים להצליח... מגלים את ההנאה בלמידה. רוצים ללמוד לבד קורסים או נושאים נוספים. ברגע שיש תלמידים כאלו, המורות יושבות איתם על הנושאים למרות שזו לא מטרת הקורס... משהו שלקחתי על עצמי זה שכל חייל שרוצה אני כותבת איתו את קורות החיים שלו שיוכל לגשת מיד לעבודה אחרי ואני עוזרת לרשום חיילים למכללות ולאוניברסיטאות אחרי. יש חייל שנרשם לאופקים להייטק...

יש לי חייל שהיו לו המון חורים בשיניים והוא חייל יפהפה קודם כול, והוא באמת חכם, לפעמים בבעיות שיניים אם לא מטפלים בהן בזמן הן יכולות להידרדר ולהגיע למצב

שאתה נראה לא טוב חזותית וזה יכול להשפיע לך על תנאי קבלה לעבודה על יחסים בין-אישיים. חבל שהשיניים שלו יהיו מכשול לחיים היפים שלו שיהיו לו, אז עשיתי הכול והגעתי למרפאה מאוד מאוד יוקרתית בירושלים. כשאתה מקורב לאנשים אז זה גם עוזר לפעמים. סיפרתי להם את הסיפור, הם לקחו אותי לטיפול של 15 אלף שקל בחינם. זה משהו שלי היה נורא חשוב הרבה מעבר להרבה דברים אחרים בגלל שאולי זה מה שייתן לו את הפוש לחיים שלו. מאיפה יהיה לו עכשיו 15 אלף שקל לטיפול שיניים. אז מה אז ייפלו לו השיניים ואז הוא ייראה לא טוב וילך לו הביטחון העצמי ותלך לו התדמית, ואיך הוא יתקבל לעבודה. את כל זה היה אפשר למנוע בכמה עשרות אלפי שקלים שלכולנו יש אותם. פשוט תלוי איך אתם רוצים לבזבז אותם.

הכוח המניע המשתקף מדברים אלה הוא תחושת הערך העונה לשאלה הגדולה, "לשם מה?" הן נותנות תשובות המחזקות אצל רובן את האמונה כי הן עושות את המעשה הטוב והנכון. מעשה זה מועצם, שכן הוא מהדהד במעגלים שונים: התחושה היא תחושת ערך אישית, ערך לאחר, ערך לפעילות במסגרת הצבא וערך במעגל החברתי-לאומי. שאלת השייכות המתבררת דרך הזדהות עם מעשה שיש לו משמעות וערך, היא גם השאלה: האם אני במקום הנכון לזי? על כך ניתן ללמוד גם מהתייחסותן לעתיד:

יש פה הרבה מפקדות שירצו לעסוק בחינוך, וזו גם התרומה של הקורס הזה לאזרחות במובן הזה שיש בנות שרוצות לעסוק בחינוך; העבודה מאוד אינטנסיבית. לא מתחרטת זה גרם לי לרצות ללמוד חינוך; פניי לחינוך! אין ספק! חושבת שארצה הוראה בבית ספר. מעניין אותי עניין היהדות אז לא יודעת להתעסק עם השכבות של התיכון... שיש איתם חומר עבודה; חשבתי שארצה להמשיך, זה מעניין. חשבתי שיהיה חלק מהחיים שלי, רוצה תואר שני בבריאות הציבור. זה עדיין לעסוק בנתינה אבל לא בחינוך. אולי חינוך לבריאות הציבור; אני הולכת לשנות את העולם (אחרי השירות הצבאי) אבל לא במובן שאנשים תופסים את זה. לא במובן השואו ואורות וזרקורים והמנצח הגדול והגמר... אני אשנה את פני החינוך.

תהליך הבריור הרפלקטיבי מאפשר להן להציף גם את הקשרי המשמעות של הזהות, והוא נסב בעיקר סביב השאלות של המה והאיך היינו: מה זה בעצם להיות מורה בקורס תג"ת ואיך עושים זאת.

זהות מקצועית והקשרי משמעותה

בנרטיבים עולות התייחסויות להקשרי משמעות שונים, כאשר עצם בחירתם מעידה על היותם כלולים בתפיסת התפקיד; זאת אף אם לא כולם מוגדרים באופן ברור ולא כולם משויכים ישירות לתפיסת התפקיד. ארבעה תחומים מרכזיים עולים מדברי המרואיינות ככלולים בתפקידן: חינוך ערכי, מומחיות תוכן, פדגוגיה ותכנון לימודים. כל תחום מקבל את האופי הייחודי לו בהקשר האישי ובהקשר הייחודי של הוראה במסגרת תכנית תג"ת. אפתח בשני תחומים ברורים בתפיסת תפקיד מסורתית ושגורה של המורה: שליטה בגוף ידע ובמיומנויות תיווך, קרי פדגוגיה. התחום האחד הוא בעל הנפח המצומצם ביותר והמשני בחשיבותו לאחר החינוך הערכי. אפתח בהם, אמשיך לחינוך הערכי ולבסוף אתייחס לתחום האסטרטגי של תכנון הלימודים ולאופן שבו הן תופסות את מקומן בתהליך כולל זה.

מומחיות תוכן

משימתו המוצהרת והמנוסחת של צוות ההוראה היא לתמוך בלמידת החיילים באופן שיאפשר הצלחה בבחינה. מבחינה זו הידע מונח בקדמת הבמה. השאלה היא מה אופיו של ידע תחום הדעת בעינייהן, וכיצד הן תופסות אותו במערך הכולל של תפקידן. יש לציין כי מש"קיות ההוראה הן בוגרות בית ספר על יסודי ובעלות תעודת בגרות - זוהי השכלתן הפורמלית בתחום הדעת. הן לא חוות בעניין זה קושי מול החיילים, ואף זכות מהם להערכה על רמת הידע שלהן. הן מעידות על כך שהידע שלהן מספק הן ביחס לידע של החיילים הן ביחס לרמת החומר הנדרשת בקורס:

חומר מאוד קל, רמה של שתי יחידות מתמטיקה, מאוד קל. אין קשיים עם חומר הלימוד... הם יודעים שאני יודעת הרבה והם מעריכים; אני תובעת מעצמי ללמוד טוב, כי אני יודעת שהם בוחנים אותי וגם מעריכים אותי על הידע שלי. הם רואים שאני יודעת הרבה, אבל גם יכולים להגיד: אז מה? אל תתנשאי עלינו.

לגבי תהליך העמקתן בגוף הידע שבו הן עוסקות בהוראה, הן מציינות כי "בקורס לא למדו את המקצועות הפרקטיים...", וכי הקורס שמכשיר אותן להוראה אינו מתמקד בפיתוח הידע שלהן בתחום הדעת: "אני דוברת אנגלית כשפת אם וזה היה טבעי שאשתלב בהוראת אנגלית למרות שאני מאוד אוהבת דווקא ללמד גיאוגרפיה, שזה התחום השני שלי". הידע שלהן מתפתח תוך כדי עבודה: "הידע של מש"קיות ההוראה הוא ידע נרכש. הן לומדות אותו כמפקדות". לשם כך הן נעזרות ברכוזות הממונות על תחום הדעת שהן מלמדות ובקולגות בעלות ניסיון: "הרכוזות, הן מלמדות חומר וגם עם החברות שלנו. עד שאת עולה לשיעור את ממש יודעת את החומר". הן מתכוונות ברצינות רבה לשיעורים ודואגות לפתח את הידע שלהן בתחום הדעת: "השיעורים וההכנות גם מעשירים את המורות בידע".

הרכוזות ונגדות ההוראה גם הן אינן תופסות את עצמן כאוטוריטות בתחום הדעת ומודעות למגבלותיהן בתחום. בצנעה ובשקיפות הן מספרות כיצד הן נעזרות במד"פיות - מדריכות פדגוגיות הממונות על הוראת תחום הדעת מטעם משרד החינוך. "הן (סגל ההוראה) לא יודעות הכול, לכן יש מדריכות מקצועיות שהן אזרחיות גוף מייצץ". הן מביעות הערכה כלפי עזרה זו: "היא ממש עוזרת אני יכולה להתקשר אליה, זה ממש עוזר לנו, אנחנו לא הכי מקצועיות".

לחלקן הידע הנלמד בקורס נראה מצומצם, והן מציעות להרחיבו וכך להעשיר את עולם הידע של החיילים: "חשוב לי ללמד מעבר, לתת העשרה, ללמד היסטוריה. לדוגמה: אם נותנים לתלמידים לרשום חיבור בנושא מסוים, לתת שיעור רקע בשביל להרחיב אופקים". רובן מעדיפות להתמקד במטרה ולהבטיח שהחיילים יקיפו את חומר הלימודים הנדרש ויצליחו בבחינות: "יש חומר שצריך לעשות... אין זמן לעורר סקרנות וידע... לא באנו לכאן לעורר סקרנות וידע".

מכאן שמומחיות תוכן נתפסת כרכיב חשוב בתפקידן, אם כי לא מרכזי. ברור להן כי הן אינן אוטוריטה בתחום וכי מדובר בהעמקה שגבולותיה נקבעים ראשית ביחס למשימה המצומצמת של הידע הנדרש בבחינה וביחס לנקודת הידע של אוכלוסיית היעד. עם זאת, גם בתפיסת תפקיד הנותנת מקום מרכזי לידע על פני הקשרים אחרים כגון פדגוגיה וחינוך - תפיסה שמ"ו, אחת ממשותפתות המחקר, מציגה - עולה כי אין מדובר בתחומים נבחים:

אני כאן כדי ללמד אותם אנגלית למה שהם צריכים... אבל תראי יש פער מאוד גדול בין המחשבה לבין המעשה. הרי המחשבות שלי הן אין-סופיות, הן מתהוות הן כל הזמן, מתגבשות ומשתנות. מי שהייתי אתמול זה לא מי שאני היום. אנחנו כל יום נולדים מחדש. מצד שני יש את המעשה, אני מגיעה לכיתה, בזמן, אני שם בשביל חיילים שלי. אני קשובה, אני נוקטת משמעת, אני לוקחת להם את הטלפונים, אני נשארת שעות ביציאה. יש לי את האורות והכלים כמו שאמרנו, ואני עוזרת להם למצוא עבודה... כאילו, אני עושה המון דברים.

במובן זה היא משקפת קו המתפרש בנרטיבים השונים, והמלמד כי אין כאן באמת רשימה נבחרת של ידע ומיומנויות, אלא תפיסה רחבה ומארגנת בין התחומים, ברוח: "כל דיסציפלינה היא לא רק ידע, אלא גם תרבות, שפה, דרכי חשיבה ודרכי התנהלות. כדי להיות מומחה בדיסציפלינה מסוימת, על האדם לסגל לעצמו את כל המרכיבים האלה ולהפכם לחלק מאישיותו המקצועית" (יחיאלי, 2009, עמ' 10). עניין זה מתבסס בעקבות ההתבוננות באופיים של הרכיבים הנוספים ובהם הרכיב הפדגוגי.

תיווך ופדגוגיה

סגל ההוראה בקורס תג"ת רוכש את השכלתו הפדגוגית במסגרת קורס הו"ד (הוראה ופיקוד), הנמשך על פני שלושה חודשים, ומשלים את השכלתו הפדגוגית בבסיס תוך כדי עבודה:

איך ללמד זה משהו שלומדים בקורס וגם תוך כדי; במגמת השכלה הן לומדות איך להעביר שיעור, יסודות של העברת שיעור... איך לבנות מערכי שיעור בפן ההוראתי וגם בפן הפיקודי, אבל הכללי... וגם באות מפקדות מקורס (תג"ת) ללמד אותן איך ללמד. את הלימוד של החומר עצמו לומדות פה (בבסיס) כשהן מגיעות מהקורס; מה שחשוב יותר זה איך ללמד ואיך לגרום להם ללמוד.

שאלת תיווך הידע היא מרכזית בסדר יומן. הן מתחבטות תדיר בשאלה - מה הן אסטרטגיות ההוראה האפקטיביות שסייעו לחיילי תג"ת להצליח בבחינות בסיום קורס בן שישה חודשים. אחת הדרכים היא הוראה בקבוצות הומוגניות מבחינת רמת ההישגים. השיח כאן הוא על "גבוהים" ו"נמוכים". ח"ל מסבירה (באי-נוחות) את שיקולי הדעת בארגון מסגרות הלמידה:

בגלל שמנסים לעשות בזמן כל כך קצר, אין בררה. במחזור הקודם ניסינו לערבב, כי הרגשנו שזה לא פייר, לא בסדר להגיד "גבוהים" "נמוכים". במחזור הקודם ניסינו לערבב כי אמרנו שלשים את כל האנשים עם קשיי שפה זה יותר מדי, כיתה אחת עם חריגים. אמרנו שבצוות "גבוה" נשים "נמוכים" שיהיו הפרויקט של המפקדת אבל לא הצליח. היה מתסכל, המפקדת רצתה קצב בכיתה. גם החייל יצא נפסד... זה עוזר לקצב של ההוראה כשהכיתה הומוגנית, לא למדתי חינוך, לא יודעת מה התאוריות, אבל פה זה עוזר למפקדת בארגון השיעור. כשחיילים "נמוכים" היו בכיתות גבוהות, איבדו אותם.

הן מציינות כי "מדובר בתלמידים שלא צלחו את הלימודים בעזרת שיטות ההוראה בהן למדו, ולכן חשוב להתאים את שיטת הלימוד לכל אחד מהתלמידים"; "התאמת השיטה לכל תלמיד תוך התחשבות במצב האישי של כל אחד". ולכן במהלך השיעורים הן מפעילות מגוון שיטות הוראה ואסטרטגיות למידה ומשלבות עזרי הוראה בראש ובראשונה כדי לסייע לחיילים להישאר ערניים, מרוכזים וממוקדים בחומר הנלמד: "חשוב לשמור על התלמידים ערניים... נורא מפתה

להסביר הכול, אבל צריך למקד בכדי שהתלמידים לא יתבלבלו"; "שלא יירדמו לי בשיעור... שיישארו איתי בשיעור".

ההכוונה לדינמיות ולגיוון וכן למיקוד ולבהירות במהלך השיעור נקנית כבר במסגרת קורס ההכשרה. על כך ניתן ללמוד מההמלצות לניהול השיעור המוצגות במה שמכונה במסגרות חינוך בלתי פורמלי:קת"מב"ה נ"ס, כלומר - קול, תנועה, ידיים, מבט, ביטחון, התלהבות, ניסוח, סביבה. לגיוון השיעורים ובמטרה לשמור על ערנות החיילים נעשה שימוש באמצעי המחשה וזואליים המכונים בשפה הפדגוגית המקומית: "הברקות", והמתוארים כיצירתיות פדגוגית:

מאוד מוכוונות ללמד נגיד על ידי הברקות. הברקה זה... אם אני מלמדת על המאפיינים של המזרח התיכון ושמה תמונה ואומרת המזרח התיכון רובו מדברי, על ידי ציורים מושכי עניין, שלא יירדמו לי בשיעור. תמונות מושכות עין שיהיו פעילים... זה יצירתיות פדגוגית, הברקה, פעילויות מעוררות, אביא גם מעבר כדי שישאירו אותם איתי בשיעור.

היצירתיות הפדגוגית באה לידי ביטוי גם בשילוב משחקי למידה והפעלה קבוצתית המוצגים כניגוד להוראה הפרונטלית ("הבנאלית"):

ללמד פחות בנאלי למשל, אם אני מתחילה ללמד מזרח תיכון אעשה טריוויה קצרה על המזרח התיכון... אם מלמדת על ארץ מסוימת, מחלקת לקבוצות, כל קבוצה מספרת וזה יוצר עניין (ג"ל). אעשה להם משחקים, זאת אומרת הדרך שונה פה. יותר למידה שהיא עם כרטיסיות.

אמצעים אלה מוצגים כשיטות לימוד מותאמות ללומדים עם קשיי למידה: "מעבירה שיטות לימוד אשר מותאמות לתלמידים חלשים כדוגמת משחקים, שירים, שימוש בצבעים - המחשות".

אסטרטגיות לשינון ולזכירת חומר וכן מבדקים ותרגול חוזר גם הם בין השיטות הפדגוגיות הרווחות שהמרואינות מציגות; הן מציגות זאת ומדגימות טכניקה של זכירה באמצעות ראשי תיבות ושירים: "הם יכולים לשנן קטעי ידע אבל יש הרבה שיטות, ראשי תיבות כל מיני דברים שעוזרים להם. לדוגמה, באזרחות שרים כדי לזכור חלקים ממגילת העצמאות... זה עוזר לחיילים נמוכים ובעיקר עובדים איתם המון, המון, המון". הקבלת החומר הלימודי לדוגמאות מחיי היום-יום של החיילים: "אני משלבת במערכי הלימוד דוגמאות מחיי היום-יום של החיילים למשל: סדר פעולות חשבון תוך הקבלה לסדר פירוק נשק". מבדקים, תרגול וחזרה: "אני משלבת בהוראה המון למידה עצמית... הם ניגשים ללוח המון פעמים. הם מקריאים, הם מדברים, הם מכתבים את... אני רוצה שהם יהיו אקטיביים... המון קריאה, המון בחנים של אוצר מילים וזהו, ואני מקווה לטוב". שיטות אלה נתפסות כלמידה פעילה ולמידה עצמית.

המכוונות ללומד ולהכרת צרכיו מובילה אותן לגלות הבנה לקשיי הלומדים ומאתגרת בחיפוש דרכים לסייע להם:

יש חיילים שאומרים, אני יודע את התשובה ומגיע לדף ולא יודע לכתוב, זה לא חיילים עם דיסגרפיה שלא יכולים לכתוב, אין להם שום מנגנון בראש של איך כותבים תשובה. מי שלמד בבית ספר וסיים בית ספר יודע איך מתנסחים בתשובה, יודע שבכתיבה מתנסחים במשלב יותר גבוה משפה יום-יומית, ויש כאן הרבה חיילים שזה בכלל לא בא להם באופן טבעי וזה תהליך שצריך לעבור איתם ודורש הכוונה וייעוץ.

נוסף על כך נראה כי במסגרת תג"ת נעשה ניסיון אמיתי (עבור חיילים רבים בפעם הראשונה) לאבחן ולאתר תלמידים עם לקויות למידה, לבנות עבורם מסגרות ולהתאים להם שיטות הוראה. "יש לנו כאן לקויות למידה ובעיות קשב. האחוזים כאן משמעותית גבוהים. זה מקשה על המפקדות... מנסות לעזור בעזרת אבחונים, תכניות עבודה ובאופן פדגוגי... ליצור עבורם מסגרות מותאמות ותהליכי הוראה-למידה מותאמים ולעבוד על דברים שהחיילים מתקשים בהם".

השיח הממוקד בצרכים האישיים הנבחנים מעיד על עוצמתה של הוראה פרטנית. כך אף באמירה ישירה: "פרטני זה מאוד חשוב... אנחנו מסייעות בעיקר בחלק הפרטני. אם חייל לא הבין בלמידה בקבוצה, הוא יודע שיוכל לחזור על החומר איתי לשאול וללמוד בקצב שמתאים לו". הן אף מסייעות למפקדות לזהות קשיים ספציפיים של לומדים ולתת גם להם מענה פדגוגי יצירתי:

יש כל מיני טכניקות לעזור להם. נגיד לי היה חייל שהיה מאוד קשה לו בתפיסה מרחבית וזה מאוד קשה בגיאוגרפיה, אז בניתי לו מפה יותר גדולה, גזרתי לו את כל היבשות ואז הוא היה צריך לשים על המפה שנתתי לו, ואז זה נתן לו את התפיסה איך אפשר לראות את זה כשהוא הסתכל באטלס הוא ידע להגיד זה זה, זה מאוד עזר לו.

התיווך הפדגוגי נתפס אם כן כרכיב מרכזי בתפקידן. הרפרטואר הפדגוגי כולל אמנם אסטרטגיות נבחרות מבית המדרש הביהיוריטי אבל עם סיגול והתאמה היוצרים פדגוגיה היברידית: ביהיוריטיטית-קונסטרוקטיביסטית. מחד גיסא, הן מרבות בתרגול המבוסס על שינון ועל חזרה; מאידך גיסא, הן מקפידות לחשוף את הרלוונטיות של הידע לעולם החניכים בקורס, כדי שהשינון ילווה גם בהבניית הידע בתהליך. הן משתדלות לערב את כלל ממדי ההוראה כעיקרון מוביל. אמצעי ההמחשה מאפשרים למידה חושית-רגשית לצד העיונית, ומכאן למעשה. הן משוחחות על הוראה קונסטרוקטיביסטית מבלי להמשיג אותה כך באופן רפלקטיבי. במובן זה הידע שלהן נשען על ידע פרקטי יותר מאשר על ידע עיוני-תאורטי.

חינוך ערכי

לחינוך ערכי אין הגדרה ברורה וכפי שמציין אבנון (2013) מתוך הסתמכות על הגדרות שונות בתחום: "חינוך ערכי הוא מושג עמום, ופרשנותו משקפת את סדר היום הערכי של הפרשן. מתולדות מדינת הלאום הוא זכה לכינויים שונים: חינוך ערכי, חינוך מוסרי, חינוך פטריוטי, חינוך דתי, חינוך האופי, חינוך אזרחי ועוד" (עמ' 15). בהמשך לרישא המוצעת בהגדרה ניתן לראות את סדר היום הערכי העולה בתפיסת התפקיד של המרואיינות. יש לציין כי מדובר בהקשר בעל הנפח הרחב ביותר העולה בכלל הנרטיבים באופן ניכר. במהלך הריאיון נתבקשו המשתתפות להדגים לעתים את דבריהן באמצעות סיפור הנחשב בעיניהן להצלחה. בכלל המקרים הונפה הגדרת הצלחה, הרבה מעבר להצלחה במבחנים, לעבר התחום הערכי הרחב. כך מספרת ש"י:

היה לי חייל אתיופי והוא נורא עצבן אותי, זה היה מחזור ראשון. הייתי ילדה, אני כולה בת 20, וגם העניין הזה עם האגו. הוא עצבן אותי כי היה נראה לי שהוא לא מתאמץ. כי יושב ושותק ולא מסתכל למורה בעיניים. כלומר, כל התסמינים של אדישות, כאילו רק הגעת תראה שאתה מתאמץ ולא הצליח במבחנים ונורא עצבן אותי. בתגובות המשיך להיות אדיש וזה מאוד עצבן אותי. באמצע הדרך התברר לי שהוא פשוט לא יודע עברית

כל כך טוב. הוא שתק כי לא ידע לדבר. ברגע שהבנתי לקחתי אותו כפרויקט שלי. גרמתי לו לרצות ללמוד. הרגשתי שאני ממש מלמדת אותו מעבר לזה שתגברתי אותו. הגענו להישגים מדהימים ביחד ממצב שהוא לא ידע לכתוב עברית כתב חיבור של עמוד וחצי. ממש ירקנו דם וחרקנו שיניים, שזה סיפור הצלחה מבחינה הוראתית. אבל עד שהוא חיך כי הצחקתי אותו ממש התרגשתי כי הרגשתי שהצלחתי לחדור לאיזה קיר חזק ממש שהוא בנה במשך הרבה שנים, וכעס ותסכול וחוסר ביטחון. וכשהבנתי עליתי איתו על הגל וזה היה פשוט מדהים...

סיפור הצלחה לצד מארג האזכורים בכלל הנרטיבים מאפשרים לבחון את הפרשנות ל"מה" בתחום הערכים ואת האסטרטגיות לפעולה. עולה כי יש להן כיוון, אבל אין מדובר בדרך קלה וברורה אלא בהתלבטות מתמדת: "יש פה ניסיון לראות את זה כתהליך חינוכי לא רק הוראה... מנסים למצוא דרכים. יש אמירות חינוכיות, התעקשות על דברים שלא נוגעים רק ללמידה איך המסגרת צריכה לפעול. זה מעורבב ערכים ונהלים". בתחום ה"מה" הן מדגישות באופן גלוי או משתמע ערכים אישיים של אחריות, של הגשמה עצמית, מיצוי אישי, אמונה בכוחות לצד הדגשת ערכים במערכת הבין-אישית: אימון, קשב לזולת, הכלה, כבוד, עמידה בנהלים. במערך הרחב הן מדברות על השתלבות אזרחית מיטבית הן עבור החייל בעתיד הן עבור החברה הסובבת. בשיח על החינוך הערכי הן מתייחסות בהרחבה גם לדרך. בתחום זה הן מציינות בעיקר את הצורך לפעול בעקביות בהצבת גבולות כדרך המרכזית המניעה לפעולה מתוך מוטיבציה חיצונית לצד דרכים שבהן מתמזגים ה"מה" וה"איך": קשב אישי עמוק ורציף, דוגמה אישית, יצירת חוויות הצלחה ומתן משובים חיוביים בנדיבות אין קץ.

באשר לפעילות באמצעות משמעת וסמכות, רבות מהן מברכות על התמיכה של המסגרת בכך. כל המרואיינות מציינות כי אחוזי הצלחה בקורסי תג"ת (הפתוחים והסגורים) נובעים מהמסגרת הצבאית ומהמשמעת:

בסופו של דבר מה שכן מביא להצלחה של החיילים זה משמעת, משהו שלא היה להם בבית הספר, בגלל זה הם מצליחים להשלים בצבא... הרבה חיילים צריכים משמעת. לי היה חייל שכשהייתי בפרטנית אמר לי: כשתהיי מפקדת אל תוותרי לחיילים שלך, כי זה מה שהם צריכים. אם המפקדת שלי לא הייתה יושבת לי על הראש לא הייתי מצליח. הם יודעים את זה.

הן משקיעות זמן לא מבוטל לטיפול בבעיות משמעת:

את צריכה להכריח אותם. אני איתם, מסתכלת על כל אחד שלא מוסח, לוקחת מהם את הנייד. הם מסתמסים תוך כדי שהמורה מדברת. כשאת מטפלת בזה זה פוגע להם באגו, כאילו מי את, את בסך הכול כמוני... בבית הספר לא הייתה משמעת. זה לא קל. הגרון יוצא חבל על הזמן. הרבה מאוד צריך לקרוא להם לסדר.

והן מעידות על כך שהן מקפידות על נהלים ומשמעת, אינן מוותרות לאף אחד ומפעילות עונשים וסנקציות: "חלק מאוד גדול זה המשמעת המאוד חזקה שיש פה זה צבא, עכשיו תקבל שעות כי לא היית בסדר, הם לא רוצים להפסיד זמן בית. הם יודעים שאם לא אכנס לשיעור אז אקבל שעה". הסנקציה המרכזית היא עיכוב ביציאות והסנקציה החמורה יותר היא ועדת הדחה:

אני אחראית על זה שהחיילים יתפקדו מבחינה צבאית, שמגיעים, דיגום, איך הם נראים. יש כל מיני נהלים. יש ממש דף יש תגובות, בדרך כלל שעות ביציאה. לא שופטת, מפעילה סנקציות, עולים למשפט במחור"ה אלון. יש ועדות הדחה נניח מאחרים, מזלזלים, מתנהגים באופן חריג, ועדות הדחה. כל הזמן מתרחש. תמיד זה אותם אנשים שמתעסקים בהם. ועדות הדחה מאוד אפקטיביות, אתה כאן ללמוד יש חוקים או שתממש או שלא תהיה כאן. אין בעיות אלימות, בעיות של ילדים... מעליבה אותי... שטויות... זו ההזדמנות האחרונה שלהם.

גוון נוסף ועמוק יותר מבחינת פעולתו האוטנטית של המורה המחנך הוא כורח מבחינת נגדות ההוראה. לדבריהן, לא די בכללי ברזל המסדירים משמעת תומכת למידה: "קשיחות לא תמיד עוזרת". לשם כך יש צורך בהטענת הזהות המחנכת ברגישות לצרכים הדיפרנציאליים של הלומדים ובנכונות לוותר על הנוחות שב"גזרה שווה" לכול לטובת יחס אישי.

כן, הדיבור שלי מאוד לתפוס אותם כאנשים בוגרים ולהקשיב מה שיש להם להגיד, אני לא יכולה להיות אטומה, הם גם מצפים וגם בתור בן אדם צריך לשמוע מה יש לאחרים להגיד (ג"ל). יש להם הרבה הפסקות, זה עוזר למי שיש בעיות קשב וריכוז. הרבה פעמים אנחנו גמישים אם הכיתה לא לומדת, אני אוציא להפסקה. קחו הפסקה. אחרי ההפסקה אתם חוזרים אנשים חדשים. את ההפסקה הזו הם צריכים, התאווררות. אם חייל מבקש לעשן סיגריה, מה אכפת לי לתת לו. נכון בבית הספר אי-אפשר לאפשר סיגריה. גם אם אגיד לו לא, אאפשר לו כי הוא לא ילמד. נענית לצרכים שלהם. אני פה עד הערב, אעשה לו תגבור. הוא לא היה מתרכז ומפריע לכולם. זה לא אפקטיבי לי. בבית הספר יש: רוצה לצאת לשירותים - יוצא! אז כאן, גם אם הייתה הפסקה והוא רוצה שוב להתאוורר, תני לו.

גישה זו עולה בקנה אחד עם טענת שפירא (2013), כי נקודת התורפה של מערכת החינוך היא היעדר תנאים לתחושת תלמידים כי "טוב להם", מעניין, מאתגר ונעים; אחד מעקרונות הבסיס ללמידה ולמכונה בז'רגון השדה "להחזיק כיתה" הוא הצורך להבין את צורכי לומדים בכל הקשר נתון (הרפז, 2013). זאת ועוד, הן מבינות לחלוטין, כי קשר בין-אישי בין המחנך למתחנך הוא אחד הכלים החשובים והמשמעותיים ביותר בחינוך. ככל שהתלמיד יזכה ליחס הוליסטי, כלומר המכיר בו כשלעצמו, הוא יקבל גם ביקורת קשה והתייחסות שלילית אליו כהוגנת ו"מגיעה לו". משתתפות המחקר נוטלות אחריות של בוגר אחראי ומגייסות איכויות הוריות, הגם שהן חולקות שייכות משותפת עם החניכים לקבוצת הגיל. הן פועלות כל העת באיזון העדין בין הצבת גבולות לבין הקשבה לצרכים:

צריך לשמור שלא יהיה פרוץ. איתם זה נורא מפחיד. יחפשו אותך, הם עד היום למדו רק לשקר. את צריכה לשים לב, להיות ערנית, לשים גבול. בגלל זה יש כמה מפקדות... לקלוט את התמונה. לא להתרגש מהניסיונות שלהם בהתחלה להתנגד ולעשות אותך קטנה... אין להם חוויית אמון וצריך לבנות לאט. בנוסף יהיה קשה להם לראות שאני מתאכזבת, אבל אני מבינה מאיפה זה בא. ללכת בראש איתם זה לא ילך.

עניין האיזון העדין בין גבולות לאוטונומיה עולה בעוצמה אצל חלק גדול מהמשתתפות:

אני לא חושבת שצריכה להיות חברה שלהם. לא אגיד להם מה עשיתי בסופ"ש. כן, בתור פיקוד צריך לשמור על מינימום מרחק. הם צריכים קווים ברורים. אני איתם

ולמענם, אבל לא חברה. ואז שכשאני אגיד לעשות אז זה יעשה. ולא יעלה בראשם: טוב היא חברה שלי אז לא.

הן תובעות כאמור מעצמן השקעה עצומה פיזית ונפשית. עניין זה בא לידי ביטוי גם באחריות לדחיפה המתמדת קדימה וגם בהבנת הצימאון האדיר של החניכים לשובים חיוביים בעוצמה גבוהה וליצירת חוויות של הצלחה: "לתת הרבה חיזוקים והעצמות לתלמידים"; "מטפחים את האגו הפגוע שלהם... לא משנה באיזה גיל את מושיבה בכיתה, הם פתאום מתיילדים, מתרגשים שאני מדביקה מדבקה, זה מצחיק אבל הם אוהבים את זה". ברור להן שחוויות הצלחה תורמת לפיתוח תחושת המסוגלות של החיילים גם בצעדים הקטנים בדרך: "חשובה חוויות הצלחה":

אנחנו לא מוותרות על אף אחד, כל אחד אנחנו גורמות לו להרגיש חשוב. לא מוותרות. לוקחות כל אחד, מעצימות אותו וגורמות לו להצליח. אחרי שמצליחים בבוחן הראשוני עולה להם הביטחון... אני גורמת להם להרגיש שאני מעריכה אותם מאוד. אני לא מרחמת עליהם בקטע הזה, אבל מי שמגיע לו אתן בכמות גדולה... אני מאוד דואגת לייצר חוויות הצלחה, מתארגנים ביחד למבחן, תרגילים בלוח. מי שמוחא כף ראשון עונה מול כולם... כולם שמעו את יוסי אומר תשובה נכונה, זה כבר חוויות הצלחה, או שיקראו משהו בפני כל הכיתה, זו חוויה שלא הייתה להם. אף פעם לא נתנו להם לקרוא בפני כל הכיתה.

לסיכום, חינוך ערכי בפרשנות האישית העולה כאן קשור לערכים של מיצוי אישי, תחושת ערך עצמי, קבלת אחריות ואתגור אישי לצד ערכים בין-אישיים, קבוצתיים וחברתיים. תפיסת המורה המחנך נעה על רצף שבין מורה הפועל בדרך של "חנוך לנער על פי דרכו" לבין "כופין אותו עד שאומר רוצה אני". במילים אחרות: יש שהן מדגישות את ההיבט המשמעותי שבו נפח השיח המרכזי הוא על גבולות, משמעות ונורמות (יריב, 2010), ויש שהשיח מציף פעולה לטובת ערכים הומניים אישיים ובין-אישיים ולטובת ערכים חברתיים ולאומיים (קורב, 2013). מכאן ראיית ההוראה כתהליך של חינוך ואותן כסוכנות של נורמות וערכים. בתחום זה כאמור משתתפות המחנך מזהות את עצמן כנעות על רצף שבו הן יוצרות מסגרת ללמידה מתוך חיבור למקומות עמוקים של הגשמה עצמית וצמיחה בקרב החניכים לבין פעילות בחסות הארגון שבו הם פועלים, הצבוע במסגרות נוקשות וברורות של מערכות יחסים, חוקים ונהלים.

תכנון לימודים

הקשר משמעות מרכזי בזהות מקצועית בתחום ההוראה והחינוך הוא זה העוסק בתכנון לימודים ובאופן שבו איש ההוראה תופס את עצמו בתהליך זה (בן-פרץ, 2001). מדובר ברכיב אסטרטגי הבוחן את כלל שאלות ההוראה: לשם מה? מתוך איזה מערך צרכים נוצרת תכנית לימודים, ולמי ולמה היא אמורה לתת מענה? מהי תכנית פעולה ראויה לטובת מענה למורכבות הצרכים? כיצד יש לארגן את הלמידה וכיצד להעריכה? ברכיבים שנסקרו עד כה עלתה כמובן התייחסות לשאלות יסוד בתכנון לימודים וכרגע אתמקד בכמה היבטים שעלו בתחום זה בנרטיבים השונים של משתתפות המחקר.

מתוך דבריהן עולה כי הן מנסחות מטרות שהן מעבר למטרותיה של תכנית הלימודים הכתובה, המנוסחת והמוצהרת, שהן רואות כתכנית צרה ולכן טוענות: "מה שחשוב זה הצלחה שהיא מעבר

לסתם הצלחה במבחנים". במובנים אלו הן פועלות כמתכונות לימודים המשלימות את תכנית הלימודים החסרה בתכנית. קורס תג"ת מחויב לתכניות הלימודים של משרד החינוך: "יש תכנית לימודים... התכנים מוכתבים מראש". בסיום הקורס החיילים צריכים לעמוד בהצלחה במבחנים חיצוניים המפותחים במשרד החינוך: "יש בסופו של דבר בחינות של תג"ת". הן התכניות הן המבחנים משמשים את סגל ההוראה בבחירה של חומרי למידה ובפיתוח פעילויות לימודיות ובהתאמתן לרמות השונות של הלומדים. מי מוביל ומי שותף בתהליכי תכנון לימודים? במה מתמקד התהליך ובאילו מסגרות הוא מתבצע?

מערכת השעות של הקורס בנויה משיעורים בצוות ומשעות תגבור פרטניות. בתכנון מערך ההוראה משתתפות מפקדות המלמדות את תחום הדעת ומפקדות המתגברות את החיילים באופן פרטני וכן מרכזות ונה"ריות (נגדיות הוראה), הנותנות ייעוץ פדגוגי למפקדות בהתאמת תהליכי ההוראה-למידה ללומדים. נראה כי המבנה ההיררכי בציר ההוראתי - מפקחת הוראה, נה"ריות, רכזות, מפקדות - יוצר היררכיה בתהליכי תכנון הלימודים בקורס תג"ת. בראש הציר ההוראתי עומדת קצינה החונכת את הנה"ריות: "...אני חונכת אותן בעבודה שלהן, אני מפקדת ישירה שלהן". היא ממונה על הקשר עם ראש האגף לחינוך מבוגרים, קשר המאפשר לה להתעדכן בשינויים ובחידושים בתכניות הלימודים, בבחינות ובהתאמות לחיילים ולהעביר עדכונים אלה לסגל ההוראה.

בתהליך תכנון הלימודים עולה הצורך במומחיות חיצונית-אזרחית: "הידע שלהן הוא ידע שהן לומדות אותו כמפקדות. ידע שעובר פה. הן לא יודעות הכול, לכן יש מדריכות מקצועיות שהן אזרחיות, גוף מייצג". המדריכות הפדגוגיות נחשבות לסמכות בתחום הדעת: "המד"פית עובדת בשביל מטה משרד החינוך". נראה כי הקשר עם המד"פיות מסייע, חשוב ומפריה: "אני נפגשת איתה בבית, קובעות כל חודש. היא ממש עוזרת. אני יכולה להתקשר אליה, זה ממש עוזר לנו כי אנחנו לא הכי מקצועיות. אנחנו יודעות מה שלימדו אותנו".

הקשר עם המדריכה הפדגוגית כולל גם בחירה ופיתוח של חומרי למידה המותאמים לרמת התלמידים "הנמוכים", והוא מתבצע מתוך דיאלוג, שיתוף וכבוד הדדי:

אני בקשר עם המורה הפדגוגית במשרד החינוך ויחד איתה אנחנו בונות חומרים, מחפשת ספר לשלוש יחידות לימוד. גם רעיונות שלה גם שלי. לא בונים הכול מחדש יחד עם החוברות הישנות ורעיונות חדשים. בנינו מחדש תכנית לבסיסיים, עכשיו בונים מחדש חומרים ומערכים לנמוכים.

בהתאם לצורך, התהליך (לדוגמה בניית מבחן) מתבצע בצוות: "אני נפגשת עם מד"פית, זה לשנות ניסוח ושאלות, המד"פית עוזרת לי. לפעמים הרכזות באות איתי, למשל, עכשיו רצינו לבנות מבחן הכי טוב שיש, אז הן באו איתי".

הנה"ריות והרכזות אוטונומיות בתהליכי תכנון הלימודים שתוארו לעיל: "אני לא מעורבת בכל שינוי קטן. אני סומכת לגמרי במאה אחוז על שיקול הדעת שלהן, אין לי ידע מקצועי. להן יש ידע מקצועי בכל תחום".

לעומתן נראה כי האוטונומיה של המפקדות (המורות בפועל) מוגבלת. מהמפקדות מצופה להיצמד לתכנית הלימודים, לעמוד בהספק, להיות מכוונות למטרה ולאוכלוסייה:

אם יש מפקדת שלא עובדת לפי התכנית אני מתערבת. אלו דברים שמדוברים... בפורום המחלקה אני מעלה בעיות ודיונים, אז אני נוגעת בזה... קודם לימודים, לא באנו לכאן לעורך סקרנות וידע. הייתה מפקדת עם צוות הכי נמוך, ניסתה לאתגר ולסקרן... את לא יכולה לקפוץ לשלב הבא. לצוותים גבוהים אולי ניתן.

מתקיימות מסגרות המיועדות להכנת המפקדות להוראה ולשיעורים, הכוללת: "יש הכנה מקצועית של המורות לפני שיעורים: עורכות סימולציות המדגימות העברת שיעור אחד לאחד כפי שיועבר לאחר מכן לתלמידים". וכן: "הרכוז מנחות את המפקדות, מלמדות את המפקדות, נותנות הנחיות, הכנה לשיעורים, ציפיות וסימולציות לפני השיעורים".

בתהליכי תכנון השיעור המפקדות מתבססות על מערכים מפורטים שהן מקבלות מהרכוז: "היותר ותיקות מביאות לך מערכים... יש מערכי שיעור, הכול במערך: פתיחת שיעור איזה טכניקות". במקרה הצורך הן מבצעות התאמה: "אני מגדילה ראש בהתאם לכיתה, לא יהיה משחק אם זה יפרק אותם. אני לא ממצאה. אולי לפעמים אני אכין כרטיסיות. יש לי תכנית של הספק", ומקבלות החלטות בהתאם להתרחשויות במהלך ההוראה.

הנה"ריות והרכוז מבצעות תהליכי מעקב ובקרה אחר ביצוע תכנית הלימודים, עמידה בהספק וגם בחינת ההתאמה של חומרי הלימוד ללומדים: "יש את הרכוז שאחראיות על המפקדות עצמן. הן גם מסתכלות על הצוותים, נכנסות פעמיים במחזור לצפייה בכל צוות, ואנחנו נכנסות פעם כדי לראות כל צוות ולראות אם יש חיילים שמתקשים בחומר שצריך לשנות". ולעתים שותפות בתהליך זה גם המד"פיות, ש"הן גוף מייעץ, עוזר. באות לפה מדי פעם, עושות תצפיות".

המעקב והבקרה אחרי החיילים מתבצעים גם הם בתהליך היררכי: "מפקדת אישית ממלאת כל סוף שבוע תיק חניך... רושמת מה המצב ההוראתי ומשמעת... זה נותן תמונה איזה תהליכים לעשות איתו". הרכוז מבצעות מעקב ובקרה גם אחרי התקדמות החיילים המתקשים: "פ"ע [פקודת עבודה] פעם בשבוע לעבור על החיילים המתקשים, על חומר שלא מבינים" ונוסף על כך נה"רית ממונה על תלמידים מתקשים: "קוראים לזה נה"ר, מקשרת אחראית על החיילים החריגים במחלקה מסוימת. יש חיילים שמתקשים שיש להם בעיות קשב וריכוז ורואים מה אנחנו יכולים לעזור מהניסיון שיש לנו וגם מרכזים את החיילים האלה ויש מד"פית שמגיעה פעם בשבועיים לעזור להם".

אנשי תכנון הלימודים יתארו את תפקיד המפקדות ברצף כקרוב לתיאור של "מממשות נאמנות"⁸ וכרוק מתיאורן בתחום זה כאוטונומיות. ברם, הנרטיבים כוללים היגדים רבים המעידים דווקא על תחושת מרחב ואוטונומיה. המפקדות מתארות את התמיכה שהן מקבלות מהרכוז לא כתנאי אלא כסיוע הראוי להערכה. רק אחת המרואיינות הציגה בעקביות נרטיב ברוח אחרת, וציינה: "המון המון מכשולים שלא מאפשרים למש"קיות להביא לידי ביטוי את מלוא העוצמה והנתינה שיש ביכולתן לתת. זאת אומרת אם זה בדקדוק קפדני, אם זה ביחס שהוא מזלזל לפעמים". אחרות מברכות על "יצירתיות ונכונות לקבל כל כיוון פעולה שיסייע ויביא לתוצאות טובות".

8 הביטוי "מממש נאמן" מתייחס לכך שהמורה נצמד באדיקות לכוונות פיתוח של מסמכים קוריקולריים ורואה עצמו כצינור בלבד בין מפתחי תכנית הלימודים לבין התלמידים. "מורה אוטונומי" לעומת זאת רואה במסמך הקוריקולרי מקור השראה הנתון לפרשנות ולשינוי על פי שיקול דעת.

ההתחקות אחר נרטיב הזהות המקצועית של מורות בתג"ת והבנת רבדי בתחום הרגשי והעיוני-אנליטי מלמדות, כי לסגל ההוראה בקורסי תג"ת תפיסת תפקיד רחבה ומורכבת החורגת בהרבה מהגדרת התפקיד המוצהרת והממוקדת, שהן מנסחות לרוב כסיוע לחניכים לעמוד ב"הצלחה בבחינות הבגרות". הנרטיב שלהן שיקף הקשרי משמעות נוספים המזוהים היום בספרות כרכיבים בזהות עדכנית של אנשי הוראה. הניתוח הנרטיבי איפשר לי לשרטט מודל של ארבעה שערים דרכם בחנתי את משמעותה של הזהות המקצועית ה"מורית". בראש ההקשרים נמצא את תפיסת תפקידם כסוכנים של נורמות וערכים. במובן זה רובן מזדהות עם התפקיד המחנך של המסגרת הצבאית ומפרשות אותו כשותפות למימוש ערך חברתי של השתלבות מיטבית בחברה האזרחית. יתרה מכך, הן אוחות בתפיסה של שליחות מוסרית, שאת ניצניה הן מזהות בנרטיב האישי טרום גיוס לצה"ל, אבל את התפתחותה הן תולות בחוויית ההוראה בתג"ת. השיח שלהן בתחום זה אינו מפורר, אדרבה הן מציגות אג'נדה חברתית ברורה שבה פרטים בחברה זכאים לאופק התפתחות בכל מובן ובכל שלב, וכי יש לתקן עולות חברתיות באמצעות חינוך.

הן מאמינות באפשרות להחלת צדק חברתי על אוכלוסיות מוחלשות. בתחום הפדגוגי הן מזהות את עוצמתו של הממד הרגשי בלמידה ולכן פועלות בהשקעת מאמצים מיוחדים בהיבט המוטיבציוני. במובן זה הן מבטאות תפיסת למידה קונסטרוקטיביסטית ואוטנטית שהלומד מחולל ולא המורה, הגם שדרכי התיווך מבוססות באופן מודגש על חזרה ושינון. במובן זה הממצאים מחדדים שאלות ביחס לסוגיית תנאיה של למידה משמעותית והאופנים שבהם היא מתרחשת. המורות רואות עצמן כמפתחות משלימות של תכנית הלימודים המנוסחת, בעיקר בהקשר הדיסציפלינרי. בכל הקשור לתחום החברתי-רגשי הן מפתחות אוטונומיות של תכנית לימודים - אישית (תל"א), הגם שתפיסה זו אינה רפלקטיבית ואינה סדורה בזהותן המקצועית.

במילים אחרות, מתוך כלל פרטי התמונה עולה תפיסת תפקיד מורכבת התואמת תפיסות הממוקמות על רצף שבין הוראה אינסטרומנטלית להוראה הנתפסת כנובעת מתוך האני העצמי ומתוך תחושת ערך.

תפיסות אינסטרומנטליות מדגישות שיש תחומים מרכזיים בתפקיד המורה: האחד הוא מומחיות תוכן מסוגים שונים והאחר הוא מומחיות של תיווך. באסטרטגיית הוראה לפי גישה זו יקפיד המורה על הרצף ההדרגתי ועל המשוב המידי, ואילו התלמידים ירבו בתרגילי שינון וחזרה, כאשר תפקידיו של המורה הם העברת ידע ומתן משוב (Graham, 2015). לעומת זאת, תפיסות הוליסטיות יותר עוסקות באופן שבו המורה בוחן שאלות מרכזיות ומניף את המטרות מעבר למטרות אופרטיביות גרידא ומעבר למישור צר של מטרות שבמרכזן גופי הידע, לעבר משמעות ההוראה והלמידה בהקשרים רחבים ומורכבים (משרד החינוך, תשע"ג; ניסן, 1997). מטרות ההוראה בגישה מסוג זה אינן מטרות חד-ממדיות ואינן אופרטיביות בלבד - קרי ביהיוריסטיות, אלא הן רב-ממדיות ומביאות בחשבון תהליכים של הבניית ידע ושל מוטיבציות שונות ללמידה (Richardson, 2003).

תפיסות מסוג זה עולות בקנה אחד עם תפיסות עדכניות הדנות בהוראה כתהליך של הבניית זהות (ניסן, 1997; Nisan & Pekarsky, 2007), שבו נבחן תפקידו של איש החינוך במונחים

של זהות ושל התפתחותה של תודעת זהות. תודעת זהות מורכבת מהתוויית המזהה ("מחנך"), מהזדהות עם תוויית ה"מחנך" ומהקשרי התוכן שלה (חמו, 2009). בהקשר הצבאי הלוקאלי עולה כי התוויית "מחנך" היא בעלת משמעות מיוחדת בתפקידי פיקוד והנהגה ובהבניית הזהות הכוללת של מפקדים בצה"ל (חמו ובן-יוסף, 2017). כאן מסתמן כי, גיבוש זהות הוא תהליך של מעבר בין תוויית מזהה שקיבלו מש"קיות ההוראה מתוקף תפקידן, לרבדים עמוקים יותר של הזדהות ואל הרובד השכלתני המאפשר לבחון את הקשרי המשמעות של הזהות. ניסן (1997) טוען כי קיים קשר הדוק בין זהותו האישית של המחנך לזהותו המקצועית, ועליו לפתח חזון המשלב את הממד האישי והמקצועי ואת ההכרה בחברה שבה המחנכים פועלים. בתיאור הממצאים פתחתי בתחושת השייכות ובתפיסת הערך שיש לפעולתן; הן "באות מאהבה" אומרת נ"ב, וכך מתמצתת את סוד הקסם של הצלחת פעולת ההוראה. הניתוח האנליטי מלמד כי הקסם הוא באהבה, אבל לצד זאת פועלת קבוצה שגיבשה את זהותה בזיקה להקשרי משמעות מורכבים ויצקה לתוכם תוכן משמעותי הנותן מענה להקשר ייחודי.

מקורות

אבנון, ד' (2013). ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה, בתוך ברנדס ע' ויששכר ר' (עורכות), חינוך לערכים בעולם משתנה - אסופת ניירות דעה, הועדה לנושא: מחקר מתווה דרך (עמ' 14-17). ירושלים: משרד החינוך.

אלוני, נ' (2013). ערכי מערכת החינוך בישראל. בתוך ברנדס ע' ויששכר ר' (עורכות), חינוך לערכים בעולם משתנה - אסופת ניירות דעה, הועדה לנושא: מחקר מתווה דרך (עמ' 21-24). ירושלים: משרד החינוך.

בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004). בהבניה מתמדת סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה. אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך. <http://www.cet.ac.il/self-regulation/Units/unit1-expand1.htm>.

בירנבוים, מ' (1997). חלופות בהערכת הישגים. רמות: אוניברסיטת תל אביב <http://www.kotar.co.il.ezproxy.levinsky.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=92528804#3.6852.6.default>.

בן-פרץ, מ' (2001). מגמות חדשות בתכנון לימודים: בעיות ודילמות. עיונים בחינוך, 1(5), 59-67. דביר, נ' ושץ-אופנהיימר, א' (2011). להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות כפי שהוא משתקף בסיפוריהן. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרם (עורכות), להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 91-117). תל אביב: מכון מופ"ת.

<http://www.kotar.co.il.ezproxy.levinsky.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=98088785>

הרפז, י' (2011). מחזיקים כיתה: בעשרה שיעורים. אבן יהודה: רכס פרויקטים חינוכיים.

חמו, נ' (2009). משיח זהויות לעמיות יהודית. בתוך: ג' שמעוני, נ' צבר בן-יהושע ונ' חמו (עורכים), עמיות יהודית - מתווה עיוני ומעשי להוראה ולמידה. (עמ' 199-190) תל אביב: בית התפוצות

- חמו, נ. ובן-יוסף אזולאי, נ. (2017). מקומו של ה"מחנך" בזהות הכוללת של מפקדים בצה"ל. עיונים בחינוך, 15-16, עמ' 89-115.
- חיאלי, ת' (2009). על האגוצנטריות של מורים ומרצים ועל דרכים להתמודד איתה. תגובה למאמר על "קללת הידע". על הגובה, 8, 8-11.
- יריב, א' (2010). מיצוב בכיתה: ניתוח תגובות מורים לבעיות התנהגות. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12, 9-30.
- לביא, צ' (2000). הייתכן חינוך בעידן הפוסט מודרניזם? רעננה: ספרית פועלים.
- משרד החינוך (תשע"ג). למידה משמעותית בתחומי הדעת במזכירות הפדגוגית חינוך ממעמקי הנשמה. נדלה מתוך: http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A7D79162-E987-4377-9D31-0C7F24987EE1/174654/resource_1438377233.pdf
- ניסן, מ' (1997). זהות חינוכית כגורם עיקרי בפיתוח מנהיגות חינוך. ירושלים: מכון מנדל.
- ספקטור-מרזל, ג' (2008). הסיפור של הזהות או הזהות של הסיפור. שבילי מחקר, 15, 18-26.
- קורב, ע' (2013) חינוך יהודי ודמוקרטי במסגרת החינוך הממלכתי. בתוך ע' ברנדס ור' יששכר (עורכות), חינוך לערכים בעולם משתנה - אסופת ניירות דעה (עמ' 128-131) הועדה לנושא: מחקר מתווה דרך, ירושלים: משרד החינוך.
- שפירא, א' (2013). ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה. בתוך ע' ברנדס ור' יששכר (עורכות), חינוך לערכים בעולם משתנה - אסופת ניירות דעה (עמ' 136). הועדה לנושא: מחקר מתווה דרך, ירושלים: משרד החינוך.
- שץ-אופנהיימר, א' (2008). נרטיב, זהות וזהות מקצועית. שבילי מחקר, 15, 27-33.
- Graham, G. (2015). Behaviorism. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2015 Edition), Edward N. Zalta (Ed.), Retrieved: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/behaviorism/>
- Katja, V., Paivi, H., Etelapelto, A., Rasku-Puttonen, H., & Littleton, K. (2008). Teachers professional identity negotiations in two different work organizations. *Vocations and learning studies. Vocational and Professional Education, 1*(2), 131-148.
- Nisan, M., & Pekarsky, D. (2008). "Educational Identity" as a major factor in the development of educational leadership. <http://www.bjpa.org/Publications/details.cfm?PublicationID=731>
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers college record, 105* (9), 1623-1640. Chicago.

שער רביעי
עולים

פרק 9

השתלבות יוצאי אתיופיה בצבא: בין שתי מערכות תובעניות

רינת משה וגיא ברוקר

רקע

השונות החברתית והתרבותית המאפיינת צבאות לאום מופיעה כסוגיה מרכזית בספרות המחקרית כמו גם בסדר היום הציבורי והפנים-צבאי. סוגיה זו נחקרה דרך נקודות מבט שונות, כדוגמת יחסי חברה-צבא, מבנה מוסד האזרחות ותהליך בינוי מדינת הלאום (פלד ושפיר, 2005), כינון זהויות וקטגוריות חברתיות כמגדר, גזע, אתניות ומעמד (ששון-לוי, 2006; Burk & Espinoza, 2012; Enloe, 1980), מוביליות חברתית ותעסוקתית (לוי, 2007) ומאפייני המדיניות והפרקטיקות המדיניות והצבאיות לגבי אותה שונות (לומסקי-פדר ובן-ארי, 2003).

בפרק זה אנו מבקשים להתמקד בשירותם הצבאי של בני ובנות הקהילה האתיופית בצה"ל. הפרק מבוסס על עבודת מחקר רחבה שבוצעה בממד"ה⁹ והתקיימה על רקע דיון ציבורי שעסק בכשל רב-מערכתי הנוגע לשילוב בני הקהילה האתיופית בחברה הישראלית ובתוך כך גם בצבא (כהן, 2013; דוח מבקר המדינה, 2012). בחרנו להציג את הממשק המורכב הנוצר במהלך השירות הצבאי של בני ובנות הקהילה האתיופית בין משפחת המשרת לבין המערכת הצבאית. בדרך זו אנו גם מבקשים להרחיב את היריעה ולסמן מגמות ותהליכים רחבים יותר המתרחשים ביחסי חברה וצבא בעידן חברת השוק (לוי, 2007; ריבנאי-בהיר, 2016). נציג תחילה במשיכות מכחול רחבות רקע המתאר את תהליך ההגירה והקליטה של הקהילה האתיופית בישראל בהקשרי חברה, קהילה ופרט וכן ביחס לשירות בצבא. את הממצאים נציג בדרך זו: בחלקים הראשון והשני נתאר את עמדות המשרתים כלפי הצבא והשירות הצבאי וכן את הדמויות המרכזיות המעצבות עמדות אלו בשלבים השונים של השירות (לפני הגיוס ובמהלך השירות); בחלק השלישי נתמקד בתיאור הממשק הנוצר בין המשפחה לשירות בצבא ובאופן שבו ממשק זה מתואר בסיפורי השירות של בני ובנות הקהילה המשרתים בצבא. בחלק האחרון נדון במשמעויות של הממשק המורכב שבין הצבא לבין המשפחה ובתפקיד המרכזי שיש לו בתהליך ההסתגלות של המשרתים למערכת הצבאית.

קהילה האתיופית בישראל - עלייה, קהילה משפחה וצבא

עלייתם של יהודי אתיופיה לישראל החלה עוד בשנות החמישים (תלמי-כהן, 2012). אולם רק לאחר הכרה של הממסד בישראל ביהדותם, בסוף שנות השמונים החלו גלי עלייה רחבי ההיקף מאתיופיה לישראל. מרבית יהודי אתיופיה הגיעו לישראל בשני גלי עלייה גדולים המכונים:

9 המחקר בוצע בשיתוף עם ענף עלייה והשתלבות בחיל חינוך בהובלת סא"ל (מיל') כרמית נפתלי ומדור שי"א (שילוב יוצאי אתיופיה) באכ"א (אגף כוח אדם) בהובלת רס"ן הילה הלפרן. בשלבי איסוף הנתונים וניתוחם השתתפו ד"ר רינת משה-תלמי, מי, ששימשה יועצת לנושא הקהילה האתיופית בחיל החינוך והנוער.

"מבצע משה" בשנים 1984-1985 ו"מבצע שלמה" בשנת 1991. משנת 1993 ואילך החל תהליך הגירה ארוך ורב-תהפוכות של ה"פּלשמוּרה"¹⁰ לישראל, שרובם הם מתנצרים ומיעוטם נוצרים העולים בעקבות נישואי תערובת (בן עזר וגולן, 2012; תלמי כהן, 2012).

אחת הסוגיות המרכזיות המלוות את העלייה מאתיופיה לישראל היא מידת השתלבותם בחברה הישראלית. ההנחה הרווחת היא, כי השתלבות זו לא צלחה, ולו רק לפי הקריטריון המניח כי קליטה מוצלחת פירושה התפלגות שווה של העולים ברבדים השונים של החברה. כך לדוגמה, נכון לתחילת העשור הנוכחי מרבית העולים וצאצאיהם מצויים בקבוצות המוחלשות של החברה בישראל - אחוז גבוה של לא מועסקים, שיעור נמוך של בני נוער הזכאים לתעודת בגרות ועוד (דיין, 2014). קשיי ההשתלבות מתבטאים גם במחאות ובהפגנות של בני הקהילה נגד האפליה הממסדית והגזענות החברתית, כך לדוגמה, מחאות נגד מדיניות תרומות הדם ב-1996 ולאחר מכן ב-2006, כמו כן ב-1982 וב-1992 נגד הרבנות בנושאי גיור והסדרת מעמד כוהני הדת (קייסים), ולאחרונה במאי 2015, בעקבות אלימות משטרתית מול חייל בן הקהילה האתיופית (פרצה מחאה רחבת היקף נגד אפליה ממסדית וגילויי גזענות).

הסיבות המאוזכרות בספרות לקושי בהשתלבות הקהילה בחברה נוגעות במארג המורכב בין מדיניות הקליטה הפורמלית, מאפייניה של החברה הישראלית ומאפייני הקהילה עצמה (בן עזר וגולן, 2012; הרצוג, 1998). אמנם החברה הישראלית עוצבה מראשיתה כחברת מהגרים, אך תהליכי הקליטה והשילוב של כל קבוצה מהווים מקרה בוחן ייחודי, שיש להציב בהקשר רחב יותר הכולל את מאפייני הקהילה, עיתוי העלייה והשינויים שחלו בחברה. להלן תיאור קצר של ייחודיות תהליך ההגירה והקליטה של הקהילה האתיופית בישראל, מאפייניו המוסדיים ותוצאותיו בעת הנוכחית:

א. **מעבר בין שתי תרבויות.** העלייה מאתיופיה מאופיינת כמעבר בין שתי תרבויות, שההבדלים ביניהן ניכרים ונפרסים על פני תחומי חיים רבים - אופי היחסים בין חברי הקהילה ובתוך המשפחה, מאפייני המנהיגות הקהילתית, השכלה, תעסוקה וקודים חברתיים (בן עזר, 1992). לדוגמה, באתיופיה היהודים חיו בדרך כלל בחברה מסורתית כפרית, המשפחה לרוב הייתה גדולה ומסודרת במבנה פטריארכלי והקשר עם הילדים היה מבוסס על כבוד כלפי סמכותם של ההורים והמבוגרים (Ben-David & Erez, 1997). מאפיינים אלו רווחו בקהילות מהגרים נוספות בישראל. אולם בניגוד לעליות של קום המדינה נדרשו המהגרים מאתיופיה להיקלט בחברה מתועשת ומבוססת. כך שבהשוואה לכלל האוכלוסייה הקולטת התאפיינו רוב המהגרים במיעוט משאבים כלכליים והשכלתיים, זאת לצד קשיי השפה המאפיינים מהגרים. ההבדלים הדרמטיים הללו בין תרבות המוצא של הקהילה האתיופית לבין התרבות הקולטת מוצגים בספרות כהסבר מרכזי לתהליך הקליטה המורכב ולפער הציפיות שהיה ונותר בין הרצוי למצוי בתהליך השתלבותם של המהגרים מאתיופיה בישראל (גולדבלט ורוזנבלום, 2011; Ben-David & Erez-Darvish, 1997).

10 בין שתי קבוצות ההגירה יש הבדלים רבים שמקורם באזור באתיופיה שממנו היגרו, זהותם הדתית, אורח חייהם ואופן עלייתם לישראל. גם כן בכינוי של כל קבוצה, הראשונה מכונה: "ביתא ישראל" והשנייה, הפלשמוּרה, מכונה "זרע ביתא ישראל". עבודה זו אינה מתייחסת להבדלים אלה, להרחבה ראו: שבתאי, 2006; תלמי כהן, 2012.

ב. **הגירה בעלת סממנים של גזע וצבע** (ענתבי-ימיני 2010). ההגירה של יהודי אתיופיה לישראל היא ייחודית גם בהיותה הגירה שאינה מייצגת רק אתניות בדומה לעולים ממדינות ערב, אלא בעלת סממנים של גזע וצבע (Ben-Rafael & Peres, 2005). אפיון זה כורך את תהליך ההגירה בתופעות של הדרה וגזענות וביצירת היררכיה בין תכונות ביולוגיות לכאורה של קבוצה אחת על פני רעותה (גודמן, 2008). בעידן הנוכחי, המודרני והפוסט-מודרני, תפיסות של גזע עברו עידון והפכו את גילויי הגזענות מפעולות מודעות ומכוונות ל"גזענות תרבותית", שטבעה חמקמק יותר. הגזענות בצורתה התרבותית הופכת את השוני ואת המובחנות למעין מהות ה"טבועה" במהגר "המסרב להשתנות", ומכאן שהשוני על בסיס גזע, צבע ומוצא נתפס כבלתי ניתן לגישור ולשילוב (בן אליעזר, 2008).

ג. **הטלת הספק בזוהות היהודית**. כאמור תהליך עלייתם של יהודי אתיופיה התאפיין בעיכובים רבים שנבעו בעיקר מהטלת הספק של הממסד ביהדות הקהילה. רק בשנת 1973 לאחר פסיקת הרב הראשי לישראל הרב עובדיה יוסף הוכרו רשמית יהדותם של בני הקהילה וזכאותם לעלות לישראל לפי חוק השבות (בן-עזר וגולן, 2012; תלמי-כהן, 2013). עם זאת, אחת מהטענות המועלות ביחס ליהדות בני הקהילה היא כי הספקות של החברה הקולטת ביחס ליהדותם לא נעלמו. גם אם עולי אתיופיה ככלל הוכרו כיהודים, עדיין הייתה יהדותו של כל פרט מוטלת בספק גם לאחר עלייתו לישראל (סיקורל ושרעבי, 2011). הטלת הספק חודדה והובלטה עם עלייתם של בני הפלשמורה ('ביתא ישראל'), ובחלקה חלחלה גם לתוך הקהילה דרך דרישת הוכחת הזיקה לדת (תלמי-כהן, 2013).

ד. **אופן הקליטה הממסדי**. תהליך ההשתלבות של עולים מאתיופיה נוהל לאורך השנים כמעט כולו על ידי הממסד (פקידי רשויות, עובדי רווחה). גם לאחר שהמדיניות הממסדית שונתה במהלך שנות התשעים לכיוון של "קליטה ישירה", עדיין נותרה קליטתם של עולי אתיופיה בגדר מקרה ייחודי שגופים ממסדיים ממשיכים לנהלו. אחת המשמעויות העיקריות לקליטה הממוסדת הייתה בנייה ושימור של מרכזי הקליטה, שימור המגורים ב"מובלעות", התלות בגורמי רווחה, העדר קשר ישיר עם החברה הקולטת ועוד (הרצוג, 1996, 1998; סבירסקי וסבירסקי, 2002). תהליך זה זכה לביקורת רבות כמנציח את התלות של המהגרים וצאצאיהם במנגנוני הרווחה, מצמצם את ההתנסויות שלהם בסביבות הטבעיות של החברה ומשמר את הנתק שנוצר בינם לבין חברי הקהילה הקולטת (סיקורל ושרעבי, 2011). לצד הסיבות שסומנו לעיל בתהליך קליטתם של המהגרים מאתיופיה לישראל מצויים גם היבטים כוללניים, שאינם ייחודים רק לקליטתה של הקהילה האתיופית בישראל, אלא מאפיינים את החברה הישראלית כחברת מהגרים.

העלייה מאתיופיה לישראל התרחשה על רקע חלחול של תפיסות רב-תרבותיות לחברה הישראלית במהלך שנות התשעים במאה הקודמת, וביססה אקלים חברתי הרגיש לשוני תרבותי ולהבדלים בין ה"אני" ל"אחר" (יונה ושנהב, 2005; Kimmerling, 2001). בזיקה לאקלים הרב-תרבותי חל שינוי גם במדיניות הקליטה הרשמית של מדינת ישראל. אם עד לשנות השבעים במאה הקודמת התבססה מדיניות הקליטה על מודל של "כור ההיתוך" ועל ההנחה כי יש לחולל שינוי חברתי ותרבותי בקרב העולים, הרי משנות השמונים והתשעים שונתה

המדיניות לכיוון של פלורליזם תרבותי והתערבות על בסיס של "רגישות תרבותית". כלומר, על אידאולוגיה (לפחות מוצהרת) של מתן כבוד ראוי לתרבות הנקלטת ועל הנחה שלפיה תהליך ההגירה וההשתלבות של המהגרים בחברה אינו זהה עבור כלל הקבוצות והפרטים (לומסקי-פדר, רפפורט וגינצבורג, 2010). השינוי במדיניות לווה גם בפרקטיקות קליטה חדשות כדוגמת שילובם של עולים ותיקים בצוותי הקליטה (סיקורל ושרעבי, 2011).

אולם המציאות לימדה כי הטמעתה של הגישה הפלורליסטית בתוך האקלים של מדינת לאום בכלל, ובישראל בפרט, אינה מתאפשרת באופן פשוט ולינארי (הרצוג, 1996, 1998). למול תפיסת הריבוי שבבסיס הגישה הפלורליסטית ניצבת התביעה של מדינת לאום ולפיה על קבוצות ופרטים לחלוק ביניהם זהות כוללת ויחידנית המבדילה אותם מ"אחר" דתי, אתני, לאומי או גזעי (אנדרסון, 2000). השילוב בין שני היסודות המנוגדים הללו בתוך מדינת לאום הקולטת מהגרים - קרי שילוב בין פלורליזם זהותי וריבוי תרבותי לבין זהות יחידנית קהילתנית, דווקא תורם להבלטת ההבדלים בין הקבוצות, לביסוס היררכיות בין ותיקים למהגרים ולכינון יחסים של שליטה ופיקוח על תהליך ההגירה והקליטה (גודמן, 2008). כך שבפועל תיקבע מידת השייכות של קבוצות ופרטים מהגרים, הכלתם או הדרתם על בסיס המידה שבה הם ייתפסו כמייצגים את הזהות הקהילתנית של החברה הקולטת. בישראל השייכות למדינת הלאום נקבעת, במידה רבה, על בסיס שייכות דתית לקהילה היהודית, כפי שמתבטא ב"חוק השבות" המעגן באופן קונסטיטוציוני את תהליך ההגירה לישראל בהגדרה של שייכות דתית. בהקשר המסוים של הקהילה האתיופית לישראל כאמור הייתה זו הזהות היהודית שהיוותה אבן נגף לא רק בתהליך קליטתם ושילובם, אלא גם, ואולי בעיקר, ביכולתם להתמקם במיקומים חברתיים בעלי יוקרה ממשית וסימבולית (בן-אליעזר, 2008; סיקורל ושרעבי, 2011; תלמי-כהן, 2013).

תפיסת הרב-תרבותיות מגלמת גם את נקודת המבט של הפרטים חברי הקבוצה. עבורם הקטגוריה המסמנת את נבדלותם ואת מובחנותם, כדוגמת מובחנות על בסיס מוצא אתני, מאפשרת לסמן לא רק את שוליותם בחברה, אלא גם את אי-השוויון החברתי שעל בסיסו ניתן לתבוע שינוי ושחרור מהיררכיות ומיחסי כוח בחברה הקולטת. כך שהקטגוריות הזהותיות המוחלשות מטופחות הן על ידי המדינה והקבוצות המדירות, המשמרות את אי-השוויון החברתי, הן על ידי חברי הקבוצה עצמה (Comaroff & Comaroff, 2009). דוגמה לכך היא ההכרה, לעתים המוצלחת, של חברי קבוצת זהות מוחלשות בישראל - כ'רוסים', 'מרוקאים', כי הקטגוריה האתנית שדבקה בהם אינה רק הסיבה והתוצאה לשוליותם ולהפרדתם מהכלל, אלא, במפתיע, גם נקודת החיבור האפשרית שלהם להשתתפות בקולקטיב. במקרה של הקהילה האתיופית השימוש בזהות "אתיופי" טופח על ידי חברי הקהילה כאמצעי להבנות את ההגירה מאתיופיה לישראל כזהות ייחודית בתוך הנרטיב הלאומי, הדתי וההרואי, המחבר בין ההיסטוריה היהודית להווה ולעתיד ובין הזהות האתיופית לליבה הציונית (אהרון, 2010). כך שבעידן הרב-תרבותיות יש לבחון את הזהות הייחודית והנבדלת של מהגרים לא רק כאתר ביצירת היררכיות ושוליות, אלא גם ככלי עבור המהגרים עצמם להשגת הכרה (Taylor, 1992) והון סימבולי ממש, המאפשר כניסה למרכז החברתי והפוליטי (Comaroff, 1987).

אם כך, תהליך הקליטה וההשתלבות אינו חד-ממדי ולינארי, והוא מתרחש בתוך מציאות מורכבת. מציאות שבה מצד אחד הפרט נדרש להשתחרר מחבלי הזהות האחת ולרכוש אחרת,

אך בה בעת גם להותיר את הזהות הקודמת ולא להתכחש לה. הזהות הייחודית הנבדלת עשויה באופן פרדוקסלי להוות בסיס לשוליות וליחסי שליטה, ובזמן גם משאב ובסיס לתבוע מהחברה הקולטת הכרה וקבלה חברתית ופוליטית.

אחד הסוכנים המרכזיים בתהליך הקליטה והשילוב הוא המשפחה ובעיקר ההורים (ארידן ומרגולין, 2013). אולם, גם קליטתם והתאקלמותם של ההורים עלולות להתברר כמשבר חריף המתרחש בעת הגירה, בעיקר במצבים של מעבר בין תרבויות שונות. כיום הספרות מתייחסת להגירה של המשפחה וההורים כתהליך הנמשך על פני דור ויותר, שלעתים אינו צולח את קשיי השפה והתרבות. התארכות תהליכי ההגירה והשילוב בחברה הקולטת הם אחד הגורמים העיקריים לאובדן הפיקוח ההורי, לתלות של ההורה בילד ולהיפוך תפקידים ביניהם (בן-עזר, 1992).

במקרה של הקהילה האתיופית מידת התמיכה וטיב התמיכה של ההורים בקליטה ובמעבר לחברה החדשה קשורים באופן הדוק לשינוי מרחיק הלכת שחל במבנה המשפחתי לאחר ההגירה. בעוד בשלב טרום ההגירה היה הפיקוח החברתי מושתת על מבנה של משפחה מורחבת ויחסי מרות בין כלל המבוגרים לילדים, הרי בישראל התפרקות המשפחות המורחבות והצמצום למשפחות גרעיניות שחקו את הפיקוח הבין-דורי (בוסטין, 2008; דולב-גנדלמן, 1989). בתוך כך חל שינוי בתפקיד האב במשפחה. אם באתיופיה אב המשפחה היה המפרנס והמחנך העיקרי, בעיקר בתחום הנורמטיבי והגדרת הגבולות, הרי בישראל התקשו הגברים למצוא עבודה בשל מגוון סיבות (מגבלות שפה והשכלה, היעדר ידע וקושי בהשתלבות בשוק התעסוקה) (Tsadick, 2006). כך הפך האב, לעתים קרובות, מדמות רבת עוצמה לדמות שאינה עוד מקור לידע ולחיקוי, וחלה ירידה, בעיקר בקרב הדור השני לעלייה, בהזדהות עמו ובצייתנות לדרשותיו עד כדי אנומליה והתנהגויות עברייניות, (אדלשטיין, 2002, 2012).

תמיכת המשפחה מהותית גם בתהליך השירות הצבאי, ולכן שינויים החלים במבנה המשפחתי משליכים ישירות גם על השירות הצבאי. מחקרים שונים מלמדים, כי המשפחה והחברים הקרובים משמשים מקור מרכזי לחיברות ולהסתגלות לשירות הצבאי. ריבנאי-בהיר ואבידר טענו כי עמדות בני הנוער מהוות שיקוף של המשפחה כאחד מ"סוכני העברה" המעצבים את מערך השיקולים וקבלת ההחלטות של המתגייסים והמתגייסות לצבא (ריבנאי-בהיר ואבידר, 2012). כך שהתמיכה של המשפחה במשרתים עשויה להיות מצד אחד עוגן לקליטה ולהשתלבות מוצלחת בשירות, אך מצד אחר גם עלולה להוות מקור עיקרי לקונפליקט ולקושי לשרוד ולהצליח בשירות (אמיר והורוביץ, 2003).

חוקרים שונים התייחסו לשירות הצבאי כעוגן משמעותי בהשתלבות בני נוער בכלל ועולים בפרט בחברה הישראלית (ליבליך, 1990; שבתאי, 1999). תפיסה זו מושתתת על נוסחת האזרחות הרפובליקנית שהתבססה בישראל, ולפיה השירות הצבאי הוא קריטריון ואמת מידה להגדרת האזרחות והשייכות לגבולות הקולקטיב (פלד ושפיר, 2005; ששון-לוי, 2006). שבתאי טענה בהקשר זה (שם), כי השירות הצבאי מנע משבר זהות בקרב עולי "מבצע משה" למרות הקונפליקטים ובלבול הזהות בקרב העולים, בעיקר בין הורים לילדים. הדימוי העצמי הגבוה של החיילים, שהתבסס על הזדהותם עם מורשתה ועם תרבותה של העדה, וכן המאבק להגשמת חלום העלייה לירושלים, היו אלה שאפשרו, במידה רבה, את המשכיות התרבות הקודמת לצד רכישת התרבות החדשה. לא נוצר אפוא חלל או ריק שעלול היה להביא לשנאה עצמית,

להתפרקות ולמשבר. עוד מצאה שבתאי תרומה גבוהה גם באסטרטגיות שננקטו בעת השירות הצבאי ושסיפקו, לצד מדיניות הטיפול הייחודית של הצבא, גם הגנה מפני משבר שעלול היה לפרוץ לו היו נדחקים החיילים לשוליים ומפנימים את המסרים ואת הדעות הקדומות שהופנו כלפיהם. יתר על כן, תחושת הגאווה של העולים המשרתים בצבא, שמקורה בהישגים המוכחים, מנעה אף היא אפשרות של משבר וקידמה אותם להשגת מטרותיהם ובהן רכישת הזהות הישראלית (שבתאי, 1999).

העבודה הנוכחית בוצעה על רקע דיון ציבורי שהתנהל בשנת 2013 ועסק בכשל רב-מערכתי המאפיין את שילובם של בני הקהילה האתיופית בישראל ובתוך כך גם בצה"ל (ברוקר ומשה, 2015; דוח מבקר המדינה, 2012). בעקבות הדיון ודוח מבקר המדינה בנושא החל בצה"ל ובאכ"א תהליך רחב שנועד לשינוי המצב ולשיפורו והתאפיין בגיוס משאבים ונכונות של כלל מערכות המדינה (התכנית הממשלתית לקידום שילוב יוצאי אתיופיה בחברה הישראלית). מטרת המחקר הייתה לזהות את הגורמים המאפשרים למשרתים יוצאי אתיופיה להשתלב בשירות הצבאי באופן מיטיבי לצד זיהוי הגורמים המעכבים ומונעים את השתלבותם. כל זאת לשם טיוב ושיפור המדיניות הקיימת בצבא בנושא ועיצוב דפוסי הפעולה בשלבים השונים של השירות - גיוס, מהלך השירות והיציאה לאזרחות. הפרק הנוכחי יתמקד בהיבטים הנוגעים לממשק שבין המשפחה לבין המשרתים והשירות הצבאי.

עולמות הידע שהתבססו עליהם נשענו על התחום הרחב של יחסי חברה וצבא בישראל ובאופן ממוקד יותר על תחומים של הגירה, השתלבות והסתגלות, בני נוער ושירות החובה בישראל.

שיטת המחקר

שיטת המחקר התבססה על שתי מתודולוגיות משלימות (Mix Methods):

א. **ראיונות עומק:** נערכו 51 ראיונות עם חיילים וחיילות המשרתים בתפקידי קצונה, לחימה ותומכי לחימה או שוהים בכלא צבאי. הראיונות התבצעו בין נובמבר 2013 למרס 2014, והתבססו על שלוש קבוצות משרתים, המייצגות רצף מדומיין של אופני הסתגלות והשתלבות לפי אמות המידה של המערכת הצבאית:

1. קצינים וקצינות ולוחמים המייצגים שילוב מיטיב בליבת העשייה הצבאית.
2. חיילים וחיילות המשרתים בתפקידים תומכי לחימה (תומכ"ל) ועורפיים, המייצגים שירות נורמטיבי בתפקידי מעטפת.
3. חיילים וחיילות השוהים בכלא צבאי (כלא 6 וכלא 4) בשל עבירות משמעת הכוללות בין היתר נפקדות ועריקות, המייצגים את הקצה של לקויות בהסתגלות ובהשתלבות בשירות.

ב. **סקר טלפוני** בקרב שני מדגמים פשוטים ומקריים של משרתי חובה חוגרים וקצינים המוצבים בתפקיד (לא בקורסים ולא בכלא):

1. 328 כלל חיילי חובה בצה"ל.
2. 310 חיילים וחיילות ממוצא אתיופי (נולדו באתיופיה או ארץ לידת אב אתיופיה);

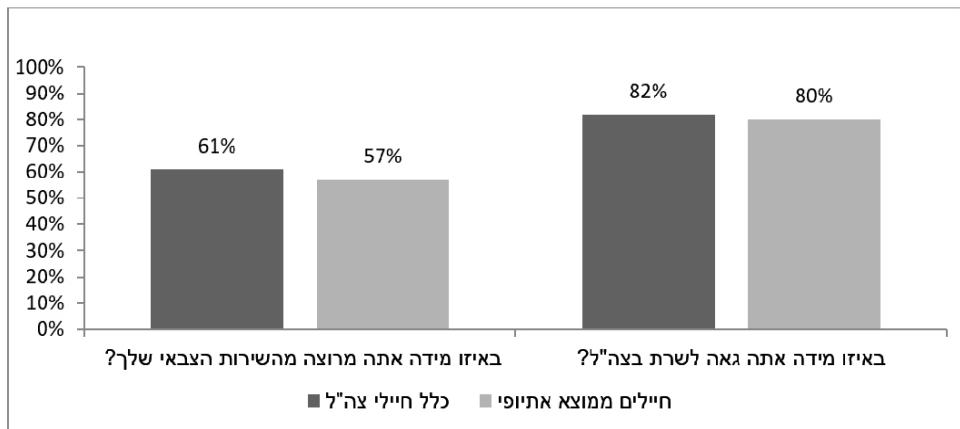
טעות דגימה מרבית לכל מדגם: 5.8% לכל כיוון. הנתונים נאספו במהלך פברואר-מרס 2014.¹¹

11 הנתונים נאספו ונותחו על ידי רוני טיארג'אן, ראש מרכז הסיקור הצה"לי וסג"ם יובל בכר, קצינת מאבחנות וסיקור, במח"ל לקת מדעי ההתנהגות, צה"ל.

עמדות כלפי הגיוס והשירות

הממצאים מלמדים, כי שיעור גבוה בקרב המשרתים יוצאי אתיופיה מביעים גאווה ושביעות רצון משירותם הצבאי (תרשים 1). שיעורים אלו זהים לשיעור משרתי החובה המביעים גאווה משירות ומלמדים על מוטיבציה גבוהה לגיוס. כך לדוגמה, לוחם המשרת ביחידה מובחרת מתאר את המוטיבציה לגיוס - "רציתי להגיע ליחידות יותר... איך אומרים? לכוון לירח כי תפגע בכוכבים. כן, אני ממש רציתי להגיע ליחידה מאוד, מאוד מובחרת, שזה היחידה...".

תרשים 1: עמדות כלפי השירות



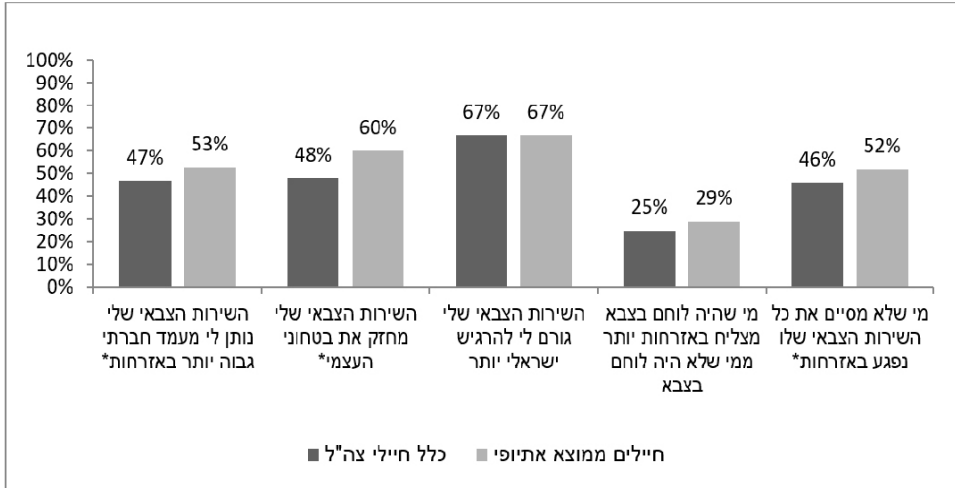
לצד שיעורים גבוהים אלו, מהראיונות עולה כי המוטיבציה הגבוהה לגיוס היא חלק מסיפור השירות של משרתים ששירותם הצבאי מתאפיין בלקויות שירות (נפקדות, עריקות, כלא צבאי). כך מתאר חייל הנמצא בכלא הצבאי בעקבות נפקדות את רצונו להתגייס לצבא: "לא חשבתי יותר מדי. אמרתי - אני אהיה קרבי. אני זוכר שהלכתי מהתחלה. מהצו הראשון אמרתי להם קרבי, קרבי... בסוף שמו אותי בחימוש..."

הציטטות לעיל - של הלוחם מזה ושל החייל השווה בכלא הצבאי מזה - ממחישות כי הגיוס לצבא נתפס עבור המשרתים יוצאי אתיופיה כ'ברור מאליו', ותואם לתסריט הנורמטיבי הקיים בחברה הישראלית עבור רוב בני הנוער (ריבנאי-בהיר ואבירד, 2012). השירות הצבאי מתואר כחלק ממסלול ההתבגרות המאפיין אותם כ'ישראלים', ככזה המהווה את המסלול ה"נכון" המזכה בשייכות למדינה ולחברה ומקנה תגמולים אישיים כהתבגרות, עמידה באתגרים ו"שיעור לחיים" (שם).

ממצאי הסקר מעלים תמונה זהה ולפיה רוב המשרתים יוצאי אתיופיה סבורים שהשירות הצבאי גורם להם להרגיש יותר ישראלים, מחזק את ביטחונם העצמי ומקנה להם מעמד גבוה יותר באזרחות (תרשים 2). יותר מכך, שיעור גבוה יותר מקרב המשרתים יוצאי אתיופיה, בהשוואה לכלל המשרתים, סברו כי השירות הצבאי טומן בחובו יתרונות עבור המשרתים להידוק הקשר

בינם לבין הקולקטיב. כך לדוגמה 53% מקרב המשרתים יוצאי אתיופיה סברו כי השירות הצבאי מקנה להם מעמד חברתי גבוה יותר באזרחות, בהשוואה ל-47% מקרב כלל משרתי החובה שסברו כך (תרשים 2).

תרשים 2: עמדות כלפי הקשר בין אזרחות לשירות צבאי

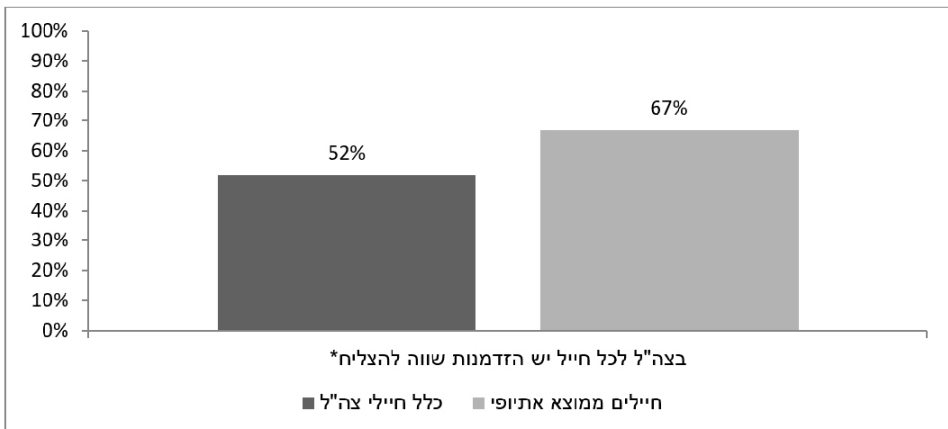


*הבדל מובהק

ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הידע הקיים בספרות בנושא הגירה וצבא בישראל. השירות הצבאי או הלאומי הוא עבור עולים ומהגרים מדד המבטא את תחושות השייכות וההשתלבות שלהם בחברה, וכן זירה מרכזית למימוש אזרחותם החדשה (דבידוביץ' קוך, 2011).

יתרה מזו, ממצאי הסקר מלמדים כי בקרב משרתים יוצאי אתיופיה רווחת הנחה, שלפיה בשירות הצבאי יש לכלל חייל הזדמנות שווה להצליח. הנחה זו רווחת יותר בקרב המשרתים יוצאי אתיופיה בהשוואה לכלל משרתי החובה (67% לעומת 52% בהתאמה, תרשים 3).

תרשים 3: ההזדמנות בצבא



*הבדל מובהק

התפיסה שלפיה השירות הצבאי מבוסס על שוויון הזדמנויות הופיעה בראיונות בזיקה לתפיסה נוספת שהופיעה בסיפור החיים של חלק מהמרוויינים - זו שלפיה השירות הצבאי מאפשר "תיקון" לקושי שחוו עוד טרם הגיוס לצבא ושזוהה בעיקר עם כישלונות במערכת החינוך והסטיגמה שדבקה בהם בעקבות זאת. למול סיפור הכישלון, הציפיות שהביעו המשרתים כלפי השירות הצבאי היו לחזור חזרה לתלם ולהשתייך למסגרת שתדאג שלא "ילכו (שוב) לאיבוד". כך תיארה זאת חיילת שרואיינה בכלא הצבאי:

חשבתי בהתחלה שזו (הצבא) מסגרת שתעצב אותי יותר, שתבגר אותי יותר, שאולי, לא יודעת, אולי אני עכשיו אעמוד בזמנים... ושאני אוכל באמת לממש את היכולות שלי. כי האמנתי שיש בי יכולות...

ברוח דומה לכך הצדיקה חיילת המשרתת בתפקיד עורפי את ההחלטה להתגייס וציינה כטעות את החלטתן של חברותיה לא להתגייס:

בוא נגיד שיש לי חברות שלא התגייסו ועכשיו, כאילו, הן לא יודעות מה לעשות. כאילו, הן לא יודעות מה לעשות... בחיים. יש לי שתי חברות שגם היו צריכות להתגייס איתי ביחד לקורס אמיר והשתמטו, והיה להן בלגן, הן קיבלו פטור מהצבא, ועכשיו הן כאילו ממש מתחרטות על זה. הן רוצות להתגייס ולא נותנים להן. אז אני שהתגייסתי, לא מתחרטת. שמחה על זה.

התיאור של שתי החיילות הללו מלמד כי השירות הצבאי נתפס על ידי החיילים יוצאי אתיופיה כצומת משמעותי לשינוי ולאפשרות לעצב מחדש את חייהם. על רקע זאת ניתן גם להבין את הציפיות הגבוהות שהוצגו בראיונות מהשירות הצבאי, שבהן נכרכה הציפייה לשוויון הזדמנויות ולשינוי בחיים.

דמויות משמעותיות בתהליך הגיוס והשירות

המוטיבציה של המשרתים יוצאי אתיופיה להתגייס ולשרת בצבא מבוססת, במידה רבה, על תמיכתם של בני המשפחה, שבדומה למשרתים רואים בשירות שלב חשוב ומשמעותי:

הוא היה בצנחנים, חייל קרבי. לא יודעת, וזה עשה לי חשק גם להתגייס, ואימא שלי, ראיתי כמה היא גאה בו וכמה כל המשפחה גאים בו. אמרתי - גם אני רוצה. וזה, שהייתי קטנה ושראיתי, אז אמרתי, אני חייבת להתגייס ואני רוצה לעשות קרבי...

הסיבות שאזכרו בראיונות לתמיכה של ההורים בגיוס היו: הבנה כי השירות הצבאי הוא מרכיב חשוב של החברה הישראלית, משמש נקודת חיבור מרכזית אליה, ומכאן יסייע לבן או לבת להשתלב בה בשלבים לאחר השחרור. זאת בעוד אי-גיוס עלול לפגוע בהם. בדרך זו הגיוס לצבא הופך לשלב 'טבעי' ו'ברור מאליו' גם בקרב בני המשפחה. יותר מכך, הממצאים מלמדים כי גם במצבים של התלבטויות ומוטיבציה נמוכה של הנער או הנערה, המשפחה - ההורים והאחים - מהווה משענת של עידוד ומצפן עבורם. כך מתאר זאת חייל שרואיין בעת שהיה בכלא הצבאי:

ת: אחי היה גולנצ'יק.

ש: אז התייעצת איתו?

ת: כן. הוא אמר לי, כאילו, תלך, מה שייתנו לך תלך. כאילו לא ... בסופו של דבר הכול אותו דבר. כל ה... אותו דבר. כאילו, בסופו של דבר כל אחד עושה את העבודה שלו.

שריונרים עושים את העבודה שלהם בטנקים, הם עושים את העבודה שלהם בחי"ר. כל אחד עושה את העבודה שלו. כאילו, אל תסתכל על זה, הם יותר טובים, הם זה, הם פה, הם שם. תסתכל על זה כאילו בתור עצמך, שאתה לוקח איתך. זה משהו שאתה לוקח איתך לדרך. זה לא משהו שכאילו עכשיו מסתכל על החבר שלי ולמה הוא גולני ואני זה. זה משפט אחד שאבא שלי אמר לי, שבהתחלה לא רציתי להתגייס אחרי שלא רצו אותי לספורטאי מצטיין, אבא שלי אמר לי, אם הייתה לנו את היכולת להתגייס - כאילו ההורים, המבוגרים אצלנו - היינו מתגייסים לקרבי. זה עוד חיזוק שאבא שלי נתן לי...

ממצאים אלה תואמים לנתונים הקיימים בצבא, שלפיהם שיעור המתגייסים לצה"ל ולמסלולים קרביים בקרב יוצאי אתיופיה הוא גבוה יחסית גם בהשוואה לכלל המשרתים (27% למול 25% בהתאמה, בתוך כהן, 2013).

ממצאי המחקר מאפשרים גם להבחין בתפקיד השונה שיש לבני המשפחה בתהליך הגיוס והשירות; מקומם של האחים והאחיות, בהשוואה להורים, משמעותי לא רק כגורם מוטיבציוני בשלב הגיוס, אלא גם בשלב מאוחר יותר בעת תעודף מסלול השירות ובמהלך השירות. האחים והאחיות מספקים למתגייס או למתגייסת מודל בנוגע לתפקיד הרצוי והמומלץ דרך ניסיון חייהם (modeling) וכדמויות שלמולן ההחלטות שלהם יוערכו - "אחי הגדול עשה, הסתכלתי עליו... עשיתי". אחד ההסברים שעלו במחקר ביחס לחלוקה הנוצרת בין ההורים לבין האחים היה הידע המצומצם שיש להורים על אודות השירות הצבאי, בעיקר בהשוואה לאחים. כך תואר בריאיון הידע המועט של ההורים על הצבא, וההשפעה שיש לכך באשר לטעויות של המתגייסים בעיקר בשלבים הראשונים של הגיוס (מיונים, ההחלטה היכן לשרת):

המבוגרים האתיופים. נגיד לא ל'יוצאי אתיופיה', כאילו, לא יודע איך להגיד את זה, לצד השני, כאילו ה'לבנים', היה להם את כל ההורים שכאילו היו בקרבי, יודעים מה זה. אז הם הורידו את זה לבנים שלהם ולימדו אותם. אצלנו זה אין, ההורים שלנו לא יודעים מהצבא. הבן שלהם הולך לצבא ודבר ראשון שהוא אומר זה תן לי קרבי, ויאללה... לא היה להם מושג מהבית. הם לא באו עם ניסיון מהבית. הם כאילו הולכים ישר לבקור"ם ומה שיהיה - יהיה. אתה מבין?

לעומת היעדר הידע של ההורים יוצאי אתיופיה בנושא הצבא והשירות הצבאי, האחים והאחיות הוצגו כבעלי ידע רלוונטי, חשוב ותורם:

ת: היא (גורם המיון, ר"מ) נתנה לי אופציות של קרבי, פשוט לא האופציות שאני רוצה. היא נתנה לי חילוץ והצלה, הנדסה, שריון, נתנה לי ככה כמה. חשבתי רגע, ואז אמרתי, חשבתי, חשבתי, יצאתי בחוץ עוד פעם, חשבתי, אני לא יודע, התייעצתי עם חברים, זה. אמרתי לה - הנדסה אני לא הולך, כי אח שלי היה בהנדסה.

ש: הוא לא המליץ לך?

ת: לא, הוא אמר לי לא, אל תלך לשם. אז הלכתי לחילוץ והצלה.

אולם גם מקומם של האחים הוצג כמצומצם בכל האמור למתרחש לאחר הגיוס, בזמן השירות. האחים והאחיות תוארו בריאיונות כמשמעותיים לשלבים שטרם הגיוס והשירות, בעוד שבשלב השירות עצמו התעצם מקומם של החברים ('קבוצת השווים', Peer Group). דעתם של החברים הוערכה כרלוונטית יותר לרפרטואר דרכי ההתמודדות עם הצבא, בעיקר במצבים של קושי

והתמודדות עם המערכת הצבאית. החברים הוצגו כמקור מרכזי לתמיכה, לשותפות, לתחושת קבלה ולשייכות ועיצוב הזהות העצמית. עוד הוצגו חברי קבוצת הגיל כמודל לחיקוי, לטוב ולרע - אם כגורמים המחזקים התנהגויות והתמודדויות סתגלניות ואם ככאלה המחזקים התנהגויות של ליקוי שירות, החל בסירוב שיבוץ ועד לביצוע נפקדות ועריקות:

ש: אז למה הוא חושב שיש קושי בלשרוד? וגם את אמרת את זה. קושי לשרוד בצבא, כי מה?

ת: כי אני רואה את עצמי גם, כאילו אוטוטו נשברת. בהתחלה ממש לא. אמרתי, אני אהיה שנתיים עד הסוף. היום את רואה, החברה היא, הקרובה אלי, כבר לא פה. השנייה גם החליטה לעזוב, זה כאילו, זה לא שזה משפיע עלי, אבל...

ש: למה היא ערקה, החברה שלך?

ת: היא לא מסתדרת עם המפקד שלה. כי גם המקום הזה, תמיד היינו, השיחות שלנו היו הרבה על המקום עצמו, על כמה לא טוב פה, על כמה, כאילו, זה מקום כזה שאין בו... את מבינה?

ממצאים אלה תואמים למתואר בספרות על אודות קבוצת השווים המהווה עבור המתגייסים מקור לא פורמלי לחיברות ולפיקוח חברתי. ככזו לקבוצת השווים יש הכוח להשפיע בכיוון הנורמטיבי כמו גם בכיוון של התנהגויות אנטי-חברתית (אדלשטיין, 2012).

מערכות טוטליות: משפחה וצבא

בשני החלקים הקודמים תוארה המוטיבציה הגבוהה של המשרתים לגיוס וכן מקומה של המשפחה - הורים ואחים - כסוכנת מרכזית בגיבוש העמדות החיוביות כלפי גיוס לצבא. בחלק הנוכחי נרחיב על הזיקה המורכבת הקיימת בין המוטיבציה לגיוס לבין תמיכת המשפחה.

קצינים וחיילים יוצאי אתיופיה, לרוב אלה המשרתים בתפקידי ליבה, הציגו את המעגל המשפחתי כגורם המרכזי שאפשר את הצלחתם בשירות ואת שיבוצם בתפקידי ליבה. כך לדוגמה תיאר קצין המשרת בתפקיד פרופסיונלי את האופן שבו נאבקה אמו מול מערכת החינוך וסללה עבורו את הדרך להשתלבות גם בצבא:

הוא (מנהל בית הספר, ר"מ) אמר לאימא: טוב, את יודעת מה? ארבע יחידות. בואי נשים אותו בארבע יחידות מתמטיקה ואנגלית נשאר שלוש, והתחילו כל מיני משא ומתן כזה. אימא שלי אמרה - אתה תזכור את השם שלי, אני עוד אגיע אליך - ויצאנו בסערה. ואז הלכנו, חזרנו הביתה וזהו. אני הייתי כזה, פשוט הייתי בשוק בקטע הזה. אני זוכר, לא בדיוק עיכלתי. כאילו, הייתי בשקט ברוב השיחה כזה. ראיתי את אימא שלי צורחת עליו ופשוט חזרתי הביתה, כזה. ואז איזה כמה ימים אחרי זה הוא התחיל להתקשר, הזמין אותנו לפגישה נוספת. ואז בפגישה הנוספת הוא אמר - טוב, בסדר, תשמעי, אני דיברתי עם המנהל והכל. נשים אותך בחמש יחידות במתמטיקה; באנגלית נשים אותך בארבע. אז אימא שלי אמרה לו - לא, אני רוצה שהוא ילמד גם חמש מתמטיקה, חמש אנגלית, וגם תשים אותו במגמת פיזיקה. היא שאלה אותי בבית מה אני אוהב, אמרתי לה - פיזיקה נשמע לי טוב. הוא אמר - גברתי, את מקשה

עליו סתם. חבל שהוא ייפול מגובה רב. עדיף לתת לו לעלות מאשר שהוא ייפול מלמעלה. אימא שלי לא הייתה מוכנה לשמוע. היא הלכה למשרד של המנהל, פתחה לו את הדלת, אמרה - אני רוצה לדבר איתך. דיברנו עם המנהל שם. הוא אמר - טוב, אני אשים אותו בחמש יחידות מתמטיקה, פיזיקה, מה שאתם רוצים - וזהו. התחלתי ללמוד בבית ספר...

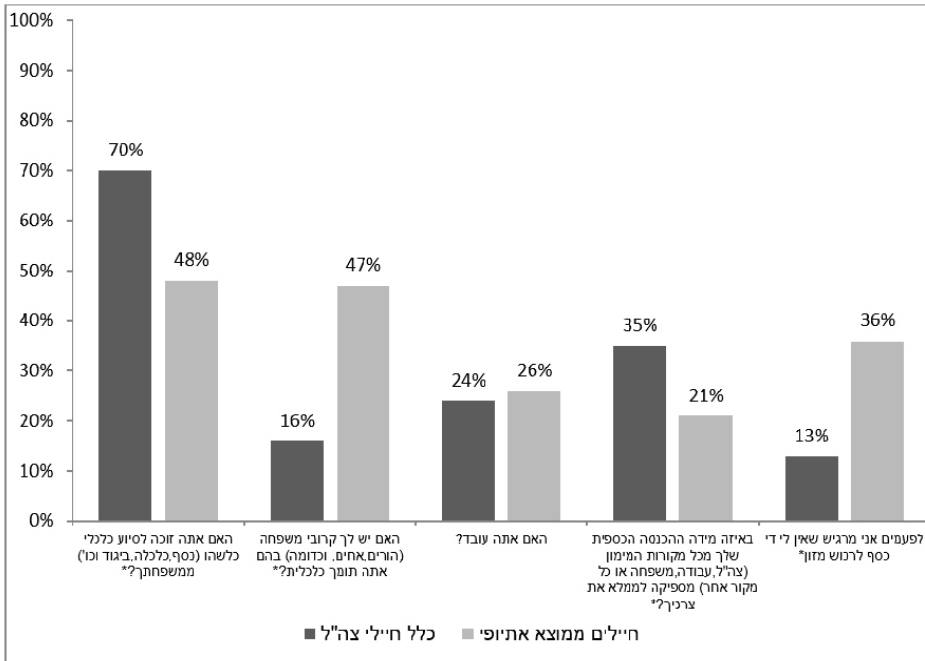
דוגמה זו מלמדת על חשיבות התמיכה הממשית והמורלית של המשפחה מול המערכות הברוקרטיות עוד טרם הגיוס לצבא דרך יצירת סביבה שאפשרה חוויה של הצלחה ומסוגלות עצמית. לצד זאת עלו קולות שהציגו את המשפחה גם כמחוללת מרכזית של קשיים הנוצרים לאחר הגיוס ובשרידות בשירות. הסיבה המרכזית שעלתה הייתה התלות של המשפחה בחייל ובחיילת המשרתים - אם בסיוע כלכלי, בטיפול באחים הקטנים, בליווי ההורים למשרדי ממשלה או בפתרון בעיות ברוקרטיות. החיילים תיארו את התלות בהם כחלק מחוויה קולקטיבית רחבה הצובעת את חייהם, את שירותם הצבאי ואת שרידותם בשירות. כך לדוגמה מתאר זאת חייל בן הקהילה האתיופית:

זה ככה, כאילו מהילדות. אתה מסתדר לבד. אתה אוכל לבד. ההורים לא נמצאים בבית כי הם יותר עובדים, כי הם עולים חדשים, וככה אתה מוצא את עצמך כל הזמן לבד עם האחים שלך. ככה זה בבית. מי שיותר גדול דואג לזה שמתחתיו. אני הייתי מוציא את האחים שלי הקטנים מהגן. אף אחד לא היה בבית. ההורים שלי, לא הייתי רואה אותם כמעט.

הסיוע שהמתגייסים נדרשים להמשיך ולספק בבית אינו מפתיע על רקע המתואר בספרות ביחס למהגרים בישראל. ההגירה מחוללת תהפוכות רבות במבנה המשפחתי ובאופי התפקוד של כל בני הבית גם שנים רבות לאחר ההגירה. באופן דומה, בספרות על אודות העלייה מאתיופיה לישראל נטען כי ההשתלבות של בני המשפחה בחברה הייתה מובחנת לפי גיל ומגדר, ולכן חל שינוי במערך היחסים בתוך הבית. בעוד האם והילדים הסתגלו מהר יחסית לחיים החדשים, איבד האב את סמכותו ואת תפקידו באופן שעורר קונפליקטים קשים במשפחה (בודובסקי, דוד וערן, 1994). אחד הקשיים העיקרים המתוארים בתהליך ההשתלבות של מהגרים הוא הקושי התעסוקתי והכלכלי. זאת נוסף על קשיים אחרים כפערי שפה, רכישת מקצוע, שחיקה בסמכות ההורים והאב ועוד. במחקר הנוכחי עלתה עדות לקושי הכלכלי בסקר שבוצע בקרב משרתי החובה (ראו תרשים 4 בעמוד הבא).

מהנתונים עולה, כי קיימים הבדלים מובהקים ומשמעותיים בין יוצאי אתיופיה לכלל המשרתים בכל האמור להיבטים של תמיכה כלכלית. לא רק ששיעור המשרתים יוצאי אתיופיה הזוכים לסיוע כלשהו מהמשפחה הוא נמוך בהשוואה לכלל המשרתים (48% למול 70% בהתאמה), אלא שרבים מהם נדרשים להוות משענת כלכלית עבור משפחתם בשיעור גבוה יותר מכלל המשרתים (47% למול 16% בהתאמה). מהראיונות עולה כי עבור אלה החווים את הקונפליקט בין הצרכים של הבית להסדרי השירות הצבאי המצב נתפס כבלתי פתיר, ויותר מכך, כבעיה שהם נדרשים למצוא לה מענה. במצב זה המחיר הגבוה כולל אכזבה בלתי נמנעת של אחד מהצדדים - משפחה או צבא, כפי שמעיד לוחם ביחידה מובחרת:

תרשים 4: סביבות תומכות



* הבדל מובהק

ש: תשמע, אימא שלי לא שמחה שאני קרבי.

ש: לא שמחה?

ת: לא.

ש: אז ממה היא מבסוטה?

ת: תשמע, אח שלי ג'ובניק. אח שלי עובד ועוזר לה. אח שלי עושה שבוע-שבוע, ואני קרבי, כאילו. היא מסתכלת עליו בעיניים יותר טובות, אתה מבין.

חוסר הנחת שהמשרתים חווים כולל גם שירות תוך כדי ניהול משא ומתן בלתי פוסק על אופי השירות ולעתים גם על המשכו. כך לדוגמה, מרואיינת, שבחרה לשרת במסלול עורפי, מתארת את שירותה הצבאי כפשרה בין המשך מתן מענה לצרכים בבית לבין רצונה להתגייס ולשרת במסלול איכותי:

ת: לא, אני דווקא רציתי. אני דווקא רציתי קרבי גם. כאילו, ממש רציתי, אבל איך אני יכולה? אני צריכה להיות ממש קרובה לאימא שלי. זה תוקע, איפשהו.

ש: למה רצית להתגייס?

ת: כי אחי הגדול עשה, לא יודעת, הסתכלתי על אחי הגדול, רציתי...

ש: מה הוא עושה בצבא?

ת: הוא היה בצנחנים, חייל קרבי. לא יודעת, וזה עשה לי חשק גם להתגייס, ואימא שלי, ראיתי כמה היא גאה בו וכמה כל המשפחה גאים בו. אמרתי - גם אני רוצה. וזה, שהייתי קטנה ושראיתי, אז אמרתי, אני חייבת להתגייס ואני רוצה לעשות קרבי. אבל עם הזמן גדלתי והבנתי שאימא שלי צריכה את העזרה שלי ואני חייבת לעזור לה. זה לא קל, את יודעת. אימא שלי לבד. זה לא שאבא שלי עוזר לה. זה לא שהוא משלם מזונות או משהו. כאילו, הוא לא איתה עכשיו. ובסדר, לא יודעת.

דבריה של החיילת מציגים את הקושי ואת ההתלבטות שיש למשרתים יוצאי אתיופיה ביחס לאופי שירותם הצבאי. קושי זה מקבל ביטוי לא רק בהקשר של העדפה לשירות במסלול עורפי על פני שירות קרבי, או ביציאה ממסלול השירות למסלול אחר, אלא גם בהתנהלות היום-יומית של המשרת בתוך היחידה ומול מפקדיו. התנהלות הכוללת ניהול משא ומתן על מסלול השירות, תנאי השירות והכרה בבעיות שבבית. כך תיאר זאת חייל המשרת בתפקיד עורפי:

גם יומיות לא נותנים. גם למשל, אני עכשיו למשל, יש לי חברים שעושים, סתם, נותנים להם שמונה עד ארבע שעות, ומתחילים לעבוד איתם משלוש לדוגמה, אז שיבואו איתם להבנה, יצאו לעבוד בשתיים, שיצאו כאילו בשתיים. כאילו, ההפרש של השעתיים האלה, זה הורס חיים, אתה מבין? אז הם ישר דופקים עריקות. הם לא חושבים על העתיד, כן?

החייל מתאר מצב פרדוקסלי הכולל מצד אחד ציפיות המופנות כלפיו לשרת "כמו כולם", בעוד בפועל תהליך ההשתלבות של משפחתו בחברה עדיין לא הסתיים. כך מסכם מרואיין המשרת בתפקיד עורפי כמנהל רשת, את המורכבות שבין הציפיות להתערות מלאה המופנות כלפי המשרתים בני הקהילה לבין מציאות הכוללת המשך התאקלמות כלכלית ומנטלית של המשפחה:

יש משהו שלא... שכחתי לציין אותו. יש את כל הקטע הזה שגם, יש אולי הרבה כאלה שלא מבינים, אולי אומרים שלא מבינים. יש הרבה חבר'ה אולי שיש להם הרבה בעיות ת"ש, אולי חבר'ה שההורים שלהם באמת מבוגרים, בסדר? וכן צריך את העזרה שלהם. זה גם משהו שהוא כן תנופה להצלחה, אחד שהוא, לא יודע, שהוא, את יודעת, שהוא אחראי במשפחה, לא יודע, הוא האח הגדול, הוא האח, אין לו אחים גדולים והוא אחד שמפרנס את המשפחה. זה גם משהו שתורם. פתאום הוא צריך לקחת את אימא שלו לבית חולים, לא יודע, לקופת חולים, לביטוח לאומי. זה דברים שמשפיעים גם על ההצלחה. תשמעי, גם אני, היו לי את כל הדברים האלה שהייתי צריך, שאימא שלי לא מבינה עברית והייתי צריך לקחת אותה למקום כזה או אחר כדי לתרגם לה, או, אנשים לא מבינים את זה. אולי הוא לא יודע, אתה אומר לו - תקשיב, המפקד, אני חייב אולי להגיע מאוחר, או לחתום חופש, אני צריך לקחת את אימא שלי, וככה וככה. לפעמים קשה להם להבין את זה. אבל צריך להבין שיש הרבה הורים מבוגרים שלא מבינים עברית והילדים שלהם הם המתרגמים שלהם, העוזרים שלהם, ה... שלהם, הכול....

דין ומשמעויות

המאמר נכתב על רקע מאמץ מוסדי המקיף את כלל רשויות המדינה שנועד לשנות ולשפר את המדיניות בנוגע לשילוב הקהילה האתיופית בישראל (התכנית הממשלתית לקידום שילוב יוצאי אתיופיה בחברה הישראלית). הגישה שנקטנו במחקר מתלכדת עם מאמץ זה ונשענת על תחומי דעת פרוגרסיביים כהסתגלות והשתלבות, המניחים התקדמות ושינוי בהתאם לנורמות

הרווחות בחברה הקולטת. במובן זה אנו ערים לכך שקיימות נקודת מבט נוספות שלא נכללו במחקר הנוכחי, ומותירים מקום להמשיך ולחקור את המקרה הייחודי של המשרתים יוצאי אתיופיה בצה"ל (ראו למשל, הרצוג 1998).

יתרונו היחסי של המאמר הנוכחי הוא ביכולת לחשוף את יחסי הגומלין המורכבים הקיימים בין שתי סביבות החיים המשמעותיות ביותר בחיי המשרתים - המשפחה מזה והצבא מזה (ליבליך, 1990; ריבנאי-בהיר ואבידר, 2012; שבתאי, 1999). המאמר מציג מתח בלתי פתיר שנוצר בין התביעות שהמערכת הצבאית מציבה למשרתים בני הקהילה האתיופית לבין צורכי המשפחה שעדיין מצויה בתהליך הגירה.

מתח זה חל על רקע קיומו של מודל נורמטיבי שעליו מושתת שירות החובה. מודל שלפיו המשרת זוכה לתמיכה מן הבית במהלך השירות הצבאי בהיבטים רבים: ידע, תמיכה מורלית וכן בסיוע משאבי וכספי (כביסה, מזון, עלויות הטלפון הנייד ועוד). במילים אחרות, בחברה הישראלית גיוס של בן משפחה לצבא משמעותו היא גיוס של כל המשפחה וההורים לשירות. ההורים, האחים והמשפחה הרחבה הופכים, במידה לא מבוטלת, לחלק מחוויית השירות של המתגייס והמתגייסת - הם מעורבים בהחלטות על אודות מסלול הגיוס הרצוי, יציאה לקורסים, חתימה על המשך שירות, וכן תומכים בבעיות ובקשיים מנטליים וחומריים. למול מודל זה, מהמחקר הנוכחי עולה כי עבור רבים מבין המשרתים בני הקהילה האתיופית המצב הוא הפוך לחלוטין. לא רק שאין באפשרות המשפחה לתמוך בהם במהלך השירות, אלא שפעמים רבות המשרתים הם אלה הנדרשים לתמוך במשפחה ובבני הבית בכלל תחומי החיים - סיוע כלכלי, התנהלות יום-יומית מול משרדי ממשלה, תמיכה באחים הקטנים וכדומה.

במתח הבלתי פתיר שנוצר בין הצרכים הנובעים מהשירות הצבאי לבין צורכי המשפחה, התמיכה שהעניקו ההורים לבנם או בתם טרם הגיוס מתבררת כ"תמיכה על תנאי". כלומר, תמיכה הניתנת למשרתים כל עוד הם ימשיכו לסייע לבני הבית בעת הצורך. במצב זה המשרת נאלץ לבחור למי הוא נענה ולמי לא - לצבא או לחלופין למשפחה. כך או אחרת הוא נדרש להתמודד עם תסכול ועם אכזבה של המשפחה וההורים או של המערכת הצבאית ומפקדיו.

המתח שעלה במחקר הנוכחי אינו נחלת כלל המשרתים בני הקהילה האתיופית. הקושי העיקרי מופיע בסיפורי השירות של חיילים השוהים בכלא הצבאי, שהתקשו להמשיך בשירות באופן מיטבי עד לביצוע נפקדות ועריקות. אולם ההכרה במתח ובקושי נשמעת לא רק מפיהם. במחקר עלו קולות ביקורתיים גם בקרב משרתים ששירותם אינו מתאפיין בלקויות כלשהן. הנפוך הוא, חלקם משרתים בתפקידי ליבה כקצונה ולחימה. עבורם הקושי העיקרי נובע מהיעדר ידע והבנה במערכת הצבאית, ובתוך כך של מפקדים, באשר לסיפור העלייה של הקהילה האתיופית. סיפור הכולל את העבר - העלייה לישראל - את המורשת ואת החגים הייחודים לקהילה, כמו גם את ההווה המורכב של תהליך קליטה מתמשך ושלפערים מול החברה הישראלית גם לאחר שנות דור.

נקודת המבט הביקורתית כמו גם קשיי ההסתגלות של דור שני למהגרים הומשגה בספרות גם כ"דור וחצי לעלייה" (גולצמן ופרוג, 2010; לב-ארי, 2010). דור שרובו נולד בארץ אך המשפחה וההורים עדיין מתאפיינים בתלות בגורמי רווחה ובחוסר השתלבות בחברה הקולטת (הרצוג,

1998). יתרה מזו, מצבם של בני הדור הנולד בארץ הקולטת מתואר כמורכב ומאתגר יותר ממצבם של ההורים המהגרים. בעוד דור ההורים המהגרים חי במובלעת מבודדת ונהנה מתמיכה ומפיקוח חברתי של מסורות העולם הישן המשוכפלות במובלעות אתניות שנוצרו בחברה הקולטת, בני הדור השני נמצאים במצב שונה, בעיקר אם נולדו בארץ הקולטת. בני הדור השני נדרשים לקבל על עצמם את מטרות החברה הקולטת ואת היעדים הנורמטיביים שהיא מציבה לכלל חבריה, ולכאורה הם גם בעלי הזדמנויות רבות יותר לממש זאת. עבורם המטרה אינה רק ההגירה אלא ניעות והיטמעות בחברה שלתוכה נולדו ללא מכשול השפה והקודים התרבותיים. אולם, פעמים רבות, גם לבני הדור השני, בדומה להוריהם, חסרים האמצעים הלגיטימיים להיטמעות מלאה בחברה (אדלשטיין, 2012).

ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים אפוא, כי המשרתים כיום בצה"ל, בני הדור שנולד בארץ, מממשים את חלום הישראליות ואת היותם ה"דור הראשון" שנולד בארץ ומתגייס לצה"ל. בה בעת חלקם ממשיכים לחוות את עול ההגירה ונדרשים לשאת על כתפיהם את שאיפות דור ההורים כמו גם את קשיי הסתגלותם. בהקשר זה ניתן לומר כי לא ניתן להחיל את ההגדרה "ילידי הארץ" באופן טכני המושתת רק על מקום הלידה. להגדרה "ילידי הארץ" נלווה מערך שלם של ציפיות, המניחות השתלבות מלאה ושוויון הזדמנויות ככלל ילידי הארץ. אולם בדומה למתואר בספרות גם המחקר הנוכחי מלמד כי ציפיות אלו לעתים אינן מותאמות לתהליכי הקליטה הנמשכים לעתים יותר מדור אחד. הציפיות להשתלבות מלאה מתממשות רק עבור חלק מבני הקהילה האתיופית המשרתים בצה"ל, בעוד עבור רבים מהמשרתים ציפיות אלו, בעיקר בשל קשיים כלכליים, אינן מצליחות להתממש במלואן ואפילו לא בחלקן.

ממצאים אלו מייצגים מגמה רחבה יותר מהמקרה המסוים של המשרתים בני הקהילה האתיופית בצה"ל. בשנים האחרונות עולה תביעה מצד משרתים ובני משפחותיהם כלפי המערכת הצבאית, כמו גם המדינה, להרחיב את הסיוע שניתן למתגייסים במהלך השירות ולספק תסריטים מגוונים יותר של הסדרי שירות שיותאמו למציאות הכלכלית של קבוצות שונות. דוגמאות עכשוויות לכך הן מכתב "הלוחמים הרעבים" לרמטכ"ל בספטמבר 2015, וההסכמה הציבורית הרחבה סביב עדכון דמי הקיום של משרתי החובה ב-2016 (ריבנאי-בהיר, 2016). תהליכים אלו מלמדים על הפנמה גוברת בחברה ולפיה יש לייצר תסריטים חדשים של שירות צבאי ותמיכה בחיילים שיותאמו למחזור החיים המובחן של כלל הקבוצות המתגייסות בקרב חרדים, בני מיעוטים, חיילים בודדים, עולים חדשים ועוד.

תהליך חברתי זה מעוגן גם בהתרחבות השפעות הגלובליזציה וכלכלת השוק על יחסי חברה וצבא ובאופן ממוקד יותר על היחסים בין הצבא והמדינה לבין המשרת ומשפחתו (לוי, 2008; ריבנאי-בהיר, 2016). הפערים הכלכליים והתודעה המעמדית שהתבססו בעיקר בקרב מעמד הביניים בחברה הישראלית, גם בעקבות המחאה החברתית בקיץ 2011 (רם ופילק, 2013), מהווים זרזים התורמים לסדיקת התסריט ההגמוני - זה שעליו הושתת השירות הצבאי ולפיו המשפחה תומכת בחייל המשרת ומפנה לכך משאבים כלכליים ומנטליים. ריבנאי-בהיר בחנה את השיח הכלכלי ביטחוני ברשתות החברתיות; לטענתה הגיוס לצבא מוצג כזכות שרק משפחות בעלות אמצעים יכולות לממש, בעוד משפחות ממעמד כלכלי נמוך מתקשות לדאוג לצורכי החייל (ריבנאי-בהיר, 2016). ממצאים אלו קוראים לשינוי במדיניות ובדפוס הפעולה בהקשר של משרתי החובה,

ובעיקר משרתים מקרב אוכלוסיות מוחלשות. על המדיניות להתבסס על דפוסים המביאים בחשבון כי למשרת או למשפחתו אין בהכרח סביבה תומכת ומשאבים הנדרשים להם, שהופכים ליקרים יותר ומרובים. במצב זה המערכת המדינית והמערכת הצבאית הופכות לעוגן המרכזי, ולעתים היחיד, המספק את צורכי החיילים במהלך השירות.

לסיכום, ממצאי המחקר הנוכחי מציבים סימן שאלה לגבי ההנחה שאפיינה את השיח האקדמי והחברתי בשנות התשעים, שלפיה בני הדור השני לעלייה לא ייקלעו למשבר, לתחושת שוליות ולדעות קדומות (שבתאי, 2001). בניגוד להנחה זו, הממצאים המוצגים במאמר זה מלמדים כי הדור הנוכחי חווה - גם לאחר שנת דור - את קשיי הקליטה וההגירה של המשפחה, את הקושי להמיר את משאבי השירות לתגמולים בחברה ובשוק התעסוקה, את סימון השיוך לקולקטיב על בסיס צבע העור, את פערי הידע בין החברה הקולטת לבין הקהילה ומורשתה ועוד. יתרה מזו, ממצאים אלה מעלים תהייה באשר ליכולת של השירות הצבאי לתקן ולשנות קשיים המתעוררים בכלל מעגלי החיים, לדוגמה, קושי בשילוב חברתי ותרבותי או גילויי גזענות (ברוקר ומשה, 2015). נראה כי בעת הזו יש לייצר בסיסים נוספים להעמקת שוויון הזדמנויות בשירות הצבאי עבור בני הדור הנוכחי, הוא דור וחצי לעלייה, אך גם להרחיב את ההסדרים ולכלול בהם בסיסים נוספים חינוכיים ותעסוקתיים עבור המשרתים בני הקהילה האתיופית. בסיסי שוויון אלה ישמשו עוגן בשלבים מאוחרים יותר גם עבור הדורות שבפתח. חלק מהם מסומנים בעבודה הנוכחית וחלקם, כמו תמיד, יתפתחו בהמשך בהתאם לתנאים שייווצרו.

מקורות

אדלשטיין, א' (2002). דפוסים של עיברות ועבריינות בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה בישראל. משטרה וחברה, 6, 5-32.

אדלשטיין, א' (2012). גורמים מרכזיים להתנהגות אנטי חברתית בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה בישראל. בתוך נ' גריסרו וא' ויצטום (עורכים), היבטים חברתיים, תרבותיים וקליניים של עולי אתיופיה בישראל (עמ' 127-152). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

אהרון, מ' (2010). כלוב הברזל של האתניות. סוציולוגיה ישראלית, יב(1) 181-210. פרדס הוצאה לאור.

אמיר, מ' והורביץ, מ' (2003). להיות מתבגר עולה: הקשר בין הגירה, פשיעה ועבריינות - המקרה הישראלי. תל אביב: המרכז הבין תחומי לחקר מדיניות וטיפול בילדים ונוער, אוניברסיטת תל אביב.

אנדרסון, ב' (1983/2000). קהילות מדומיינות. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

ארידן, ר' ומרגולין, ת' (2013). הורים ילדים וקהילה: תאוריה ויישום בשילוב יוצאי אתיופיה בישראל. ירושלים: ג'וינט ישראל/אשלים העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נער בסיכון ומשפחותיהם.

בודובסקי, ד', דוד, י', וערן, י' (1994). יהודי אתיופיה במעבר בין תרבותי: המשפחה ומעגל החיים. ירושלים: בית אצ'ין - מרכז וייעוץ בנושאי משפחה.

בוסטין, ע' (2008). גברים יוצאי אתיופיה: מדוע כל כך קשה להם? הד האולפן החדש, 94, 64-58.

בן אליעזר, א' (2008). כושי סמבו בילי בילי במבו: כיצד יהודי הופך שחור בארץ המובטחת. בתוך י' שנהב וי ויונה (עורכים), גזענות בישראל (עמ' 130-157). ירושלים: מכון ון ליר.

בן-עזר, ג' וגולן, י' (2012). תגובות בחברה הישראלית כלפי משפחות מעורבות שאחד מבני המשפחה ממוצא אתיופי. מגמות, כתב עת למדעי ההתנהגות, מח (3-4), 625-595. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

ברוקר, ג' ומשה, ר' (2015). המשרתים הבדואים בצה"ל: מ'שונות תרבותית' ל'שונות חברתית'. צה"ל: מחלקת מדעי ההתנהגות.

גודמן, י' (2008). אזרחות, מודרניות ואמונה במדינת הלאום: הגזעה ודה-הגזעה בגיור מהגרים רוסים ומהגרים אתיופים בישראל. בתוך י' שנהב וי' יונה (עורכים), גזענות בישראל (עמ' 381-415). ירושלים: מכון ון ליר בירושלים.

גולדבלט, ה' ורוזנבלום, ש' (2011). בין "שם ל"לכאן": ערכים, צרכים וחלומות של בני נוער עולים מאתיופיה. מגמות, כתב עת למדעי ההתנהגות, מז (3-4), 615-593.

דבידוביץ' קוך, פ' (2011). השתלבות יוצאי אתיופיה בצה"ל. ירושלים: מרכז המחקר ומידע של כנסת ישראל.

דוח מבקר המדינה (2012). דוח שנתי 63 לשנת 2012 ולחשבונות שנת הכספים 2011, היבטים בקידום שילובם של יוצאי אתיופיה - פגמים מהותיים בניהול תכנית לאומית. http://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_114/926efbcf-6853-4c93-8154-2844c658d9aa/7917.pdf

דולב-גנדלמן, צ' (1989). יהודי אתיופיה בישראל תמונות משפחתיות: מצב רב פנים. ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.

דיין, נ' (2014). השתלבות יוצאי אתיופיה בישראל: תמונת מצב מסמך מדיניות. הגירה, 4, 1-11.

הרצוג, א' (1996). מי מרוויח ממדינת הרווחה? תיאוריה וביקורת, 9, 104-81.

הרצוג, א' (1998). הבירוקרטיה ועולי אתיופיה. תל אביב: צ'ריקובר.

התכנית הממשלתית לקידום שילוב יוצאי אתיופיה בחברה הישראלית, אתר משרד ראש הממשלה, האגף לממשל וחברה (תכנון מדיניות). נדלה: <http://www.pmo.gov.il/policyplanning/hevra/Pages/Consultation.aspx>

כהן, ג' (20.6.2013). שיעור יוצאי אתיופיה שעקרו או נפקדו מצה"ל גבוה פי 5 משאר האוכלוסייה. הארץ, חדשות חינוך וחברה.

לב-ארי, ל' (2010). דור שני ו"דור וחצי" של ישראלים בצופן אמריקה: זהות והזדהות. רמת גן: מרכז רפפורט, אוניברסיטת בר אילן.

לוי, י' (2007). מצבא העם לצבא הפריפריות. ירושלים: כרמל.

לומסקי-פדר, ע' ובן-ארי, א' (2003). מ'עם במדים' ל'מדים שונים לעם'. בתוך: מ' אלחאג' וא' בן-אליעזר (עורכים), בשם הביטחון (עמ' 29-76). חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה/פרדס הוצאה לאור.

לומסקי-פדר, ע' רפפורט, ת' וגינזבורג, ל' (2010). מבוא. בתוך ע' לומסקי פדר ות' רפפורט (עורכות), נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג (עמ' 11-39). תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

ליבליך, ע' (1990). הכניסה לבגרות במהלך השירות הסדיר בצה"ל. בתוך ק' בנימיני ואחרים (עורכים), עיון ויישום בפסיכולוגיה (עמ' 272-281). ירושלים: מאגנס.

סבירסקי, ש' וסבירסקי, ב' (2002). היהודים יוצאי אתיופיה בישראל: דיור, תעסוקה, חינוך. מידע על שוויון, 11, 1-37. תל אביב. מרכז אדווה.

סיקורל, ע' ושרעבי, ר' (2011). הקניית הישראליות: עבודת הסומכות במרכזי הקליטה של עולי אתיופיה. בתוך מרגלית שילה וגדעון כ"ץ (עורכים), מגדר בישראל (עמ' 790-815). אוניברסיטת בן גוריון: מכון בן גוריון לחקר ישראל והציונות.

ענתבי-ימיני, ל' (2010). בשולי הנראות: עולים אתיופים בישראל. בתוך ע' לומסקי פדר ות' רפפורט (עורכות), נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג (עמ' 11-39). תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

פלד, י' ושפיר, ג' (2005). מיהו ישראלי, הדינמיקה של אזרחות מורכבת. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

ריבנאי-בהיר, ש' ואבידר, מ' (2012). מורכבות שיח השירות הצבאי בקרב בני נוער בעידן של שינויים ערכיים. מחלקת מדעי ההתנהגות, צה"ל.

ריבנאי-בהיר, ש' (2016). צבא (חוב) עם: שיח כלכלי-בטחוני במדיה החברתית. מחלקת מדעי ההתנהגות, צה"ל.

רם, א' ופילק, ד' (2013). ה-14 ביולי של דפני ליף. תיאוריה וביקורת, 41, 17-43.

שבתאי, מ' (1999). הכי אחי: מסע הזהות של חיילים עולים מאתיופיה. תל אביב: צ'ריקובר.

שבתאי, מ' (2001). לחיות עם זהות מאוימת: חוויות החיים עם שוני בצבע עור בקרב צעירים ומתבגרים בישראל. מגמות, כתב עת למדעי התנהגות, מא, 72-97.

ששון-לוי, א' (2006). זהויות במדים: גבריות ונשיות בצבא הישראלי. ירושלים: מאגנס.

תלמי-כהן, ר' (2012). זרע ביתא ישראל (הפלאשמורה) רגע לפני העלייה לישראל. בתוך נ' גריסרו וא' יצטום (עורכים), היבטים חברתיים, תרבותיים וקליניים של עולי אתיופיה בישראל (עמ' 37-59). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

תלמי-כהן, ר' (2013). העלייה כמסע: זרע ביתא ישראל (הפלאשמורה) בין ארבע תחנות

בדרך מאתיופיה לישראל. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.

Burk, J., & Espinoza, E. (2012). Race relations within the US Military. *Annual Review of Sociology*, 38, 401-422

Ben-david, A., & Erez-darvish, T. (1997). The effect of the family on the emotional life of Ethiopian immigrant adolescents in boarding schools in Israel. *Residential Treatment for Children & Youth*, 15(2), 39-50.

Ben-rafael, E., & Peres, Y. (2005). *Is Israel one? Religion, nationalism and multiculturalism confounded*. Leiden, NL: Brill.

Comaroff, L. J. (1987). Of totemism and ethnicity: Consciousness, practice and the signs of inequality. *Ethnos*, 52(3-4), 301-323.

Comaroff, L. J., & Comaroff, J. (2009). *Ethnicity Inc*. Chicago: Chicago University Press.

Enloe, C. (1980). *Ethnic soldiers: State security in divided society*. Athens: University of Georgia Press.

Kimmerling, B. (2001). *The invention and decline of Israeliness*. California: University of California press.

Taylor, C. (1992). The politics of recognition. In A. Gutman (Ed.), *Multiculturalism and the politics of recognition* (pp. 25-76). Princeton: Princeton University Press.

Wolde-tsadick, A. (2006). *Ethiopian integration - Education and employment: New findings in brief*. Jerusalem: Myers-JDC-Brookdale Institute Research for Immigrants Absorption.

פרק 10

אם הם רוצים להצליח, הם יצליחו השפעת השירות הצבאי על הבחירה במקצוע ההוראה בקרב מורים מבני הקהילה האתיופית

אורנה שץ אופנהיימר

מבוא

מאמר זה עוסק במורות מתחילות, בנות הקהילה האתיופית בוגרות תכנית תספ"ה¹², שהחלו את עבודתן בהוראה. באמצעות ראיונות עומק, המרואיינות מתארות את סיפור חייהן. בראיונות הללו חולץ הפרק על אודות השירות הצבאי ונבחן כגורם בעל השפעה על בחירת מקצוע ההוראה. בעקבות ניתוח הראיונות על חוויות הצבא עלו ממצאים שעוגנו בשתי תמות עיקריות: התמודדות עם סמכות ותחושות של מסוגלות עצמית. המרואיינות התייחסו לתמות אלה בשתי נקודות זמן - השירות הצבאי וההתנסות המקצועית בהוראה. מתאורן של המרואיינות עולה שההתמודדות עם הסמכות במהלך השירות הצבאי מאפשרת להן להתמודד עם סמכות בהוראה. חוויות של הצלחה מעוררות בהן תחושות של מסוגלות עצמית שבהמשך הן מעבירות ללומדים. המרואיינות מתארות את ההתנסויות בצבא כמאפשרות להן להשתלב חברתית ומקצועית. השתלבות זו היא משמעותית לא רק לבני הקהילה, אלא היא בעלת ערכים חשובים לחברה הישראלית.

תופעת ההגירה

במרחב הגיאוגרפי העולמי מתרחשת תנועת הגירה המונית המשנה את הרכבן של האוכלוסיות במדינות שונות בעולם. ההגירה היא אמנם תופעה היסטורית, אך עוצמתה בשנים האחרונות מאתגרת את המדינות השונות בעולם בתחומים מגוונים כתעסוקה, בריאות, חינוך ועוד (בן פרץ, 2011). ישראל היא מדינה שמאז היווסדה מהווה כור היתוך לאוכלוסיות יהודיות שונות ה"שבות הביתה" מכל רחבי העולם (לומסקי-פדר ורפורט, 2010; רייכמן, 2009). ההגירה לישראל, או בלשון אחרת העלייה אליה, הייתה במהלך כל שנות קיומה של ישראל רכיב משמעותי בכל תחומי החיים: בתעסוקה, בכלכלה, בפוליטיקה, בחינוך, בתרבות ובמדע (זלה-פרגולה, 2012).

להגירה היבטים פסיכולוגיים והיבטים סוציולוגיים. ההיבט הפסיכולוגי של ההגירה, ברמת הפרט, כרוך בשינויים חיצוניים - אימוץ סגנון לבוש, שפה והתנהגות נורמטיבית ושינויים פנימיים שהיחיד עובר: מחד גיסא פרדה וניתוק ממקום מוכר, ומאידך גיסא התמודדות אישית עם הגדרה מחדש של מקומו של הפרט בעיני עצמו ובעיני החברה שהוא משתייך אליה. תהליכים אלה דורשים חוסן נפשי, עמידה בלחצים, מוטיבציה, התמדה והשלמה (מירסקי, 2005). ההיבט הסוציולוגי של ההגירה יוצר מפגש עם נורמות חברתיות חדשות ואף זרות לעתים, התמודדות עם תעסוקה, חברה ותרבות הדרושות בחינה מחודשת של השתייכות וזהות חדשה (לומסקי-פדר ורפורט, 2010).

12 תספ"ה - תכנית סטודנטים להכשרה להוראה לבני הקהילה האתיופית. באמהרית פירוש המילה "תקווה".

על בני הקהילה האתיופית

העלייה מאתיופיה לישראל מקורה בכיסופים ובכמיהה לירושלים, עיר המסמלת עבור בני הקהילה האתיופית את יהדותם (פלדמן, 1998). העלייה העיקרית לישראל הייתה בשתי פעימות: עליית משה, 1984-1985, ועליית שלמה, 1991. בין לבין העליות הללו עלו במהלך השנים מרבית בני הקהילה האתיופית - יהודים על פי המסורת, וכאלה שזיהו את עצמם כיהודים. העלייה של בני הקהילה האתיופית מאופיינת כאירוע ייחודי היסטורי, המלווה באירועים של אומץ וגבורה, סיפורי הישרדות וטראומות של סבל (בן עזר, 2007; Poskanzer, 2000).

השתלבותם של בני הקהילה האתיופית בחברה הישראלית, קהילה המונה ביום כ-138,200 אלף נפש,¹³ נמשכת כמה שנים ומציבה בפני הקולטים - החברה הישראלית - אתגרים ייחודיים בהתמודדות במערכת החינוך, בהשכלה הגבוהה, בכלכלה, בתעסוקה, באמנות ובתרבות ועוד. התמודדות זו כרוכה בקשיים ואיננה מובנת מאליה. היא מלווה בהבנה שגם בני הקהילה אינם עשויים מקשה אחת וההטרוגניות בה מחייבת התייחסות דיפרנציאלית (וייל, 2012). ייחודה של העלייה של בני הקהילה האתיופית, מנקודת מבט ישראלית, היא בשונות תרבותם היהודית, בדרכי התנהלותם החברתית ובאופן ניכר בצבע עורם הבולט והשונה, היוצר נראות במרחב. בה בעת, שונות זו - של הצבע - יצרה באופן פרדוקסלי התעלמות ואטימות לקשיים של מעבר גיאוגרפי-פיזי, תרבותי וחברתי. לצד קשיי ההשתלבות ניכרים גם יתרונות תרבותיים בולטים וערכיים של כבוד גלוי לזולת, התנהגות שקטה, מאופקת וסובלנית: רבים מהצעירים בעלי מוטיבציה ללימודים, מתמידים בתחומי תעסוקה שונים ובעלי עניין להתקדם ולהצליח (ענתבי-ימיני, 2010).

תיאור זה של "שונות" של בני הקהילה האתיופית יצר בשנים האחרונות מתח חברתי בולט בין בני הקהילה השונים לבין חלקים מהחברה הישראלית וכן בתוך הקהילה האתיופית עצמה, שאף היא מגוונת. במהלך השנים נכתבו 2,500 עבודות מחקר, ספרים ומאמרים המנסים ללמוד ולהבין את עולמם של בני הקהילה בכל התחומים ברמת הפרט; הבריאות (גרסירו וויצטום, 2012; נודלמן, 1996); החינוך (שלייפר, 2014; שץ אופנהיימר וקלניצקי, 2010); הכלכלה והתעסוקה (דיין, 2014); מבנה המשפחה (וייל, 1989); אמנות (טוראל, 2013); היסטוריה (ארליך, 2008; Kaplan, 2005); ועוד. המחקרים הרבים מלמדים על הסקרנות הקיימת עקב השונות, וכן על הצורך של הקולטים והנקלטים לקדם תהליכי חיברות למען הפרט ולמען החברה הישראלית הכללית (אינדגדאן, 2010; ענתבי-ימיני, 2010).

הצבא כמרחב קליטה

אחד המוקדים העיקריים למפגשים בין-אישיים, רב-תרבותיים וחברתיים בין מגוון האוכלוסיות בישראל הוא המערכת הצבאית (כהן וובגנו, 2001). השירות הצבאי הוא מסגרת חובה בחברה הישראלית. מערכת זו מנסה להתנהל באופן שוויוני. הצבא, מעבר לייעודו העיקרי ותפקידו המרכזי - על יחידותיו השונות - שמירה על ביטחון אזרחי המדינה, הרי הוא מהווה מקום מפגש רב-תרבותי לציבור הישראלי על כל גווניו: דתיים חילוניים, בני מיעוטים, עולים מרחבי העולם,

13 הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, הודעה לתקשורת: האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל - לקט נתונים לקראת חג הסיגד, 9 בנובמבר 2015.

אזרחים ותיקים מהכפרים, מהקיבוצים, מהערים במרכז ובפריפריה. על כן הצבא הוא כור היתוך - סוכן סוציאליזציה של החברה הישראלית לערכיה, לתרבותה ולזהותה החברתית-ישראלית (יאיר, 2006). במציאות הישראלית הצבא הוא מקום שבו נפגשים לראשונה צעירים ישראלים מקבוצות תרבותיות וחברתיות שונות (שבתאי, 1999). צה"ל כארגון במובן החברתי שלו משרת את החברה הישראלית ומאפשר למגוון התרבותי בה ליצור קווים משותפים על אף השונות. בשנים האחרונות אף השתנה ההרכב החברתי של המשרתים בצבא, ויש הישענות גוברת והולכת על קבוצות דתיות ופריפריאליות (לוי, 2007). בצה"ל יחידות המטפלות במגוון המתגייסים (נתיב, מקא"ם ועוד). פועל בו מערך ממיין, משבץ ומקדם, המזמן הזדמנויות למתגייסים השונים. הצבא כמרחב ארגוני-חברתי מאפשר למשתלבים בו הבניית זהות ישראלית וכניסה למערכת החברתית הישראלית (שבתאי, 1999).

כיוון שהצבא הוא מרחב חיים תרבותי רב-גוני, הוא יכול להיות מקור לבחינה של סוגיות להסתגלות ולהשתלבות חברתית של אלה המהווים קבוצות שוליים בחברה הישראלית (קוך-דוידוביץ, 2011). יתרה מזו, הצבא הוא מרחב להתנסויות המאפשרות בהמשך מוביליות חברתית. כישורי היחיד ויכולותיו עשויים לבוא לידי ביטוי בצבא: מוטיבציה, התמדה, אחריות, מחויבות נטילת סמכות ועוד. כישורים ותכונות אלה שבאו לידי מימוש במהלך השירות הצבאי ימצאו ביטוי גם בתפקידים שונים במסגרת האזרחית.

הסתגלות בני הקהילה האתיופית לצבא

בצה"ל הבחינו שהמיון הנורמטיבי ליחידות הצבאיות השונות אינו מתאים לבני הקהילה, ולא ניתן להחיל את מבחני המיון על כל המתגייסים מבני הקהילה האתיופית. על כן נמצאו פרוצדורות אחרות לאפשר מיון המביא בחשבון את השונות התרבותית (אבן חן, 1994). נתונים נמוכים במבחני המיון בצה"ל (בירן וירון, 2014) יצרו הבניה של מערכת חלופית שתאפשר לבני הקהילה השתלבות מרבית על פי כישוריהם האמיתיים (שלומי, 2004). בצה"ל התפתח בשנים האחרונות הקורס הייחודי "אמיר", שאפשר לבני הקהילה לקבל בסיומו שיבוץ המותאם לכישוריהם.

החל בשנת 2017 הוחלף קורס "אמיר" בקורס "כלים", ובו ישתתפו חיילים הזקוקים להעצמה בתחילת שירותם הצבאי (לא רק יוצאי אתיופיה) במגמה לצמצם את בידולם של בני העדה בצבא. לצד זאת, לאורך שנים, רבים מבני הקהילה מתגייסים באופן שוויוני לתפקידי לחימה ולתפקידים נוספים בכלל צה"ל. הצבא כמערכת היררכית ומדורגת נשען על הכרה בסמכות ועל ציות לסמכות. אלא שעל אף שהסמכות היא רכיב מובנה ארגונית וחברתית, הרי מצופה מאלה הלוקחים חלק במערך זה שביאו עמם תכונות של מנהיגות לתפקידים השונים. מנהיגות צבאית כוללת יכולת להפעיל סמכות, התנהגות אסרטיבית לנוכח התנהגויות שונות והתמדה גם במצבי התנגדות (כורם, 2014). כלומר התנהגות אסרטיבית, הכרה במסוגלות עצמית מתוך ביטחון בכוחות הפנימיים והתנהלות בין-אישית חברתית נאותה, הן יחד תכונות של מנהיגות הנדרשת לעבודה פיקודית בצבא (פדן, 2015). עבודות חקר בתחום השתלבותם של בני הקהילה במדרג הצבאי הן מעטות, ויש יותר נתונים על אודות אי-השתלבותם של בני הקהילה בניסיון ללמוד כיצד ניתן לשפר את תהליך ההשתלבות והקליטה (שבתאי, 1999).

השכלה גבוהה - הכשרת מורים

מעריך ההשכלה הגבוהה הוא מקור למיצוב מחדש של האוכלוסיות השונות. רכישת השכלה גבוהה משמשת מנוף לשינוי ולגישור על פערים חברתיים; השכלה גבוהה מאפשרת ניעות כלכלית וביטחון תעסוקתי (וולנסקי, 2004). נגישות להשכלה מאפשרת לחברה דמוקרטית לממש את ערך שוויון ההזדמנויות הן ברמת הפרט הן ברמה הלאומית. מנקודת מבטו של הפרט, המוטיבציה לנגישות להשכלה היא למצב את מקומו של היחיד מבחינה חברתית, תרבותית ותעסוקתית ולאפשר לו שוויון הזדמנויות לחיות בכבוד. ברמה הלאומית, מנקודת מבט של החברה, לרכישת ההשכלה - בדגש על אוכלוסיות מוחלשות - ערך חברתי משמעותי: יציאה ממעגל העוני, הפחתת התלות בתמיכה של רשויות המדינה והבטחת קיומן הכלכלי העצמאי של אוכלוסיות אלה (איילון, 2008).

בסך הכול בישראל (2014-2015) 311,800 סטודנטים מהם 2,946 סטודנטים ממוצא אתיופי שהם כאחוז אחד מכלל הסטודנטים בישראל. 88.5% מהם למדו לתואר ראשון, 10.7% לתואר שני. 0.5% לתואר שלישי ו-0.3% לומדים לימודי תעודה.¹⁴

נתונים על אודות מיצובם של הלומדים בהשכלה הגבוהה בקרב בני הקהילה מלמדים שהתפלגות הלומדים במעריך ההשכלה הגבוהה בקרב בני הקהילה היא זו: 42% לומדים באוניברסיטאות, 51% במכללות האקדמיות ו-6.7% במכללות להוראה (אלמגור-לוטן וקון-דבידוביץ, 2011). מן הנתונים עולה שבין השנים תש"ע לתשע"ד עלה שיעור הסטודנטים ממוצא אתיופי בכל המוסדות להשכלה גבוהה (בן יהודה, 2015).

המודעות לכך שבני הקהילה האתיופית אינם מיוצגים במערכת החינוך כעובדי הוראה הטרידה הן את בני הקהילה הן את מערכת הכשרת המורים. לפני כעשור במסגרת עבודתי באגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך, בעקבות פנייה של כמה מכללות אקדמיות לחינוך, יזמנו הקמת תכנית ייחודית לבני הקהילה האתיופית - תכנית תספ"ה - תכנית סטודנטים פרחי הוראה, 'תקווה' באמהרית.¹⁵ מבנה התכנית נסמך על תפיסה לימודית חברתית - "לחוד וביחד". הסטודנטים בני הקהילה המשתלבים בלימודים במוסדות האקדמיים להכשרת מורים לומדים על פי בחירתם במסלולים ובהתמחויות השונות. בה בעת הם משתתפים בקורסים ייחודיים בתחומים אקדמיים, דידיקטיים וחינוכיים כדי לפתח מנהיגות חינוכית מקצועית בקרב בני הקהילה.

כלל התכניות מטרות משותפות: מתן הזדמנות נאותה לבני הקהילה האתיופית להשתלבות כלכלית וחברתית בחברה הישראלית, שביטויה הוא רכישת מקצוע אקדמי, ערכי ומשמעותי ברמת הפרט וברמת החברה; הכשרת המורים מכוונת לטפח כישורים אקדמיים הדורשים התמודדות עם אתגרי החשיבה, יכולת אישית גבוהה בדגש על מנהיגות חינוכית חברתית; והתמודדות עם שאלות מתחום הרב-תרבותיות וההטרוגניות, המאפיינות את החברה

14 הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, הודעה לתקשורת: האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל - לקט נתונים לקראת חג הסיגד, 9 בנובמבר 2015.

15 כיום פועלות תכניות ייחודיות להכשרת יוצאי אתיופיה להוראה: במכללה אקדמית לחינוך אורנים; במכללת לחינוך אפרתה; במכללת סימניר הקיבוצים, במכללת שאנן, במכללת הרצוג ובמכללת אורות ישראל.

הישראלית. תכנית תספ"ה מאפשרת הזדמנויות לצעירי הקהילה להשתלב בהשכלה הגבוהה ובהמשך כמורים במערכות חינוכיות. תכנית הכשרת מורים ייחודית זו יוצרת נוכחות של מורים במערכת החינוך, המאפשרת לשפר את דימוים של בני הקהילה בעיני עצמם ובעיני התלמידים כמקור להזדהות, ויש בה תרומה לחברה הישראלית כולה, הדוגלת בערכים של הכרה ברב-תרבותיות ומתן שוויון הזדמנויות.

לאחר כמה שנות ניסיון בהפעלת התכנית במכללות האקדמיות לחינוך ניכר שהתכנית תורמת לכלל הלומדים במכללות. היחשפותם של סטודנטים להוראה לחבריהם בני הקהילה האתיופית מאפשרת להם ללמוד על תרבותם ו"לשבור" סטריאוטיפים חברתיים. מימוש יכולתם של בני הקהילה האתיופית גם כמורים מתוך שוויון הזדמנויות מעמיק את התודעה ואת האקלים החברתי הקוראים לכבד את השונה, המאפיינים את כלל מערכת החינוך במדינת ישראל (לב ארי ולרון, 2012).

פרק זה בוחן מורות מתחילות, בנות הקהילה האתיופית בוגרות תכנית תספ"ה, שהחלו את עבודתן בהוראה. באמצעות ראיונות עומק נבחנה, מנקודת מבטן של המרואיינות, השפעתו של השירות הצבאי על מהלך חייהן בדגש על בחירת מקצוע ההוראה. נבחנו התהליכים שהתרחשו במהלך השירות הצבאי, שאפשרו להן להתמודד עם הסמכות ועם האחוריות הנדרשות במקצוע ההוראה, וכן האירועים וההתרחשויות שהעצימו את המסוגלות העצמית שלהן.

מתודולוגיה

המסגרת המחקרית

מסגרת המחקר מתבססת על פרדיגמת המחקר איכותני-נרטיבי. לדברי אלבז-לוביש (2016), בכל פעם שאנחנו מספרים את הסיפור שלנו, אנו מספרים את עצמנו וביספור משתקפת זהותנו. לכל נרטיב ייחודיות הנוצרת גם מתלות בזמן שבו מסופר הסיפור, המקום והתקופה ומהשפעת ההקשרים שבהם הוא מתרחש ואף מסופר. המספר בוחר מה לספר באמצעות ברירת נתונים או אירועים המתוארים בסיפורו ובדרך שבה הוא בוחר להציג אותם (ספקטור-מרזל, 2010).

תהליך איסוף הנתונים

פרק זה מתבסס על שישה ראיונות עומק שערכתי לאורך מחצית השנה. המרואיינות כולן בוגרות מכללות אקדמיות לחינוך שבהן הן התכשרו להוראה במערכת החינוך. כל ראיון עומק ארך כשעה וחצי הוקלט, ולאחר מכן תוכתב באופן מקצועי. כל ראיון השתרע על כשלושים עמודים. החומר שהתקבל מהראיונות שמש בסיס להבניית הקטגוריות שהן הבסיס לתוצאות המוצגות בפרק זה.

את הראיונות ערכתי לאחר שהקדמתי שיחת טלפון שבה ביקשתי מהמרואיינות להתראיין. הצגתי את עצמי כמרכזת תכניות ארצית של הכשרת מורים לבני הקהילה האתיופית (תספ"ה). לא הגדרתי במפורש את נושא הראיון על מנת למנוע הטיה מחקרית בהמשך, והבטחתי לשמור על כללי האתיקה המקצועית - כל הפרטים יהיו בדויים ובלתי מזוהים (ג'וסלסון, 2015). לאחר שנעניתי בחיוב בשיחת הטלפון, קבעתי פגישה עם המרואיינות, לרוב זו התקיימה באווירה נעימה בביתן. רק במקרה אחד המרואיינת ביקשה לשבת בבית קפה. מרואיינת אחרת התראיינה

במוסד האקדמי שבו היא עדיין לומדת. אחת המרואיינות מתגוררת עם אמה ואחיה, ארבע המרואיינות האחרות מתגוררות בשכירות עם חברות נוספות. בכל המקרים שבהם הגעתי לביתן של המרואיינות, מצאתי שהן מתגוררות בשכונות קשות יום. הבניינים היו שיכונים ותיקים בני 4-5 קומות עם חדרי מדרגות מוזנחים וסביבה לא מטופחת.

את הראיון פתחתי בבקשה לשמוע את סיפור חייהן. הן קיבלו דף ובו רשימת פרקים שניתן היה לחלק על פיהם את מהלך חייהן, והן התבקשו לכתוב בקצרה על כל שלב. פרקי החיים שנכתבו על הדף שימשו להמשך הראיון.

ניתוח ופרשנות של הראיונות

ביקשתי ללמוד על התפיסות של המורות על אודות השפעת השירות הצבאי כגורם המעצב את החלטתן ללמוד את מקצוע ההוראה בשלב ראשוני בדרך המקצועית. כדי להבין טוב יותר את המשמעות שייחסו המשתתפות בראיונות למקומן בצבא השתמשתי בסיפור שסיפרו על מהלך חייהן, והדגש בעבודתי עוסק בפרק על אודות השירות הצבאי. כל המרואיינות התייחסו לשירות הצבאי כפרק נפרד ומוגדר, באופן ספונטני, מיוזמתן, גם ללא חשיפת מטרות המחקר. באמצעות גישה פרשנית הרמוניוטית (Josselson, 2006) ערכתי ניתוח תוכן תמטי-הוליסטי של כל הראיונות (Corbin & Strauss, 2008; Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998).

תהליך ניתוח הראיונות כלל קריאת כל ראיון בנפרד, בשלמותו; קריאה חוזרת של כל ראיון - איתור וחילוץ היגדים, סיפורים, אמירות שנראו משמעותיות לי לנושא השפעת הצבא על תהליך בחירת מקצוע ההוראה. את אלה קיבצתי יחד ובחנתי את הדומה ואת השונה ביניהם. תהליך זה יצר מאוחר יותר שתי קטגוריות. כלומר הראיונות היו החומר הגולמי; הפרשנות שלי באמצעות בחינת הדומה והשונה בחומר שנדלה מתוך הראיונות, הציפה ויצרה את הקטגוריות:

א. התמודדות עם סמכות במסגרת הצבאית.

ב. תחושות של מסוגלות עצמית.

פירוק הסיפורים, ניתוחם והבנייתם מחדש לקטגוריות ייחודיות אלה צמחו מתוך החומר הגולמי של הראיונות מה"שדה" אל ה"תאוריה" (Strauss & Corbin, 1994). התהליך אפשר ללמוד על המשמעות שהמתמחות מעניקות לתפקידן המקצועי בהוראה בזיקה לשירותן הצבאי.

היבטים אתיים

כדי לשמור על כללי אתיקה היה על כל המרואיינים להביע בכתב את הסכמתם להתראיין ולחתום בגלוי על כתב הסכמה (דושניק וצבר בן יהושע, 2016). כמו כן הן הביעו את הסכמתן שנפרסם את הממצאים על אודות שלב השירות הצבאי בטשטוש פרטים מזהים ובשמירה על אנונימיות. במאמר הנוכחי שמות המרואיינות, שמות של מקומות ושמות הדמויות המוזכרות -

כולם בדויים (Human Research Ethics Committees - HREC, 2007).

מקומי כחוקרת

מחקר נרטיבי המבוסס על ראיונות עומק דורש יחסי אמן בין המראיין למרואיין. בשיחת הטלפון הראשונה שערכתי היו שלוש מורות שמראש ביקשו לא להתראיין ולא ציינו סיבה מפורשת להימנעות; הן סירבו בעדינות אך בנחישות. בחלק מהמקרים חשתי בחשדנות כבר בשיחת הטלפון, והיה עליי לפרט כיצד הגעתי אליהן ובמה כרוכה ההתחייבות להתראיין. במהלך הראיונות עם המורות היו שני מקרים שבהם לאורך כל הראיון חשתי שיתוף פעולה מדומה. למרות שלא ידעו את מטרת הראיון והמחקר, הן מיד הצהירו בפניי 'כבר סיפרתי את הסיפור שלי'. כחוקרת התרשמתי שחלק מהמרואיינות הסתייגו ואף חשו כאובייקט נחקר בגלל היותן אתיופיות משכילות, ובעצם חשו סוג של רתיעה ממתן פומביות לסיפורן האישי. גם אצל מרואיינות אחרות הייתה תחושה של אמביוולנטיות. הן אמנם שמחו לשתף פעולה ולספר את סיפורן מתוך תחושת סיפוק והישג על כי הן מיוחדות ושונות, אך בה בעת חששו שהן מנוצלות לצורכי מחקר, ואולי אף לקידום אישי שלי כחוקרת. תחושות אלה מדווחות בספרות המקצועית ועולות גם בקרב נחקרים במחקרים אחרים (פורום אתיופים ברשת, 2016).

ממצאים

הממצאים על אודות השפעת השירות הצבאי בזיקה לבחירה בהוראה אורגנו בשתי תמות עיקריות: התמודדות עם הסמכות וביטויי מסוגלות עצמית.

כל המרואיינות נולדו באתיופיה ועלו לישראל עם משפחתן בצעירותן. החיים לאחר העלייה לישראל היו כרוכים בניעות בין מקומות מגורים. סוגיית ההשתלבות של המרואיינות בחיים בישראל חזרה ועלתה לאורך כל הראיון בתיאור רצף סיפור החיים שלהן. ההשתלבות לא תמיד הייתה קלה ולעתים אף מתוארת כ"הישרדות": "שרדתי, כן. אני חושבת שזה גם קשור לזה שבבית היה לי מישוהו אתי ותומך, והיו לי אחים גדולים...". הן מתארות בכל שלבי החיים התערות והשתלבות אופטימית: מקום המגורים, בתי הספר, החינוך הבלתי פורמלי שנטלו בו חלק, השירות הצבאי, השיבה לאזרחות, בחירה במקצוע ההוראה, השתלבות בהוראה. בכל שלב הן מתארות את ההתמודדות שנדרשה מהן לשם השתלבות וההסתגלות למערכת החברתית.

אצל כולן תואר הצבא כפרק חיים מוגדר שכלל חוויות חיוביות, תחושות של הנאה ואף הישגים והצלחה. כפי שכתבה אחת מהמרואיינות: "בצבא עיצבתי חלק משמעותי מהזהות שלי ובתפקיד שמילאתי מצאתי המון סיפוק והשראה והחלטתי שבה ארצה לעסוק כשאגדל". התיאור של תקופת הצבא אולי מועצם בהשוואה לפרקי החיים האחרים שבהם תיאור רצוף של מאבקי ההישרדות.

סמכות בצבא

אחד הנושאים שעלו במהלך כל הראיונות ביחס לשירות הצבאי היה נושא הסמכות. לבחינת המשמעות של סמכות במערכת הצבאית שתי נקודות מבט בהקשר למרואיינות: האחת כנשמעות לסמכות מדרגים גבוהים, והאחרת מיצובן בעיני הפקודים כאשר הן אלה בעלות הסמכות. לנושא הסמכות בשלב השירות הצבאי השלכות משמעותיות לגבי בחירתן המקצועית בהוראה.

הצבא כארגון מושתת על מבנה היררכי מסודר, שבו לדרג גבוהה סמכות כלפי הדרג הנמוך ממנו. במערכת של היררכיה צבאית הסמכות היא מקור של כוח. המבנה התרבותי ארגוני המושתת על הגדרות ברורות של סמכות, מאפשר היקלטות טובה למי שמכיר בה. הסמכות בתרבות האתיופית מיוצגת כחלק מדפוסי התרבות; מיצובה בחברה מסורתית בעלת מבנה היררכי בהיר ומובנה מאפיין גם את תרבות המקור האתיופית. האב הוא דמות פטריארכלית ומהווה מקור כוח מוגדר. הדור הצעיר מתנהל מתוך צייתנות וכבוד לסמכות ההורית ואף לאחים הבוגרים יותר (אגניהו, 2013; וייל, 1989).

ההתמודדות עם הסמכות במקצוע ההוראה היא רכיב משמעותי בו. המבנה הארגוני של ההוראה אף הוא מדרגי - מנהל, מורה, תלמידים. המורה כמנהיג נדרש להיות אסרטיבי ובעל סמכות מקצועית. סמכותו נובעת מידע מקצועי שהוא רכש, ובה בעת הוא נדרש גם לתכונות אישיותיות שיבססו אותה: מנהיגות, אותנטיות, אסרטיביות, אנושיות ואחריות (Harjunen, 2011). רכיב הסמכות בהוראה אינו רק היררכי-ארגוני, חיצוני; הסמכות נבנית כתהליך הדורש מהלומדים הפנמה. סמכות בהוראה נובעת מתוקף תפקידו של המורה, מכישוריו המקצועיים ומתכונותיו האישיות, ועל כן היא סמכות מורכבת.

להלן אדגים מתוך הראיונות כיצד היווה הצבא זירה לבחינת התמודדות עם הסמכות ועם מיצובן של המרואיינות מול פקודים.

מרים משרתת כמדריכת גנ"ע. היא מתארת את ההתמודדות שלה עם ילדים בבית הספר התיכון. היא מזכירה באופן ספונטני את תקופת הצבא עוד טרם סיפרה לי מה עשתה בצבא:

אני הייתי מפקדת, יש לי סמכות, והייתי עם אוכלוסיות הכי קשות בצבא, עם הנוער הכי נפלט ביקום, אז באמת, יש לי גישה אליהם. אמנם אני לא יודעת להחמיא לעצמי בחיים, אני לא אוהבת את זה, אבל את זה כבר אז [בצבא] אמרו לי: תתחילי להכניס את זה לעצמך שאת סמכותית מדי. נכון, אז אני סמכותית. בהתחלה קשה להם כזה. את יודעת....

כלומר מרים מודעת לסמכות שלה, שהוא כוח הנתון לה. בהמשך היא מתארת את האופן שבו היא פעלה בסמכות מכוח תפקידה הפיקודי:

נגיד יש תורנות מטבח ויש מסדר בוקר, ויש טקס, ויש מלא דברים. אם הוא לא עומד בזה, יש לי את הזכות להגיד לו: היום לא תקבל נשק. כי בשביל זה הם באים. הם חושבים שהם באים ויכולים לשים פס על כולם ובסוף לתפוס את הנשק. ואני לקבוצה שלמה אמרתי: לצערי הרב, אתם הקבוצה שלי. היום לא יורים בנשק! וזה מבחינתם הרס להם את כל השבוע. ולצערי הרב כמה שאני מבאסת את הילדים, אני לא יכולה לקחת את האחריות ולהגיד להם כן! ואם יקרה איזה פאשלה שם? אז תמיד היו ימים שאמרתי: אתה, אתה ואתה - לא [יורים]. ואז הם היו מקללים אותי ואומרים לי: נתפוס אותך. אמרתי להם סבבה, בסדר, אין בעיה. נתפוס אותי. מצדי אני יכולה לצאת איתך עכשיו מהשער, נתפוס אותי, תפוצץ אותי במכות, אבל אתה לא יורה. ככה, פשוט. אפילו לא משנה מה אפילו שהמנהלים, והמורים מתערבים כי רוצים להיראות טובים. אם אני אומרת לא! זה לא!

במערכת הצבאית הסמכות גלויה, מוגדרת ומובנית כחלק מהתפקיד; יש לה ביטויים כגון מדים, סימון הדרגות, ההתנהלות במהלך היום על פי זמן מוגדר ועוד. מרים מתארת את הסמכות העקבית והעקרונית שלה ככוח מרתיע כלפי הפקודים שלה. בו בזמן היא מנתחת בעצמה את שיקולי הדעת שלה להפעלת הסמכות והכוח, כי מוטלת עליה אחריות. העמידה מול הילדים "בשפתם" ובהתנהגותם (תפוצץ אותי במכות) מביעה כוח וסמכות. בתיאורה את הסמכות היא נעה בין הסמכות הצבאית שלה לבין השפה שהיא נוקטת, המאפשרת לה לדבר עמם "קרוב" - בשפתם. הניעות בין סמכות צבאית "רחוקה" לבין "קרבה" ברמת השיח - בין הסמכות במסגרת השטח הצבאי לבין ה"חוץ" (מחוץ לשער), שם מתנהלים לכאורה יחסים של כוח פיזי - מעמיקה את ההתמודדות של מרים בשאלת הסמכות. גם בהמשך, הסמכות שמרים נדרשת לה היא לא רק מול התלמידים, אלא גם מול המנהלים והמורים של התלמידים, שהם לכאורה בעלי סמכות שאינם מגבים את סמכותה שלה. היא מתארת אותם כמי שתומכים בתלמידים, ובעצם העמידה האיתנה שלה היא לא רק מול התלמידים אלא גם מול צוות ההוראה המלווה אותם. תיאור דבריה מעצים את התמודדותה בשאלת הסמכות, והיא מציינת דימוי כמי שסמכות נתפסת אצלה ככלי מקצועי בעבודת ההדרכה.

בשונה מהפרק הצבאי, הסמכות בהקשר של ההוראה מתוארת בראיונות ברכות יותר, והיא נעה בין נקודות המבט של מרים הן כבעלת הסמכות המקצועית (מורה) הן כנשמעת לסמכות מהמטפלת שבכיתתה, אישה מבוגרת בעלת ניסיון. מרים מודעת למקומה כצעירה, חדשה, ועל כן היא מגדירה את יחסי הכוחות והסמכות כך:

אני באה ואומרת: אוקיי, לי יש את הסמכות ועלי מוטלת אחריות בסופו של דבר אם יקרה משהו לילד ולא על המטפלת, ולזה אני מודעת מראש. אבל יחד עם זאת, אני אומרת לה: לך יש יותר ניסיון מאשר לי, אז אני בטוחה שלא תרצי לעשות רע לילד, שלא תגרמי לו לרוע.

מרים מכירה בסמכותה המקצועית ובאותה עת מודעת לגבולות הסמכות, כאשר היא עובדת עם המטפלת המבוגרת. בשני המקרים מרים מזהה את מושג הסמכות כמלווה באחריות מקצועית. במהלך כל הראיון לא הייתה התייחסות לשאלת הסמכות כבת הקהילה האתיופית כמי שהנראות שלה שונה. ענין זה לא עלה בדבריה, לא בתיאור השירות הצבאי ולא בתיאור עבודתה בהוראה. מעניין הוא היעדר התייחסות לשאלת הסמכות של מי שמייצגת שוליים בעיני אחרים; מרים עקבית ומתמידה בהפעלת סמכות מתוך מודעות לאפשרויות העומדות בפניה.

ירדנה, מרואיינת אחרת, מודעת למשמעות של הסמכות בעולמה. יש לה קושי בקבלת סמכות, היא אינה אוהבת שמטילים עליה מרות ומתוך כך מתקשה להתמודד עם הטלת מרות על אחרים. אחרי שנה במסגרת הצבאית בגדנ"ע ביקשה העברה:

לא היה פשוט - היה מאוד קשה, כאילו לא אהבתי, הרגשתי שמה שלא אהבתי שעשו לי בקורס אז פתאום אני צריכה להעביר את זה ל-יא, הרגשתי נורא קשה שאני צריכה כל פעם להיות במקום הכוחני הזה, הדיסטנס. הסמכות!

ירדנה ביוזמתה פונה בבקשת העברה. היא עוברת מיונים לתפקיד צבאי חינוכי, יוקרתי, עבודה עם בני נוער מחו"ל, ולהפתעתה היא מצליחה להתקבל לקורס. היא מתחילה לעבוד עם בני נוער מחו"ל באחד מקיבוצי עמק בית שאן. העבודה במערכת קיבוצית שלא הכירה מאפשרת לה

להיחשף לחיים ישראלים המבוססים על תפיסות המדגישות שיתופיות ושוויון. גם בחירתה המקצועית בהמשך מחזקת את ההימנעות שלה מהתמודדות עם מרכיב הסמכות בהוראה; עם סיום לימודיה במסלול היסודי היא פונה לעבוד בגן ילדים פרטי, הפועל ברוח דמוקרטית, ומרוצה מאוד בבחירתה.

הסמכות בצבא היא כלי רווח. גם המרואיינות האחרות תיארו את עבודתן בצבא כמזמנת להם התמודדות עם סמכות. הן עובדות עם בני נוער ועם חיילים במסגרות שונות. במהלך הראיונות התייחסו ביוזמתן לשאלת הסמכות ככוח מול אחרים וכרכיב המבטא אחריות מקצועית. ההתנסות בצבא משמשת אותן שוב בעבודת ההוראה, שאף היא דורשת סמכות מתוך שיקול דעת ותבונה.

מסוגלות עצמית

ההכרה במסוגלות העצמית מאפשרת לכל המרואיינות לממש את יכולתן בעבודתן החינוכית המקצועית במסגרת הצבאית והאזרחית:

תחושת מסוגלות עצמית היא תחושה פנימית סובייקטיבית שיש לכל אדם הניגש להתמודד עם משימה מסוימת. תחושת המסוגלות העצמית היא מידת אמונתו של האדם כי יש ביכולתו לשלוט שליטה פנימית בעולמו ולבצע התנהגויות הדרושות להשגת התוצאות הרצויות בעיניו (Bandura, 1997). בתחילת דרכו, בנדורה שחקר את המסוגלות העצמית, התייחס למסוגלות העצמית בזיקה לתאוריה של למידה חברתית בדגש על חשיבות הציפיות של האדם לתוצאות התנהגותו (Schunk, 1984). בהמשך נדונה המסוגלות העצמית כתהליך קוגניטיבי הכולל זיהוי המטרה, הערכת המאמץ והכישורים הדרושים להשגתה וביצועה בפועל (Bandura, 1986). המסוגלות העצמית והקשרה למחויבות מושפעים מתנאים סביבתיים ותרבותיים, ויש להם זיקה להתמדה גם בתחום ההוראה (Hong, 2010).

במחקר שנערך בשיטה של מטא-אנליזה (meta-analysis) חקרו שסנט וברלי (Chesnut & Burley, 2015) את המסוגלות העצמית בתחום ההוראה. באמצעות סקירת 33 מאמרים מחקרניים מכתבי עת אקדמיים שונים, שבכולם יחד השתתפו 16,122 נבדקים, הם בחנו את אמונותיהם של מורים, טרום הכשרתם וכאלה הנמצאים בשלב הכשרתם, על אודות הקשרים השונים שבין תחושת המסוגלות העצמית שלהם לבין תחושת המחויבות שלהם להוראה. נראה שאף כאן, לתחושת המסוגלות העצמית של המרואיינות, כפי שבאה לידי ביטוי במהלך השירות הצבאי, משמעות רבה לבחירה המקצועית. כל המרואיינות מתארות מהלך חיים שדרש מהן התמודדויות כלכליות, חברתיות, לימודיות ועוד. התמודדויות אלה חזרו ועלו במסגרות הצבאיות כאשר פגשו אוכלוסייה מגוונת. במפגש הבלתי אמצעי הן חשפו מסוגלות עצמית מודעת ובלתי מודעת, ירדנה אמרה:

כולנו באנו מרקע שונה לחלוטין וזה לא רגיל להיות עם ילדה שגדלה בצפון תל אביב, למדה במקיף יא שהוא מאוד נחשב שם... הרקע היה שונה לחלוטין, היה פער עצום אבל, מה שהיה מקסים בכל הדברים שקיבלתי הרבה, למדתי על עצמי, למדתי מה זה לקבל את האחר, להיות סובלנית, לתת...

בהמשך שירתה ירדנה בגדנ"ע ונבחרה לצאת לקורס בתל השומר כדי לעבוד עם בני נוער מחו"ל.

היא תיארה את התהליך:

עברתי את המיונים שהיו בתל השומר, זה היה מן קידום כזה, הרגשתי שאני לא אעבור, הייתה לי הרגשה כזאת, כולם טובים, כולם חכמים, יודעים להתבטא, יודעים להדריך, אני לא! ואז פתאום קראו לי ואמרו לי טוב עברת, מה זה התרגשתי, כל הבסיס כזה קפץ הייתה ממש התרגשות סביב.

נראה כי הדימוי העצמי של ירדנה אינו גבוה, ותחושת המסוגלות העצמית שלה נמוכה, אך היא מתמודדת על מקומה בקורס למרות החששות. ייתכן שתיאורה של ירדנה את כישוריה האישיים עולה בקנה אחד עם דפוסים תרבותיים המאפיינים את בני הקהילה: צניעות, הסתרת ה"אני" ומופנמות (שלייפר, 2012). התיאור שהיא מוסיפה על אודות הסביבה החברתית השותפה לחששותיה אך בהמשך אף שמחה בהצלחתה, חשוב ביותר. ירדנה חווה בצבא (והיא אינה יחידה) תמיכה חברתית וזאת בניגוד לדפוסים חברתיים הרווחים על גזענות ואפליה. בסיפורה היא אינה שוכחת להסביר שחלק מהחיוזוק למסוגלות עצמית הוא באמצעות הסביבה החברתית התומכת (Shulman, Scharf, Livne, & Barr, 2013).

מרים חיה עם אמה ואחיה. שאר האחים נשואים. אמה מדברת מעט עברית, והיא לדבריה מתוך כבוד ואהבה משוחחת עמה באמהרית. עוד בלימודי התיכון התחילה לעסוק בהדרכת בני נוער. בשנת השירות לפני הצבא תגברה תלמידים במתמטיקה. היא אצנית ונראית נמרצת. היא מתארת את השירות הצבאי כחוויה מאתגרת עבורה. היא הייתה בגדנ"ע ועבדה עם בני נוער תיכוניסטים. לרוב עם בני נוער קשים יותר:

תמיד היו שמים אותי עם האוכלוסייה הכי קשה. ואז, כמו שאמרתי, יש את המשוב הזה, והילד בכל זאת אומר לך, היא הייתה מפקדת טובה כי היא לימדה אותי משהו בחיים. ופעם אחת. קיבלנו מפתן, מפתן זה נוער קשה מאוד, וכולם פחדו מהם. הצוות אמר לי, הם שלך עשרה תלמידים, ועשרה אנשי צוות הגיעו איתם. תביני איזה מצב: כל אחד יש לו שומר ראש...

בהדרכה שלי אני רוצה שהם יבינו שאם הם רוצים להצליח הם יצליחו. אם הם לא רוצים - שום דבר לא יעזור להם. שום דבר. לא משנה, אבא שלהם זרק אותם, אימא שלהם. הם לא ירצו אף אחד לא יעזור להם. הם צריכים לשנות את הגישה שלהם. בסוף... הם יצאו לשדה, הם עשו הכול. את לא מבינה, הם עשו הכול. הם סיימו. כמובן שאחד בכל שבוע מתקבל למצטיין הקבוצתי. הבאתי להם את מצטיין הקבוצתי שלי...

ואז אחרי זה, קיבלו ביחידה מכתב המלצה מהמנהל שלהם, וקיבלתי מצטיינת ולא ידעתי את זה. כי הם כתבו והשאירו לי את זה במסגרת. והם אמרו שהם למדו הרבה דברים בזכותי, ושהם רוצים להשתנות... אני הייתי בשוק.

מרים מתארת את האוכלוסייה הקשה שהיא עבדה עמה, "לכל אחד שומר ראש". היא פועלת כדי לשנות אותם ולעורר בהם מוטיבציה להתמודדות עם קשיים ובכך ליצור חוויות של הצלחה. ההצלחה חוזרת אליה כגורם המעצים אותה ומחזק את תחושות המנהיגות שהיא מתארת. האמון שיש לה בכוחות של הילדים הקשים מעצים אותם, בה בעת מעצימה אותה היכולת שלה להניע אותם, והיא חווה תחושות של מסוגלות עצמית.

רות, מרואיינת אחרת, מספרת על בית תומך, אווירה משפחתית של אם עובדת ואבא המעודד להשתלב במציאות הישראלית ללמוד, לשרת בצבא, ולא למהר ולהתחתן. בהמשך רות בוחרת בשנת שירות ועובדת בבית חולים במחלקה סיעודית קשה. היא מתארת את הקשיים ומציינת כי לאחר שנת השירות אינה ממשיכה לעבוד שם. ההתנסות בשנת השירות מסייעת לה להחליט לא לבחור בלימודי סיעוד (אחיות), אלא במקצוע ההוראה. רות מספרת על עבודתה בצבא עם גדנ"עים ומשווה אותה לעבודתה בהווה - עבודה עם נערים קשים שאינם לומדים במסגרת רגילה. היא מגלה שהם אינם מאמינים בעצמם ומרגישה שתפקידה והאחריות המקצועית שלה הם לעורר בהם מוטיבציה ללמידה ולתקווה לעתידם. חשיפתה למציאות הקשה, המורכבת והמאתגרת עם הנערים מעוררת אצלה מחשבה על אודות תפקידה. רות גם מבקשת לעורר מוטיבציה ושינוי בהתייחסותם של הנערים למצבם. שינוי מיוחל זה יחזק את תחושת המסוגלות שלה בבחינת "יום חג":

אני זוכרת שזה עשה לי ממש רע, זה היה לי קשה לראות את הנתונים. הנתון שהכי הכי ככה עשה לי אגרון בבטן זה היה 40 אחוז של נוער יוצאי העדה האתיופית שיושב בכלא. זה נתון שממש החריד אותי, שם הבנתי שאם זה דור העתיד זה מדאיג אותי... החלטתי שאני מנסה ללכת בכיוון... הלכתי, הייתי בכמה שלבי ראיונות ובסוף התקבלתי... 16

קשה לי לתאר לך... הרגלי למידה, אין... לא ראיתי דבר כזה מימיי. הדבר שנראה לי הכי פשוט, עבורם זו מלחמת עולם... הם אומרים לי: אני לא יכול להחזיק עיפרון... אני אומרת לו אז תנסה להחזיק עיפרון, וממש "יושבת" עליהם עוד ועוד... אני לא אגיד לך שיש הצלחה... כאילו שום דבר לא בא מהם... הם לא מאמינים בעצמם... הרבה פעמים הם אומרים לי, אנחנו באים לכיתה כדי שלך תהיה עבודה, אנחנו לא, אין לנו מה ללמוד!...

לפני שבועיים הם ניגשו לבחינה, הגשתי אותם לבחינה במתמטיקה, הם עברו אותה יפה מאוד, בציון ממש יפה. מבחינתי זה היה יום חג אם הצלחתי להגיש אותם לבחינה והם ניגשו. אני אפילו לא מדברת על ציון, אני מדברת על לגשת למבחן, כי זה יכול להיות ממש מפחיד... גם אני קמה בבוקר לפעמים ואומרת לעצמי אני לא הולכת למבחן... קשה לי גם, אבל אני כן מרגישה שיש משהו בנוער בסיכון שמאוד מאוד מושך אותי, ואני לא מוותרת.

בתיאור העבודה שלה היא מזהה את הקשיים של הילדים לא רק בלמידה אלא בגורמים המבנים את הלמידה, מסוגלות עצמית, מוטיבציה, נטילת אחריות. ייתכן שעם נושאים אלה אף היא התמודדה בעבר כתלמידה הובצבא כמדריכת גדנ"ע.

16 ישבנו, אני ושני חברי הכנסת לצדי, לדיון, דיווחו לנו שיש 120 כלואים בכלא של נערים... שאלנו כמה מתוכם הם בני העדה האתיופית ואמרו לנו ש-18%. זה נראה היה לי קצת תמוה. ראשית, כי הנתונים במהלך המחאה היו בערך פי שניים, ושנית, כי במבחן המציאות כשאתה מסתובב בתוך מסדרונות הכלא אתה רואה שיש הרבה בני העדה האתיופית. כששאלתי אותה שאלת עומק: כמה מתוך 120 הם ערבים וכמה יהודים? היא אמרה לי ש-65 יהודים. אמרתי לה: עם כל הכבוד, את לא יכולה להכניס את בני העדה האתיופית בכללי, אלא אני רוצה שתתני לי אותם מתוך היהודים. כשהגענו לבדוק מתוך מספר היהודים אני יכולה להגיד לכם שמתוך 65 כלואים, 24 הם בני העדה האתיופית. כלומר, אנחנו מתקרבים לשליש ("כ"כ מירב בן ארי 6/2015) (מידון בכנסת 99/19/committee/oknesset.org/https://8/6/2015

באירועים אלה ניכרת המסוגלות העצמית הנרכשת עוד בעבודה בשירות הצבאי ולה המשכיות בעבודה במסגרת החינוכית בהוראה. המסוגלות העצמית מתממשת לא רק באמצעות מופעים התנהגותיים המתרחשים בפועל, אלא היא כוללת את שאיפותיו של האדם, את הציפיות שלו להגשמתו העצמית בעתיד (Bandura, 2002). המסוגלות העצמית מלווה בתמיכה סביבתית ומשפחתית שהמורות מזכירות במהלך הריאיון, היא נבנתה הן בשירות הצבאי הן בעבודת ההוראה בהמשך.

המסוגלות העצמית מתרחשת כתהליך מעגלי הדדי. עידוד הלומדים לזהות את הצורך בעירור מסוגלות עצמית ומוטיבציה מוביל אותם לחוויות של הצלחה, ואלה מעוררות אצלם תחושה של מסוגלות מקצועית ואישית.

דיון וסיכום

בשנים האחרונות נעשים מאמצים ממסדיים (תכנית הדרך החדשה, 2015) לאפשר לבני הקהילה האתיופית ייצוג הולם במערכות החיים בישראל, לרבות במערכת החינוך. בעבודה זו בחנתי, באמצעות ראיונות עומק, שש בוגרות של תכנית הכשרת המורים - תכנית תספ"ה. באופן ממוקד יותר נבחן הקשר בין ההתנסויות בצבא לבין בחירה במקצוע ההוראה, כפי שמשקף בסיפוריהן. אצל כולן חוויית השירות הצבאי מתוארת כחיובית ומעצימה. מתוך התיאורים המשולבים בסיפור חייהן הומשגו שתי תמות עיקריות בנושא: הסמכות והמסוגלות העצמית כגורמים משמעותיים בבחירה המקצועית.

הצבא כארגון ייעודו לשמור על ביטחון המדינה. בישראל הארגון הצבאי משמש גם כמקום מפגש רב-תרבותי. המרחב הצבאי מפגיש בין אנשים המייצגים תת-חברות שונות, ומאפשר לרוב הלוחמים חלק בצבא לממש את כישוריהם ואת ציפיותיהם. הצבא הוא גוף ארגוני שהנוטלים בו חלק מתנסים התנסויות מקצועיות, שיש להן השפעה בחיי האזרחות. חלק מהמרואייונות התנסו בעברן בהדרכה ובעבודה חינוכית, ורכיב הסמכות המלווה באחריות היה משמעותי עבורן. במסגרת הצבאית הן חוו התנסויות הדרכה חברתיות וקהילתיות עם בני נוער בסיכון, לעתים בעיקר עם בני הקהילה האתיופית. הן התנסו בקבלת סמכות ובהפעלת סמכות כלפי פקודיהן. הפעלת סמכות מתרחשת כתהליך חיצוני בהיררכיה ארגונית וכתהליך פנימי - הכרה באישיותו של בעל הסמכות ובידע המקצועי שלו. גם במקצוע ההוראה הסמכות מורכבת מתהליכים אלה, והמרואייונות מביאות לידי ביטוי את תפיסותיהן ואת פרשנותן על מקומה של הסמכות בעולמן המקצועי (Harjunen, 2011).

המסוגלות העצמית מבוססת על כישורים מוקדמים הנלמדים בסביבה תומכת. להתנסויות האישיות יש זיקות מוקדמות להיבטים קוגניטיביים רגשיים והתנהגותיים המבטאים את המסוגלות העצמית ובהמשך את המסוגלות המקצועית (Usher & Pajares, 2008). התמיכה המשפחתית היא מקור להתפתחות של מסוגלות עצמית. בראיונות כולן התייחסו לחלקה של המשפחה - הורים, אחים ואחיות - במיצובן המקצועי, וזאת למרות השונות התרבותית המאפיינת אותה (Bridges, Flores, Tschann, & Operario, 2006).

הממצאים מלמדים שההתנסות במערכת הצבאית כמסגרת ארגונית, היררכית וערכית יוצרת

מצבים שבהם יש להתמודד עם מסוגלות אישית, חברתית וארגונית. כל המרואיינות גילו מודעות למקומן האישי וביקשו לבטא את המסוגלות העצמית שלהן בשירות הצבאי בדגש על מערכות חינוכיות: גדנ"ע, נח"ל ועבודה עם נוער בסיכון. כישורים אלה באו לידי ביטוי גם במהלך הלימודים ובכניסתן לעבודה כמורות. ערך המסוגלות העצמית שלהן בא לידי מימוש בדרישותיהן מהלומדים להיות בעלי ערך עצמי ולהכיר במסוגלות שלהם כלומדים. עניין זה בלט מאוד אצל שתי מרואיינות העובדות במסגרות קשות יום הכוללות ילדים, גם מבני הקהילה האתיופית, שסביבתם נואשה מהם, ואלה אף התייאשו מעצמם.

השירות הצבאי הוא פרק מהותי בסיפור חייהן של המרואיינות ובעל משמעות לבחירתן המקצועית. איתור מועמדים להוראה בקרב בני הקהילה האתיופית ששירתו בצבא במסגרות חינוכיות ופיקודיות יכול להוות ערוץ חשוב לתעסוקה ולהשתלבות בחברה הישראלית מתוך ביטחון כלכלי וחברתי. כמו כן מיצוב בני הקהילה, עובדי הוראה ואנשי חינוך בתחומים מגוונים במערכת החינוך יהווה מודל להזדהות בקרב בני הקהילה הצעירים וימצב מחדש את הדור הצעיר בחברה הישראלית.

פרק זה חשף באופן ראשוני קשר בין התנסויות בצבא לבין בחירה מקצועית בהוראה. עם זאת, לא ניתן מעבודה זו לאמוד את היקף התופעה, את מכלול הגורמים המאפיינים אותה ואת ההשפעות לבחירה המקצועית לטווח ארוך, כלומר, את ההתמדה בהוראה. יש מקום אפוא להרחיב את בחינת הנושא לנוכח העובדה, כי כל שנות קיום המדינה היווה הצבא מקור לחזקות לא רק ביטחוניות אלא גם חברתיות ולאומיות. חזקות אלה יאפשרו להמשיך ולפתח כיווני השתלבות של בני הקהילה בחברה הישראלית, ובה בעת תלמד החברה הישראלית להכיל את המרקם החברתי ואת המגוון האנושי שבקרבה; יש בכך חשיבות רבה הנברמת הפרט הן ברמה הלאומית.

ההתמודדות של בני הקהילה האתיופית להשתלבות בחברה הישראלית, מאז עלייתם לישראל, נמשכת.¹⁷ על פי סיפור חייהן של המרואיינות, למרות שכולן למדו במערכת החינוך הישראלית, שירתו בצבא ולמדו במוסדות להשכלה גבוהה, הן עדיין מתמודדות עם השונות, עם תפיסות סטריאוטיפיות של החברה הישראלית ועם קשיי נגישות להשכלה ולתעסוקה (בן עזר, 2010). הן חיות בתפר של זהויות בין עברן לבין עתידן במיוחד בתחום המקצועי. כל אלה הם חלק מהאפיונים של מהגרים החיים במעבר בין-תרבותי, חברתי ואישי (Berry, 2011). תהליכי שינוי חברתיים של הנקלטים ושל הקולטים הם איטיים ודורשים התערבות לשם ניווטם לטובת הפרט והחברה. הצבא כגורם חברתי לאומי מהווה מרחב להתנסות עבור כולם ומאפשר מיצוי הזדמנויות גם בעתיד.

מקורות

אינדגדאו, ש' (2010). להיות יהודי שחור בארץ ישראל: סיפור חייהם של ישראלים ממוצא אתיופי שעלו בילדותם במסע רגלי מהכפרים באזור גונדר, דרך סודן לארץ ישראל. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך" בעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

אבן חן, מ' (1994). השתלבות עולי אתיופיה בצה"ל. בתוך ג' נועם (עורך), הישגים ואתגרים

17 בכל הראיינות עלה עניין המחאה החברתית של בני הקהילה בקיץ 2015 - לא התייחסתי אליו במאמר זה.

בקליטת עולי אתיופיה (עמ' 87-107). ירושלים: הוצאת ג'וינט - מכון ברוקדייל.

אגניהו, ר"ק (2013). לאן נעלמה הסמכות ההורית במשפחה האתיופית. ראשון לציון: המכללהלמינהל. נדלה: <http://www.iaej.co.il/?p=2781#sthash.GioC6I32.dpuf>.

איילון, ח' (2008). מי לומד מה, היכן, מדוע? סוציולוגיה ישראלית, 1, 33-60.

אלבו-לוביש, פ' (2016). מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני (עמ' 119-140), תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

אלמגור-לוטון, א' וקוך-דבדוביץ, פ' (2011). השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת ההשכלה הגבוהה. דוח מרכז המחקר והמידע של הכנסת מוגש לוועדת העלייה והקליטה והתפוצות ארליך, ח' (2008). אתיופיה והמזרח התיכון - תרבות, מצור ואלפיים שנות. משרד הביטחון, הוצאת האוניברסיטה המשודרת.

בירן, צ' וירון, ל' (2014). העליהם התקשורתית לא יעצור אותנו מלממש את המשימות הלאומיות-חברתיות שלנו - ראיון עם ראש אכ"א אלוף אורנה ברביבאי. במחנה, 3, 28-32.

בן יהודה, צ' (2015). מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 1-11. ירושלים.

בן עזר, ג' (2007). המסע - סיפורי המסע של יהודי אתיופיה לישראל 1985-1997. בן שמן: מודן.

בן עזר, ג' (2010). כטיפה השבה אל הים? נראות ואי נראות בתהליך הקליטה של יהודי אתיופיה בתוך עדנהלומסקי-פדר ותמר רפפורט (עורכות), נראות בהגירה גוף, מבט, ייצוג (עמ' 305-328). ירושלים ותל אביב: הוצאת ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

בן פרץ, מ' (2011). עיצוב מדיניות חינוכית גישה הוליסטית כמענה לשינויים גלובליים. תל אביב: מכון מופ"ת.

ג'וסלסון, ר' (2015). כיצד לראיין למחקר איכותני - גישה התייחסותית. תל אביב: מכון מופ"ת.

גרסירו, נ' וויצטום, א' (2012). היבטים חברתיים, תרבותיים וקליניים של עולי אתיופיה. הוצאת הסוכנות היהודית ואוניברסיטת בן גוריון בנגב.

דושניק, ל' וצבר בן יהושע, נ' (2016). אתיקה של מחקר איכותני. נעמה צבר בן יהושע (עורכת), מסורת וזרמים במחקר איכותני (עמ' 217-235). תל אביב: מכון מופ"ת.

דיין, נ' (2014). השתלבות יוצאי אתיופיה בישראל תמונת מצב. המכון להגירה ושילוב, המרכז האקדמי רופין.

דלה-פרגולה, ס' (2012). הרהורים על הגירה בישראל: היבטים השוואתיים. הגירה, 1, 5-31.

<http://www.ruppin.ac.il/pages>

וייל, ש' (1989). אמונות ומנהגים דתיים של יהודי אתיופיה בישראל. המכון לחקר הטיפוח בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

וייל, ש' (2012). יהודי אתיופיה: הטרוגניות של עדה. בתוך נמרוד גרסירו ואליעזר ויצטום

(עורכים), היבטים חברתיים, תרבותיים וקליניים של עולי אתיופיה (עמ' 17-35). הוצאת הסוכנות היהודית ואוניברסיטת בן גוריון בנגב.

וולנסקי, ע' (2004). אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה בישראל. הוצאת הקיבוץ המאוחד ומוסד שמואל נאמן.

טוראל, ש' (2013). אתיופיה - מסע אל ארץ הפלאות. תל אביב: מוזיאון ארץ ישראל.

יאיר, ג' (2006) מחוויות מפתח לנקודות מפנה. (עמ' 215-240). בני ברק: ספרית פועלים.

כהן, ס' ובגנו, א"י (2001). המשמעות החברתית של השירות הצבאי בישראל: מבט מחודש. תרבות דמוקרטית, 4-5, 131-150.

כורם, ע' (2014). טיפוח אסרטיביות בקרב מתבגרים יוצאי אתיופיה. מניתוק לשילוב, משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, 18, 20-28.

לב ארי, ל' ולרון, ד' (2012). סטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה אקדמית לחינוך: שילוב או בידול? הגירה, 1, 128-154.

לוי, ג' (2007). מצבא העם לצבא הפריפריות. ירושלים: הוצאת כרמל.

לומסקי-פדר, ע' ורפפורט, ת' (2010). נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג. ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

מירסקי, י' (2005). ישראלים סיפורי הגירה. מבשרת ציון: צבעונים.

מרכז המחקר והמידע של הכנסת. סוגיות אודות השתלבותם של בני הקהילה האתיופית.

נודלמן, א' (1995). טנא יסטלין: דפוסי התנהגות בריאותית בקרב עולי אתיופיה - לקליטת עלייה, ירושלים. המלצות לעובדים במערכת הבריאות ובקהילה. ג'וינט-ישראל, משרד הבריאות.

ספקטור-מרזל, ג' (2010). מנגנוני ברירה בטענה של זהות סיפורית. בתוך לאה קסן ומיכל קרומר (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 63-97). באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

ענתבי-ימיני, ל' (2010). בשולי הנראות: עולים אתיופים בישראל. בתוך עדנה לומסקי-פדר ותמר רפפורט (עורכות), נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג (עמ' 43-68). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

פדן, כ' (2015). מנהיגות צבאית-ישראלית בעת הנוכחית: להטוט בין מודלים של מנהיגות, סוגיות חברתיות בישראל. הוצאת אוניברסיטת אריאל שבשומרון.

פורום אתיופים ברשת (2016). נדלה <http://ethiostruggle.com/FORUM1.asp?i1=1409>.

פלדמן, מ' (1998). יציאת אתיופיה. ירושלים: הסוכנות היהודית.

קוך-דבידוביץ', פ' (2011). השתלבות יוצאי אתיופיה בצה"ל. מרכז המחקר והמידע של הכנסת רייכמן, ר' (2009). הגירה לישראל: מיפוי מגמות ומחקרים אמפיריים. 1990-2006 סוציולוגיה

שבתאי, מ' (1999). "הכי אחי" - מסע הזהות של חיילים עולים מאתיופיה. תל אביב: צ'ריקובר. שלומי, א' (2004). פרוטוקול מס' 17 משיבת ועדת העלייה, הקליטה והתפוצות יום רביעי, ג' בטבת התשס"ה, שעה 9:00. <https://okneset.org/committee/meeting/9919>.

שלייפר, מ' (2012). "אני מדברת וכותבת את עצמי" - הזמנה למורים ולמטפלים להכיר את המהגר מקרב העדה האתיופית. נמרוד גרסירו ואליעזר ויצטום (עורכים), היבטים חברתיים, תרבותיים וקליניים של עולי אתיופיה (עמ' 99-112). הוצאת הסוכנות היהודית ואוניברסיטת בן גוריון בנגב.

שלייפר, מ' (2014). היבטים לשוניים וחברתיים-תרבותיים בהפקת שיח כתוב ושיח דבור בקרב לומדים יוצאי אתיופיה בישראל. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל: חלק א' (עמ' 185-200). תל-אביב: מכון מופ"ת.

שץ אופנהיימר, א' וקלניצקי, א' (2010). מסע מבנה זהות. דפים, 50, 74-105, תל אביב: מכון מופ"ת.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51, 269-290.

Berry, J. W. (2011). Integration and multiculturalism: Ways towards. *Social Papers on Social Representations Online Journal*, 1021-5573. <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/> Solidarity

Bridges, M., Flores, E., Tschann, J., & Operario, D. (2006). Brief report: Associations of parental warmth, peer support, and gender with adolescent emotional distress. *Journal of Adolescence*, 29, 299-305.

Chesnut S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Harjunen, E. (2011). Students' consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 403-424.

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and

its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.

Human Research Ethics Committees - HREC Retrieved from <https://www.nhmrc.gov.au/health-ethics/human-research-ethics-committees-hrecs>

Josselson, R. (2006). Research and the challenge of accumulating knowledge. *Narrative Inquiry*, 16(10), 3-10.

Kaplan, S. (2005). Tama Galut Etiopiya: The Ethiopian exile is over. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 14, 381-396.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998) *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*, Vol. 47. London: Sage.

Poskanzer, A. (2000) *Ethiopian Exodus Jerusalem*. New York: Gefen.

Shulman, S., Scharf, M., Livne, Y., & Barr, T. (2013). Patterns of romantic involvement among emerging adults: Psychosocial correlates and precursors. *International Journal of Behavioral Development*, 37 (5), 460-467.

Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.

Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.

פרק 11

”חשוב לכל יהודי בעולם לתת מעצמו קצת לצבא”

השתלבותם של חיילים עולים בצה”ל

רחל שגיא ורבקה רייכנברג

מבוא

פרק זה עוסק בקליטתם של חיילים עולים בצה”ל, העולים ארצה כדי לשרת בצבא ולנסות להתערות בחברה הישראלית. לא הצבא מארגן את עלייתם ארצה, אלא גופים רבים הפועלים למען עליית נוער, כמו: ”צבר”, ”תגלית”, ”שובה ישראל”, ”חב”ד” והסוכנות היהודית. ארצות המוצא של גופים אלה פזורות על פני יבשות רבות בכדור הארץ: אירופה, ארצות הברית, אמריקה הדרומית, אסיה והמזרח הרחוק. הם מארגנים קורסים, סיורים בארץ ותכניות לימוד מגוונות ועשירות כדי לעודד את הצעירים לעלות ארצה.

החיילים העולים מייצגים קשת רחבה של אוכלוסייה ייחודית: חלקם באים ממשפחות יהודיות החיות בחו”ל, שיש להן זיקה לישראל, לעתים אף ממשפחות החיות בישראל. חלקם מגיעים ממשפחות יהודיות שאין להן כל זיקה לישראל. יש ביניהם שאינם יהודים וזיקתם לישראל מזערית. גם הרקע הסוציו-אקונומי שלהם מגוון ביותר. יש הבאים ממשפחות בעלות רקע סוציו-אקונומי גבוה וכאלה שהרקע הסוציו-אקונומי שלהם ממוצע ומטה. למרות הדיפרנציאציה ביניהם, המשותף לכולם הוא המוטיבציה לשרת בצה”ל ולהתערות בחברה הישראלית, וצה”ל משקיע רבות בקליטתם של חיילים אלה.

קליטת העלייה בצה”ל¹⁸

קליטת העלייה היא נדבך בלתי נפרד מהצביון של מדינת ישראל, שמיום הקמתה היא מדינה קולטת עלייה. כיום ילידי חו”ל מהווים כמחצית מהאוכלוסייה היהודית בישראל. היקף העלייה לישראל, ביחס לגודלה, הוא ייחודי בנוף העולמי, כשצה”ל מהווה צומת למפגש בין האוכלוסיות המגוונות. עבור חיילים רבים זהו המפגש הראשון עם תרבויות שונות משלהם. צה”ל, שהשירות בו חובה, מחויב לאפשר לחייליו תנאים של צמיחה והתפתחות; לשם כך הוא מציע להם פלטפורמה ייחודית, המאפשרת לכל אחד מהם לשמור על הייחודיות שלו, לחזק את עצמו ולהתפתח בכיוונים שונים בהנחה שכשיחוש שמושקעים בו משאבים, תעלה המוטיבציה שלו לשירות, והוא אף יחווה שירות משמעותי יותר.

הטיפול בעולים ובקידומם מתנהל בצבא בשני מישורים: האחד, פיתוח תכניות המותאמות

18 חיל החינוך והנוער (2011). תורת החינוך, פרק ח', השתלבות חברתית.

לנתוניהם; האחר, מתן כלים למפקדים הנתקלים בקשיים כמו קשיי שפה, קושי בהבנת המערכת הצבאית וקושי בחיי היום-יום. הפעולות בשני המישורים האלה מסייעות בהפיכת הסגל למקצועי בטיפולו בחיילים. בדרך זו נוצרת מעטפת תמיכה קרובה ורחוקה סביב החייל העולה, המאפשרת את שילובו המיטבי במהלך השירות הצבאי.

השיטות והכלים העיקריים העומדים לרשות העוסקים בתחום הם: **מח"ל** (מתנדבי חוץ לארץ) - קורס המיועד לחיילים שאינם אזרחי ישראל והגיעו ארצה להתנדב לשירות של שנה וחצי בצה"ל. הקורס מתקיים לפני הגיוס לצה"ל ומשכו חודש ימים. במהלכו ניתן דגש על סוציאליזציה לחברה הישראלית ולצה"ל והקניית שפה כהכנה לשירות הצבאי; **צבר** - תכנית המיועדת למלש"בים (מועמדים לשירות ביטחון) מחויבי גיוס, העולים ממגוון ארצות.

התכנית נמשכת כחמישה חודשים במגוון קיבוצים ברחבי הארץ. במהלכה מושם דגש על לימוד השפה ועל הכרת החברה הישראלית וצה"ל לטובת שירות משמעותי. שתי התכניות הללו מופעלות על ידי משרד הקליטה, משרד החינוך ומשרד הביטחון. צה"ל שותף בתחום הוראת העברית. **קורס עברית משולב טירונות לעולים במחווה אלון** - קורס זה מיועד לחיילים מכלל מדינות העולם אשר סימול העברית שלהם 2-5 משך הקורס כ-12 שבועות. הקורס מכוון ומעודד חיילים עולים לשירות משמעותי בצה"ל על ידי הסמכתם לרובאי וכולל הקניית שפה, לימוד ציונות וזהות ישראלית והכרת החברה הישראלית; **קורס נתיב תחילת שירות** - קורס זה מיועד לחיילים עולים שאינם רשומים כיהודים על פי ההלכה או נמצאים עד שלוש שנים בארץ. משך הקורס הוא 13-14 שבועות, כולל טירונות.

הקורס מתקיים במחווה אלון, והוא מקנה ידע נדרש בסוגיות הקשורות בתרבות, במורשת ובזהות יהודית וכן מזמן התנסות משמעותית באורח חיים יהודי. כמו כן, הקורס נותן בסיס נרחב לחיילים שאינם יהודים, המביעים רצון להתגייר ולפתוח בתהליך גיור (דרך סמינרי ההמשך של נתיב ועד למעמד בית הדין); **אולפנית במערך הפרוש** - קורס עברית המיועד לחיילים עולים בעלי סימול עברית 6 ומטה, הזקוקים לשיפור שליטתם בשפה. הקורס נערך בפיקודים או בזרועות במשך שלושה עד ארבעה שבועות, והוא מותאם לרמת העברית של החיילים. מטרת הקורס: חיזוק השליטה בשפה העברית והעמקה בסוגיות יסוד בתרבות ובחברה הישראלית. החיילים מאותרים לקורס על ידי סגל החינוך והעלייה בכל פיקוד או זרוע.

לאור הנאמר לעיל הן לגבי השונות הרבה של החיילים העולים הן לגבי המאמצים של צה"ל לקלוט אותם ולאפשר להם התערות טובה בארץ, מטרת הפרק הזה היא לתאר את תפיסתם של החיילים העולים את שירותם בצבא ואת תרומתו להם.

מתודולוגיה

רואיינו שבעה חיילים עולים המשרתים היום בצה"ל בחילות שונים במגוון תפקידים ודרגות. לכולם סיפורי חיים שונים המדגימים מסלולים ודרכים מגוונות של קליטה בצה"ל ומאפשרים לתאר תמונה רחבה של החיילים העולים. תיאור המאפיינים העיקריים של החיילים המרואיינים בלוח הבא.

לוח 1. תיאור מאפייני החילים המרואיינים

המרואיין	ארץ העלייה	השכלה	המשפחה
הקצין מ'	רוסיה	תואר שני בסטטיסטיקה מגמת לוגיסטיקה מאוניברסיטת חיפה	יהודית חילונית
קצינה ר'	גרמניה	תיכונית	אב ישראלי אם גרמניה
קצין ע'	ארצות הברית	בוגר תיכון בארצות הברית ושיבת הסדר בעיר העתיקה	יהודים דתיים ציוניים
חיילת א'	רוסיה	תיכונית	סב מצד האב יהודי
חייל ל'	תאילנד	בוגר יא-יב בארץ	הורים ישראליים שנפגשו בתאילנד
חיילת ת'	סין	בוגרת תיכון בארץ	אם ישראלית אב סיני
החייל מ'	סין	תיכון	אב יהודי אם סינית

הלוח משקף את השונות הרבה של המרואיינים, המתאפיינת בארצות המוצא שלהם, ברמת ההשכלה ובזיקה של משפחותיהם לדת היהודית.

נערכו ראיונות עומק נרטיביים פתוחים שלוו בשאלות מנחות נוספות. החיילים התבקשו לספר את סיפור משפחתם, עלייתם וגיוסם לצבא. עוד הם התבקשו לתאר את השירות הצבאי, את הקשיים ואת ההתמודדות שלהם, וכן את תהליך הקליטה שלהם בארץ ובצבא. בתום הראיון ביקשנו מהמרואיינים לייצג בצבא, על סמך ניסיונם, כיצד לקלוט חיילים עולים אחרים.

הראיונות שארכו כשעה וחצי עד שעתיים כל אחד, נערכו במפקדת קצין חינוך ונוער ראשי במהלך החודשים מרס-אפריל 2016. הראיונות תומללו ונותחו בידי עורכות המחקר.

ניתוח הראיונות נעשה בשילוב של שתי דרכים. האחת - ניתוח אורכי המציג את סיפורו של כל מרואיין כדי ללמוד על פרופילים שונים של עולים ושל תהליכי הקליטה בצבא כמו גם על ההסתגלות שלהם לחיים בארץ. האחרת - ניתוח תימטי רוחבי, שמטרתו לחשוף את הסוגיות העולות בתהליך ההשתלבות של חיילים עולים. שילוב הדרכים מטרתו להציג תמונה כוללת ומעמיקה של החיילים העולים ושל תהליך קליטתם בצבא.

ממצאים

הממצאים יוצגו בשני חלקים. בחלק הראשון נציג סיפורים אישיים קצרים שהתקבלו בניתוח אורכי, אינדיבידואלי, של כל אחד מהראיונות. הסיפור האישי מתאר את הפרופיל הביוגרפי של המרואיין, את הרקע התרבותי-משפחתי ואת תהליך העלייה וההשתלבות בצבא. בחלק השני נציג תימות המתארות סוגיות רוחביות שעלו בראיונות ומתארות נושאים שונים המשותפים למרואיינים.

חלק א' - סיפורים אישיים

הקצין מ':

אני לא בא לפה כדי להביא לפה את המנטליות שלי כי אני בעצם לא הופך להיות פה מיעוט לכן אני הולך להשתנות. באתי כדי להשתלב בחברה, להתאקלם, לעשות הכול כדי להצליח, לעשות את החלום של סבא וסבתא ואימא ואבא, שלא הצליחו לעשות את זה ואני אעשה את זה.

הקצין מ' עלה לארץ מרוסיה ומשרת בתפקיד של עוזר רמ"ד תקציבים בחיל החינוך. הוא חי עם סבתו. שאר בני משפחתו נשארו ברוסיה. בעל תואר שני בסטטיסטיקה במגמת לוגיסטיקהמאוניברסיטת חיפה. הוא רואה את סיפור שילובו בצבא כהצלחה גדולה.

מ' מגדיר את עצמו כנער יהודי שגדל בגולה במשפחה יהודית-חילונית שחיה במוסקבה. הזהות היהודית של המשפחה היא מינימלית, כמו: אוכלים מצות בפסח, לסבות ולסבים שמות יהודיים, אבל, לאימא ולאבא שגדלו במדינה סובייטית היו כבר שמות רוסיים. הקשר של המשפחה עם הקהילה היהודית שהתגוררה במוסקבה היה מזערי. כיוון שלהורים הייתה מטרה שמ' יקבל חינוך יהודי, הוא נשלח ללמוד בבית ספר דתי יהודי, בית ספר חב"ד, ולמד שם חמש שנים. "לא היה קשר בין הדתיות של בית הספר והציונות של הוריי. הציונות של המשפחה שלי התבטאה ברצון לעלות ארצה, כולם ביחד", כך סיפר ותיאר מ' את הניסיון שעשתה המשפחה בשנת 1989-1990, כשהיה בערך בן שנה. כולם כבר ישבו על מזוודות, באיזשהו שלב התבטלה תכניתם בעקבות אירוע משפחתי, והם לא עלו:

זה תמיד קשה לעשות את השלב הזה של עלייה, תמיד רצו לעלות. סבתא גם סבא, גם סבתא וסבא מצד שני. אבל, זה קשה ביום אחד פשוט לעזוב את מה שיש, את כל הרכוש ואת הכול שיש לך במקום אחד ולעבור למקום שני, ללא קשר לרמת הציונות שיש לך.

לדבריו הסיפור הזה תמיד ליווה את המשפחה.

מ' מספר שהקשר אל הדת היהודית התפתח אצלו בבית הספר של חב"ד כמו גם הקשר לארץ. המורים בבית הספר היו מהארץ, הלימודים התחלקו ללימודי קודש וללימודי חול ובמסגרתם נלמדה גם השפה העברית וגיאוגרפיה של ארץ ישראל. בשלב שבו הוקצנו הדרישות בלימודי דת עבר מ' ללמוד במסגרת אוניברסיטאית שבה יכול היה ללמוד לתואר אקדמי ובשעות הערב להמשיך בלימודי יהדות. כך סיים בתוך שלוש שנים לימודים לתואר ראשון בכלכלה.

בחיפושיו אחרי מסגרת חברתית בעלת צביון יהודי הגיע ל"הילל", שם פגש נציגים של הסוכנות היהודית והגיע לביקור בארץ במסגרת "תגלית". בעקבות הביקור גמלה בו ההחלטה לעלות לישראל. מ' שיתף את משפחתו בהחלטתו, וסבתו קיבלה החלטה לעלות יחד איתו. סבתו עלתה ארצה לפניו יחד עם חברה שלה, מ' נשאר לסיים את המחוויביות האקדמיות שלו והצטרף לסבתו חצי שנה לאחר מכן, ומאז הם חיים יחד.

העלייה ארצה הייתה הלם תרבותי וחברתי:

כשעולים ארצה מרגישים כאילו בבועה, מרגישים במנזר, זה נורא קשה להתחבר לישראל, אפילו אם אתה יודע שפה ואתה יודע להתנסח. ותאמינו לי אני, אני לא

ידעתי, לא ידעתי עברית. אני הייתי בהלם טוטלי... קשה, קשה לשנות הכול, קשה לשנות מנטליות, זה בעצם המרחק ממוסקבה לתל אביב ולחיפה, מרחק של 3, 4 אלף קילומטר, אבל מנטליות שונה לחלוטין.

את קשיי ההסתגלות שלו מ' משייך לפערי התרבות והמנטליות, לסטיגמות החברתיות ולחוסר הסובלנות של הישראלי למהגר, לעולה החדש ולאחר.

את התובנות מהדרך שעשה הוא מתאר כך:

אני יודע שדרך חזרה יש לי תמיד, מקום במוסקבה. עזבתי מקום חם אבל לא, לא בגלל זה באתי, באתי כדי להשתלב, לעשות את החלום של סבא וסבתא ואימא ואבא שלא הצליחו לעשות את זה ואני אעשה את זה. אנחנו נהיה עצמאים במדינה שלנו.

את קליטתו והשתלבותו בצבא רואה מ' כסיפור הצלחה למרות המכשולים והקשיים שבהם נתקל שמקורם בפער התרבותי והחברתי. את הצלחתו בצבא ואת שביעות רצונו הוא מייחס ללימודי התואר השני שלמד באוניברסיטת חיפה במסגרת עתודת עולים ולתפקיד שקיבל בחיל חינוך שתואם את כישוריו.

הקצינה ר':

אני מצאתי את הבית שלי בעיקרון, אני מרגישה פה הרבה יותר שייכת מאשר בגרמניה. אני מאוד מאוד מאמינה ששירות צבאי מחבר אותך לחברה בארץ ואתה מרגיש שאתה תורם משהו למדינה שאתה גר בה, אז מאוד רציתי להגיע לכאן.

ר' בת 24 נולדה בגרמניה לאבא ישראלי ולאימא גרמניה. יש לה אחות גדולה בת 27. המשפחה חיה בגרמניה אך, פעם בשנה נהגה המשפחה לבקר בארץ. לדבריה:

למרות שאף פעם לא גרתי פה וזה נורא קשה לי להסביר, אבל אני תמיד הרגשתי יותר חיבור לארץ, אם מישוהו שאל אותי בגרמניה מאיפה אני, הייתי אומרת שאני באה מישראל למרות שאף פעם לא גרתי פה, זה היה קצת מצחיק, וככה עם הזמן, תמיד כשבאתי מאוד הערצתי חיילים, גם את זה אני לא יכולה להסביר, ראייתי חיילים - נורא נורא התלהבת.

כשהייתה בת 14 חברה שלה 'עשתה עלייה' והתגייסה לצה"ל. המעשה של החברה עורר בה רצון עז לנהוג כמוה ולעלות ארצה. עם סיום הלימודים החלה לטפל בעלייה לישראל והגיעה לגרעין 'צבר' שקשור לתנועת הצופים ומסייע למי שמעוניין לעלות ארצה כדי להתגייס לצבא. פעילות זאת נעשית באמצעות סמינרים שמטרתם היכרות וגיבוש של חברי הקבוצה, הקניית ידע בסיסי על הארץ בזיקה לשירות בצבא. בתום מיון שנערך אחרי סיום הסמינרים מתבצעת במאורגן העלייה ארצה, וחברי הקבוצה נשלחים לקיבוצים ולמושבים.

ר' השתתפה בסמינרים שהיו בלונדון עם הגרעין של אירופה. הקבוצה שעלתה יחד איתה נשלחה למושב תלמי אליהו. במושב עברה הקבוצה תהליך של קליטה במשך שלושה חודשים בליווי של משקיות 'צבר'. תהליך הקליטה כלל אולפן ללימוד עברית, הכנה לקראת גיוס ושירות צבאי, פעילויות חברתיות לגיבוש חברתי וטיולים בערים מרכזיות בארץ. ר' מספרת על השהות במושב:

זה היה בתקופה של "עמוד ענן" וזה היה ממש על גבול עזה. אז זה ככה קבלת פנים. ככה הבנו לאן הגענו, ואז גם החלטתי שאני רוצה להתגייס להגנה אווירית. אז באמת

הבנתי מה זה, מה זה אומר. מאוד עניין אותי כבר לפני כן אבל לא כל כך הבנתי את המשמעות של הדבר. התגייסתי לשם וקיבלתי את התפקיד, הייתי מדריכה. הייתי שם פחות מחודשיים בתפקיד ויצאתי כבר לקצונה. אז גם הבנתי שאני מאוד אוהבת את המסגרת הצבאית ואני גם מאוד מאמינה במה שאני עושה ואני רוצה להמשיך עם זה.

ר' מספרת על תפקידה בהתלהבות גדולה. עם ברק בעיניים היא מציינת שעם סיום קורס קצינות חזרה לבית הספר להגנה אווירית כקצינת הדרכה, ולאחר שנה בלבד קודמה להיות מפקדת קורס מדריכות. לאחר שפיקדה על שלושה מחזורים, היה עליה להחליט באיזה כיוון להמשיך והיא בחרה בחיל חינוך כיוון שהרגישה ש:

זה המקום בעיניי בו אני יכולה לתרום יותר. אני מאוד מאוד מאמינה ששירות צבאי מחבר אותך לחברה בארץ ואתה מרגיש שאתה תורם משהו למדינה שאתה גר בה, אז מאוד רציתי להגיע לכאן. אחרי ראינות ומיונים הצלחתי להגיע, בינתיים אני בתפקיד הדרכת, מאוד מאוד שמחה מהשיבוץ.

שליטתה של ר' בשפה העברית מעוררת התפעלות. מתברר שאביה דיבר אליה בעברית מיום לידתה, למרות שהוריה חיים בגרמניה ולאמה קשה עם העובדה שבתה בחרה לחיות בישראל ולעבור תהליך של גיור, היא נחושה בדרכה. "אני מצאתי את הבית שלי בעיקרון, אני מרגישה פה הרבה יותר שייכת מאשר בגרמניה".

ר' מתארת את השילוב החברתי שלה משני היבטים: היבט משפחתי הכולל את המשפחה המאמצת מהמושב, שקלטה אותה בהגיעה ארצה, ואת בני המשפחה - דודים ובן דוד - ממשפחת אביה. ההיבט השני הוא החברתי, המתייחס לחברת השווים ולהשתלבות בה, החלק הקשה בהתערות החברתית בארץ. חבריה משרתים בצבא, אולם יש להם מסגרת השתייכות חברתית משלהם:

עד היום אני שלוש וחצי שנים פה, אפילו קצת יותר, ואני עדיין לא מבוססת פה חברתית, אני חושבת שזה החלק הכי קשה. יש לי חברים, יש גם חברים מאוד מאוד טובים אבל עדיין יש להם מסגרת שונה כשהם מגיעים הביתה. אני עדיין במסגרת של הצבא כי זה מה שיש לי כאן וזה קשה.

ר' רואה את שילובה בצבא כסיפור הצלחה ומאושרת מהתפקידים שמילאה ועדיין ממלאת כקצינה בקבע. היא רואה את עתידה בצבא כל עוד תרגיש תורמת לצרכיו.

הקצין ע':

הזמן של שנה וחצי סך שהייתי כבר בארץ, יצא לי להכיר אנשים, יצא לי ללמוד את השפה, יצא לי להכיר את התרבות, מי שמתחיל צבא ישירות זה, זה קצת בום, ממש בבום. כאילו זה גם שפה שאתה לא מכיר וגם תרבות שלא מכיר וגם את המקום שאתה לא מכיר וגם ההורים שהם לא פה. וגם, כאילו זה הכול ביחד, ולי זה דווקא היה לי תהליך של השתלבות שקרה עוד לפני הצבא.

ע' עלה מממפיס טנסי שבארצות הברית ממשפחה של יהודים דתיים ציוניים. סבו וסבתו מצד הוריו היו ממקימי כפר הרוא"ה שיצאו בשליחות לאנגליה, לאוסטרליה ומשם לארצות הברית, שבה השתקעו והקימו את ביתם. אביו נולד בארץ ואמו אמריקנית ושפת האם בבית הייתה אנגלית. ע' הוא אחד מארבעה ילדים, שלושה בנים ובת. שלושת הבנים עלו ארצה כדי לשרת בצבא ונשארו לחיות בארץ. אחותם הצעירה עדיין לומדת בתיכון בארצות הברית.

בהיות המשפחה דתית ציונית הם הרבו לבקר בארץ, ובבית התנהלו דרך קבע שיחות על אודות ישראל. העלייה ארצה נראתה אך טבעית בעיני הבנים במשפחה כמו גם בעיני הוריהם. גם ע' כמו אחיו הבכור סיים את לימודיו התיכוניים ועלה ארצה היישר אל ישיבת ההסדר בעיר העתיקה בירושלים, שבה למד שנתיים. בישיבה למד במסגרת תכנית אמריקנית שבה משתתפים בני נוער מארצות הברית כמוהו וגם ישראלים. השילוב הזה בין תלמידים מארצות הברית לבין תלמידים ישראלים הקל את ההשתלבות שלו בחיים בארץ, את רכישת השפה העברית ואת הכרת התרבות והחברה הישראלית.

השליטה בשפה העברית נבעה, לדעתו, מהלימודים בישיבה ומהצבא, כך שלא הרגיש צורך או רצון ללמוד באולפן. מן הלימודים הגיע ע' לצבא וקיבל תפקיד של מפקד צוות ב"נתיב" - מסגרת של סמינרים העוסקים בגיור. מתפקיד זה יצא לקורס קצינים וחזר לתפקיד שהוא ממלא עד היום בחיל חינוך במוקד שירותי חינוך בתור קמ"ט - חינוך קצין מטה. במסגרת תפקיד זה מוטלת על ע' האחריות לדאוג לצורכי התרבות והחינוך בצה"ל - עליו לנהל את התקשורת בין כל הגורמים המטפלים בנושאים הללו, צבאיים ואזרחיים כאחד. הוא מרגיש שתפקידו מרכזי, חשוב ובעל השפעה.

אשר לשילוב החברתי, ע' מרוצה בעיקר משום שהוא גר יחד עם אחיו באזור שבו מתגוררת קהילה גדולה מאוד של יהודים שומרי מצוות, שחלקם הגדול עלו מארצות הברית כמוהו. כמו כן, הוא נפגש גם עם חברים מהצבא. הוא עדיין אינו מעורה בחברה של ישראלים, אך מרגיש טוב מבחינה חברתית בשל מסגרת ההשתייכות החברתית הקהילתית שלו והמשפחתית. אשר לעתיד, הוא טרם גיבש החלטה לגבי הישארות במסגרת הצבא. יש לו מוטיבציה גבוהה לעסוק בחינוך כמורה או כמדריך בישיבה שבה למד.

החיילת א':

אני לא מרוצה מהשירות שלי, אבל קיבלתי בצבא המון, קיבלתי שפה - עברית, קיבלתי חברים וקיבלתי ניסיון לחיים. להתמודד עם דברים...

החיילת א' עלתה לארץ ממוסקבה ב-2013 כחיילת בודדה. היא בת בכורה במשפחה בת ארבע נפשות, שאין לה כל קשר ליהדות פרט לסבה מצד אביה שהיה יהודי. ב-2006 בהיותה בת 12 עלתה המשפחה לארץ כדי לחיות פה למרות שאינם יהודים. הם לא הצליחו להיקלט בארץ מבחינה כלכלית וכעבור חודשים מספר חזרה המשפחה למוסקבה, שם הם חיים ברווחה כלכלית. לאביה יש בארץ חברים, כך שבכל קיץ נהג לבקר בארץ עם שני ילדיו. א' אהבה מאוד את האווירה בארץ ואת האנשים ותוך כדי הביקורים בארץ הלכה והתגבשה בה ההחלטה לעלות ארצה כדי לשרת בצבא. בסיום הלימודים היא חיכתה שנה כדי לחסוך כסף, וכשעלתה לבד בהגיעה לגיל 18 כדי להתגייס לצבא הוגדרה כ"תושבת חוזרת".

עם גיוסה עברה מבחני שפה. להפתעתה הרבה עברה את המבחנים ברמה גבוהה והופנתה ללימודי אולפן לרמה ד'. היא התחילה את דרכה באולפן ובטירונות במחוז"ה אלון. הקושי לדבריה היה רב, אך היא קיבלה תמיכה ועזרה מהמפקדות במקום. עם סיום הטירונות והקורס שובצה לתפקיד של פקידה למרות רצונה ובקשתה לקבל תפקידים אחרים. היא הרגישה בתפקיד זה

תסכול רב, בייחוד בשל קשיי שפה שבאו לידי ביטוי כשנדרש ממנה להקליד ולהשיב לטלפונים. ביקורתה מופנית בעיקר לעובדה שלא הוקדשה תשומת לב ללימוד מונחים צבאיים, ולכן קשה היה לה לבצע את התפקיד שקיבלה. לא' ביקורת קשה כלפי המפקדים בצה"ל ומש"קיות הת"ש שאינם יודעים כיצד להתמודד עם חייל עולה-בודד ואינם רגישים מספיק למצוקותיהם. למרות הביקורת היא רואה את שירותה בצבא כמהלך שתרם להתפתחותה האישית וכן ללמידתה את החברה הישראלית על מאפייניה השונים כולל תרבותה. קליטתה החברתית של א' מורכבת מעט משום שאין לה משפחה מאמצת, היא גרה לבד וחבריה הם רק מהצבא או כאלה שפגשה באקראי. בני משפחה הגרים בשכנות הם הקרובים לה ביותר, והם מזמינים אותה בחגים או בשבתות.

עם זאת א' איננה מצטערת על הצעד שעשתה כפי שהיטיבה לבטא:

כשהתגייסתי הייתי במחור"ה אלון חודשיים וחצי שם למדתי את השפה והכרתי אנשים. זה היה מצוין. הכול למדתי שם. המדריכות שלי היו מצוינות הן ישבו אתי לפני המבחנים. אני שמחה שהתגייסתי לצבא.

א' רוצה להתגייר, למרות היותה בת להורים נוצרים, והחלה בתהליך במסגרת "נתיב" תוך כדי שירותה הצבאי. היא מרגישה נתרמת ולומדת רבות ב"נתיב" על מדינת ישראל, ציונות, היסטוריה, תנ"ך, זהות יהודית-ישראלית. היא רואה את עתידה בארץ ורוצה לבנות פה את חייה. היא רואה את השירות בצבא כדרך הטובה ביותר להכיר את האנשים, להבין אותם, את שפתם ואת תרבותם.

החייל ל':

היו לי כמה פעמים שרציתי לוותר, כי ממש לא הסתדרתי עם כל התרבות של הישראלים להיות לוחם בטנק וכל הדברים שצריך לזכור. פשוט חשבתי שאני לא מספיק חזק בזה. אבל הקצינים שלי, המפקדים שלי, הם לא רצו לוותר עליי, אז פשוט המשכתי. כן, בסוף כן הצלחתי.

ל' בן 21, יליד בנגקוק, עלה ב-2012 עם אחותו כדי להתגייס לצבא. בן לשני הורים ישראלים שנפגשו בתאילנד, נישאו שם והקימו עסק משפחתי. יש לו אח גדול שעלה גם הוא כחייל בודד ושירת בשריון ועוד שתי אחיות צעירות ממנו, האחת משרתת בצה"ל בחיל תותחנים והאחות הקטנה לומדת בתיכון בארץ. כל ארבעת ילדי המשפחה חיים בארץ. המוטיבציה לעלייה ארצה מקורה בבית ההורים ששולחים את ילדיהם שנתיים לפני הגיוס ללימודים בתיכון בארץ כך שגם יוכלו לרכוש את השפה ואת יסודות התרבות. כיון שיש למשפחה בית בזיכרון יעקב, שם מתגוררים הילדים, הוא איננו מוגדר כחייל בודד קלאסי. יש לו גם משפחה רחבה מאוד מצד שני הוריו שאיתם הוא ואחיו נמצאים בקשר, ואמו מרבה לבקר אותם בביתם.

ל' למד בכיתות יא ויב בארץ. אולם בשל קשיי השפה התקשה מאוד בלימודים, "בית הספר לא באמת עזר לי". הוא הצליח לסיים יב, אך לא עשה את כל הבגרויות. חודשיים אחרי סיום הלימודים התגייס לצבא. במסגרת הצבא נשלח למחור"ה אלון לשלושה חודשים ולמד שם עברית. לדבריו, "זה המקום שממש עזר לי. המפקדות שלי והמדריכות שלי היו ממש טובות, וגם הכרתי אנשים מכל העולם, שהגיעו כדי להתגייס לצבא".

עם תום הקורס שובץ לשריון ועשה מסלול של תותחן. לדבריו היה העולה החדש היחידי במחזור שלו משום שתותחן זה מקצוע קשה, שנדרשים בו ידע ושליטה בשפה וזיכרון טוב. המסלול המקצועי שעבר היה קשה וכלל התמודדות לא פשוטה עם קשיי שפה, שליטה מקצועית-טכנית והסתגלות לתרבות אחרת. למרות הקשיים סיים ל' את הקורס בציון גבוה.

את הצלחתו הוא מנכס למפקדיו שסייעו בידו ולא רצו לוותר עליו. תמיכתם ועזרתם חיזקו את המוטיבציה שהייתה לו להצליח. עם סיום הקורס הגיע הישר לעזה בעיצומו של מבצע "צוק איתן". במלחמה נתקל בדילמות קשות כמו אם להצטרף כתותחן לאחד הטנקים שנכנסו לתוך עזה. כיוון שהמפקד נתן לו את אפשרות הבחירה, הוא ביקש לא להיכנס מפני שלא הרגיש מספיק בטוח בידע המקצועי שלו. ל' מרגיש כי במלחמה חווה חוויה ישראלית שתרמה להתבגרותו, למרות השתתפותו הפסיבית בה. בסיום המלחמה חזר לגדוד שם נפצע בגבו ובשל כך הועבר מתפקידו כלוחם לתפקיד בחיל מודיעין. בתפקידו הנוכחי הוא מרוצה מאוד ויישאר בו עד לשחרורו. כמו אחיו הוא מתכנן להמשיך לחיות בארץ, להשלים בגרויות וללמוד אדריכלות.

החיילת ת':

הצבא עזר לי להשתחרר מהקופסה. בצבא עזרו לי לראות שאני בסדר, ואחר כך להסתכל על דברים אחרים. זה שם אותנו בפרופורציה.

ת' נולדה בארץ כבת לאימא יהודייה-ישראלית ולאבא סיני. אמה ילדה אותה בארץ כדי שתהיה לה אזרחות ישראלית אבל גידלה אותה בסין. יש לה עוד אח צעיר בן 15. אמה הקפידה לדבר איתה עברית ולהשמיע לה קלטות בעברית שנשלחו אליה מהארץ על ידי סבתה. כמו כן הם הרבו להשתתף באירועים ובחגים שהתקיימו בבית חב"ד בשנחאי, עיר מגוריהם. כך שמגיל רך נחשפה ת' לשתי תרבויות ולשלוש שפות: עברית, אנגלית וסינית. חבריה כולם היו סינים עם רקע בין-לאומי-מעורב. היא עלתה לארץ מסין ב-2010 בהיותה בת 14 וחיה עם אמה; אביה חי חצי שנה בארץ וחצי שנה בסין. ת' למדה בחטיבת ביניים בראשון לציון ובתיכון עירוני א' בתל-אביב. היא ניגנה בפסנתר במשך חמש שנים אבל, בעיקר שרה, לכן עברה לתיכון בתל אביב. היו לה קשיים בלימודים וקשיים בקבלת עזרה משום שהוגדרה במשרד החינוך כתושבת חוזרת למרות שמעולם לא חיה פה. לאחר שנאבקה על הזכות להגדרתה כעולה חדשה עמדה בכל המשימות בבחינות הבגרות של עולים חדשים. גם לצבא התגייסה כעולה חדשה, לכן היא זכאית לקורס "נתיב" שחלקו עוסק בגיור וחלקו בזהות יהודית.

בצבא התגייסה לחיל תקשוב בתקווה להגיע לתפקיד מסווג, אבל עד קבלת ההחלטה על השיבוץ שלה עשתה יחד עם חיילים אחרים במצבה עבודות שירות שבהן הרגישה מושפלת. היא ציפתה לקבל תפקיד אחר בצבא, אולם לא עברה את הסיווג הביטחוני כיון שאביה חי בסין, ושובצה ב"מיטב" - מדור בני ישיבות - בתפקיד של מש"קית פרט, אחראית לקשר עם חיילים המגישים בקשות אישיות-פרטיות. היא בת יחידה במדור של בני דתיים אבל למדה להסתדר עם המציאות הזאת. היא התאכזבה, אך הסתגלה לתפקיד שקיבלה. הוצע לה לצאת לקצונה והיא סירבה.

ת' מציינת שמאז עלייתה ארצה היא חיה במשבר זהות. בסין היא נתפסה כישראלית בשל אורח החיים שניהלה משפחתה, ואילו כאן בארץ היא נתפסת כסינית. למרות שירותה הצבאי ותחושתה שקל להתחבר לישראלים בצבא בשל ההסתכלות השוויונית, היא עדיין לא מצאה את

הזהות שלה. כאדם בוגר היא אינה מתחברת לחיים פה, וגם לחיים בסין איננה מחוברת. בעתיד היא מתכננת ללמוד יחסים בין-לאומיים באירופה ולצאת ל"מסע" לחיפוש עצמי.

החייל מ':

אני לא מרגיש שאני מיוחד, כי רק אין לי משפחה פה, אני יכול לעשות כמו כולם, לתת את המקסימום שלי.

משה נולד בסין למשפחה סינית ועלה לארץ ב-2009. הוא גדל כבן יחיד במשפחה שלא הייתה לה כל זיקה ליהדות ושמע על מקורותיו היהודיים ועל יהדות בכלל מפי סבתו וסבו מצד אביו. עד עלייתו ארצה חשב שהוא יהודי, הוא לא ידע שיהדות נקבעת על פי האם. הוא עלה ארצה עם עוד שבעה חברים מסין באמצעות ארגון "שובה ישראל" לקיבוץ שדה אליהו.

בקיבוץ הייתה לו משפחה מאמצת, והוא עבד, אבל היה לו קשה כיוון שלא ידע עברית ולא יכול היה ליצור קשר עם האנשים. משם עבר עם חבריו לאולפן בירושלים שבו החל ללמוד עברית, ומן האולפן עבר לשיבת "חסידי עלייה" כדי לעבור גיור שהיה תהליך ארוך ומייגע. בסיום הגיור נסע לבקר את הוריו בסין וחזר כדי להתגייס לצבא. חלומה היה להתגייס ליחידה קרבית אולם בשל היותו בן יחיד היה זקוק לאישור מהוריו. הוריו לא נתנו לו אישור, ולכן התגייס ב-2014 לתפקיד של פקיד בלשכה ביחידה קטנה. במקביל למד אולפנית בעברית ברמה ד', והצליח ללמוד לקרוא ולכתוב בעברית. מ' חש תסכול מהתפקיד שקיבל משום שלטעמו יכול היה לעשות תפקיד משמעותי בהרבה ולתרום יותר; הוא ניסה לעבור לתפקיד אחר ללא הצלחה.

מ' מתגורר בירושלים בדירה שכורה עם החברים שעלו איתו ארצה, והוא נוסע יום יום מירושלים לבסיס תל השומר שבו הוא משרת. מבחינה כלכלית הוא חי בצמצום, לעתים יוצא לעבוד במסעדות כדי שיוכל להתקיים. מתכנן אחרי שחרורו להישאר בארץ, לעבוד וללמוד רפואה סינית כדי שיוכל להתפרנס בכבוד.

חלק ב'

תהליך הקליטה בצבא ובארץ

המשותף לכל החיילים שרואיינו הוא היותם עולים חדשים שעלו ארצה כדי לשרת בצבא. המרכיב המרכזי המאפיין את עלייתם הוא המוטיבציה הגבוהה שלהם לתרום למדינה ולהתערות בה. למרות המרכיב המוטיבציוני המשותף לכולם, השונות ביניהם גדולה ומקורה במשפחה שממנה באו, ובאורח חייהם בארץ המוצא.

כל המרוואיינים הגיעו ממשפחה שיש בה מידה מסוימת של זיקה ליהדות או לארץ ישראל. על הרצף הזה ניתן למצוא חיילים הבאים ממשפחה יהודית דתית, ואחרים הבאים ממשפחה שבה הזיקה ליהדות היא מזערית, לעתים דור או שניים לפני לידתם. יש ביניהם חיילים שהוריהם נולדו בישראל, היגרו ובנו את חייהם בחו"ל. ויש על הרצף מי שאחד ההורים יהודי ישראלי או שאף אחד מההורים איננו יהודי, אולם יש לו זיקה ליהדות באמצעות סבא או סבא-רבא.

באשר לרקע הסוציו-אקונומי של החיילים, גם כאן נמצאים על הרצף חיילים שמגיעים מרקע סוציו-אקונומי גבוה ולעומתם כאלה המגיעים מרקע בינוני נמוך. לרקע הסוציו-אקונומי יש השלכות על רמת חייהם בארץ ועל התארגנותם מבחינה כלכלית.

למרות השונות הגדולה המאפיינת את החיילים שרואיינו במסגרת מחקר זה, ניתן להצביע על שתי קטגוריות העוברות כחוט השני בדברי כולם: האחת, שביעות הרצון מהשירות הצבאי, והאחרת, שביעות הרצון מהתפקיד.

א. שביעות רצון מהשירות הצבאי

החיילים שרואיינו התייחסו בדבריהם לשביעות רצונם מהשירות בצבא ודירגו אותה כגבוהה מאוד. הם מרגישים נתרמים ברמה האישית והבין-אישית, ותפסתם את המשך חייהם בארץ נובעת מתחושת שביעות רצון מהצבא.

כאשר הם משמיעים ביקורת כלפי נושא כלשהו, הם מציינים שהיא נועדה לשפר את הנראה בעיניהם חשוב ביותר ומדגישים בדבריהם שוב ושוב, כי העלייה ארצה כדי לשרת בצבא הייתה צעד חשוב מבחינתם שתרתם להם רבות ברמה האישית וההתפתחותית. לדבריהם הם למדו דברים שהעשירו והעצימו אותם, גם מהקשיים שעמם נאלצו להתמודד. הם מרגישים נשכרים ונתרמים מצעד זה ואין בהם כל רגש של חרטה.

א':

הוא שאל אותי, מה לא קיבלת שום דבר מהצבא? אמרתי לו לא נכון, אני קיבלתי מלא. אני קיבלתי עברית, שפה שאני צריכה להשתמש בה כדי לחיות פה, אני קיבלתי חברים וקיבלתי ניסיון, ניסיון חיים, להתמודד עם דברים.

ל':

למדתי הרבה בצבא. הצבא לימד אותי להיות עצמאי, יש לי יותר ביטחון. הצבא נתן לי ביטחון לחפש דברים בעצמי. אני גם מרגיש יותר בוגר. כשאני חוזר הביתה אני עושה הכול לבד. אימא באה לכאן לעזור לי ואני לא אתן לה לעבוד בשבילי. אני עושה הכול לבד. בתאילנד הייתה לנו עוזרת שעשתה הכול, כשבאתי לארץ התחלתי להסתדר בעצמי. התבגרת והצבא עזר לי להיות בוגר ואחראי.

מ':

היה לי קשה בשירות חובה, קושי להתפרנס, חצי שנה בקבע ואני מרגיש אחרת. כשמחליפים למדי קבע זאת הרגשה אחרת. אני קם כל בוקר ויודע שאני מתעסק פה בביטחון של העם שלי במדינת ישראל. אם הייתי נשאר בגולה הייתי מתעסק בשידוכים.

ת':

אני בן אדם מאוד אכפתי. לא ציני מאוד בתוך הקופסה. הצבא עזר לי להשתחרר מהקופסה. הצבא עזר לי לראות שאני בסדר, ואחר כך להסתכל על דברים אחרים. זה שם אותנו בפרופורציה. לעולים חדשים - תאמר להתגייס כי זה נותן ניסיון והבנת החיים בארץ. אנחנו לא שונים מאחרים, רוצים לבוא ולתת למדינה ולא רוצים יוצאי דופן, להיות כמו כולם כמו הישראלים.

שביעות רצונם מהשירות הצבאי כולל גם את הקורסים השונים ברכישת השפה העברית. חשוב לציין שמרבית החיילים שרואיינו שיבחו מאוד את הקורסים השונים ברכישת שפה ואת יחסם

הנפלא, התומך והמקבל של המדריכים בקורסים הללו. כולם מעוניינים בקורסים נוספים בנושאי שפה בעקבות החוויה החיובית שחוו בתהליך הלימוד.

א'

כשהתגייסתי נשלחתי לקורס במחוו"ה אלון. היה לי קשה אבל תודה למפקדות שלי, הם ישבו אתי בכל המבחנים וכל ההסברים. הם עזרו כל הזמן לכולם.

ב. שביעות רצון מהתפקיד

שביעות רצונם של החיילים העולם מהשירות הצבאי היא בקונצנזוס מלא, כולם מסכימים שעשו צעד נכון וחשוב ביותר מבחינתם. אולם לגבי מידת שביעות רצונם מהתפקיד, התמונה המתקבלת היא זו: ארבעה מרואיינים מרוצים מהתפקיד שקיבלו ושלושה מאוד לא מרוצים. מעניין לציין שהמשותף לחיילים שמביעים אי-נחת מתפקידם הוא תחושת ההחמצה. לדבריהם, יש ביכולתם לתרום הרבה יותר מהנדרש מהם בפועל ונוסף על כך, יש להם מוטיבציה גבוהה לתרום הרבה יותר. ביקורתם איננה מופנית כלפי הצבא, אלא כלפי הגופים המטפלים בהם לפני עלייתם ארצה ולפני גיוסם. יש פער בין ההבטחות שהובטחו להם לפני עלייתם ארצה לגבי תפקידם בצבא לבין התפקיד שקיבלו בפועל. השלושה שמאוכזבים מאוד מתפקידם חשים שאינם ממלאים תפקיד שראוי להם וליכולותיהם. ביקורת קשה מופנית כלפי ההכנה לתפקיד וכלפי התייחסות המפקדים אליהם כעולים. כולם מציינים את העובדה שהמפקדים נעדרי הכשרה לקליטת חיילים עולים וממליצים להכשירם לתפקיד זה.

ת':

הייתי רוצה תפקיד אחר מסווג, בגלל שאבא שלי בסין זה חלק קשה שלא מקבלים סיווג לתפקידים שבאמת מתאימים לך. התגייסתי לחיל תקשוב, היו כל מיני חברה שהיו להם בעיות סיווג, ועשינו עבודות רס"ר. נעלבתי בשבילם. זה לא נעים. אם יודעים שיש בעיות בסיווג כי זה טיפה משפיל עד שמחליטים מה לעשות איתנו.

א':

מבחינתי שייתנו לנו תפקיד משמעותי לא משעמם. זאת בעיה של כולם. עולים חדשים רוצים לתת יותר מהישראלים.

עם זאת, החיילים המרוצים מתפקידם מביעים הערכה גבוהה לשיבוצם בתפקידם הספציפי. הם מרגישים גאווה רבה בתפקיד שהם ממלאים, תחושת מימוש עצמי, הערכה עצמית וסיפוק. שניים מהם רואים את עתידם בצבא קבע, ואין ספק שזוהי הצלחה גדולה ביותר.

ר' מספרת עם ברק בעיניים:

עם סיום קורס קצינות חזרתי לבית הספר להגנה אווירית כקצינת הדרכה, ולאחר שנה בלבד קודמתי לתפקיד של מפקדת קורס מדריכות. אני שמחה מהשיבוץ והרגשתי שאני תורמת. אני רואה את עתידו בצבא כל עוד ארגיש תורמת לצורכי הצבא.

אני קצין ואני בתפקיד מאוד רציני, עוזר רמ"ד בתחום שמאוד קרוב אליי, ואני מאוד גאה. כי אני לא גדלתי פה. עליתי ארצה לא מזמן ובכל זאת קיבלתי כזה תפקיד רציני וחשוב. ואני רוצה להישאר בצבא בקבע.

תהליך הקליטה וההתערות של המרוויינים בצבא ובארץ שונה מאוד מאחד לאחר בשל התפקידים המגוונים שהופנו אליהם וההכשרות השונות שעברו לקראת תפקידם. ניתן לבחון תהליך זה משלושה היבטים: (א) שליטה בשפה; (ב) קליטה חברתית-תרבותית; (ג) התארגנות כלכלית.

א. שליטה בשפה

תנאי בסיסי להשתלבות בחברה חדשה הוא השליטה בשפה המדוברת בחברה שבה אמורים להשתלב. השפה היא הבסיס לתקשורת בין-אישית. החיילים שרואיינו נמצאים בדרגות שונות של שליטה במשלבי השפה העברית. ארבעה מרואיינים הגיעו עם ידיעת השפה ברמה נאותה, משום שבביתם דיברו עברית; שניים מהם סיימו את לימודיהם התיכוניים בארץ. שלושה אחרים שרואיינו הגיעו ללא ידיעת השפה ולמדו באולפן במסגרת הצבאית, והם עדיין מתקשים בשליטה בה. אחת אף ציינה את התסכול הרב המלווה אותה בביצוע תפקידה הצבאי בשל קשיי שפה. ביחוד הזכר הקושי בקליטת המונחים הנהוגים בשפה הצבאית.

א' מתארת את התסכול שליווה אותה:

בשיעור הראשון אני פתחתי חוברת וכמעט התחלתי לבכות, אני לא הבנתי כלום, חוץ מ: ב, ו, מה, מי. זה היה באמת, זה היה קשה כל כך החודשיים האלה. תודה למפקדות שלי שהיו לי, הם ישבו איתי בכל המבחנים וכל ההסברים, הייתי אפילו בן אדם היחיד שהיה עם טלפון במשך כל הטירונות בגלל העברית. בגלל שהייתי צריכה להשתמש במילון כדי להיות ברמה ה'. אחר כך כשבאתי ליחידה שלי, הרי התפקיד שלי לא משהו, אני לא קיבלתי מה שרציתי, אני נפלתי במבחן אחד, לא יודעת למה, לא משנה. תפקיד שלי הוא תפקיד במשרד וזה צריך עברית. זה טלפונים, זה מחשב זה לכתוב, זה להקליד. שמה [במשרד] הייתה עוד מישהי שהיא גם דיברה רוסית ועברית והיא עזרה לי. ישבנו ביחד, היא הסבירה לי הכול בעברית ברוסית. היא השתחררה ואני נשארתי לבד. אז אני הייתי צריכה בלי עברית לעשות הכול.

הקצין מ' אמר:

אני בא לצבא אני מבין שזהו, זה לא קורה. השוק הראשון היה בטירונות, שהייתי צריך להתעורר בבוקר במידי לחשוב בעברית. אומרים לי בוקר טוב אני אומר בוקר טוב. עדיין בצבא הפחד, פחד נורא היה לעבוד מול מחשב. היה לי נורא קשה עם השמיעה הטלפונית, אמרתי לעצמי אני לא שומע מה הם מדברים שמה בעברית, אני לא אצליח בחיים.

בתחילת התפקיד הייתי אפס, לא ידעתי לכתוב בעברית נכון. פעם ישבתי בחפיפה מה זה ארוכה, הייתה לי חפיפה שלושה חודשים עם המחליף שלי ואז הוא התייאש. ישבתי כתבתי איזשהו מייל - הוא עובר - אז הוא אומר: תקשיב זה לא עברית מה שכתבת

פה. זה לא עברית, בכלל לא עברית. לא יודע איך הצלחתי. הייתי נשאר עד שעות מה זה מאוחרות, כולם הלכו הביתה. בדרך כלל הולכים הביתה בחמש וחצי, ביחידה הקודמת קצינים היו יוצאים בארבע, ואני יושב עד שעה שבע שמונה ולומד וטוחן ונטחן. למדתי ולמדתי, אחרי שנה וחצי כבר הרגשתי שאני גולש בתפקיד, זה תחום נורא קשה עדיין אני מתעורר כל בוקר ויש לי מילון. יש לי דברים שאני עדיין לומד עברית.

ב. קליטה חברתית-תרבותית

אחד הנושאים המרכזיים בתהליך קליטתם של החיילים העולים בארץ הוא שילובם בחברה הישראלית. לרובם מפגש זה מורכב בשל קשיי שפה, אך בעיקר בגלל פערי תרבות ומשבר זהות. הקושי בולט בקרב חיילים בודדים ואינו פוסח גם על חיילים שיש להם משפחה תומכת בארץ. שלושה מהמרווינים חיים עם בני משפחה מדרגה ראשונה כמואחים, אחד ההורים, סבתא, והם נשארים במסגרת החברתית המוכרת להם ואינם מתערים בחברה הישראלית. כולם ביטאו תסכול ואי-שביעות רצון מההתייחסות אליהם מההיבט החברתי. יש ביניהם שדיברו על בדידות חברתית ועל פערי תרבות ומנטליות.

היטיב לתאר את תחושותיו הקצין מ':

עליתי ארצה יום אחרי שסיימתי את הלימודים, עוד לא קיבלתי דיפלומה, יום אחרי שמסרתי את עבודת גמר, פשוט עליתי על מטוס, עליתי ארצה. זה היה הלם חברתי, הלם תרבות, משבר חברתי. שלב די קשה, אני בחיים לא חשבתי שזה יהיה כל כך קשה. הייתי נער בן 19 וחצי עם הרגשה שאני יכול. נער שיש לו הרגשה שהוא יכול לעשות הכול. כאילו הקושי הראשוני שהרגשתי זה הקושי החברתי. הרי הייתי נער מאוד פעיל במוסקבה והיו לי מלא חברים מאוניברסיטה, ממקום שגדלתי בו, מהסוכנות. פתאום אני בא ואני מרגיש שאין לי אף אחד, אני בודד. זה נורא קשה, נורא קשה להתחבר לישראלים, אפילו אם אתה יודע שפה. אני הייתי בהלם טוטאלי, המרחק ממוסקבה לתל אביב ולחיפה הוא אלפי ק"מ והמנטליות שונה לחלוטין.

גם החיילים שחיים עם בני משפחתם או שיש להם קרוב משפחה בארץ מצרים על כך שהחברה הישראלית כחברה קולטת מתקשה לקבל אותם לשורתיה. מסגרת השייכות החברתית שלהם היא המשפחה או הסביבה החברתית שהם חלק ממנה, כפי שסיפר החיל על 'שחי עם אחיו שעלו לפניו והתערו בקהילה דומה לקהילה שממנה עלו:

בגלל שאני גר ליד בר אילן, אז כל האמריקאים שהם לומדים שם, שהם או עולים או סתם לומדים באוניברסיטה - הם כולם גרים באותה שכונה, אז אנחנו קהילה ענקית של עולים חדשים ויוצרים שם קהילה ממש מעולה. אני יכול לדעת שאם ברגע אחרון אני יוצא לשבת ואין לי סעודות, אין לי ארוחות, שיחה אחת עם חבר כאילו זה פשוט אנחנו כולנו ביחד. אוכלים אחד אצל השני, מבלים אחד עם השני. קהילה כמו שאני מכיר בארצות הברית. זה קהילה כמו שהם מכירים משם. החברים שלי הם רובם עולים חדשים, הם לא ישראלים.

אחד הנושאים שאליו התייחסו מרבית המרווינים היה משבר הזהות שהתפתח אצלם בניסיונם להתערו בחברה הישראלית. הם מבטאים תחושה של תסכול מול ההתייחסות של החברה אל ארץ המוצא שלהם באמרם, כי בארץ המוצא הם נתפסו כיהודים ואילו פה בארץ הם נתפסים

על פי ארץ המוצא. משפט שחזר אצל כולם היה "בארץ בה נולדתי וגדלתי קראו לי יהודי ואילו בישראל אני רוסי/סיני/אמריקאי". השירות בצבא מקל עליהם את הלם הכניסה לחברה הישראלית. הוא בבחינת "כור היתוך" לחיילים העולים ומסייע להם להתמודד עם משבר הזהות הנוצר מעצם המעבר לחברה חדשה.

אומר הקצין מ':

אני עדיין עם ניבים, ואיך שאני מבטא את עצמי כנראה יישאר אצלי לכל החיים. אני כבר לא נעלב לדברים שאומרים לי 'אתה רוסי'. אתה יודע, פעם זה היה מעליב אותי נורא. חשבתי מה זה, זה בדיוק מה שקרה לי ברוסיה כל הזמן היו מזכירים לי שאני יהודי - עכשיו פה, מה? כל הזמן יזכירו לי שאני יהודי מרוסיה? בצבא אני לא שומע את ההערה הזאת.

והחיילת ת' אמרה:

בסין הייתי ישראלית ופה בישראל אני סינית. בסין הייתי מאוד ישראלית. הלכנו לבית חב"ד חיינו בקהילה ישראלית. הייתי גם הישראלית היחידה בבית הספר, ופה מזהים אותי כסינית. אולי בגלל המראה שלי, כי אני מעורבת. זה בחברה בישראל. אבל בצבא, בגלל שכולם שווים לא מסתכלים כל-כך מאיפה אתה בא העיקר שאתה עושה את התפקיד כמו שצריך זה מה שאני מרגישה לפחות.

ג. התארגנות כלכלית

אחד הנושאים המשמעותיים בתהליך הקליטה וההשתלבות בארץ הוא ההתארגנות הכלכלית. כל חיל עולה-בודד מקבל מהצבא סכום כסף עבור שכר דירה והוצאות כלכליות לכל אורך תקופת שירותו בצבא. אולם המציאות הכלכלית בארץ מורכבת ולכן יש פער גדול בין חיילים הבאים ממשפחה אמידה או חיילים שיש להם משפחה בארץ שמסייעת להם לבין חיילים בודדים שמשפחתם חיה בחו"ל ומצבה הכלכלי אינו מאפשר לה לסייע. מן הראיונות עולה תמונת מצב המייצגת את כל הרצף. היו ביניהם כאלה שאחיהם חיים בארץ בדירה שההורים רכשו עבורם במרכז הארץ בקרב קהילה ענפה של יהודים מארץ מוצאם, והוריהם מרבים לבקר אותם, כך שהם מרגישים "בבית", אך הם אינם חשים חלק מהחברה הישראלית הרחבה יותר; יש ביניהם המתגוררים סמוך לקרובי משפחה או יחד עם אחד מבני המשפחה הגרעינית; ויש ביניהם שמתגוררים לבד או עם חברים עולים כמותם ואינם מקבלים סיוע ממשפחתם. מצבם של האחרונים מבחינה כלכלית הוא קשה, והם נאלצים לעבוד בעבודות מזדמנות כדי לחיות בכבוד.

החיילת א' ציינה:

מה שהצבא נותן לא כל כך מספיק לי. את האמת אני חיילת בודדה, אני מקבלת משכורת של חיילים בודדים, וגם עזרה לשכר דירה. לא משנה כמה אני משלמת על הדירה שלי, עוזרים לי, ועוזרים לי מהבית. אני צריכה לשלם על מקום איפה שאני גרה בו, אפילו אם זה 700 ש"ח, וזה לא מספיק. כאילו רוב האנשים שאני מכירה שהם חיילים בודדים גרים לבד. הם גרים בדירות עם שכנים. לא מזמן דיברתי עם ידיד שלי, שגם הוא חיל בודד

והוא גר בירושלים. הוא מצא דירה ב-1300 עם שותפים, אבל גם אם הוא מקבל 3000 ש"ח מהצבא זה לא מספיק לכל מה שצריך, גם לקנות אוכל וגם אולי לצאת פעם.

חיל אחר שרואיין ואין לו משפחה שיכולה לסייע סיפר שקשה לו מבחינה כלכלית. לכן, הוא בחר לגור עם עוד חברים בדירה קטנה, והם חיים מאוד בצמצום. כשיש לו אפשרות לעבוד בעבודות מזדמנות הוא עושה זאת, אך לא משום שהשכר שניתן לו בצבא איננו מספיק, אלא כיון שהוא רוצה לחסוך לעתיד, כשלא יהיה בצבא. הוא היטיב להגדיר זאת באמרו:

הכסף שהצבא נותן מספיק לחיות, לא מספיק לחיים. כי אין לנו משפחה פה, אף אחד לא נותן לנו כסף וכל זמן אומרים לנו שצריך לחסוך כסף להמשך של החיים.

תמונת מצב שונה לחלוטין עולה מדברי מרואיין אחר שמגיע ממשפחה אמידה, גר בדירת המשפחה עם אחיו, והוריו באים לביקור כמה פעמים בשנה. מצבו הכלכלי טוב והוא איננו דואג לצרכיו הכלכליים.

מן השירות בצבא אל העתיד

החיילים העולים הבודדים רואים בשירותם הצבאי שליחות מסוימת למען המדינה. הם חדורי מוטיבציה לתרום ומרגישים שביעות רצון גבוהה מעצם עשייתם. עם זאת הם מאירים תחומים אחדים שכדאי להקדיש להם תשומת לב כדי לשפר את תחושת ההחמצה או את התסכול שהם חווים.

התחום הפיקודי - מומלץ לתת את הדעת לגבי הכשרה ספציפית עבור מפקדים הקולטים את החיילים העולים. תסכול רב ועוגמת נפש היו נמנעים אילו היו המפקדים לומדים להתייחס בצורה דיפרנציאלית לקשיים הייחודיים שיש לחייל העולה-בודד.

החיילים התייחסו לכך בראיונותיהם:

א':

ההתנהגות לעולים חדשים - לא מתנהגים יפה. היה לי מזל שהמפקדים שלי גם היו עולים חדשים, אם מפקד לא יכול להתמודד עם זה שאתה עולה חדש - הוא לא יכול להיות מפקד. היו לי בעיות הבנה [בעברית]. שיעשו קורסים למפקדים להתמודד עם עולים חדשים.

ר':

אני רואה טעויות שמפקדים שלי עושים. לא היה לי אוכל בבית והמש"קית לא מבינה מה עומד מאחורי זה, ולקח שני חודשים עד שטופל. אני מציעה שיעשו ביקורי בית אצל החיל הבודד. המפקדים לא מבינים מה זה חיל בודד. הם לא מבינים שאני צריכה לעשות קניות לפני שבת, הם לא סומכים על החיילים.

מ':

היה מפקד שלא הבין את מכשולי העולה החדש. קושי במנטליות ובשפה. לא למדתי פה, ולא חוויתי את כל האירועים שאתם חוויתם פה בארץ. גדלתי על חינוך אחר. קיבלתי

שוק תרבותי כשהתגייסתי. כל החברים קרביים ואני לא. היה לי קשה להתבטא. היה לי חבר אחד שעזר לי לא להשתגע. המפקדים אין להם כלום, לא יודעים להסביר. יש ערך מוסף אם המפקד שלך ידע איך להתייחס אליך.

תחום השיבוץ בתפקיד - חלק מהמרוואיינים היו מרוצים מהתפקיד שקיבלו ואילו חלקם התאכזבו והרגישו שקיבלו תפקיד שונה מזה שהובטח להם טרם עלייתם ארצה, כזה שאיננו מתאים לכישוריהם וליכולותיהם. נוצר פער בין רמת המוטיבציה שהחייל העולה הבודד מתגייס עמה לבין המציאות שהוא פוגש בתפקידו. כדאי לחשוב על דרכים שבהן ניתן למנוע את הפער הזה. חלק מהבעיה טמון כנראה בהכנה שעושים הגופים השונים בחו"ל לקראת העלייה. בתהליכי הכנה אלה ניתנות לעולים הבטחות שחלקן אינן ריאליות מנקודות מבט צבאיות. ובכל זאת, חשוב להיות קשובים לתחושות התסכול המלוות אותם.

ע':

אין קשר בין ההכנה למציאות בארגונים. הכנה אמיתית - לא לתאר דברים שאינם מתאימים לנו.

מ':

בגרעין שלי הבנות שובצו לחילות שהם לא רצו. אין הכנה. הן אמרו אני לא עושה כלום. נתנו לי תפקיד שלא מתאים לי...

תחום הטיפול לאחר השחרור - נושא שהעלו מרבית המרוואיינים עוסק בשחרורם מצה"ל. הם חוששים מן העתיד, מן הקשיים שיעמדו בפניהם בניסיונם להשתלב מבחינה תעסוקתית וכלכלית בחברה האזרחית. לדבריהם אין לחייל עולה-בודד מספיק ליווי שיסייע בידינו להשתלב בחברה.

מ':

אחרי השירות, בחצי שנה ראשונה צריך עזרה למצוא עבודה ומגורים בארץ. שתהיה כתובת לפניות, יש משרד הפנים שדואגים לעלייה, קיבלתי כסף פלוס זכויות, זה בהקפאה עד לשחרור והם יסבירו לי מה לעשות.

ל':

יש פה המון עניין של פרוטקציה, לנו אין פרוטקציה שאבא שלי מכיר מישהו. יהיה טוב אם יהיה מפקד בכיר שישב אתי לקראת סוף השירות ויעזור לי. יש המון אנשים שמשתחררים ואינם מכירים אנשים בעולם העסקים, ואני מאמין שהמפקדים כן מכירים אנשים. לדוגמה: אם המג"ד יודע דברים טובים על החיל הוא יכול ליצור קשר עם אנשים, אנו לא מכירים אנשים, אם היה אדם בוגר שמכיר, שהיה יכול לעזור, זה היה מעולה.

ת':

מי שאין לו משפחה הצבא צריך לעזור להם. לעזור להם מבחינת עבודה. אני לא יודעת להסתכל מהזווית שלהם, לא לזרוק אותם ישר למים, שיעזרו להם עד שקצת יסתדרו.

כשמשתחררים, אין טיפול בחיל המשתחרר. אין להם כסף ולא יודעים לאן ללכת. אין דאגה המשכית. כך מאבדים אנשים שבאו ותרמו וחוזרים לחו"ל כי קשה להם פה.

סיכום ומסקנות

גיוס ושילוב של חיילים עולים בצבא הם מהלך בעל חשיבות לאומית. לחייל העולה יש מוטיבציה גבוהה מאוד לתרום למדינה, והוא רואה בשירותו הצבאי דרך להתערות בחברה הישראלית ולהיות אזרח שטובת המדינה לנגד עיניו. החיילים העולים בחלקם אינם יהודים או שהם בעלי זיקה מזערית ליהדות, ולמרות זאת זיקתם לישראל גדולה.

חיילים עולים אלה תורמים למדינה באמצעות שירותם הצבאי ועם זאת הצבא גם תורם להם. בהיות השירות בצבא כור היתוך מבחינה חברתית-תרבותית, המתייחס לחייליו בשוויוניות, החיילים העולים מצליחים להיקלט בחברה הישראלית ולהתערות בה.

שביעות הרצון שלהם מן השירות הצבאי היא גבוהה, ובכל זאת הם מעלים הצעות לשיפור כדי לטייב את מהלך השירות ולתרום לקליטתם של עולים חדשים בצבא ובחברה הישראלית.

את ההצעות שהעלו החיילים שרואיינו ניתן לחלק לארבעה תחומים: הכנה לגיוס, מהלך השירות, הכשרת המפקדים והסיוע בשחרור.

הכנה לגיוס: שלב ההכנה לקראת העלייה ארצה והגיוס לצבא הוא באחריות ארגונים חיצוניים לצבא (צבר, תגלית, חב"ד, הסוכנות היהודית). פעילותם מבורכת וחשובה לאין שיעור. הם מסייעים בהגברת המוטיבציה לעלות, מעוררים את סקרנותם של הצעירים ויוצרים רמת ציפיות גבוהה. אולם המרואיינים ציינו שהובטחו להם תפקידים בצבא, שרק לאחר שהתגייסו הובהר להם שאינם יכולים למלא בשל סיווג ביטחוני. הפער בין הציפייה הגבוהה לבין המציאות תורם לתסכולם של החיילים העולים מהתפקיד שהם מקבלים.

מהלך השירות: מרבית המרואיינים מביעים רמת שביעות רצון גבוהה מהשירות הצבאי. הם משבחים את הקורסים לרכישת השפה העברית ואת המדריכים בקורסים אלה. עם זאת הם מביעים רצון ללמידה רחבה יותר בתחום ההיסטוריה והגיאוגרפיה של ארץ ישראל וגם מעוניינים בסיוע להכרת הארץ. צורך זה עולה גם בקרב מרואיינים שיש להם משפחה בארץ.

הכשרת המפקדים: תחום הכשרת המפקדים בזיקה לקליטת החיילים העולים זוכה לביקורת מצד כל המרואיינים. הם מציעים להכשיר את המפקדים במסגרת הקורסים הפיקודיים לקליטת חיילים עולים. לדבריהם על המפקדים להבין את משמעות המושג של להיות "חייל עולה". אמנם, המפקדים מתייחסים לכל החיילים באופן שוויוני וזהו אחד המרכיבים הייחודיים של הצבא, אך לחיילים אלה יש לעתים צרכים מיוחדים הדורשים התייחסות ייחודית וחשוב לשלב נושא זה בהכשרה לתפקידי פיקוד.

סיוע בשחרור: נושא חשוב שהעלו כל המרואיינים וחשוב לתת עליו את הדעת הוא הטיפול בחייל לאחר שחרורו. אחד ההישגים הגדולים של הצבא בקליטת החיילים העולים הוא נכונותם להישאר בארץ. אולם בסוף השירות הם נתקלים בקשיים במציאת עבודה ובהתארגנות מבחינה

כלכלית. אמנם קיים בארץ גוף שמטפל בחייל המשתחרר אולם חיילים עולים, ובעיקר חיילים בודדים שאין להם משפחה מלווה, זקוקים לתמיכה נוספת שיש בה מרכיב אישי ובין-אישי, שתסייע להם לפלס דרך בנתיבי הבירוקרטיה האזרחית הישראלית.

לסיכום ניתן לומר שקליטתם של חיילים עולים בצה"ל היא מהלך בעל חשיבות לאומית תרתי משמע. מנקודת מבטם של החיילים זוהי הזדמנות לפגוש את ישראל האחרת, השוויונית, המעניקה, הקולטת והמסייעת ב"גובה העיניים". מנקודת מבטו של הצבא זוהי הזדמנות לעשייה חינוכית-ציונית-ערכית שיש לה השלכות בארץ ובעולם. חיילים אלה הם ה"שגרירים" שלנו בקרב יהדות התפוצות וגם בקרב אוכלוסיות שאינן יהודיות.

פרק 12

חיילים במסע הצטרפות אל הלאום היהודי: גיור עולים הרשומים כלא יהודים בצה"ל

אריה חסקין

מבוא

בפרק זה אציג מחקר על תכנית נתיב - לימודי יהדות וגיור לעולים הרשומים כלא יהודים המשרתים בצה"ל.¹⁹ בתחילת הפרק אציג את ההקשר החברתי שהביא ליצירת התכנית, ואת מבנה התכנית עצמה. בהמשך הפרק אציג את המחקר שערכתי, אשר בדק את הגורמים המובילים חיילים בצה"ל לעבור גיור ואת השינויים שעוברים חיילים המשתתפים בתכנית זו, בייחוד בכל הקשור לזהותם.²⁰

רקע תאורטי

העולים הרשומים כלא יהודים בישראל

בישראל חיים למעלה מ-330,000 אזרחים המשולבים בחברה היהודית בישראל, אך אינם נחשבים יהודים על פי ההלכה ולא על פי הרישום של משרד הפנים. תופעה זו, שהתעצמה בשני העשורים האחרונים, נובעת מעלייה רחבת היקף של עולים לא יהודים לישראל. עלייה זו מתאפשרת במסגרת חוק השבות, המעניק אזרחות ישראלית לא רק ליהודים אלא גם לבן/בת זוג של יהודי, בן או בת של יהודי או בן/בת זוגם ואף לנכד או נכדה של יהודי או בן/בת זוגם.

שיעור גבוה של נישואי תערובת בקרב יהודים בארצות המוצא שלהם במהלך המאה ה-20 הביא לכך שרבים מיהודי התפוצות חיים במשפחות מעורבות. לכן, שיעור הלא יהודים בקרב משפחות העולים לישראל גבוה. תופעה זו בולטת במיוחד בקרב עולי ברית המועצות לשעבר מאז שנות התשעים (טולץ, 1993). במשרד הפנים מוגדרים רובם ברישום הדת כ"לא רשום" ומיעוטם כבעלי דת ארץ מוצאם, לרוב נוצרית (שלג, 2004).

עולים אלו משולבים בחברה היהודית בישראל: הם חיים במשפחות יהודיות, ילדיהם לומדים בבתי ספר עם יהודים, הם גרים בשכונות יהודיות. שילובם בא לידי ביטוי בזהות ישראלית גבוהה ובהזדהות עם מדינת ישראל בדומה לעולים יהודים (הורוביץ ווסלבסקי, 2007; חסקין, 1999; פולונסקי, 2007). השילוב בחברה הישראלית בא לידי ביטוי גם בשירות צבאי. עולים אלו משרתים בצה"ל, והם בעלי מוטיבציה לשירות צבאי שאינה פחותה מזו של העולים היהודים (חסקין, 1999).

19 במסגרת השלב הראשון של לימודי יהדות התכנית מאפשרת השתתפות גם לחיילים עולים הרשומים כיהודים.
20 שם המחקר: גורמים המנבאים התקדמות בתהליך גיור בקרב חיילים מבריה"מ לשעבר: זהות ומניעים (2012). המחקר נערך במסגרת לימודי דוקטורט באוניברסיטה העברית במרכז מלטון לחינוך יהודי בהנחייתו של פרופ' גבריאל הורנצ'יק.

נראה שהשילוב בפועל בחברה היהודית בישראל ומנגד חוסר ההכרה בהם כיהודים יוצרים דיסוננס בקרב רבים מעולים אלו; רבים מהם מעוניינים שהזהותם עם החברה היהודית בישראל ועם מדינת ישראל תבוא לידי ביטוי בזהותם הרשמית ובהכרת הסביבה בהם כיהודים (Kenigshtein, 2006).

נוסף על בעיית הזהות שמתמודדים עמה עולים אלו, הלאום הלא יהודי יוצר מגבלות פורמליות מסוימות ובייחוד המגבלה על עריכה ורישום של נישואין בישראל. מכיוון שהם אינם מוכרים כיהודים, מוסדות הרבנות, המוסמכים לערוך נישואים בישראל, אינם עורכים את נישואיהם. נראה שבעיית הגדרתם של עולים אלו כלא יהודים הופכת לאקוטית יותר עבורם בגיל הגיוס לצה"ל משלוש סיבות: ראשית, בתקופה זו הם נמצאים בגיל שבו שאלות של זוגיות ונישואין מתחילות להיות אקטואליות בסביבה חברתית שבה רבים המסתייגים מנישואין עם לא יהודים (כלים שלובים, 2008); שנית, בשונה מעולים מבוגרים שהתחנכו בחו"ל, עולים בגיל הגיוס לצה"ל התחנכו רובם ככולם בבתי ספר יהודיים, חינוך שיש בו מרכיבים רבים של מסורת יהודית. רבים מהם מעוניינים שהתוכן היהודי שספגו בחינוכם יבוא לידי ביטוי גם בהגדרה הפורמלית של זהותם. ולבסוף, עם גיוסם הם נמצאים בסביבה צבאית, המאופיינת בערכים ובאווירה של הזהות עם המדינה כמדינת העם היהודי, ולנוכח הפער בין אווירה זו לבין הגדרתם הרשמית הדיסוננס שהם חווים מתחדד (חסקין, 2012).

הגיון כדרך להשתייכות לחברה היהודית בישראל

אחד המענים המרכזיים לבעיית השתלבותם המלאה של העולים הרשומים כלא יהודים בחברה היהודית בישראל הן במישור הזהותי הן במישור הפורמלי הוא האפשרות לעבור גיון. זאת מכיוון שהגיון מאפשר הכרה באדם כיהודי לא רק של הממסד הדתי וחוקי המדינה, אלא גם של מעגלים חברתיים רחבים, הרואים בגיון דרך לגיטימית ואף בלעדית להצטרף לעם היהודי (כלים שלובים, 2008). יתר על כן, במדינת ישראל מוכר רק הליך גיון המתבצע על פי ההלכה, ולכן בפועל אדם יכול להיות מוכר כיהודי על ידי מוסדות המדינה רק אם עבר בישראל גיון כהלכה (קורניאלדי, 2004).

בשל החיבור הקיים ביהדות בין השתייכות לדת היהודית לבין השתייכות ללאום היהודי, גם הגיון מהווה הצטרפות בו-זמנית הן ללאום היהודי הן לדת היהודית (פינקלשטיין, 1994). לכן אחד התנאים המרכזיים שהמתגייר צריך למלא הוא התחייבות לחיות על פי אורח חיים דתי. הדרישה לאורח חיים דתי היא חסם מרכזי לגיון בפני מתגיירים, בייחוד כשמדובר בעולי ברית המועצות לשעבר, שהם הרוב המכריע של העולים הרשומים בישראל כלא יהודים, שכן אורח החיים החילוני אופייני להם ומושרש בתרבותם (פור"י, 2004).

הגיון הנדרש על פי ההלכה מחייב לימוד של עיקרי האמונה, המצוות והמנהגים ביהדות ומחויבות לקיימם, ובית דין לגיון בוחן זאת. לצד תהליך הלימוד וקבלת המחויבות המתגייר או המתגיירת נדרשים גם לעבור טבילה המסמלת מעין לידה מחדש לעם היהודי. גברים העוברים גיון חייבים לעבור ברית מילה (שגיא וזוהר, 1994).

התפתחות מערך הגיור בישראל ותהליכי הגיור של העולים בישראל

כבר בשנות השבעים נוכחו רבים מקובעי המדיניות, שמערך בתי הדין הרבניים הרגילים אינו מצליח לעמוד באתגר שהעמידו בפניו עולים רבים המעוניינים להתגייר או אזרחים ישראלים שנישאו עם לא יהודים. הרב הראשי באותה תקופה שלמה גורן יזם מערך של בתי דין מיוחדים לגיור וכן מערך של אולפנים ללימוד המתגיירים (פישר, 2015).

כאשר הגיעה העלייה הגדולה מברית המועצות לשעבר והעלייה מאתיופיה נוצר צורך להרחיב את מערך הגיור כך שיוכל לטפל בגיורם של עולים רבים ובו בזמן להגדיל את הפתיחות של מערכת הגיור כלפי המועמדים ואת מספר המעוניינים להתגייר. הוקם מינהל גיור ארצי, הוקמו אולפנים חדשים לגיור והורכבו בתי דין מיוחדים לגיור בישראל (פישר, 2015; רוזן, 2003). בשנת 1997 הוקמה ועדה ממשלתית בראשות השר יעקב נאמן ועל בסיס המלצותיה קם המכון ללימודי יהדות (שם, 2015).

אחד הקשיים בדרך להרחבת היקף הגיור נובע ממתחים רבים בין המוסדות הקשורים בגיור. מצד אחד עולות טענות על כך שרבים מהמסיימים את לימודיהם במכונים אינם עוברים גיור בשל מכשולים בירוקרטיים בבתי הדין; מצד שני עולות טענות שתהליך הגיור בבתי הדין המיוחדים אינו בודק לעומק אם המתגיירים עומדים בקריטריונים ההלכתיים ואם הם מצטרפים לעם ישראל מתוך רצון כן לעמוד בדרישות הגיור. למאבקים אלו יש גם היבטים פוליטיים (פישר, 2015; קרבאל-טובי, 2009).

רבים ממנהיגי הציונות הדתית נוטים לתפוס את תהליך גיורם של עולים כאתגר לאומי ציוני לשמירת הרוב היהודי במדינת ישראל. לצד תפיסה זו רווחת התפיסה המשותפת לרבים מהרבנים החרדים, הרואה בגיור תהליך שאמור להצטמצם למישורים האישי והדתי ומצריך בחינה הלכתית מדוקדקת, שאינה מעודדת את הגידול במספר המתגיירים (מדברי הכנס השנתי בנושא גיור, אפרת, 26.5.09).

הנשים מהוות רוב של כ-80% מכלל ציבור המתגיירים (רוזן, 2003). מכיוון שלאום הילדים נקבע על פי לאום האם, לנשים צעירות יש אינטרס רב יותר להתגייר מאשר לגברים, וגם למובילי מדיניות בתחום זה יש עניין רב יותר בגיורן (קרבאל-טובי, 2009).

מניעים לגיור בקרב העולים

מכון צומת ערך סקר (2003) בדבר עמדות בנושא הגיור בקרב עולי ברית המועצות לשעבר. כ-80% מהעולים הלא יהודים לא חשבו להתגייר, 41% מהם נימקו זאת בכך שאינם חשים צורך להתגייר, ו-20% נימקו זאת בשל קושי התהליך. נימוקים דומים עלו במחקרו של קניגשטיין (2006, Kenighstein). מרבית המרוויינים לא היו מעוניינים להתגייר, מכיוון שעובדת היותם לא יהודים לא השפיעה משמעותית על חייהם בישראל. המעטים ששקלו גיור ציינו את הרצון להשתלב בחברה באופן חיובי יותר כמניע עיקרי (שם, 2006). במחקר של דשבסקי (2009, Dashevski) נמצאה בולטות למניעים הלאומיים-דתיים, ורק במקום השני נמצאו המניעים האישיים. מניעים רוחניים-מיסטיים נמצאו שכיחים פחות. גם במחקר של חסקין

(2012) ניכרת הבולטות של המניעים להיות שייך כשווערך לקולקטיב היהודי-ישראלי לעומת מניעים אמוניים-רוחניים.

יש לשים לב לכך שגם המניעים לעבור גיור אינם בהכרח קבועים לאורך התהליך. המחקר של חסקין (2012) מראה כי המניעים הדתיים-רוחניים מתפתחים מאוחר יותר בתהליך בעוד הכניסה לתהליך הגיור נובעת מהמניעים להשגת השתייכות ושוויון חברתי. כפי שנראה בהמשך, השינוי במניעים הוא אחד ההסברים לשאלה הבסיסית שהמתבוננים על תהליך הגיור בצה"ל מעלים: איך חיילים, שלרובם הגדול רקע חילוני, מוכנים לעבור תהליך שתוכנו העיקרי הוא דתי. הייתה זו אחת השאלות המרכזיות שבבסיס המחקר על גיור חיילי צה"ל במסגרת קורס נתיב (חסקין, 2012).

תכנית נתיב - לימודי יהדות וגיור בצה"ל

בשנת 2002 פתח חיל החינוך בצה"ל במסגרת המכון ללימודי יהדות מסלול גיור עבור חיילים עולים בשם "נתיב". כיום המסלול נקרא "נתיב צבאי" להבדילו מ"נתיב אזרחי" (נתיב, אתר אינטרנט, 2016). פתיחת המסלול לא הייתה מובנת מאליה, לא בתוך הצבא עצמו ולא מחוצה לו. לא לכולם היה ברור מדוע צה"ל צריך לקיים במסגרתו תהליך כזה. כבר בזמן כהונתו של הרב שלמה גורן כרב הצבאי הראשי בשני העשורים הראשונים לקיומו של צה"ל, החלה הרבנות הצבאית לקיים תהליכי גיור עבור חיילים לא יהודים. היא פעלה כך כחלק מתפיסה הרואה את צה"ל שותף למשימות לאומיות דחופות, בדומה להירתמות של צה"ל למשימות לאומיות כמו קליטת עלייה והתיישבות. לאורך השנים בוצע הליך גיור החיילים באופן אינדיווידואלי - החייל למד בהנחיית רב צבאי, והגיור התבצע ברבנות הצבאית. כבר באותה תקופה לא היה תהליך זה מובן מאליה, שכן הוא התבצע מחוץ לסמכות הרבנות הראשית ובתי הדין שלה. התהליך אף היה קל יותר וקצר יותר כחלק מגישתו האוהדת של הרב גורן לגיור עולים בחברה הישראלית, גישה שעוררה מתח בין הרבנות הצבאית לבין הרבנות הראשית בנושא זה.

כמענה לכמות הרבה של חיילים עולים הרשומים כלא יהודים שהביאה איתה העלייה מברית המועצות לשעבר, האלוף אלעזר שטרן, בהיותו קצין חינוך ראשי, יזם את מערך הגיור הצבאי במתכונתו היום, כמערך לימודים שיטתי, מובנה ואקטיבי, המעודד גיור המיועד לציבור גדול של חיילים (פישר, 2014). יוזמה זו נתמכה בשיח שכיח בחברה הישראלית, המקשר בין השירות בצבא לבין הזכאות לגיור, שכן השירות בצה"ל, ובייחוד השירות הקרבי, הוא הוכחה אולטימטיבית להשתייכות לאומית (פישר, 2015; קרבאל-טובי, 2009). עם זאת, התנהל שיח ציבורי באשר לשאלה עד כמה לגיטימי העיסוק של צה"ל בגיור. עיסוק זה זכה לביקורת מחוגים ליברליים שונים על כך שהגיור במסגרת צבאית עוסק בקהל שבו, ויש בו ממדים של שידול להמרת דת. הביקורת מהצד הדתי של המפה הייתה אף רבה יותר בסוגיית כשרות הגיורים וחוסר החמרה מספקת מבחינת דרישות ההלכה; אחת השאלות המרכזיות שהייתה במחלוקת נגעה בקביעת רמת המעורבות של הרבנות הצבאית במערך הגיור שהקים חיל החינוך. בתחילת הדרך הסתייגה הרבנות הצבאית מהקמתו של מערך גיור המוני ואקטיבי מחשש שגיורים אלו לא יהיו מחמירים מספיק בהתאם להלכה. שיתוף הפעולה של הרבנות הצבאית הוסדר רק עם המעורבות של אריאל שרון כראש ממשלה שראה בצה"ל גורם חשוב במערך הגיור הלאומי שהוקם במשרדו (פישר, 2014).

תהליך הגיור בצה"ל נמשך בממוצע לאורך כשישה חודשים וכולל שלושה שלבים:

1. קורס נתיב בסיסי ללימודי יהדות - מטרתו הראשונית היא להקנות ידיעות ביהדות ובצינונות ולחזק את הזהות היהודית-ציונית של החיילים ובכך לתרום לשילובם בחברה הישראלית ובצה"ל (נתיב, אתר אינטרנט, 2016). בהתאם למטרה מוצהרת זו לא מצופה מהחיילים המשתתפים בקורס נתיב להחליט כבר בזמן כניסתם לקורס, אם הם מעוניינים להתגייר. ההנחה היא כי רק לאחר התודעות לתכנים בסיסיים במורשת העם היהודי ובהיסטוריה שלו ושל מדינתו, הנלמדים במהלך הקורס, החיילים בשלים להחליט אם הם מעוניינים להצטרף לעם היהודי. מכיוון שקורס נתיב אינו קורס מובהק של גיור מוזמנים אליו באופן סלקטיבי גם ילידי ברית המועצות לשעבר הרשומים כיהודים.²¹

הקורס נמשך שבעה שבועות. כל החיילים ילידי ברית המועצות לשעבר, הרשומים כלא יהודים, מוזמנים לכנס הסברה לקראת קורס נתיב ומקבלים בו הסבר על התהליך. במהלך הכנס החיילים יכולים לסרב להשתתף בקורס ולהמשיך בשירות צבאי רגיל.

2. שני סמינרים להכנה לגיור - כל סמינר נמשך בין שלושה לארבעה שבועות. לסמינרים אלו מגיעים עולים המעוניינים להתגייר לאחר שלמדו את עיקר החומר הנדרש ביהדות במסגרת קורס נתיב. בשונה מקורס נתיב, במהלך הסמינרים קיימת הקפדה על קיום אורח חיים יהודי, הכולל תפילות, הקפדה על לבוש בהתאם להלכה במרחב הציבורי וכן על קיום מצוות כולל שמירת שבת. הלימודים נוגעים יותר לתחום מצוות ואמונה בהתאם לדרישת בית הדין לגיור מהמתגיירים.

3. בית דין צבאי לגיור - לאחר שעברו קורסי הכנה החיילים ניגשים לבית דין שבו מחליטים אם לגייר אותם. לפני הפגישה עם בית הדין החיילים נפגשים עם שליח בית דין הבודק את מוכנותם לגשת לבית דין. חלק מהחיילים עוברים גיור לאחר מפגש שני ושלישי עם בית הדין.

את תכנית הלימודים וההוראה בקורס נתיב מלמדים המכון ללימודי יהדות בשיתוף מדריכים-חיילים שקיבלו הכשרה מתאימה. התכנית כוללת את התכנים האלה: אמונה וזהות יהודית, תורה ומצוות, היסטוריה של העם היהודי, ציונות, מדינת ישראל והחברה הישראלית, העם היהודי בימינו, מעגל החיים ומעגל השנה היהודי, ארון הספרים היהודי, תרבות יהודית וישראלית, האישה ביהדות, יהדות ודמוקרטיה, דת ומדע, מוסר והגות יהודית. חלק מהתכנית מועבר בלימודים פרונטליים וחלק במתכונת חווייתית של סדנאות, סיורים, טיולים ושבטונים (המכון ללימודי יהדות, 2004). בסמינרי ההכנה לגיור ניתן דגש רב יותר על נושאי אמונה, לימוד ופרקטיקה של קיום מצוות, תפילות והכנה ממוקדת לבית דין לגיור. אורחות הקורס, כולל השבתות, מתנהלים מתוך הקפדה על קיום ההלכה ומהווים התנסות בקיומו של אורח חיים יהודי עבור הלומדים בסמינרים.²²

21 שיעור הרשומים כיהודים משתנה, ובזמן עריכת המחקר (2009-2011) עמד על כ-20%. משיחות עם האחראים למסלול הגיור בצה"ל ובמכון ללימודי יהדות, עלה כי מפקדים בצה"ל היו יכולים להמליץ על חיילים יהודים שמשרתים תחת פיקודם לצאת לקורס. ההנחה למפקדים היא לבחור חיילים שנראה שחשוב לחזק את זהותם היהודית והישראלית ושיש אפשרות לעשות זאת באמצעות הקורס.

22 מתוך ראיונות גישוש לקראת ביצוע המחקר (חסקין, 2012).

ככלל, הקורסים מתקיימים במתכונת יום-יומית בתנאי פנימייה וכל התהליך נמשך, בדרך כלל, כחצי שנה - כולל הפסקה בין השלבים שהוצגו לעיל. חשוב לציין, שיש מסגרת של קורס נתיב הבסיסי גם במתכונת לא פנימייתית, שהמשתתפים בה לנים בבית. מסגרת זו נקראת "נתיב פתוח", והיא מיועדת לחיילים המתקשים לעבור את הקורס במתכונת פנימייתית. קיים גם מסלול גיור של תחילת שירות, המשולב עם טירונות וכולל את כל שלבי התהליך ברצף אחד של 16 שבועות.

מרכיב חשוב בתהליך הוא ליווי המתגייר על ידי משפחה מלווה. החייל מתארח שבתות אחדות אצל משפחה שומרת מסורת, המהווה מודל לקיום אורח חיים יהודי המצופה ממי שעובר גיור. משפחה זו גם מלווה את המתגייר לבית הכנסת (נתיב, אתר אינטרנט, 2016). להמלצת המשפחה על המועמד לגיור יש גם משקל בהחלטת בית הדין.²³

המסלול כולו פועל במספר מחזורים בשנה. בשנת 2005 מחזורים אלו כללו כ-500 חיילים. מאז שנת 2005 קיימת עלייה חדה בהיקף הקורסים. עד סוף שנת 2007 הגיע מספר המתגיירים העולים מברית המועצות לשעבר בצה"ל ל-2,400, מתוך סך כולל של 8,000 מתגיירים בישראל בשנים 2000-2007 (מי-עמי, 2008). סך הכול בשנים 2002-2010 השתתפו בקורס נתיב כ-18,000 חיילים, בהם כ-15,000 הרשומים כלא יהודים. כ-4,700 מהם עברו גיור בהצלחה. 77% מהמתגיירים היו חיילות (משרד ראש הממשלה, 21.12.2010). בשנים 2011-2014 השתתפו כ-9,500 חיילים בקורס נתיב, מהם כ-8,300 רשומים כלא יהודים. ביניהם כ-3,200 חיילים עברו גיור (פישר, 2015). נתונים אלו מצביעים על כך שכשליש מהחיילים הרשומים כלא יהודים נכנסים לתהליך לימודי היהדות בצה"ל מתגיירים בסופו של דבר.

נראה שכמות הגיורים בצה"ל הושפעה גם מהשיח הציבורי על הגיור בצה"ל שהוא חלק מהשיח הציבורי על הגיור בכלל שהוצג לעיל. הגיור בצה"ל זכה לביקורת דומה שזכה לה מערך הגיור בכלל ואף באופן אינטנסיבי יותר. הגיעו הדברים למשבר פוליטי בשנת 2010, כאשר הרבנות סירבה להכיר בגיורים הנערכים בצה"ל בטענה כי הם פחות מדי מחמירים. למרות שהמשבר יושב בסופו של דבר, נראה שהוא פגע בהיקף הגיורים שירד מאז שנת 2010 (פישר, 2014).

כאשר משווים נתונים אלו לשיעורי המתגיירים במערכת האזרחית, נראה על פניו ששיעור המתגיירים מכלל הלומדים לגיור במערכת הגיור האזרחי דומה: כך לדוגמה מבין כ-30,000 עד 40,000 אזרחים שהתחילו בצורה זו או אחרת בתהליך הלימודי, כ-14,000 סיימו גיור. עם זאת יש להביא בחשבון שהניגשים ללימודי יהדות לקראת גיור במערכת האזרחית הם רק כ-10% מכלל העולים הלא יהודים בישראל. כלומר בשונה מחיילי צה"ל הניגשים לגיור, מדובר באוכלוסייה מובחנת ביותר של אזרחים, אשר עשו מאמץ מיוחד להתגייר, שאינו מאפיין את סביבתם החברתית. אם בוחנים את שיעור המתגיירים בצה"ל מכלל החיילים הרשומים כלא יהודים (שאינם בני מיעוטים) ומשווים לשיעור המתגיירים האזרחים מכלל העולים הלא יהודים בישראל, הרי מגיעים למסקנה שאחוז המתגיירים בצה"ל גבוה לאין ערוך מאחוז המתגיירים באוכלוסייה הכללית.

ניתן להציג כמה סיבות להצלחה יחסית זו של המערכת הצבאית. נראה שהאווירה בצה"ל מחזקת

23 מתוך ראיונות גישוש לקראת ביצוע המחקר (חסקין, 2012).

את הנטייה להתגייר. האווירה בצה"ל אסימילטיבית ומשפיעה על אימוץ הנורמות והמנהגים של קבוצת הרוב הדומיננטית (סמוחה, 1984), לצד סובלנות לקבוצות וליחידים שאינם מזדהים עם ערכים אלה (תוספת דו"צ). הצבא מהווה גורם המעודד את העולים להזדהות עם חברת הרוב היהודית בישראל ועם ערכי לאומיות יהודית-ישראלית (Lomsky-Feder & Rapoport, 2003) לכן ההזדהות עם ערכי הלאום היהודי-ישראלי קשורה להזדהות עם צה"ל. נמצא קשר חיובי בין הסתגלות בצה"ל לבין זהות לאומית (זהות יהודית-ישראלית) (הורנצ'יק וכן שלום, 2006). ממצאי המחקר שלי (2012) מאששים את ההנחה שמאפיינים אלו של המערכת הצבאית מעודדים גיור. במחקרי נמצא, כי קיים קשר בין הזדהות עם צה"ל לבין עוצמת הזהות היהודית והישראלית בקרב חיילים לא יהודים; קיים גם קשר בין הזדהות עם צה"ל לבין רצון להיכנס לתהליך גיור ולהתגייר (חסקין, 2012).

נראה גם שמבנה מערך הגיור בצה"ל תורם לשיעורי הגיור הגבוהים. בשונה מהמצב בחברה האזרחית, שבה ניגשים להתעניין בגיור רק העולים המגלים סקרנות ראשונית, כלל-העולים הלא יהודים המשרתים בצה"ל מוזמנים לכניסי הסברה, ובפני כולם מוצעת האפשרות להיכנס לקורס נתיב. כמו כן, אופי הלימודים הרצופים בתנאי פנימייה תורם לשיעורים גבוהים אלו, זאת בהשוואה ללימודים הכוללים מספר שיעורים בשבוע, האופייניים למערכת האזרחית. הלימודים האינטנסיביים מקצרים את התהליך וכך עולה הסיכוי לסיימו בהצלחה. נראה גם שהעובדה שחיילים בצה"ל נמצאים בגיל שבו הגיור רלוונטי יותר בשל הקרבה לגיל הנישואים ומכיוון שרובם בעלי רקע של חינוך במערכת החינוך הישראלית - תורמת לגידול בשיעורי הגיור.

מחקר על הגיור בצה"ל

גורמים התורמים לכניסה לקורס ולגיור של חיילי צה"ל

בשני מערכי מחקר מקבילים שערכתי (2012) נעשה ניסיון להבין מה הם השינויים המתחוללים במהלך הגיור אצל חיילי צה"ל יוצאי ברית המועצות לשעבר, המהווים רוב מוחלט של משתתפי התכנית. המרכיבים המרכזיים שנבחנו במהלך תהליך ההכנה לגיור הם הזהות החברתית, תפיסות ביחס לעם היהודי ומדינת ישראל, תפיסות הגיור ומניעים לגיור. מערכי המחקר גם בדקו את הקשר בין מרכיבי האישיות של החיילים הללו לבין כניסה או אי-כניסה לתהליך הגיור. שיעור החיילות היה רק 45% מהמשתתפות, למרות ששיעורן מהמתגיירות גבוה יותר, כנאמר לעיל. כשני שלישים חיו בישראל כ-10 שנים ויותר, כלומר צמחו במערכת החינוך הישראלית. כשליש מהם היו חיילים קרביים וכ-6% קצינים.

מערך המחקר הראשון נערך בקרב החיילים המשתתפים בסדרה של שלושה כנסי הסברה לקראת קורס נתיב, שנערכו בחודש דצמבר 2008. ככלל, כל החיילים שאינם נחשבים יהודים על פי ההלכה וכמובן גם אינם בני מיעוטים (דרוזים ובדואים), מקבלים זימון לכנסים אלו.²⁴ מכאן שהכנסים היוו הזדמנות ליצור מדגם מייצג למדי של כלל אוכלוסיית חיילי צה"ל, הרשומים כלא יהודים (ושאינם בני מיעוטים), ולערוך השוואה בין חיילים שבחרו להיכנס לתהליך לימודי יהדות לקראת גיור לבין מי שבחרו לא לעשות זאת, וכן בין חיילים שעברו גיור לאלו שלא. השוואה זו מלמדת מה הם מאפייני החיילים הקשורים לרצון ללמוד יהדות לקראת גיור ולהתגייר. החיילים

24 מספר מוגבל של חיילים יהודים מקבלים אף הם זימון לקורסי נתיב.

התבקשו למלא את שאלון המחקר כחלק מובנה של השתתפותם בכנס ההסברה. הניתוח בוצע בסופו של דבר על 378 שאלונים של יוצאי ברית המועצות לשעבר. שנה וחצי לאחר הכנסים התקבלו מצה"ל נתונים על תהליך הגיור של חיילים אלו: מי נכנס/ה לקורס נתיב ומי ויתר/ה, מי עבר/ה לסמינרי ההכנה לגיור לאחר הקורס, מי ניגש/ה לבית דין ומי עבר/ה גיור בהצלחה. הייתה אפשרות לקיים את ההשוואה מכיוון שהמחקר לא היה אנונימי, אולם, למערך לא אנונימי יש מגבלה הקשורה למהימנות. אחד המענים למגבלה זו ניתן במערך המחקר השני, שהיה אנונימי. מערך מחקר זה היה תהליכי (חסקין, 2012). הוא נערך בקרב 300 חיילים שהשתתפו במחזור קורס שהחל במהלך חודש נובמבר 2009, וכלל מילוי של שלושה שאלונים. השאלון הראשון הועבר בתחילת קורס נתיב. השאלון השני הועבר בסיום קורס נתיב. השאלון השלישי הועבר בסיום הסמינרים להכנה לגיור. מטרתו הייתה לבחון את השינויים שחלו בקרב החיילים מכניסתם לקורס נתיב ועד סיום הסמינרים להכנה לגיור ולבחון כיצד שינויים אלו היו קשורים להתקדמות החיילים בתהליך ההכנה לגיור.

מרבית השאלות בשאלונים שהוצגו בשני מערכי המחקר השונים היו זהות, כדי שאפשר יהיה להשוות בין תוצאותיהן. השאלות כללו בעיקר בקשות, לדוגמה: לדרג את רמת ההסכמה להיגדים שונים. השאלות מדדו משתנים רבים, להלן נציג את המשתנים שיידונו בפרק זה:

- 1. הזהויות היהודית, הישראלית והרוסית של החיילים** - המידה שבה שייכו את עצמם לקבוצה החברתית (העם היהודי, ישראל וארץ מוצאם בברית המועצות לשעבר); המידה שבה חשו שותפות גורל עם גורלה של הקבוצה החברתית; ומידת הגאווה שחשו בשייכותם לקבוצה זו.
- 2. מרכיבים דתיים ולאומיים של הזהות היהודית** - המידה שבה הזהות היהודית של החיילים נתפסת כבעלת מרכיבים דתיים (שבת, תורה, מסורת) או כבעלת מרכיבים לאומיים (עברית, מדינת ישראל והיסטוריה יהודית).
- 3. מתמיכה חברתית** - המידה שבה חשו החיילים שקיימת תמיכה של בני משפחתם וחבריהם באפשרות שיעברו גיור.
- 4. הזדהות עם צה"ל** - מידת הגאווה בשירות בצה"ל, מוטיבציה לתרום במהלך השירות, אמון במערכת הצה"לית.
- 5. קונפורמיות** - נטייה אישיותית להכפיף את הרצון האישי בפני הדרישות המופנות מהסביבה האישית שבה החייל נמצא.
- 6. מניעים להתגייר** - במחקר נבחנו שתי קבוצות של מניעים: גיור ממניעים חברתיים-ישראלים - הרצון להיות במקום שווה לשאר הישראלים הן מבחינת המעמד הפורמלי הן מבחינת תחושת הערך העצמי וכן האפשרות להתחתן בישראל כמקובל.²⁵ גיור ממניעים מהותיים - יהודיים, אמונה, וכן רצון להשתייך לדת היהודית ולעם היהודי.
- 7. רצון להתגייר** - מידת הרצון לעבור גיור.

נוסף על ההיגדים היו שאלות על רקע המשתתפים, שכללו: ותק בארץ, ותק בצה"ל ורישום

25 הכוונה לרצון לערוך טקס דתי כמקובל בנורמות הדומיננטיות בחברת הרוב היהודית-ישראלית, וכן לרצון לפתוח אפשרויות לקשר זוגי במעגלים חברתיים שבהם עלולה להיות הסתייגות מנישואין עם בני זוג לא יהודים לפי ההלכה.

פורמלי של לאום ההורים ושל המשתתפים עצמם. נבחן הקשר בין המשתתפים שלעיל לבין הרצון להתגייר וכן בינם לבין אופי המעבר בין השלבים השונים בפועל בתהליך הגיור.

המידע מהשאלונים התקבל בדרך זו: ראשית הצגנו נתונים לגבי עוצמת המשתתפים, ערכנו מבחנים להשוואה בין משתתפים שונים בתוך המדגם, מבחנים להשוואה בין תת-קבוצות וכן בדקנו מתאמים בין משתתפים. לאחר מכן ערכנו מבחני רגרסיה לניבוי תרומת משתתפי המחקר השונים למשתתפי המניעים ולמשתנה הרצון להתגייר. ערכנו ניתוח שונות דו-גורמי למציאת קשרים מיוחדים בין משתתפים וכן ערכנו ניתוח מבחין לניבוי ההשתייכות של מקרים לקבוצות של משיבים שעברו שלבי תהליך, וקבוצות של משיבים שלא עברו שלבים אלו. ניבוי זה נעשה על פי פונקציה מבחינה, המורכבת מהמשתתפים השונים של המחקר.

להלן מוצג תרשים על בסיס תוצאות מערך המחקר הראשון שמשווה בין התרומה שיש לכל אחד מהגורמים הללו לכניסה לקורס נתיב וכן לגיור. המספר המציין את הרמה של כל גורם בסקאלה, מציג למעשה את תרומת הגורם לכניסה לתהליך גיור ולגיור.²⁶

בתרשים 1 (ראו בעמוד הבא) אנו רואים שלכניסה לקורס נתיב תורמים בעיקר גורמי תמיכת הסביבה בגיור, זהות יהודית, הזדהות עם צה"ל וקונפורמיות (המסומנים בסגול חזק). נראה שכניסת החיילים לתהליך הלימודים לקראת גיור קשורה אמנם לגורמים פנים-אישיים כמו זהות יהודית, אולם היא קשורה אף יותר לגורמים בסביבה החיצונית של החיילים או ליחס שלהם לסביבה זו: ההזדהות של החיילים עם צה"ל, תמיכת הסביבה וקונפורמיות.

במסגרת תצפית מקדימה למחקר בכנסי ההסברה התרשמתי כי המערכת הצבאית משדרת ציפייה לחיילים המגיעים לכנס, כי ייכנסו לקורס נתיב. בראייה כוללת ניתן להבחין כי שדר זה הוא חלק ממערכת מסרים העוברים אל החיילים לאורך השירות הצבאי, המעודדים את חיזוק שייכותם לקולקטיב הישראלי-יהודי, כפי שנמצא במחקרים שצוינו לעיל (הורנצ'ק וכן שלום, 2006; סמוחה, 1984; Lomsky-Feder & Rapoport, 2003). מסרים אלו מסבירים את ממצא המחקר המוצג בתרשים 1, כי יש תרומה גבוהה של הנטייה לקונפורמיות לכניסה לקורס נתיב. ממצא זה מצביע על כך שחיילים קונפורמיים מושפעים יותר מהציפייה המשודרת אליהם להיכנס לקורס נתיב במהלך כנסי ההסברה בפרט וכנראה במהלך השירות הצבאי בכלל, מאשר חיילים לא קונפורמיים.²⁷ נוסף על כך רואים בתרשים באופן לא מפתיע, כי תמיכה שהחיילים מקבלים ממשפחתם ומחבריהם יש תרומה גבוהה להחלטתם להיכנס לקורס.

נראה שקיימת פעולה משולבת של שלושה גורמים בסביבה החיצונית של החיילים המשפיעים עליהם להיכנס ללימודי יהדות בקורס נתיב: הזדהות עם צה"ל, תמיכת הסביבה בגיור וקונפורמיות. כיניתי גורמים אלו חיצוניים, מכיוון שהם קשורים לסביבתו החיצונית של החייל:

26 למעשה המספר מציין את ערכי המתאם של הפונקציה המבחינה בין חיילים שנכנסו לקורס נתיב לבין חיילים שלא נכנסו וכן בין חיילים שעברו גיור לבין חיילים שלא עברו גיור בפרוצדורת ניתוח נתונים הנקראת ניתוח מבחין. בנייתו המבחין המקורי נבחנו גם מתאמי הפונקציה המבחינה בין חיילים שהמשיכו מקורס נתיב לסמינרים לבין חיילים שלא המשיכו. בשל קוצר היריעה תוצאות ניתוח מבחין זה לא הובאו במאמר.

27 במחקר נמצא שקונפורמיים מהווה משתנה מתנה בקשר בין הזדהות עם צה"ל לבין הרצון להתגייר. נמצא קשר חזק בין ההזדהות עם צה"ל לבין עוצמת הרצון להתגייר אצל אנשים בעלי מידה גבוהה של קונפורמיזם, ואילו אצל אנשים בעלי מידה נמוכה של קונפורמיזם לא מתקיים קשר כזה.

הסביבה הצה"לית וכן סביבת המשפחה והחברים. לעומת זאת, גורמים כמו מניעים וזהויות, הנובעים מהעולם הפנימי של החיילים, כלומר מתוך אישיותם, כינתי גורמים פנימיים.

אם נחזור לתרשים ונבדוק מה הם הגורמים התורמים לכניסה לתהליך גיור לאחר סיום קורס נתיב והסמינרים, נראה תרומה גבוהה למשתני הזהויות: לזהות יהודית, לזהות ישראלית ולמרכיבים לאומיים של זהות יהודית. כחלק מהעלייה בהשפעת משתני הזהות בשלב המתקדם עולה גם התרומה השלילית של הזהות הרוסית, שהייתה זניחה בשלב הראשון. לעומת זאת, למשתנים שקראנו להם חיצוניים: תמיכת הסביבה בגיור, הזדהות עם צה"ל וקונפורמיות - יש תרומה נמוכה לכניסה לתהליך גיור.

ניתן להסביר זאת בכך שבשלב הראשון, שבו החליטו החיילים אם להיכנס לקורס נתיב או לא, הם עדיין לא הקדישו מחשבה עמוקה לשאלה אם הם רוצים להתגייר. החיילים עוד לא ערכו עם עצמם בירור פנימי והם גם לא למדו מספיק על מהות תהליך הגיור כדי לקיים בירור כזה.

יתר על כן, בזמן כנסי ההסברה, הכניסה לתהליך הלימודים בקורס מוצגת בפירוש על ידי צה"ל ועל ידי המכון ללימודי יהדות ככניסה לשלב של למידה ובדיקה. קורס נתיב מוצג כקורס למידה ורק בסופו מצופה מהמשתתפים לקבל החלטה אם הם מעוניינים להתגייר ואם לאו. ה"מחיר" של הקורס למשתתף מוצג כזניח מכיוון שלא מצופה ממנו בעקבות ההשתתפות בו כל התחייבות להמשיך לסמינרים ולהתגייר. המשתתף בקורס נתיב גם לא יעבור גיור, וזאת בשל אופיו החווייתי. לכן לפני הכניסה לקורס לא מופעל לחץ על מי שמחליט להשתתף בולקיים בירור פנימי נוקב. ומכיוון שהבירור האישי הפנימי אינו מתקיים עדיין בכל עומקו, נותר מקום רב יותר להשפעה של גורמי הסביבה החיצונית על ההחלטה אם להיכנס לקורס.

לעומת ההחלטה אם להיכנס לקורס ואם לאו, ההחלטה להתגייר היא החלטה משמעותית של הצטרפות לקולקטיב היהודי-ישראלי. זוהי החלטה שאין ממנה חזרה, ולכן החיילים עורכים עם עצמם בירור אישי פנימי אם להתגייר או לא לקראת השלב הסופי של מעבר הגיור. ההחלטה אם להתגייר נסמכת במידה רבה על התשובה שהם נותנים לשאלה עם אילו קבוצות חברתיות הם מזדהים, לכן בשלב זה החיילים פונים באופן אינטנסיבי יותר לזהותם, שעה שהם מקבלים החלטה אם לעבור גיור. בייחוד גבוהה התרומה של הזהות היהודית, שכן למידת הזדהותם של החיילים עם העם היהודי יש משקל רב יותר להחלטה להתגייר מאשר להזדהותם כישראלים או לאי-הזדהותם כרוסים.²⁸ הדיונים על מהות הכניסה לעם היהודי ולדת היהודית הנערכים בסמינרי ההכנה לגיור מעודדים בירור פנימי זה.

מסקנה זו עולה בקנה אחד עם טענתו של חוקר המרות הדת רמבו (Rambo, 1993), כי לקראת מתן ההתחייבות הסופית של המומר לדת החדשה עולים מחדש הספקות וההתנגדויות הנובעים מהרצון לשמור על ערכים וכן מאפייני אישיות, שההתחייבות להמרה עתידה לדחות. רמבו מתאר

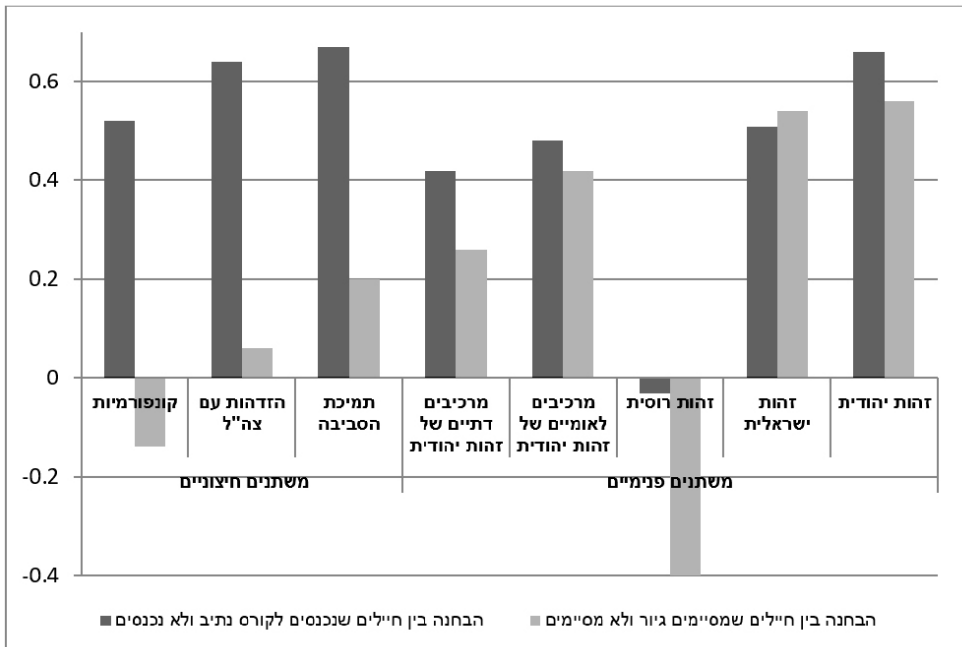
28 מגמה זו של ירידה בהשפעת משתני הסביבה החיצונית על ההתקדמות בתהליך הגיור ועליית השפעת המשתנים הפנימיים נמצאה במחקר כעקבית ובאה לידי ביטוי גם בתוצאות שעלו בשלב המעבר מקורס נתיב לסמינרי ההכנה לגיור. בחרנו שלא להציג תוצאות אלה מקוצר היריעה. כך השפעת הגורמים החיצוניים היא גבוהה ביותר בתחילת התהליך, נחלשת באמצעו ונחלשת במידה רבה עוד יותר בסופו. ממצאים נוספים מחזקים את הטענה שמסיימי תהליך הגיור ראו בו תהליך מהותי. לדוגמה, בנייתו מבחין בין הקבוצות על פי מידת ההסכמה להיגדים שונים נמצא כי מסיימי הגיור התאפיינו באי-הסכמה רבה להיגד שטען שהגיור הוא תהליך פורמלי ותו לא.

מאבק פנימי בעולמו האישי של המומר לקראת ההמרה. ועל כן האדם שעובר את ההמרה נוטה להתעמק בעולמו הפנימי. מחקרנו מצביע על הזהות כשדה מרכזי שמתבצע בו מאבק פנימי זה.

מבין שלושת המשתנים שקראנו להם משתנים חיצוניים, הירידה הגדולה ביותר משלב הכניסה לקורס נתיב ועד שלב מעבר הגיור הייתה בתרומה של משתנה הקונפורמיות. יתר על כן, בשלב מעבר הגיור הייתה למשתנה הקונפורמיות תרומה שלילית. כלומר, בעוד חיילים קונפורמיים נטו להיכנס לקורס נתיב הרי בשלב הסופי של מעבר הגיור נטו חיילים קונפורמיים במידה מסוימת לא לעבור גיור. נראה שההסבר לממצא זה נעוץ באפיונים המיוחדים של הקונפורמיות. מכיוון שקונפורמיות מוגדרת כנטייה אישיותית להיענות לרצונות האנשים שהאדם נמצא עמם בקשר, כיוון הפעולה שהאדם הקונפורמי בוחר יהיה תלוי בכיוונים שאליהם מכוונים האנשים הנמצאים בסביבתו.

הסביבה הצה"לית הנמצאת במעגל הקרוב המידי מכוונת את החיילים לעבור גיור, ולכן בשלב הכניסה לקורס החיילים הקונפורמיים נוטים להיענות לסביבתם המידית ולהיכנס לקורס. לעומת זאת, כאשר החיילים נמצאים לפני החלטה משמעותית אם להתגייס או לא, הם קשובים יותר לסביבתם החברתית המשמעותית, המורכבת ממשפחה וחברים. נראה שמסביבה זו מתקבלים מסרים מורכבים יותר וחד-משמעיים פחות מאלה המתקבלים מהסביבה הצה"לית; מסרים שלעיתים מסתייגים מכניסה לתהליך גיור, ולכן דווקא חיילים שאינם קונפורמיים נוטים להיות מושפעים פחות ממסרים אלו ולהישאר נאמנים להחלטתם הפנימית להתגייס, הנובעת מההתפתחויות בזהותם, בערכיהם ובמניעיהם האישיים.

תרשים 1: מידת התרומה של המשתנים: זהויות, מרכיבי זהות יהודית, הזדהות עם צה"ל, תמיכת הסביבה וקונפורמיות להתקדמות בתהליך הגיור (378 משתתפים)



שינויים שהמתגיירים עוברים במהלך הגיור

בתרשים 2 מוצגות תוצאות של השינויים במשתנים השונים, שעברו חיילים שהשתתפו בתהליך כולו מתחילת קורס נתיב ועד סוף הסמינרים לגיור. תוצאות אלו עולות ממחקר מעקב לאורך התהליך שערכנו למחזור של קורס נתיב. חשב לציין שהתוצאות להלן מתייחסות רק לחיילים שהחליטו בסוף קורס נתיב להתגייר ועברו לשלב המתקדם של הסמינרים להכנה לגיור ולא לכלל החיילים שהתחילו בקורס נתיב ולא המשיכו לסמינרים.²⁹

אנו רואים בתרשים 2 (ראו עמוד 210) שהזהות היהודית של החיילים התחזקה בהתמדה לאורך התהליך וכך גם הזהות הישראלית. כמצופה מהמאפיינים הייחודיים של החיילים, שהתמידו בתהליך הגיור, הזהות הרוסית חלשה יחסית מזהויות אחרות. עם זאת, מעניין שלא היה שינוי בזהות הרוסית, זאת בניגוד למצופה שהיא תיחלש במהלך התהליך. תוצאה זו נתמכת במחקרים רבים על חברות רב-תרבותיות, המצביעים על האפשרות להיות בעלי שתי זהויות ולרכוש זהות חדשה מבלי להחליש את הזהות המקורית (הורנצ'יק, 2003; Berry, 1997).

המרכיבים הדתיים של הזהות היהודית, שהיו נמוכים בתחילת תהליך הלימודים, לא עלו באופן משמעותי במהלך קורס נתיב, אולם עלו במידה רבה במהלך הסמינרים. עם זאת, הם נותרו בעלי עוצמה חלשה בהשוואה לעוצמת המרכיבים הלאומיים. המרכיבים הלאומיים היו בעלי עוצמה גבוהה מאוד בתחילת התהליך, ולמעשה כמעט ולא השתנו לאורכו. (ראו תרשים 2 בעמוד הבא)

דפוס השינוי במניעים דומה לדפוס השינוי במרכיבי הזהות היהודית; המניעים החברתיים-ישראלים היו גבוהים לאורך התהליך כולו, ואילו המניעים המהותיים-דתיים שהיו חלשים יחסית בתחילת התהליך, לא השתנו כמעט במהלך קורס נתיב, אבל התחזקו מאוד במהלך הסמינרים, ואף כמעט השתנו למניעים החברתיים-ישראלים.

אנו יכולים לראות בתרשים 2 שגם עליית הזהות היהודית, הזהות הישראלית והרצון להתגייר חלה בעיקר בתקופת הסמינרים ולא בזמן קורס נתיב.³⁰ נשאלת השאלה, כיצד זה ששינויים אלו לא התרחשו במהלך קורס נתיב, ואילו בתקופת סמינרי ההכנה לגיור הם התרחשו בעוצמה רבה?

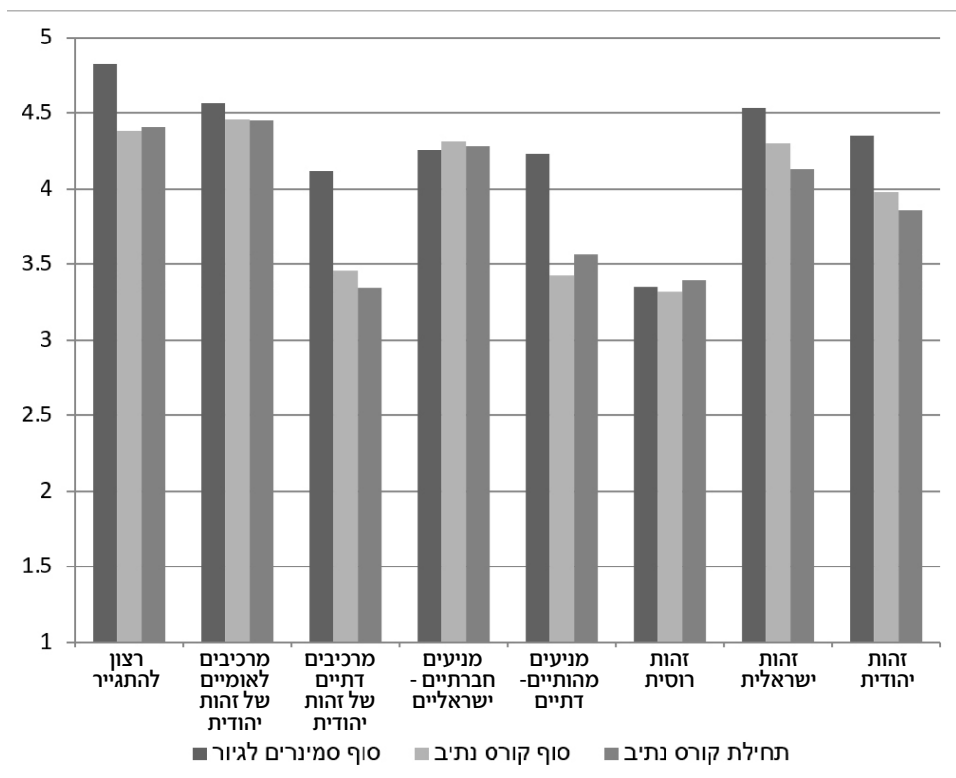
נראה שהחוויה שהמתגיירים חווים בסמינרים שונה מהחוויה שהם עוברים בקורס נתיב. קורס נתיב מוגדר, כאמור, כקורס כללי ללימודי יהדות וחלק גדול מהמשתתפים בו אינם שוקלים להתגייר. לעומת זאת, בסמינרים משתתפים רק אלו שבחרו להמשיך בתהליך ושוקלים ברצינות להתגייר. הרכב זה של המשתתפים בסמינרים יוצר אווירה רצינית של למידה בקבוצת עמיתים מחויבת לגיור. אווירה זו גם מאופיינת בתכנים דתיים יותר. במהלך הסמינרים מתקיים אורח חיים דתי ונלמדים ביתר שאת תכנים דתיים לקראת בית הדין. נראה שלאווירה זו יש משקל רב

29 כפי שצינו במבוא, מרבית החיילים פורשים מהתהליך במעבר בין קורס נתיב לבין הסמינרים להכנה לגיור. בתחילת הקורס התבסס המחקר על שאלונים של 212 משתתפים, בסיום קורס נתיב הוא התבסס על 159 שאלונים שהצלחנו להצליב עם השאלונים בשלב הראשון. בשלב השלישי בסוף סמינרי ההכנה המחקר התבסס על 54 שאלונים שניתן היה להצליב עם שאלוני השלבים הקודמים. מכאן שהתוצאות המוצגות בתרשים להלן מתבססות על שאלוני 54 משתתפים שעברו את כל שלבי התהליך. חשוב לזכור שחיילים אשר נשארו לאורך התהליך היו כנראה בעלי מניעים וזהויות מתאימות יותר לתהליך זה, ולכן אין להכליל מהם לכלל משתתפי המחקר.

30 תוצאות דומות של שינוי מועט במשתנים השונים מאפיינות גם את החיילים שסיימו קורס נתיב והחליטו לא להתגייר ולא להמשיך לסמינרים.

בשינוי העמדות שהמתגיירים עוברים. מחקרים רבים העוסקים בהמרת דת מצביעים אף הם על המשקל הרב שיש לקבוצה מחויבת מבחינה דתית ולאווירה שהיא יוצרת על יחידים העוברים במסגרתה המרת דת (Rambo, 1993).

תרשים 2: עוצמת זהויות, מניעים ורצון לגיור בשלושת שלבי תהליך הגיור בקרב משתתפים שסיימו סמינרים לגיור במחקר התהליכי (54 משתתפים שהגיעו לשלב סופי של הלימודים)³¹



סיכום ומסקנות

תכנית נתיב ללימודי יהדות וגיור בצה"ל פונה אל עולים הרשומים כלא יהודים שרובם הגדול צמחו במערכת החינוך הישראלית. עולים אלה נמצאים בתקופה שבה מתקרב גיל הנישואים, והשירות בצה"ל תורם לאווירה המעודדת השתייכות לקולקטיב היהודי הישראלי. מאפיינים אלו של אוכלוסיית היעד הופכים אותה לבעלת פוטנציאל גבוה לכניסה לתהליך גיור.

השילוב בין פוטנציאל זה לבין קיומו של מערך לימודים אינטנסיבי בתנאי פנימייה המתנהל בטווח זמן קצר יחסית מסביר את ההצלחה היחסית של הפרויקט בהשוואה לשיעורי הגיור במערכת האזרחית.

נראה שאפקטיבי בייחוד הוא מערך הלמידה האינטנסיבי בסמינרי ההכנה לגיור. מצביעים על כך

31 העמודות המוצגות בלוח מציינות את הציונים הממוצעים של המשתתפים השונים כפי שנמדדו בכל שלב.

הממצאים שהובאו בפרק זה, ולפיהם עוצמת השינוי בזהויות ובעמדות של המשתתפים הייתה משמעותית יותר בסמינרי ההכנה מאשר בקורס נתיב. במהלך הפרק ניסינו להסביר ממצאים אלו בכך שבקורס נתיב יש שיעור גדול של משתתפים שאינם מחויבים לתהליך, ואילו בסמינרי ההכנה לגיור הרכב המשתתפים כולל בעיקר את המעוניינים להתגייר.

המסקנה כי רבים ממשתתפי השלב הראשוני, קורס נתיב הבסיסי, אינם מגיעים מתוך שיקול דעת מעמיק ופנימי, נתמכת גם בממצאי המערך השני שהוצגו לעיל. לפי ממצאים אלה הכניסה לקורס נתיב מושפעת במידה רבה מגורמי סביבה ופחות מביורר אישי פנימי. ממצאים נוספים שלא הובאו במאמר מקוצר היריעה מחזקים מסקנה זו.³²

לדעתי, צמצום מספר המשתתפים המגיעים ממניעים לא רלוונטיים ושאינם שוקלים ברצינות להתגייר, יתרום לא רק לחיסכון במשאבי המערכת אלא גם לאיכות הלמידה של שאר המשתתפים ולהשפעה רבה יותר של למידה זו על זהותם, על עמדותיהם ועל סיכוייהם לעבור גיור. עמדה זו מצביעה על חשיבות קיומה של מערכת מיון המאתרת את המשתתפים שסיכוייהם להתגייר נמוכים מאוד ושהמוטיבציה שלהם ללימודים נמוכה; מערכת המפעילה שיקול דעת אם יש לאפשר את כניסתם לקורס.

כפי שהוסבר לעיל, במישור הציבורי מושמעת לעתים ביקורת כלפי מערך הגיור של חיל חינוך בצה"ל, שלפיה החיילים עוברים גיור בתהליך פורמלי ושטחי. הממצאים של המחקר בפרק זה מראים לעומת זאת, כי החיילים המתגיירים בסופו של דבר עושים זאת בעקבות תהליך של בירור זהות ועמדות פנימי וכן של התחזקות זהותם היהודית והישראלית.

מקורות

הורנצ'יק, ג' (2003). היתרונות של ריבוי זהויות: השתמעויות ממחקרים על זהות תרבותית והסתגלות. בתוך א' לשם וד' רואר-סטריאר (עורכים), שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש (עמ' 127-139). ירושלים: האוניברסיטה העברית, מאגנס.

הורנצ'יק, ג' ובן שלום, ע' (2006). זהות תרבותית והסתגלות של מהגרים בהקשר מטמיע - עולים מברית המועצות לשעבר בצה"ל. מגמות מ"ד(3), 476-452.

המכון ללימודי יהדות. (2004). קורס "נתיב" בקריית מוריה, תכנית הלימודים. חוברת עבור הסגל החינוכי.

זסלבסקי, ט' והורוביץ, ת' (2007). עולי בריה"מ לשעבר אשר אינם רשומים כיהודים, גיבוש זהות והשתלבות בחברה הישראלית. בתוך ג' רהב, י' וזנר ופ' עזאיזה (עורכים), נוער בישראל 2005 (עמ' 27-50). תל-אביב: אוניברסיטת תל אביב ואוניברסיטת חיפה.

חסקין, א' (1999). הסתגלות וזהות של עולים מחבר המדינות, הרשומים כלא יהודים, בהשוואה לעולים יהודים. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך". ירושלים: המכון ליהדות זמננו,

32 נביא לדוגמה שני ממצאים: ניתוח מבחין שהתרכז בבחינת מתאמי שלוש הזהויות עם הפונקציה המבחינה בין נכנסים לקורס ולא נכנסים. בניתוח זה נמצא מתאם חיובי בין זהות רוסית לבין כניסה לקורס נתיב. ניתוח זה הצביע על כך שחיילים בעלי זהות רוסית חזקה נוטים להיכנס לקורס כי הקורס נתפס כמאופיין באווירה רוסית, בשל ריבוי חיילים ממוצא רוסי מקרב המשתתפים. ממצא אחר הוא שיעורים נמוכים של רצון להתגייר בקרב הנכנסים לקורס נתיב והעובדה שהקורס עצמו אינו משפיע משמעותית על רצון זה.

האוניברסיטה העברית.

חסקין, א' (2012). גורמים המנבאים התקדמות בתהליך גיור בקרב חיילים מבריה"מ לשעבר: זהות ומניעים. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". ירושלים: האוניברסיטה העברית.

טולץ, מ' (1993). שינויים בהרכב האוכלוסייה היהודית בבריה"מ, הזדקנות שוק הנישואין. יהדות זמננו, 9, 243-258.

כלים שלובים (מכון מחקר) (2008). סיכום ממצאי מחקר בנושא גיור במגזר החילוני והדתי-ממלכתי. מחקר פנימי המוגש ללשכת העיתונות הממשלתית עבור משרד הקליטה.

מי-עמי, נ' (2008). קשיים בתהליך הגיור ודרכי התמודדות מוצעות (גרסה אלקטרונית). מסמך של מרכז המחקר והמידע, הכנסת. <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02004.pdf>

משרד ראש הממשלה. (2010, 21 בדצמבר). קורס "נתיב" וסמינרי ההמשך. מסמך פנימי של משרד מערך הגיור במשרד ראש הממשלה.

"נתיב", המרכז הלאומי לזהות וגיור. (2016). אתר אינטרנט: <http://www.nativhagiur.org.il>
סמוחה, ס' (1984). עדתיות וצבא בישראל: תזות לדיון ולמחקר. מדינה ממשל ויחסים בין לאומיים, 22, 5-32.

פולונסקי, ר' (2007). זהות והסתגלות חברתית בקרב המהגרים הלא יהודים מבריה"מ לשעבר בישראל. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך". חיפה: אוניברסיטת חיפה.

פורי, מ' (2004). תהליך הגיור של עולים בישראל, אומדנים לגבי היקף המתגיירים בישראל וחסמים הניצבים בפני התהליך והשלמתו. תדפיס פנימי. ירושלים: אגף תכנון ומחקר, משרד הקליטה.

פינקלשטיין, מ' (1994). הגיור הלכה למעשה. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

פישר, נ' (2014) מבוא לתולדות הגיור בצה"ל. בתוך צבי טל, אביעד הכהן וחננאל מאק (עורכים), ספרא וסיפא: ספר היובל לכבוד הרב מרדכי פירון (עמ' 413-453). ירושלים: מרכז ספיר.

פישר, נ' (2015). אתגר הגיור, ניתוח מדיניות והמלצות, מחקר מדיניות 103. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

צומת, מכון מחקר. (2003). סקר עמדות ומידע בנושא הגיור בקרב עולי ארצות חמ"ע. אלון שבות, גוש עציון: חוברת בהוצאת המכון.

קוריאנלדי, מ' (2004). דיני אישות, משפחה - בין דת למדינה, מגמות חדשות. ירושלים: הוצאת נבו.

קרבל-טובי, מ' (2009). חליפת זהויות: בין המדינה לסובייקט בפרויקט הגיור הממלכתי בישראל. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

רוזן, י' (2003). הגיור בישראל - תמונת מצב. צהר, כתב-עת תורני, י"ד, 123-130.

שגיא, א' וזהר, צ' (1994). גיור וזהות יהודית. ירושלים: מכון הרטמן.

שלג, י' (2004). יהודים שלא כהלכה: על סוגיית העולים הלא-יהודים בישראל. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

Berry, J. W. (1997). Lead article: Immigration, acculturation and adaptation. *Psychology: an International Review*, 46(1), 5-34.

Dashevski, I. (2009). Otnosheniye ruskoyazichnich imigrantov k giuru, opit makhanaima, In: M. Kenigshtein (Ed.), *Zoloto Galuta, Dukhovnaya I Kulturnaya integratzia ruskikh yevreev v Israile*. Yerusolim: Gesharim (in Russian).

Kenigshtein, M. (2006). The experience of non-Jewish "Russian" immigrants in Israel. In E. Ben Rafael, O. Glockner, P. Harris, Y. Israel, W. Jasper, M. Lyubansky et al. (Eds.), *Building a diaspora, Russian Jews in Israel, Germany and the USA* (pp. 315-334). Leiden: Brill.

Lomsky-Feder, E., & Rapoport, T. (2003). Juggling models of masculinity: Russian-Jewish immigrants in the Israeli army. *Sociological Inquiry*, 73(1), 114-137.

Rambo, L. R. (1993). *Understanding religious conversion*. New Haven: Yale University Press.

שער חמישי
בני מיעוטים

פרק 13

"על מדים אני מלך"

השתלבות הדרוזים בצה"ל 2016 - אתגרים מרכזיים

נועה בן-יוסף אזולאי ולוטפי חרב

מבוא

לעדה הדרוזית מקום ייחודי במציאות התרבותית, הפוליטית והדתית במזרח התיכון בכלל ובמדינת ישראל בפרט. בני העדה הדרוזית שירתו בצה"ל מאז הקמתו, ועוד לפני קום המדינה כרתו ברית מיוחדת במינה עם היישוב היהודי בארץ. הדרוזים נבדלים מהרוב היהודי במדינת ישראל בדתם, בתרבותם ובאורח חייהם, אך מהווים גם עדה ייחודית בפסיפס של העדות והדתות השונות המשרתות בצה"ל. פרק זה יעסוק באתגרים הייחודיים בשירות הדרוזים בצה"ל מנקודת מבטם של חיילים דרוזים המשרתים בצה"ל (בשנת 2016).

רקע

בני העדה הדרוזית רואים את עצמם צאצאים ישירים של הנביא יתרו, ולכן מחשיבים את דתם כקודמת לשלוש הדתות המונותאיסטיות. ראשיתה של הדת הדרוזית לפני כאלף שנים, בתקופת הח'ליף הפאטמי אל-חאכם באמר-אללה, ששלט במצרים בשנים 996-1021. הוא היה השלישי בשושלת הפאטמית שדבקה בעקרונות הדת האיסמעילית. ייחודו היה בכך שייסד דת חדשה והכריז על עצמו כהתגלמות המוחלטת של האלוהות עלי אדמות. יחד עם איש סודו, נשתכין אל-דרזי, החל להפיץ את עקרונות הדת החדשה. היות שראו באל-דרזי בוגד בעקרונות האסלאם, הוא נאלץ להימלט ממצרים לוואדי א-תיים בלבנון, והחל להפיץ את עקרונות דתו החדשה באזור. לאחר מכן החלו הדרוזים להגיע בהדרגה ל"הר הדרוזים" בסוריה ולאורך ישראל כדי להימלט מגיוס לצבא העות'מאני (שטנדל, 1992).

הדרוזים במדינת ישראל ובצה"ל

עוד לפני קום המדינה, בתקופת מאבקו של ארגון "ההגנה" כנגד השלטון הבריטי, נכרתה ברית אמיצה ונאמנה בין העם היהודי לבין העדה הדרוזית. גם לפני הקמת חוק שירות החובה בצה"ל על הדרוזים, שירתו דרוזים בצה"ל על בסיס התנדבותי במסגרת גדוד שכלל דרוזים, בדואים וצ'רקסים. בשנת 1948, מפקד צבא ההצלה הלבנוני קאוקג'י, שלח גדוד של 500 חיילים דרוזים לישראל, בטענה שהיהודים פוגעים בדרוזים, באדמתם, בכבודם ובדתם. הגדוד השתתף בקרב רמת יוחנן בין ה-12 ל-16 באפריל 1948 ולאחר מכן, בעקבות מגעים בין מפקד הגדוד למשה דיין, בתיווכם של נכבדים דרוזים מהגליל ומהכרמל, נענו הדרוזים להצעה להצטרף לשורות צה"ל.

בשנת 1954 הועברה בקשה להנהגה הדתית להחיל את חוק שירות ביטחון חובה על צעירי העדה הדרוזית. בשנת 1956 התקבל החוק באישורו של ראש הממשלה ושר הביטחון דאז דוד בן גוריון. באותה שנה החלו הדרוזים להתגייס בגיוס חובה ליחידת המיעוטים.

בשנת 1968 החלה להתגבש בצה"ל חשיבה חדשה הנוגעת לשירות הדרוזים בצה"ל, שעיקרה פתיחת אפשרויות לתפקידים נוספים עבורם. בשנה זו הציע מוחמד מולא, קצין דרוזי מירכא, להקים סיירת דרוזית והרעיון התקבל. הוקמה יחידה התנדבותית מובחרת, שהוטמעה בהמשך בגדוד חרב, שהוקם ב-1974. במלחמת יום הכיפורים השתתף הגדוד הדרוזי הסדיר, שישב בצפון, בקרבות רמת הגולן. הגדוד השתתף גם במבצע ליטאני והשתלב בפעילות השוטפת של צה"ל בצפון - סורים, חדירות, היתקלויות - ויצא לו שם של גדוד מפואר ובעל הישגים. במלחמת לבנון השנייה השתתף גדוד חרב באופן פעיל ואף קיבל את תואר הגדוד המצטיין תחת פיקודו של סא"ל וג'די סרחאן.

בשנת 1982, לאחר פנייה של קצינים דרוזים, הוחלט לפתוח בפני הדרוזים את האפשרות לשרת גם ביחידות אחרות בצה"ל. כיום הדרוזים משרתים בכלל יחידות צה"ל ביניהן חי"ר, שריון, חיל האוויר, חיל הים ובסיירות מובחרות. בפני המעוניינים לשרת כקצינים מקצועיים פתוחה האפשרות לבחור במסלול העתודה האקדמית. כיום (שנת 2016) לומדים 189 סטודנטים בתכנית, בהם 38 במגמת רפואה. ההשתלבות של הדרוזים בצה"ל הוכיחה את עצמה וראיה לכך היא מינוי של אלוף דרוזי (מפקד פיקוד העורף לשעבר, האלוף (מיל") יוסף משלב), ומפקדים בכירים נוספים, ביניהם מפקד אוגדה, שני מח"טי חי"ר ומפקד מג"ב.

ביולי 2015 התקבלה החלטה לסגור את גדוד חרב ולשלב את החיילים הדרוזים בכלל יחידות צה"ל. החלטה זו מיושמת החל במחזור גיוס אוגוסט 2015. ההחלטה על סגירת הגדוד הדרוזי ועל שילובם המלא של הדרוזים בצה"ל היא צומת חשוב לבחינה של נקודות החוזק והחולשה של השתלבות החיילים הדרוזים בצה"ל היום ולמיפוי האתגרים המרכזיים העומדים בפני צה"ל כדי שהשתלבות זו תהיה מיטבית.

פרק זה יביא את סיפורם של שישה חיילים דרוזים המשרתים בצה"ל בימים אלה. אין בקבוצה קטנה זו כדי להעיד על תחושותיהם ועל תפיסותיהם של כלל חיילי העדה, ובכל זאת יש בה כדי לסמן כיוונים לבחינה בעת הזאת.

מתודולוגיה

משתתפי המחקר הם שישה חיילים מהעדה הדרוזית המשרתים היום בצה"ל, שלושה מהם שירתו בגדוד חרב עד סגירתו ושלושה משרתים בתפקידים אחרים בצה"ל. עורכי המחקר בחרו את המרואיינים הללו כדי להביא קולות מגוונים, המדגימים מסלולי שירות שונים כמו גם סיפורי חיים שונים ועם זאת מייצגים במהותם. הראיונות נערכו במשרדי המרחב הדרוזי והצ'רקסי במחוז"ה אלון במהלך חודש דצמבר 2015. בהמשך תומללו הראיונות ונותחו על ידי עורכי המחקר.

ממצאים

סיפורים אישיים

סמ"ר א' גדל ומתגורר בכפר דליית אל כרמל עם אמו ועם שלושת אחיו, אחות גדולה ועוד שניים קטנים ממנו. האם עובדת בחצי משרה. ההורים התגרשו כשהיה בכיתה ו', האב עבר לחיות בצרפת. א' היה תלמיד מצטיין בבית הספר, בכיתה ט' התחיל לעבוד ולעזור בבית ובמקביל המשיך ללמוד ועשה בגרות מלאה. העברית של א' טובה מאוד בעקבות קריאה רבה, הוא נהג לקרוא בספרייה של האוניברסיטה, לפגוש אנשים ולדבר איתם עברית.

א' רצה להירשם לעתודה אך החמיץ את ההרשמה, ומכיוון שהיה מיועד לתפקידי לחימה החליט להצטרף למכינה קדם צבאית "כרם-אל" כדי לקבל הקלות ת"ש (תנאי שירות) ולהמשיך לסייע כלכלית בבית. במכינה היה חניך מצטיין. הציעו לו תפקידים שונים בקרבת הבית - במודיעין, בלשכת הגיוס בחיפה, בטכני של חיל האוויר, אבל הוא דחה אותם, כי העדיף להיות מדריך נוער (מד"ן). א' השקיע רבות בקורס מד"נים. הוא מרגיש כי הוא מבצע את תפקידו היטב ומשלב גם פרנסה. הוא חש שהוא תורם לצבא בדרך הטובה ביותר.

במשך שנתיים וחצי התגורר א' בסופי שבוע בבית השריון בתל אביב ועבד כמלצר וכמוכר בחנות. הוא הרוויח משכורת טובה ועזר בבית. כעת המצב בבית טוב יותר, ולכן בתקופה האחרונה הוא עובד לרוב מהבית. במקביל א' לומד כלכלה באוניברסיטה הפתוחה.

לאחר השחרור הוא מתכנן להמשיך ללמוד ורוצה להיות מרצה בעתיד. הוא אינו יודע עדיין היכן יבחר לגור, אם בכפר או מחוצה לו; הוא מחפש אנשים שחושבים כמוהו בקרב הדרוזים, שמעודדים חופש, שוויון בין אישה לגבר ורמת השכלה גבוהה.

צוער א', גדל ומתגורר בכפר סאג'ור עם הוריו ועם אחיו. לאביו יש חברת הסעות פרטית, בצה"ל שירת כנהג בסיירת גולני, האם עקרת בית. אחיו הגדול לומר הנדסת חשמל בטכניון, בצבא היה שוטר תנועה בראש פינה. אחותו לומדת בצפת כלכלה. אחיו הקטן סיים לאחרונה טירונות במג"ב.

למד בבית הספר בסאג'ור במגמת הנדסת מכונות. כשסיים כיתה י"ב החליט להמשיך לי"ג במכללת אורט בראודה בכרמיאל. תוך כדי הלימודים נדרש לחתום לשירות של חמש שנים בחיל החימוש ומכיוון שסירב, ויתר על הלימודים ורצה מאוד לשרת במג"ב או במשטרה. ביום הגיוס כשהגיע ללשכת הגיוס, נשלח ישירות לגדוד חרב למרות שלא רצה וביקש להגיע למג"ב. בגדוד עשה טירונות 07, יצא לקורס מ"כים מוקדם ותוך כדי הקורס השתתף ב"צוק איתן". הוא חזר לפקד על מחזור נובמבר 14, בגדוד חרב, כשלושה חודשים, ויצא לקורס קציני חי"ר. בקק"צ חי"ר נפל באחד הבחנים, וחזר לגדוד כסמל מחלקה למשך כארבעה חודשים. הוא יצא שוב להכנה לקצונה ובאמצע ההכנה הוחלט על פירוק הגדוד. המג"ד אמר לו, כי יש שתי הקצאות לקצינים מהעדה שיובילו וישבצו את האנשים לשירות והציע לו להיות קצין גדנ"ע. א' לא חשב פעמיים ובחר בתפקיד. הוא סיים בה"ד 1 ובימים אלה נמצא בהשלמה במגל. ההורים גאים מאוד על כך שיהיה קצין ומצפים לטקס הסיום.

א' רואה את עצמו ממשיך בשירות קבע ועוסק בפיתוח ובקידום של העדה. הוא אינו יודע אם ימשיך לגור בכפר, אך מצפה להתחתן עם אישה מהעדה. עדיין אינו יודע במה יעסוק בעתיד הרחוק יותר, "עדיין אין לי חלום".

רב"ט ו', גדל ומתגורר בכפר ג'וליס עם הוריו ועם שני אחיו הקטנים. האב שירת בקבע, כנגד בחטיבה 7 ורבים מדודיו קצינים בקבע. האם עקרת בית, דתייה, וגם ו' היה דתי במשך שנה וחצי-שנתיים וקיבל פטור משירות צבאי. לבסוף החליט שהוא רוצה להתגייס ושאל לתפקיד משמעותי ביותר.

בבית הספר למד בכפר, אך לא כל כך אהב ללמוד. לפני הגיוס למד למשך שנה במכינה קדם צבאית ב"כרם-אל" כדי לא להתגייס לאיסוף קרבי, לשם אותר. במכינה שיפר את העברית שלו ואת הביטחון העצמי וגם השתתף בגיבושים ליחידות מובחרות. הוא התחיל במיוני טיס, אך פרש באמצע, כי לא הייתה לו מוטיבציה לכך, רצה להיות "לוחם שיכאב לו ברגליים", עשה גיבוש לסיירת מטכ"ל, שסיים אך לא עבר, וכן התראיין במגלן ואגוז. הוא רצה לשרת בדובדבן, להיות מסתערב, אבל לא נפתחה בפניו האופציה הזו ושיבצו אותו לאגוז למרות שלא רצה להיות שם. ו' התגייס עם עוד חמישה חבר'ה מהמכינה לגולני, כולם שובצו לגדודים ורק הוא לאגוז.

מיד לאחר שהתחיל את הטירונות ביקש גיבוש מטכ"ל נוסף, אך התחבר לחבר'ה ונשאר שנה.

לאחר שנה עזב את אגוז כי לא הזדהה עם הייעוד שלה ועם העבודה שלה - סבך וגרילה, אלא רצה לעסוק בלחימה בשטח בנוי כמו דובדבן וימ"ס, להיות מסתערב. בינתיים נלחם כדי להגיע לשם וכרגע משרת כבר כמה חודשים בגדוד 13 ואינו מרוצה מכך, אולם מעדיף זאת על פני להיות 'ג'ובניק'. ו' מקווה להצליח לעבור לימ"ס וכרגע ממתין לתשובה לבקשה שהגיש למעבר. אם יקבל תשובה שלילית, ייצא לקורס מ"כים כי "לא רוצה לעשות שלוש שנים כמו כולם, רוצה עוד קצת אתגר". מפקדיו רצו להוציא אותו לקורס קצינים אבל הוא סירב, כי הוא רוצה מאוד להגיע לימ"ס.

אחרי הצבא ו' מתכנן לעשות "טיול קטן לשכוח מה שהיה שלוש שנים", לעבוד קצת, ואז להתחיל ללמוד. כשיהיה לו "תואר בכיס", מתכנן להשתלב בעסקים או לעסוק במה שילמד. היו לו מחשבות להישאר בקבע, רצה להיות קצין באגוז, אבל קעת כבר לא כל-כך רוצה כי "אדם שלוקחים לו משהו שהוא רוצה, גורמים לו לחשוב על הדברים בצורה שלילית". אם יישאר בגדוד מעוניין להשתחרר בזמן ולא להישאר בקבע.

צוער ח', גדל ומתגורר בכפר קיסרא עם הוריו ועם שבעה אחים, חמישה בנים ושתי בנות. ההורים דתיים. אחיו הגדולים שירתו בצבא, שלושה היו נהגים ואחד נשר משירות אחרי חודש. למד בתיכון בכפר בבית ספר רב-תחומי בכיתת מא"ה, היה במגמת ביולוגיה ואז במגמת מחשבים. לאחר שסיים תיכון, עבד בכפר והתגייס. ח' רצה לשרת במג"ב, בימ"ס, כי שמע על כך מבן דוד ומעוד אנשים בכפר ולא הכיר דבר אחר. עם גיוסו ביקש להשתבץ למג"ב אך שובץ להנדסה וסירב. הוא ישב במעצר יומיים, ואז הגיע לקצין מגדוד חרב וסיפר לו על הגדוד וח' החליט שאינו רוצה לפגוע בעתידו ולשבת בכלא, ושובץ לגדוד חרב. ח' הגיע לגדוד בלי להבין לאן הוא מגיע. כולם היו דרוזים, וזה מצא חן בעיניו. לאט לאט למד מהי לוחמה, מהו קורס מ"כים, קורס קצינים ועוד. בגדוד הצליח, היה אהוב ומפקדיו אמרו שיש לו כלים מצוינים והתחילו לדבר איתו על קורס מ"כים וקצונה. בסיום הטירונות היה מצטיין פלוגתי למופת ואז יצא לקורס מ"כים, שסיים

אחרי 11 חודשים בצבא. ח' הוצב בתפקיד בקו שהיה שונה מאוד מזה שהורגל אליו עד אז. בשונה מהדיסטנס שאליו התרגל בהכשרות, שם היה ממש כמו כפר "כולם דרוזים, כולם מבינים אחד את השני, מושגי צבא זה סבבה אבל את ההתחברות של העדה מרגישים". ח' אהב את זה, והיה חמישה חודשים בקו. אחר כך יצא לקצונה ובמהלך ההכנה לקצונה הוחלט כי סוגרים את הגדוד. ח' שובץ מחדש לתפקיד כקצין גדנ"ע ונמצא בשלבי סיום ההשלמה החילית במגל. במסגרת תפקידו יעבוד עם מלש"בים (מועמדים לשירות ביטחון) בבתי ספר באזור הצפון ויעסוק בתהליכי הכנה לצה"ל.

ח' גאה שיעסוק בעתיד העדה. כרגע הוא אינו יודע מה יעשה בעתיד הרחוק יותר. הוא חושב שימשיך לגור בכפר ויתחתן עם אחת מבנות הכפר.

רב"ט ע', גדל ומתגורר בכפר מע"אר עם הוריו ועם אחיו. האב שירת בצבא בגדוד חרב, כיום מנהל רכש בבית החולים העמק. אחותו הבכורה לומדת הנדסת תוכנה, ואחות נוספת משרתת בשירות לאומי. אח נוסף לומד בכיתה ו'. בתיכון למד במקיף י"א במע"אר, במגמות כימיה ופיזיקה.

הוריו עודדו אותו לצאת לעבודה ולהתגייס כקצין עם תואר אקדמי, הוא עשה מבחן פסיכומטרי ובמקביל התחיל להתמין לקורס טיס, שם עבר שלושה שלבים במיון. במקביל, בשל נתוניו הגבוהים התחיל תהליך מיון ל-8200 ומיון לעבודה, להנדסת מכונות. בסופו של דבר החליט להתגייס למודיעין, כי רצה תפקיד מעניין ולשרת עם בני גילו, ולא להיות הכי צעיר באוניברסיטה. ע' התגייס לפני כשנה לתפקיד של איסוף מודיעין באמצעות האזנות, עשה טירונות במפרשת ואחר כך קורס בבה"ד 15. לאחר הקורס הוצב במרחב צפון, בצפת, שם הוא משרת עם חברים נוספים מהקורס. היחידה גדולה ומשרתים בה גם הרבה דרוזים - חיילים ומפקדים. ע' מרגיש כי התפקיד שלו מעניין ומשמעותי; הוא מרגיש טוב גם מבחינה חברתית.

ע' רוצה להיות קצין, אבל תפקידו כרגע מונע זאת ממנו, כי הצבא זקוק לאנשי מקצוע בתחום זה. הפעם האחרונה שמישהו יצא לקצונה בתפקיד שלו הייתה לפני ארבע שנים אבל הוא מתחיל תהליך מיון. ע' רוצה להיות קצין כדי לקדם את העדה. לתחושתו יש הרבה תפקידים במודיעין שדרוזים אינם מגיעים אליהם. הוא רוצה לשרת כפרויקטור איתור, שתפקידו לאתר מלש"בים דרוזים ליחידה. הוא רוצה לפתוח בפני העדה תפקידים נוספים שנמנעו ממנה עד כה.

בעוד חמש שנים רואה את עצמו קצין ומשרת בקבע.

רב"ט פ', גדל ומתגורר בכפר דליית אל כרמל עם הוריו ועם שלושה אחים קטנים, שני בנים ובת. האב היה קצין בשב"ס ופרש לאחרונה, האם עקרת בית. כילד וכנער שיחק כדורגל, היה בספרד באקדמיה של ולנסיה בכיתה ז', אולם חזר לארץ אחרי שנה. שיחק בהפעל חיפה תקופה קצרה. למד בתיכון בדליית אל כרמל.

במבחנים בלשכת הגיוס היה טרוד, כי זמן קצר לפני כן נהרגו בן דוד וסבתא שלו בתאונת דרכים. היה עסוק בהרבה מחשבות ונתוניו לא היו גבוהים. הוא רצה לשפר את הקב"א אך לא הספיק. רצה להתגייס לתפקיד הכי קרבי שיש, הציעו לו תותחנים, שריון, פקע"ר או גדוד חרב. הוא בחר בגדוד חרב כי זה חי"ר והשאר רק רובאי 05.

פ' התגייס במרץ 2014 לגדוד חרב, הטירונות הייתה אתגרית והוא יזכור אותה תמיד, היו הרבה צעקות וריבים. רוב האנשים צריכים לשפר את הכושר כשהם מתגייסים, אך הוא היה בכושר

כשהתגייס ונהנה מהשירות הקרבי. ב"צוק איתן" היו בחברון. בסך הכול היה בגדוד שנה ושמונה חודשים עד ההחלטה על פירוקו. לאחר הפירוק ביקש להיות מד"ן כי רואה את הקשיים של בני הנוער בעדה, "רואה הרבה אנשים ב"ב לא יודעים מה זה צבא, לאן צריך ללכת וצריך לכוון אותם ויש כאלה שיודעים מה רוצים וצריכים שיכוונו אותם. אני לומד את המקצוע עכשיו כדי לעזור לחברים שלי." התחיל לפני שבועיים את תפקידו כמד"ן.

תוך כדי השירות רוצה להתחיל ללמוד באוניברסיטה, מעוניין ללמוד כלכלה.

השתלבות בצה"ל ובחברה הישראלית - תפיסות משותפות

ששת החיילים שסיפוריהם הובאו לעיל חולקים מאפיינים משותפים מעבר להיותם בני העדה הדרוזית. כולם גדלו ביישובים דרוזיים בצפון הארץ, בגליל או בכרמל ולמדו בבית הספר ביישוב מגוריהם. לפני הגיוס פגשו יהודים במינונים משתנים, חלקם רק בפגישות חטופות ולחלקם היו חברים יהודים או קשר קבוע דרך פרויקטים משותפים בבתי הספר. עם זאת, עבור כולם המפגש עם החברה הישראלית לאחר גיוסם לצה"ל חשף היבטים שלא הכירו קודם.

כולם רצו להתגייס לצה"ל, ראו ועודם רואים את השירות כחלק בלתי נפרד ממסלול חייהם, הן כחובה אזרחית הן כאמצעי לקידום ולהתפתחות אישית.

השיחות עימם עסקו בהיבטים שונים של השתלבות חברתית של דרוזים בצה"ל ועל אף השונות ברקע, באישיות ובמסלול השירות, עלו כמה תפיסות משותפות שיורחבו להלן.

"בלי הדובון ובלי העוזי כולם ראו עד כמה שהוא דרוזי..." - גילויי גזענות בחברה הישראלית

המפגש עם החברה הישראלית לא התחיל בגיוס לצה"ל, אולם חלק מהמרוואיינים כמעט לא חוו מפגש כזה לפני הגיוס ובילו אך ורק עם בני העדה, לרוב ביישוב שלהם. אלה שכן חוו חיכוך אינטנסיבי יותר לפני הגיוס או במהלך השירות, דרך מקום עבודה, דרך מסגרות נוער או בילויים במועדונים, נתקלו לעתים בחוויות לא נעימות:

היו לי חברים יניב, רן מג'ד ואני, היינו יוצאים יחד, יניב ורן נכנסו ואנחנו לא. זה קשור לצבא גם. הייתי לוחם הייתי סוגר 12, הייתי בא למועדון, אני מראה חוגר אומר לי לא, הוא מדבר עם היחצ"נית אבל לא מכניס אותנו. הם חושבים שאנחנו באים לעשות בעיות ואני אומר לו שאני לוחם. פעם אחת הלכתי למשטרה לניידת, הגשתי תלונה על זה שלא הכניסו אותי. השוטר אמר לי זה מסיבה סגורה ואני יודע שפרסמו בפייסבוק אז זו לא מסיבה סגורה, אבל הוא לא עשה עם זה משהו....

היה פעם גזענות (כשהייתי) על מדים, עבדתי בתל אביב, הייתי עובד בקסטרו בסינמה-סיטי, ב"צוק איתן" היו אזעקות וירדתי למטה, ואז אימא התקשרה ודיברנו בערבית, ואז אנשים דיברו עליי - "ערבי על מדים", ואני בכיתי, נפגעת מאוד. אני ישראלי, אולי אני נאמן יותר למדינה. לקחתי את זה קשה וסיפרתי את זה לחברה שלי מבית החייל, ואמרת שאני עוזב את הארץ ואז הסבירו לי שקיימים גם כאלה, ואמרו לי שיש גם דרוזים גזענים ואז הבנתי שלא כולם מתורבתים וירדתי מזה, עכשיו אני מתעלם... השם שלי א' אז קל לי יותר, לא יודעים שאני דרוזי... אתה צריך הרבה פעמים לשנות את הזהות כדי להרגיש יותר טוב... נסעתי עם החברים שלי על אזרחי, עם חוגר והכול

למועדונים. הגעתי לשם, עמדנו בתור. זה בלי רשימה, חוגר ות"ז ונכנסים. כשהגיע תור של חבר שלי, הסתכל על השם שלו וניסה לא להכניס אותו. רק בגלל השם. התבאסנו וישר חזרנו הביתה.

הגזענות שחוו קשורה בכל הסיטואציות בקשר ישיר לשמותיהם (כשהם שמות ערביים) ולעובדה ששפת הדיבור היא ערבית. חייל שיש לו שם "ישראלי" סיפר כי קל לו יותר להיכנס למקומות שבהם נדרשת תעודה מזהה. גם העובדה כי הציגו תעודת חוגר בכניסה למועדון, לא עזרה לבטל את החשש מכך ש"הם חושבים שאנחנו באים לעשות בעיות ואני אומר לו שאני לוחם". המפגש שבו מזהים אותם כערבים מוליד מיד יחס חשדני ועוין:

הבעיה המרכזית היא מחוץ לצבא. שאז אחרי שאתה מוריד את המדים מתייחסים אליך כאל "ערבי". לא שצריך להתייחס אליהם לא טוב. המציאות נהיית מטורפת יותר ויותר, יש יותר ויותר ויכוחים ברשתות החברתיות, אתה רואה טוקבקים ואנשים שאומרים "תגידו תודה שאתם חיים פה" וזה קשה...

אולי בעתיד הילד שלי ילמד עם הילד שלו בבית הספר ואולי יעשה שינוי.

העלבון כמובן צורב יותר בשל הפער הבלתי נתפס בין העובדה שהם משרתים כלוחמים לבין היחס שהם זוכים לו "בלי הדובון ובלי העוזי". גם תעודת החוגר, כאמור, אינה כרטיס כניסה מספק.

"על מדים אני מלך, לא נתקלתי בגזענות" - להיות דרוזי בצה"ל

בשונה מהחוויות שחווים ללא מדים, בצה"ל מרגישים המרוויינים אחרת: "בצבא אף פעם (לא חוויתי גזענות)". גם אלה שכן חוו מתארים זאת כמקרה חד-פעמי, שאליו מגיבים כבעס גם חיילים יהודים העדים לו:

(ביחידה הקודמת) לא נתקלתי בגזענות. עכשיו קרה מקרה עם חבר שלי דרוזי - הוא ועוד אחד היו בתאקל והוא קילל את חבר שלי והוא החזיר לו ואז הוא צעק לו "תחזור לכפר שלך יא בן כלב ערבי", ואז כולם יצאו עליו. חבר שלי רצה להרוג אותו כי קרה עם אותו אחד גם מקרה עם מישהו אתיופי. כולם אחלה אנשים, מכבדים, מתעניינים אם צריך משהו...

בבק"ם הגעתי ואז אמרה מישהי ששמעה אותנו מדברים ערבית וזה היה לה מוזר, אבל היא אמרה לי את זה רק בסוף הטירונות. בטירונות עמדנו מול המחלקה ומסתכלים על הדרוזים. אנחנו משרתים עם אוכלוסייה גבוהה, אחרי מיון קפדני, זה אנשים עם סיווג, עם השכלה...

אני מרגיש שמשרת עם אנשים שמבינים, עם שכל, שביחידות אחרות אין ויש מכל האוכלוסיות. יש לאנשים יותר ידע, פתיחות והכול.

על אף הניסיון של אחד החיילים לסווג את האוכלוסיות השונות לבעלות יותר או פחות ידע ופתיחות, כל אלה ששירתו לפרק זמן כזה או אחר ביחידות מעורבות, ציינו שהחיילים היהודים אינם מכירים את העדה, את תרבותה, את מנהיגיה ואת הקשר שלה למדינת ישראל:

כשהייתי בבה"ד 1 היו מכירים. עכשיו כשהגעתי למעוז, לא מכירים את העדה הזו בכלל. אז אני בעצמי פיתחתי שיעור - החגים, מי זה הדרוזים, מאיפה הם באים. זה עבד מממש

טוב, התענייניו ממש. אחרי שעה לא הפסיקו השאלות. המפקדים זרמו, שאלו, חפרו לי. ירדתי לפרטי פרטים. הרגשה לא נעימה שלא מכירים אותך בכלל. אתה חי פה במדינה משרת על מדים. אתה לא אזרח בצד. אתה לא כמו אזרח ערבי שלא משרת. נותן את המקסימום שלך למדינה. למה לא? יש עדות אחרות שכן משרתים וכן מכירים אותם, כמו האתיופים...

רובם לא ידעו שיש דרוזים אז אני היו לי שיעורים, לימדתי אותם ערבית וגם על הדת, הסברתי דברים שלא ידעו שעניינו אותם, שחשוב לי שהם יידעו עלינו. גם החיילים וגם הקצינים התלהבו מזה ודרשו כל שבוע לעשות שיעור בערבית וזה נתן לי סיפוק שאני נותן משהו, מלמד אותם עוד משהו לחיים, חוץ מזה שאני איתם באלונקה ועוזר להם...

בבה"ד היינו כולנו הולכים יחד, חוזרים יחד ואז שמענו אנשים מהקורס השני אומרים שיש כאן ערבים. סיפרנו למפקדים שלנו, ואז קבענו איתם מפגש בין הקורסים וסיפרנו להם על העדה הדרוזית. המפגש היה טוב, גם מפקד הבה"ד שמע על זה ורצה שנעמוד מול כל הבה"ד ונספר על הדרוזים ובסוף זה לא יצא. לא נתקלתי בעוד סוגים של בורות.

כל החיילים סיפרו כי על אף הבורות נחשפו לפתיחות רבה ולרצון רב לדעת על העדה ולהכיר אותה לעומק. בתשובה לשאלה מדוע קיימים כאלה פערי ידע אמר אחד החיילים: "זה קצת זלזול מהצד שלנו ומצד המדינה. מהצד שלנו - למה שלא תפתחו אותנו שכל המדינה תדע מה זה דרוזים? למה הצד שלנו פחות מתעסק בעניין הזה? והצד שלכם - למה אנחנו חיים פה ואתם לא נותנים לנו כל מיני דברים?"

"אנחנו חיים במדינה הזאת, צריך להבין מה הולך כאן" - ההשתלבות בצבא כמפתח להשתלבות בחברה הישראלית

השיח על הצורך והרצון להשתלב יותר בצבא"ל ובחברה הישראלית הוא שיח מרכזי בדברי החיילים ושאיפה מרכזית אצל כולם. להשתלבות מבחינתם יש כמה יעדים. ראשית, התפתחות אישית וקבוצתית במובן של יציאה מה"בועה" המוכרת של הכפר והעדה והגברת ההתמצאות בסוגיות חברתיות-אקטואליות, שליטה בשפה העברית ואפילו התמצאות טובה יותר במרחב:

ההשתלבות נותנת ידע, שיפור בשפה, להשתלב בחברה, לראות איך הם חיים, מה הם מחליטים, מה הם חושבים. לצאת מהמעגל שאתה נמצא ולחשוב מחוץ לקופסה. נכון שזה קשה להיכנס לעדה אחרת ולשגרה שלהם. זה קשה אבל זה חשוב לפתח את עצמך. אתה תקבע מה דרך החיים שלך להבא...

קודם כול שפה. להשתלב במדינה יהודית. כדי להבין מה הולך במדינה - להבין אילו חוקים יוצאים, לעבוד לבד, להבין עניין. איך לעמוד מול אנשים ולדבר ואיך להילחם על הדברים שהוא צריך. בעד שישתלב. שיפתח את עצמו. דוגמה מעצמי - שפה לא ידעתי לדבר בכלל, עד עכשיו יש לי מבטא כבד וטעויות. אני צריך המון זמן בשביל שיהיה מאה אחוז. לא התחברתי אל השפה מלכתחילה, הברזתי משיעורי עברית בבית הספר - לא חשבתי שאי פעם אשתמש בה. כשהגעתי לצבא הבנתי שעשיתי טעות ממש גדולה. כל יום שעובר אני משלם את המחיר שלא למדתי את השפה הזאת. עד עכשיו יש לי את הגמגום...

בכפר חיים במסגרת הקטנה, צריך לצאת מזה. אבא שלי היה בצבא, מכיר כל כביש במדינה. הוא אמר לי, תכיר מה זה צבא, מה זה מדינה, מה זה פוליטיקה. למה שלא תשתלב במדינה הזאת? אנחנו חיים במדינה הזאת, צריך להבין מה הולך כאן...

להשתלב בחברה הישראלית זה להכיר את האנשים, העדות, האוכלוסיות. היהודים הגיעו מכל מיני מקומות ולהכיר גם את הסוגים השונים של היהודים... זה חשוב להשתלב, מבחינת מחשבה, אני רואה בקרב הדרוזים אנשים מוגבלים, את צריכה לכוון אותם אפילו בנסיעה, לא יודעים לשאול, לא יודעים איך להגיע לתל אביב. יש לי חבר דרוזי שלומד בחיפה בעירוני ה', ואני רואה שהראש שלו יותר פתוח. מי שדרוזי עושה את אותם דברים יום-יום אבל אם אתה פתוח, זה עושה דברים חדשים, נראה טוב יותר מכל הבחינות: שפה, מחשבה, רמת דיבור...

בהתחלה היה לי קשה להתחבר אליהם. בהתחלה אתה מגיע מתרבות אחרת, כולם מקללים, לקח לי זמן להתרגל לזה. הם יותר מפותחים יש להם דיבור ברמה אחרת. אולי זה קשור לשפה, חבר'ה טובים, אחלה אנשים. לא ידעתי הרבה על היהדות היו איתי חבר'ה דתיים והסבירו לי. מפותחים זה מכמה כיוונים: אני עד היום לא כזה... הם בזמן הבחירות מספרים על כל מועמד מה הוא עושה ועשה ואני בכלל לא מכיר את השם. הם יותר מחוברים למה שקורה במדינה, יודעים יותר ממה שאנחנו יודעים, יודעים על הממשלה, איך מתנהלת המדינה. לא נראה לי שאצלנו יש כאלה שמבינים בזה חוץ מאחוז קטן. כולם באו עם ביטחון עצמי, כל אחד רוצה להראות שהוא הכי טוב, כולם עם מוטיבציה גבוהה, כולם רצו להיות הכי טובים ונלחמו להיות הכי טובים. אצלנו זה "יאללה לא מסתדר" נעשה משהו אחר.

אחרים מדברים על יעד פונקציונלי יותר - השתלבות עתידית בשוק העבודה. סוג התפקיד שאתה עושה בצבא וההיכרות עם התרבות ועם המנטליות מאפשרים לך נקודת התחלה שונה מזושמאפשר מסלול התפתחות בתוך העדה בלבד:

אם אני רוצה להיות פרופסור באוניברסיטה, מנהל בחברה, אני לא אדע לדבר עם האנשים כמו שצריך, זו מנטליות שונה, אתה צריך לדעת איך לדבר, איך להתנהג, אם אתה שואף הכי טוב, אבל להישאר דרוזי...

אם מהנדס רוצה ללמוד הנדסת חשמל ורוצה לעבוד בהייטק אז מסתכלים על הרקע. אם היית בגדוד חרב או ב-8200, יעדיפו את מי שהיה ב-8200. ההשתלבות היא בעיני בקטע תעסוקתי.

"הגיע הזמן שנראה את כל אחד בכוחות עצמו" - סגירת גדוד חרב ומשמעותה

שלושה מבין ששת החיילים שרואינו שירתו בגדוד חרב עד סגירתו, שניים מהם גם כמפקדים. גם אלה שלא שירתו בגדוד רואים בו סמל משמעותי של העדה, וכלל החיילים ביטאו תחושות מעורבות ביחס לסגירת הגדוד:

שמעתי שגם המג"ד היה בעד זה וההחלטה הזאת הגיעה מהרמטכ"ל עצמו. יש את הדרוזים שלא רצו לפרק, יש את האלו שרצו לצאת מהגדוד ולהשתלב ביחידות אחרות. אני אישית עם שניהם הייתי מסתדר. אתה מרגיש קצת הזנחה כלפי העדה אבל תסתכל על זה בכיוון אחר. פירקו את הגדוד ורוצים לחבר את הדרוזים לגדודים אחרים. אפשר להסתכל על זה ככה. אני מסתכל על זה ככה.

שלושת החיילים שלא שירתו בגדוד אמרו כי השירות בגדוד לא היה אופציה מבחינתם:

בכל מקרה לא הייתי מתגייס לגדוד חרב, בן אדם צריך תמיד להשתפר ולהגיע למשהו טוב יותר. אנחנו הרבה פעמים בוחרים מה שקל. אני מוקף בחבר'ה שהם קרביים, והם חושבים שהם יכולים להשיג הכול, כי הם לוחמים והכול אפשרי, כי מתגברים על הקושי. אם אתה מתגייס לגדוד אתה לא באמת נכנס לחברה הישראלית, ואתה נשאר בכפר, לא לומד את השפה, ואתה לא רגוע, כי יש יותר מדי לכידות חברתית, כולם צריכים לדעת הכול אחד על השני ואי אפשר להיות לבד... לא הייתה אופציה, שאפתי כמה שיותר גבוה, רציתי כמה שיותר גבוה מגדודים ואם היה לי רק גדודים, לא יודע אם הייתי הולך לחרב, כי זה משני הצדדים: לא רציתי להיות שם כי רציתי להשתלב יותר וללמוד על התרבות השנייה שאני לא מבין עליהם כלום ורציתי להיות גם כי זה מסמל את העדה, גאווה לעדה ואני מגן על האנשים שחיים איתי ביום-יום...

אם הייתי לוחם הייתי מעדיף להיות בחטיבה אחרת ולא בגדוד חרב. אני רוצה להשתלב עם יהודים בתפקידים אחרים. אני דרוזי, אני לא אלמד דברים חדשים מדרוזים. רוצה להשתלב בין האנשים האלה, ללמוד דברים חדשים, ללמוד מהמפקדים שלי תכונות, ממפקד דרוזי אני לא אלמד דברים חדשים.

החיילים בדבריהם מזהים חסרונות לסגירת הגדוד, שבמרכזם פגיעה בסמל ובמקור גאווה משמעותי לעדה:

זה סמל העדה בצבא והרבה שנים היה קיים. לפרק אותו בשנייה ולהרוס את כל מה שבנו שנים זה לא בסדר...

לא טוב מבחינה זו שזה סמל של העדה, כי זה ייחד אותנו בצבא...

העדה שלנו, מסע הכומתה, הטקס בקבר של נבי שועייב, המון דברים, אפילו הדגל שלנו. הייתה גאווה דרוזית. בגלל שהיה גדוד. עד עכשיו, אני ממש מתגעגע לתקופה הזאת. פשוט חוויה. בלתי נשכחת. כעסתי שהגיע הפירוק בתקופה שלי, שלא חוויתי מספיק.

חיסרון נוסף שמוזהים החיילים הוא לתחושתם ביטול מקומו החשוב של הגדוד בקידום הדרוזים בצה"ל:

היתרונות בגדוד הם למי שרוצה להתקדם, נותנים הקצאות גדולות לקצונה. זה עוזר לדרוזים להצליח...

עכשיו פחות אנשים ייצאו לקצונה.

לצד החסרונות מדברים החיילים על יתרונות הסגירה של הגדוד. יתרון אחד מתבטא בדברים האלה:

מי שקרוב לקצינים מקבל יחס אחר, קומבינות, היו מפוצלים, אזור כרמל לבד ואזור גליל לבד...

יש דברים בגדוד שלא צריכים להיות. למשל הקומבינות. אם זה מהכפר שלי בוא נעזור לו. דברים כאלו. גם בצבא הגדול זה קורה. מי שמכיר מתקדם. בגדוד זה קורה יותר מאשר במקומות אחרים. נתקלתי במה שקורה וזה עצבן אותי. למה שלא למי שמגיע לו יצא ויתקדם? אתם מוציאים אנשים שבאמת ניהלו שיהיו קצינים?...

זה היה טוב לאנשים מסוימים שיש להם קומבינה.

החיילים מדברים על כך כי היכרות קודמת בין חלק מהחיילים למפקדים מביאה לשיקולי דעת

לא ראויים לפעמים. הם מודעים לכך שזה קורה גם במקומות אחרים ובכל זאת כיוון שמדובר בעדה קטנה ורמת ההיכרות גבוהה יותר, הייתה התופעה בגדוד זה מורגשת בהרבה. היתרון המרכזי בסגירת הגדוד שעליו מדברים החיילים הוא האפשרות לשילוב אמיתי בצה"ל ובעקבותיו גם בחברה הישראלית:

אני שמח שהגדוד נסגר. אני חושב שסגירת הגדוד טובה, הדרוזי יהפוך ליותר ישראלי, יידע להציג את עצמו, לדבר, יצליח יותר באזרחות. רוב העדה חושבים שעדיף שהגדוד נסגר, הייתי מתלונן בשם מלש"בים שלי שרצו לעשות משהו אחר, ומחכה שיעשו משהו אחר, אבל הכריחו אותם לבוא לגדוד ...

אנשים שלא יודעים עברית טוב, הם ילמדו לשחות... הם יסתדרו לא תהיה להם ברירה. לדעתי זו תהיה חוויה, זיכרון חיובי שהוא הצליח ללמוד את זה...

זה גם טוב כי זה מאפשר להגיע לתפקידים אחרים... זה טוב שאנשים ישתלבו. הגיע זמן שנראה את כל אחד בכוחות עצמו.

אז מה עוד נותר לעשות? איך מתכננים טוב יותר לשירות הצבאי?

ההחלטה על סגירת גדוד חרב היא צעד חשוב ומשמעותי בדרך להשתלבות טובה יותר בצה"ל. עם זאת, המרואיינים חשים כי את הצעד הזה יש ללוות במהלכים נוספים, המתחילים עוד טרם הגיוס בתהליכי ההכנה לצה"ל. אחד הפערים שהם ציינו הוא הפער בידיע ובהיכרות של מגוון תפקידים ומסלולים אפשריים:

רציתי להיות מד"ן כי אני רואה את החסרונות, רואה הרבה אנשים ב"ב לא יודעים מה זה צבא, לאן צריך ללכת וצריך לכוון אותך - ויש כאלה שיודעים מה רוצים וצריכים שיכוונו אותם...

יש המון דברים שיכולתי לעשות בצבא ולא נכנסתי אליהם כי לא הכרתי אותם. כי הייתי במסגרת הקטנה הזאת של הכפר. לא היה מי שהגיע והסביר לנו. לא אמרו לאנשים כלום לפני - מה זה צבא ומה יש בצבא. אני אהיה קצין, מד"ן. אהיה במוקד המלש"בים, בבתי ספר באזור שלנו. כל יום כפר אחר, בית ספר אחר. להעביר שיעור מה זה צו גיוס. אני צריך לעזור להם. אני גאה שאנשים התחילו לחשוב טוב לעתיד של העדה שלנו...

לפי דעתי צריך לעשות תוך כדי בית הספר הרצאות מחיל החינוך, שיבואו ויסבירו על הצבא. לא להגיע ולהיות מופתע, לקבל מידע על האפשרויות.

הפער הזה בידע מביא פעמים רבות לקיבעון ולשאיפות המבוססות על סיפורים ששמעו בסביבה הקרובה:

כן רציתי מג"ב, רציתי להיות ביחידת ימ"ס, כי זה דבר שעניין אותי מבן דוד שלי, הוא סיפר לי מה יש במג"ב ומה זה. התלהבתי ולא הכרתי שום דבר אחר. כן, כל הכפר שלנו זה אנשי ביטחון. משח"ם לשב"כ או מג"ב. אין לנו חיל רגלי או חיל רגיל בכפר. אין לנו מי שיכוון אותנו...

רציתי מסתערבים כי אצלנו היו הרבה מסתערבים שהיו עליהם הרבה סיפורים שהתלהבנו מזה ורצינו להגיע לזה...

הכיוון הספציפי שלי, לא רציתי להתגייס לגדוד בכלל, רציתי אך ורק מג"ב או משטרה.

פער נוסף שהמרוואיינים מתארים הוא אי-הבנת החשיבות של המבחנים בלשכת הגיוס והשפעתם על קביעת הנתונים העתידיים:

וגם מאוד חשוב לעשות דברים לפני הצו הראשון, ששם מקבלים את הציונים של קב"א ודפ"ר ישר. חבל על חבר'ה שסתם מעבירים את היום כי אין להם כוח וקיבלו ציונים נמוכים, כי לא ידעו את החשיבות של זה...

שיגיעו לנתונים יותר גבוהים, שיצליחו להגיע לא סתם למיונים ושיזלזלו בהם. לא רוצה שיגיעו למצב כזה. באמת, יש מלא דרוזים שמגיעים לשם וישר רוצים לעוף הביתה, זה מה שהם מחפשים. זאת הבעיה אצלנו. אז כן לשפר אותם.

המרוואיינים מציעים שני פתרונות שיכולים לסייע לדרוזים להשתלב טוב יותר בשירות. פתרון אחד הוא השתתפות במכינה הקדם-צבאית. שניים מהמרוואיינים היו חניכים במכינה:

תוך כדי הבנתי שזה משמעותי וחשוב, כי כשאתה יוצא מ"ב אין לך מושג איזה יחידות ותפקידים יש, אתה מכיר שם יחידה וזהו. גם אנשים שהיו צריכים לשפר את הקב"א הייתה להם עוד הזדמנות במכינה לעשות טוב. גם עובדים על הביטחון העצמי, פעם ראשונה שעמדתי מול 25 איש ועשיתי הרצאה היה מאוד קשה. אבל לאט לאט מתרגלים, זה דברים שלא עושים בבית ספר ואז אתה מוכן לצבא. אני בבית ספר הייתי קצת בעייתי, אז לא התרכזתי בשיעורים. אצלנו בכפר כולם אותה תרבות מגיל אפס, לא מכירים אנשים מתרבות אחרת. לא היה לי את הניסיון של לדבר עברית, חוץ מבית ספר מלקרוא ספר. לא ניהלתי שיחה. ידעתי לקרוא ולכתוב אבל לדבר היה לי קשה. במכינה היה בחור שידע שתי מילים בעברית, היה לנו מדריך סא"ל מעורב גולני, שמנסה לקדם את הנוער שלנו ותורם את כל הזמן שלו, הוא הביא לנו עיתון לקרוא, והיום הבחור ההוא יצא לקורס קצינים. במכינה בשיעורים לומדים בעברית. מהמכינה עוד יצאתי טיפה חלש בעברית אבל השתפרתי הרבה מאיך שנכנסתי...

הייתי אמור להתגייס ללוחמה ואז הלכתי למכינה בכרם-אל, מכינה בדליה ותוך כדי התעסקתי בתנאי השירות. הייתי חניך מצטיין במכינה. המכינה היא מאוד יקרה אבל יש חניכים שלא מעריכים זאת, כל מי שצריך קב"א ודפ"ר חוזר, יום סייירות חוזר, המכינה מאוד עוזרת. זו חוויה - מבקרים עוד מכינות ופוגשים יהודים ומרגיש יותר ישראלי. זה גורם לשילוב.

החיילים מתארים את ערכה של המכינה גם בהיבטים אינסטרומנטליים - שיפור הסיכוי להשתבץ בתפקידים איכותיים באמצעות שיפור הנתונים או נגישות למיונים חוזרים; וגם בהיבטים מהותיים - שיפור הביטחון העצמי והשתלבות טובה יותר בחברה הישראלית באמצעות שיפור העברית והמפגש עם חניכים ממכינות אחרות.

פתרון שני שהמרוואיינים מציעים קשור למדיניות צה"ל בנושא שיבוץ הדרוזים. החיילים נשאלו על סמך ניסיונם בשירות, אם מומלץ לשבץ כמה דרוזים יחד או שחייל דרוזי יחיד ביחידה יכול להסתדר:

יש יחידות שלא כולם יכולים להגיע אליהם, ואם מישהו התקבל אז אין סיבה שלא יגיע לשם גם אם הוא דרוזי לבד. יש אנשים חזקים עם כל הפוטנציאל שיכולים להסתדר לבד. אני הייתי מעדיף שהיה איתי מישהו דרוזי נוסף, אבל עדיף בשביל הגיוס ששיבוצים יהיו שניים שלושה ביחד - זה עוזר הרבה. שלושתם נותנים כוח אחד לשני ועוזרים. למי שקשה לו יש עם מי לדבר. להיות לבד זה קשה, אחרי כמה חודשים הכול מסתדר, אבל

ההתחלה קשה...

בהתחלה השילוב זה קשה מאוד, להיות לבד. לפעמים הייתי תופס חבר, אומר לו אני לא יכול, חייב לדבר כמה משפטים בערבית...

זה קשה אבל לא פוגע, פשוט מוסיף לשני הצדדים...

לשים דרוזי איתך זה עניין ממש טוב. מה המטרה מזה? בזמן הפנוי של שני הדרוזים האלו יהיו ביחד ויתווכחו על נושאים כאלו: תקשיב הוא התנהג אלי ככה וככה. זה גם טוב, שיתווכחו. אם יתווכח עם יהודי בשעת ט"ש על המפקד שלו, היהודי ירחם עליו כי הוא בא מעדה אחרת.

סיכום ומבט אל העתיד

סגירת גדוד חרב היא נקודת זמן קריטית לשילוב הדרוזים בצה"ל. חשיבות רבה מיוחסת ברמה הצבאית והלאומית לתהליך זה כשלב נוסף בהשתלבותם המלאה של חיילי העדה ביחידות צה"ל השונות בפרט ובחברה הישראלית בכלל. עם זאת, תהליך סגירה של יחידה כולל מורכבויות רגשיות מהותיות. כמו כן, גם קליטת החיילים והמסגרות בתוך יחידות חדשות מייצרת מורכבות (עוצבת הגליל, 2015). ההיסטוריה תקבע אם החלטה זו תתרום לשילוב הדרוזים בצה"ל. אין ספק שיש ללוותה בתהליכים תומכים על מנת לצמצם פערים קיימים כגון שפה, ביטחון עצמי והבדלי תרבות ומנטליות בין העדה הדרוזית לשאר החברה הישראלית. מדברי החיילים ששוחחנו עימם ומתוך ניתוח מעמיק של תמונת המצב הנוכחית, ננסה לעמוד על פתרונות מעשיים שיתמכו במציאות החדשה, חלקם כבר מיושמים וחלקם ייושמו בהמשך.

א. הכנה לצה"ל - תכנית ההכנה לצה"ל במגזר הדרוזי נמשכת מכיתה ט' עד י"ב ומשולבים בה גם ההורים. מטרתה של התכנית היא להרחיב את ההיכרות של בני הנוער והוריהם עם מגוון תפקידים ומסלולים בשירות הצבאי, ולחזק את ההתייחסות הרצינית לשלבי המיון השונים בתהליך הגיוס.

ב. מכינות קדם-צבאיות - למכינה הקיימת ("כרם-אל" בדליית אל כרמל) יתווספו שתי מכינות בעלות אופי שונה: האחת, מכינת "ארזים", שבה ישולבו חניכים דרוזים ויהודים, והשנייה מכינת "אופק", שתתמקד בהעצמה אישית ובשיפור השפה העברית בקרב בני נוער מתקשים.

ג. קורס עברית והעצמה אישית - שתכליתו לשפר את רמת השפה העברית והביטחון העצמי בקרב חיילים בעלי סימול עברית נמוך.

ד. גרעין נח"ל דרוזי - שמטרתו לחזק את המודעות לחשיבות התרומה לקהילה ושילוב חיילים דרוזים עם יהודים בחטיבת הנח"ל ובפרק המשימה.

ה. תכניות מצוינות - שתכליתן להעצים את החזקים ולשלבם בתפקידים משמעותיים בצה"ל. דוגמה לכך היא מספר כיתות סייבר שכבר פועלות.

נוסף על המאמצים המופעלים בתוך העדה יש לפעול במאמץ נוסף שתכליתו חיזוק ההיכרות של מפקדים וחיילים בצה"ל עם העדה הדרוזית, מורשתה ותרבותה. תפקידו של המפקד חשוב

להשתלבותו של כל חייל בשירות, אולם, כפי שנמצא במחקרים קודמים (גילת, עזר, שגיא, אזולאי, 2014; דפרין, 2009; לב ארי, ראזר, אזולאי ואדלר, 2013), תפקידו בהשתלבותם של חיילים מאוכלוסיות ייחודיות הוא קריטי. עם זאת, ישנם פערים משמעותיים של המפקדים בידע על האוכלוסיות השונות ובמידת הכרתן. מפקדים מעידים כי היכרותם את בני המיעוטים (אורחות חיים, תרבות ודת) מצומצמת מאוד (חיל החינוך והנוער, 2015). היכרות טובה יותר של המפקדים את העדה הדרוזית תביא לטיפול טוב יותר בחיילים הדרוזים ובד בבד תצמצם את הבורות, שמובילה בחלק מהמקרים גם לגזענות ולפגיעה ברגשותיהם של החיילים.

השירות בצה"ל הוא עבור הצעיר הדרוזי, כמו עבור הצעירים הישראלים האחרים, "בית ספר לחיים" המחזק את הביטחון העצמי, את העצמאות ואת תחושת השייכות. אזרחות טובה ותורמת לחברה הישראלית תושג על ידי שימור הזהות הייחודית הדרוזית לצד השתלבות מלאה ושוות זכויות וחובות בצה"ל. בצה"ל של 2016 עלינו לוודא כי כל חייל דרוזי יהיה גאה לשרת בו ולהיות אזרח מדינת ישראל, עם ובלי "הדובון והעוזי".

מקורות

גילת, י', עזר, ח', שגיא, ר' ואזולאי, נ', (2014). עמדות חיילים כלפי השתתפות בתוכנית השלמת השכלה בצה"ל. "אם רוצים להצליח בחיים, אסור לוותר". שער ג בספר זה, פרק 1.

דפרין, כ' (2009). שרידות בשירות של חיילי המקא"ם - זיהוי המאפיינים המשותפים. צה"ל: חיל החינוך והנוער.

חיל החינוך והנוער (2015). הערכת מצב חברתית-חינוכית- ערכית לצה"ל לשנת 2016.

לב ארי, ל' ראזר, מ' אזולאי, נ' ואדלר, ר' (2013). השתלבותם של חיילי מקא"ם וחיילות חג"ם בחיים האזרחיים. צה"ל: חיל החינוך והנוער.

עוצבת הגליל (2015). "בנעלים משותפות" - תהליך סגירת גדוד 299 ופיזור המחלקות בחטיבות החי"ר.

שטנדל, א' (1992). ערביי ישראל: בין פטיש לסדן. הוצאת אקדמון.

פרק 14

בין גיוון תרבותי לגיוון חברתי: ניהול שונות בשירות הצבאי של הבדואים בצה"ל

גיא ברוקר, רינת משה

מבוא

אחת הסוגיות המרכזיות הנדונה בעשורים האחרונים בחקר יחסי חברה וצבא עוסקת באופן ההתמודדות של צבאות עם תביעה של קבוצות חברתיות להכרה בזהותן ובסגנון חייהן. בחינת השונות החברתית והתרבותית המאפיינת כיום צבאות בעולם, מאפשרת לגבש מדיניות יישומית לשילוב מיטבי של הקבוצות הללו בצבא. אך במקביל בחינה זו גם מאפשרת להגביה ראות ולהבין תופעות ותהליכים רחבים יותר ביחסי חברה, מדינה וצבא (ראו למשל Bielakowski, 2013; Laurence & Matthews, 2012; Lomsky-Feder & Ben-Ari, 2012). הדוגמאות לכך הן רבות ונוגעות למשל לשינויים שחלו בשירות הנשים בצבאות בכלל ובצה"ל בפרט (יזרעאלי, 1999; ששון-לוי, 2011), בהסדרי השירות של קבוצות מיעוט אתניות ולאומיות (Menke, Langer & Tomforde, 2011) ועוד. המחקר הנוכחי מתווסף לקורפוס הידע שנצבר בתחום ומתמקד בשירותן הצבאי של קבוצות מיעוט לאומיות ודתיות בצבאות בכלל (Asch, Savych & Heaton, 2009; Hussain & Lshaq, 2002) ובצה"ל בפרט (ראו למשל ספיר, 2003; רייך, 2006).

הפרק הנוכחי הוא חלק ממחקר רחב שבחן את הסדרי הגיוס והשירות של האוכלוסייה הבדואית ואת ההגיונות שבבסיסם. מטרת המאמר היא להבחין בין שני הגיונות אפשריים בשילוב קבוצות אתניות ולאומיות בשירות הצבאי - האחד, ניהול שונות תרבותית; והאחר, ניהול שונות חברתית (קרומר-נבו, מלכה ומרדכי, 2013). בפרק נתאר את שתי החלופות ונבחן את היתרונות והחסרונות שכל חלופה מציבה בפני צה"ל ככלל ובייחוד ביחס לחיילים הבדואים.

לטובת הדיון בסוגיה נציג בתחילת הפרק מערכת מושגית הבוחנת את מדיניות ניהול השונות בצבאות בכלל ובצה"ל בפרט, ועל בסיסה נתאר את ממצאי המחקר הנוכחי, המתמקד בחיילים הבדואים המשרתים בצה"ל. הרקע התאורטי והמושגי מבוסס על שתי פריזמות עיקריות - פריזמה של יחסי חברה-צבא, הממקמת את שירות הבדואים בהקשר הרחב של היחסים בין החברה, המדינה והצבא לבין הקהילה הבדואית בישראל. פריזמה שנייה בוחנת את שירותם בהקשר של מאפייניו הרב-תרבותיים אל מול ניהול שונות בצבאות מערביים בכלל ובצה"ל בפרט, הן כתפיסת עולם הן כפרקטיקה מעשית.

מכור היתוך לרב-תרבותיות

בישראל קבעו מנהיגי המדינה שבדרך, ובראשם דוד בן גוריון, כי השירות הצבאי הוא כלי מרכזי בבינוי האומה הצעירה. הצבא והשירות הצבאי שימשו כ"בית היוצר של אומה אחידה", וככזה תפקידם היה "לפרוץ את כל המחיצות העדתיות והמעמדיות... לאחות קרעי השבטים והגלויות".³³ תהליך זה דומה לזה המתואר בספרות ביחס לצבאות מודרניים שנבנו ועוצבו ככלי לבניין אומה, לשילוב חברתי ולאינטגרציה חברתית ומוביליות עבור קבוצות ופרטים (Janowitz, 1976).

אולם תפקיד הצבא כמכשיר לאינטגרציה חברתית, כמו גם מידת מימושה בפועל, נתון במחלוקת בספרות הרלוונטית בין שתי גישות עיקריות - הגישה הפונקציונלית והגישה הביקורתית-קונפליקטואלית (הירש וכהן, 2000; רם, 1996). הגישה הפונקציונלית מניחה, כי באמצעות השירות הצבאי ירכוש הפרט מיומנויות אישיות וחברתיות שיאפשרו לו להשתלב בחברה ובשוק העבודה. כך שהצבא מהווה לפי גישה זו מעין "כרטיס כניסה" לחברה ולשוק העבודה. החלת חוק גיוס חובה אוניברסלי מבטאת למעשה את ההיגיון הפונקציונלי, שלפיו הרחבת ריבונותה של המדינה על קבוצות חברתיות רחבות מייצרת זיקה בין היכולת של כל אזרח להגשים את ה"טוב המשותף החברתי" לבין היכולת שלו לזכות בזכויות אזרחיות.

בדרך זו הצבא, כ"בית הספר לאזרחות" של האומה, מוצג כמכניזם אינטגרטיבי, המטשטש הבדלים אתניים, מעמדיים ומגדריים (הורוביץ וליסק, 1977). לעומת זאת, החשיבה הביקורתית מתייחסת לדימוי השוויוני של השירות הצבאי כאל 'מראית עין', המכסה על ההיררכיה שהוא מקיים בין קבוצות חברתיות שונות. טיעונים ברוח הגישה הביקורתית גורסים כי הגיוס לצה"ל משמש בו-זמנית כמכניזם להבניית היררכיה בין קבוצות חברתיות בחברה וכסמן ושיקוף של אותה היררכיה (לרר, 2010). כך שהדימוי השוויוני של הצבא נועד, בין היתר, לספק לגיטימציה והצדקות להבחנות הקיימות בחברה ובספרות האזרחית כמו גם לשיקופן ולהדהודן בתוך ההיררכיה הפנים-צבאית (ששון-לוי, 2003).

בישראל התבססה הגישה הרפובליקנית כמרכזית בכינון אופיו של הצבא הישראלי כ"צבא העם". גישה זו רואה את השירות הצבאי כאמת המידה המרכזית בהגדרת ה'ישראליות' והשייכות לקולקטיב היהודי-ציוני (קרק וויסמל-מנור, 2010). ברוח זו הציפייה המרכזית של החברה מהצבא היא לממש את ייעודו לא רק בהקשרים מבצעיים, אלא גם ככור היתוך חברתי וכאתר מרכזי לשילובם של פרטים וקבוצות בחברה ובשוק העבודה (לומסקי-פדר ובן-ארי, 2006; קרק וויסמל-מנור 2010; Kimmerling, 1993; Lissak, 2001). תודעת "צבא העם" ו"כור ההיתוך" הייתה לחלק מרכזי ומעצב ביחסי חברה צבא בישראל למרות השינויים הרבים שחלו במעמדו של צה"ל בחברה הישראלית לאורך השנים (ששון-לוי, 2006).

עם זאת, שינויים שחלו בחברה יצקו משמעויות נוספות לתוך תפקידו של הצבא ככור היתוך ויצרו אתגרים חדשים המלווים את הצבא במימוש תפקיד זה. אחד מהשינויים המשמעותיים הללו נוגע לניהול כוח האדם בצבא בהשפעת חלחולו המהיר של השיח הרב-תרבותי לישראל

33 בן גוריון, ד' (1957). קריירה או שליחות? נאום בכנס תלמידים בשיח מוניס מתאריך 10.6.54, בתוך חזון ודרך. תל אביב: עיינות (כרך ה').

(יונה ושנהב, 2000) ולצה"ל. עלייתו של הרעיון הרב-תרבותי מיוחסת בספרות לגורמים אחדים (מאוטנר, שגיא ושמיר, 1998), שהמרכזי בהם הוא התביעה הליברלית להכיר, מוסרית ומעשית, בקיומן של תרבויות שונות הנזקקות להסדרת היחסים בינן לבין המדינה. תביעה זו פונה בעיקר לשאלות של זכויות, הקצאת משאבים, יחסי רוב-מיעוט (שגיא, 2003), ולמידה שבה התרבות הדומיננטית מספקת לפרט ולקבוצות מובחנות "מרחב של בחירה". רעיונות אלו הביאו לשינוי בציפיות של החברה מהצבא ולהוספה של ציפיית הרב-תרבותיות לצד המשך מימוש כור ההיתוך (פורנץ-זורין, 2006). שינוי זה הפך במידה רבה את המסגרת הצבאית מאתר של ביסוס המכנה המשותף החברתי לאתר חברתי שדרכו קבוצות שונות מעלות תביעה להכרה בקיומן ובזכותן לשוויון על בסיס המובחנות והשוניות ולא על פי הדומה והמשותף. לדוגמה ניתן לציין קבוצות כנשים, דתיים-לאומיים, בני מיעוטים ועוד (לומסקי-פדר ובן-ארי, 2006).

המשמעויות שיש לחלחולה של תפיסת הרב-תרבותיות לתוך הצבא ולשירות הצבאי הן מגוונות. המרכזית שבהן נוגעת לטענה שלפיה הצבא נדרש לאמץ דפוס פעולה של "ניהול שונות" (Lomsky-Feder & Ben-Ari, 2012; Morgan, 2003). מדיניות של "ניהול שונות" כוללת את אוסף הרטוריקות, ההסדרים המוסדיים והפרקטיקות הפורמליות והבלתי-פורמליות שהצבא מאמץ כדי לטפל בצרכים ובתביעות של קבוצות שהוא מגדיר כמובחנות תרבותית-חברתית (לומסקי-פדר ובן-ארי, 2006).

בתוך מדיניות ניהול השונות קיימת מובחנות בהסדרים שהצבא נוקט מול קבוצות שונות לפי כמה משתנים עיקריים: מידת הלחץ שהקבוצה והפרטים בתוכה יכולים להפעיל ומפעילים בפועלמול הממסד הצבאי; הצרכים של המערכת באותה עת (תפקידים נדרשים, מסלולי ליבה ועוד) (Lomsky-Feder & Ben-Ari, 2012); והאינטרסים של הקבוצות עצמן כמו גם החלופות שיש להן לשירות הצבאי ולטובין החומריים והסימבוליים המובטחים להן בעקבות השירות (לוי, 2003, 2007). אחת הטענות שמעלה יגיל לוי (Levy, 2014) בהקשר זה נוגעת לשינוי שחל בנכונות לשירות בקרב בני המעמד הבינוני האשכנזי, שבעשורים האחרונים החלו להתרחק מהשירות הצבאי באופן מעשי וסימבולי. את מקומם תפסו קבוצות חדשות מהפריפריה החברתית בישראל, כגון: דתיים-לאומיים, נשים, עולים חדשים ומזרחיים. תופעה זו אילצה את הצבא להתאים את השירות לאוכלוסיות הפריפריאליות, ובהתאמה הפך השירות לפלטרומה מרכזית במאבקן של אוכלוסיות אלה על מעמדן החברתי ועל זכויותיהן האזרחיות (Levy, 2014).

לסיכום, אם בעבר היה תפקידו של הצבא בישראל כ"כור היתוך" ברור ומעוגן בתפיסה פונקציונלית כחלק ממשימת בינוי האומה, הרי כיום תפקידו מורכב יותר ומושקע באקלים של רב-תרבותיות. כחלק מכך מדיניות "ניהול שונות" בתוך הצבא הופכת משקופה ושולית ביחסי חברה-צבא למפורשת וגלויה וכזו לממשק מרכזי ביחסים בין הצבא לחברה, הכולל מערכת של לחצים ותביעות סקטוריאליות מצד קבוצות מזוהות.

הבדואים בישראל ובצבא

מאפיינים חברתיים ותרבותיים של האוכלוסייה הבדואית

האוכלוסייה הבדואית היא חלק מהאוכלוסייה הערבית המוסלמית-סוניית בישראל; במקביל היא מוגדרת ונתפסת גם כקבוצה מובחנת בעלת מאפיינים תרבותיים, היסטוריים וחברתיים ייחודיים (צוויקל וברק, 2002), לא רק בשל הממד הדתי, אלא בשל גם בשל מסורתיה ואורח החיים הייחודי לה (קופמן, אבו בקר וסער, 2008; Caspi et al., 2010). הבדלים קיימים גם בתוך האוכלוסייה הבדואית, שאולי הבולט בהם נוגע לחלוקה בין תושבי צפון המדינה לתושבי בדרומה (פרנקל, 2013; קאופמן, 2005). לדוגמה, עם הפיכתם של הבדואים בצפון לחלק ממדינת ישראל חלו שינויים במבנה ובדפוסי ההתיישבות שלהם ובאופי הלכידות השבטית (מעבר למגורי קבע בצפון המדינה והיפרדות מאורח חיים של נוודים) (בן-דוד, 2004). לעומת זאת, בקרב הבדואים בנגב נשמרו בצורה מובהקת יותר המבנה החברתי המסורתי ותרבות החיים הבדואית למרות ההבדלים הקיימים בקרב אוכלוסייה זו, הנוגעים למוצא, למעמד חברתי ולדפוסי התיישבות (מרקס, 1974; קופמן, אבו בקר וסער, 2008; רודניצקי ואבו-ראס, 2011).

כיום האוכלוסייה הבדואית בישראל נעה בין שתי מגמות שונות - מגמות שינוי ולצדן מגמות יציבות ושימור. בקצה האחד ממוקמת החשיפה של החברה הישראלית לתהליכי גלובליזציה ואידאולוגיה ניאוליברלית, שהובילה לתהליכי מעבר מואצים גם בקרב האוכלוסייה הבדואית בתחומים מגוונים. כך לדוגמה בדפוסי ההתיישבות, בהשכלה ובעבודה של נשים, בשחיקה של סמכות המשפחה והשבט מול הדור הצעיר ועוד (Huss & Alhaiga-Taz, 2012). בקצה השני המיעוט הבדואי במדינת ישראל, בעיקר בדרום הארץ, עדיין נמצא בתחתית הפרמטרים הנמדדים בסוגיות כלכליות וחברתיות כמו תעסוקה, בריאות או חינוך והשכלה של האוכלוסייה הבדואית יחסית למגזר היהודי והערבי (אבו-בדר וגוטליב, 2008).

גיוס הבדואים לצה"ל

חוק גיוס חובה לצבא אינו חל על האוכלוסייה הערבית, אך אוכלוסיית הבדואים רשאית להתנדב לשירות. הסדר ייחודי זה נוצר על רקע הקשר הייחודי בין הבדואים לצה"ל למדינה, שהחל עוד טרם הקמתה עם הקשרים הראשוניים שנוצרו בין "ההגנה" לבין הבדואים (זיידאן, 2015; חבקוק, 1998; מדזיני, 1984).

בשנים האחרונות נדונה סוגיית הגיוס של אוכלוסיית הבדואים לצה"ל בזיקה לסוגיות רחבות יותר, הנוגעות להחרפת המחלוקות בין אוכלוסייה זו לבין המדינה (מבקר המדינה, 2004). אחדות מסוגיות אלו הן לדוגמה מצב הקרקעות בדרום והקושי המתמשך לייצר הסדרה בנושא, האכזבה הקשה של האוכלוסייה מתוצאות העיור והתחזקות התודעה הלאומית הערבית-פלסטינית והתנועה האסלאמית (ראשות הפלג הצפוני התחזקה בדרום הארץ) (אבו עג'אג', 2012; נח, 2009). אולם גם בהקשרים אלו נותרה בעינה ההבחנה בין הצפון לדרום. בקרב תושבי הצפון השירות בצבא רווח יותר, בעוד בנגב סוגיית הגיוס לצבא הייתה ונותרה שנויה במחלוקת. דוגמאות לזיקה בין מגמות רחבות לבין גיוסם של הבדואים לצה"ל (קינן, 2014) ניתן למצוא למשל סביב אירועי לחימה. בשנת 2000, לאחר אירועי אוקטובר, פרץ האינתיפאדה השנייה,

חל צמצום נוסף בשיעור המתגייסים הבדואים לצבא (גנון, 2005; סבא, 2011; ספיר, 2003).

על רקע מצב הבדואים בחברה ובזיקה לגיוסם הייחודי לצבא השקיעו המדינה והצבא מאמצים לעידוד גיוסם לשירות צבאי, ובמהלך השנים חלו בו שינויים רבים. לדוגמה, בשנת 1989 שונה מעמדם של הגששים מאזרחים עובדי צבא לחיילים בשירות קבע, ולמתנדבים שהיו מוכנים לשרת בשירות סדיר, ניתנה אפשרות להמשיך ולשרת כחיילים בקבע. הובטח להם יחס מיוחד בהכרת קרקעות לעיבוד חקלאי, בהלוואות נוחות ובאפשרות תעסוקה במשטרה.

בשנות התשעים ובראשית שנות האלפיים הוגברו התמריצים שהוצעו למתגייסים מקרב האוכלוסייה כדוגמת תשלומי משפחה. עידוד מיוחד מטעם השלטון להרחבת גיוס הבדואים לצבא נתן משה ארנס בשנות השמונים והתשעים, כאשר בתפקידו כשר לענייני המיעוט הערבי וכשר ביטחון הוא הורה לצבא להרחיב את גיוסם (ארנס, 2013; בן-דוד, 2004). בשנת 2002 שינה האלוף גיל רגב את מסלול השירות של הבדואים בצה"ל וקבע כי שלושת חודשי השירות הראשונים יכללו הכנה לשירות בצה"ל, הקניה של השכלת יסוד ולימוד השפה העברית; ששת חודשי השירות האחרונים, שיהיו בתנאי קבע, יכללו השלמה של השכלת יסוד ומתן הכוונה והכשרה מקצועית לאזרחות. אולם החלטות אלו לא מומשו במלואן (קינן, 2014), וחיילים בדואים רבים השתחררו משירות סדיר, לעתים גם לאחר שירות קבע ממושך, כשהם מבוגרים יחסית, מחוסרי הכשרה מקצועית, דוברי עברית לקויה ועם קושי להשתלב בחברה ובשוק העבודה.

כחלק מהניסיון לשפר את המצב ולעודד את הגיוס הוקם בשנת 2008 מנהל אוכלוסיות מיוחדות באגף כוח אדם בצה"ל, שאיחד תחתיו את הטיפול בגיוס ובשירות של בני מיעוטים וביניהם גם הבדואים (קינן, 2014). כיום יש שלושה נתיבי גיוס ושירות עיקריים של בדואים: ביחידת הגששים; בגדוד הסיור הבדואי ובכלל צה"ל (ספיר, 2003; קינן, 2014; רייך, 2006).

שיטת המחקר

המחקר התבסס על גישה איכותנית ובוצע בדרך של ראיונות מובנים למחצה. שיטה זו תאמה את כוונותינו להתודע לחוויותיהם ולתפיסותיהם של הגורמים השונים המעורבים בתהליך הגיוס והשירות של החיילים הבדואים בצה"ל, ולאפשר להם לבטא את תפיסותיהם ואת הבנתם את המציאות שהם מתנהלים בה (נוי, 2003). בוצעו ניתוח תוכן תמתי וקטגוריזציה של הראיונות עד לעיבוד תובנות והבנות רחבות (שקדי, 2014). במחקר שולבו גם התרשמויות אתנוגרפיות שנכתבו כיומן שדה (Carreiras & Castro, 2012).

במהלך אוגוסט עד דצמבר 2012 נערכו 30 ראיונות עם גורמים העוסקים בשירות הבדואים בשלביו השונים - טרם הגיוס, השירות והשחרור. עם המרואיינים נמנו מפקדים (בהווה ובעבר) שפיקדו על המסלולים הייחודיים לאוכלוסייה (קרי, בגדס"ר הבדואי וביחידת הגששים), גורמי מקצוע בצבא, האמונים על עיצוב ועל מימוש מדיניות השירות של הבדואים בצה"ל, וכן בעלי תפקיד במשרד ראש הממשלה, במשרד הביטחון ובמערכת החינוך הנוגעים בנושא. חלק מהמרואיינים היו מן המגזר הבדואי ומכאן שהביאו לתוך המחקר שתי נקודות מבט שקשה היה להבחין ביניהן: האחת היא היותם בעלי תפקיד בתהליך הגיוס והשירות של הבדואים; נקודת

המבט האחרת מייצגת את "קול" החיילים המשרתים והקהילה הבדואית בצבא. לפיכך חלק מהקולות שיובאו במחקר, בדומה למתרחש בשדה, יהיו הקול הבדואי לצד קולה של המערכת.

נוסף על כך נעשה שימוש בידע שנצבר על אודות מיעוטים בצבאות בכלל ועל שירות הבדואים בצה"ל בפרט. עוד נעשה שימוש בידע רחב יותר הנוגע להתמודדות של ארגונים עם תופעות שמקורן בהשתייכות קבוצתית כדי לסייע בפענוח המבנים, הטקסים והשגרות הארגוניות הרלוונטיות לטיפול בצרכים, בקשיים ובפערים שמקורם בשונות חברתית-תרבותית (לומסקי-פדר וכן ארי, 2006).

לצד הישענות על המסגרת המושגית של יחסי חברה-צבא נבחרה מסגרת נוספת לפענוח מדיניות הגיוס והשירות של האוכלוסייה הבדואית בצבא - הכלכלה הפוליטית (Ortner, 1984, pp. 141-144). מסגרת מושגית של כלכלה פוליטית משמשת להבחין במציאות מורכבת ודיאלקטית ובאופן שבו תהליכים היסטוריים מקומיים משתלבים בקונטקסט חברתי רחב יותר (Comaroff & Comaroff, 2009). כך לדוגמה יש לפענח את הפעולות היום-יומיות ואת אמונותיהם של בני האדם כחלק ממבני כוח של הזדמנויות ושל אילוצים מטריאליים הנוצרים בתוך הקשרים תרבותיים נתונים (ממן ורזנהק, 2009; קרומר-נבו, לביא-אג'אי והקר, 2014). במחקר הנוכחי נותחו הסדרי הגיוס והשירות של החיילים הבדואים כחלק מתופעות רחבות המתרחשות בישראל ובעולם; נבחנו השפעתם של הסדרים אלה על האוכלוסייה הבדואית המשרתת בצה"ל וכן האופן שבו הם מתלכדים עם הקשרים מקומיים ועם מאפייניה של אוכלוסייה זו.

הממצאים להלן יוצגו דרך ההגיונות המארגנים את דפוסי הפעולה של שילוב החיילים הבדואים בצבא מתוך הבחנה בין היגיון תרבותי לבין היגיון חברתי (קרומר-נבו, מלכה ומרדכיב, 2013).

ממצאים

1. ההיגיון המארגן של התרבות ביחידות הבדואים

הנוף מתחלף ואין ספק שאנחנו בדרום, השומר בשער הבסיס של גדוד הסיור הבדואי יודע על בואנו ומאשר לנו להיכנס. מספר חיילים מלווים אותנו למשרד המפקד. גבר מרשים מזמין אותנו בחמימות לשבת ולשמוע סקירה על העבר והווה של היחידה, אך עוצר לפני שמתחיל ומזמין כיבוד. האוכל שמוגש אינו אוכל רגיל לצבא, יש בו נגיעות של שמן זית על הלבנה ועוד שדרוגים. בהמשך אנחנו מקבלים קפה שחור. תרבות האירוח הבדואית הידועה מתממשת למולנו. אנחנו קצת נבוכים מהכנסת האורחים הבלתי צפויה, שלא נתקלנו בדומה לה בשום ביקור בארגון הצבאי. אין ספק התרבות הבדואית מונחת על השולחן ובגדול. (מתוך יומן שדה, ספטמבר 2012)

הרעיון המארגן של הרב-תרבותיות בצה"ל מקבל ביטוי מוחשי ביחידות הייעודיות למתגייסים מקרב האוכלוסייה הבדואית. קרי, בגדוד הסיור הבדואי וביחידת הגששים. ביחידות אלו התרבות הבדואית הופכת למרכזית וזוכה לנראות גבוהה בחיי היום-יום - בשפה, במנהגים, במסורות או בהרכבם האנושי האחד יחסית של המשרתים ביחידות הללו.

בראיונות עלו קולות שונים ביחס לרב-תרבותיות במתכונתה ההומוגנית, ונחשפה תמונה

מורכבת של ההשלכות שיש לשירות המבוסס על ניהול שונות תרבותית. במחקר עלו קולות שציידו בקיומן של יחידות הומוגניות כמאפשרות לחברי הקבוצה להמשיך ולקיים אורח חיים התואם את המסורות ואת הצרכים הייחודיים להם. היחידות הללו הוצגו כ'נוחות' עבור הצבא ועבור המשרתים בהן כאחד, והמונחים שאוזכרו בהקשר זה לימדו על המשמעות החיובית המוקנית להן - "חממה", "עדה שלנו", "אצלנו הבדואים". כך תיאר זאת מפקד בגדס"ר:

דבר מאוד קטן, חתונה של חבר או נניח של בן דוד או בן של בן דוד שהוא קרוב אליך, מקום אחר לא בטוח שיקבלו את זה, כי הפקודה אומרת קרבה ראשונה, נגיד אבא, אימא, אחר אחות וכו' וכו', אז לא. פה מתחשבים בזה.

דוגמה נוספת להיגיון התרבותי המארגן של שירות הבדואים עלתה במחקר גם דרך מקצועם הצבאי כלוחמים-גששים: יחידת הגששים של צה"ל מתבססת על מתגייסים מקרב האוכלוסייה הבדואית, והגדרת התמחותה מעוגנת בייחוס תכונות ייחודיות ופרימורדיאליות לאוכלוסייה זו. כך מתאר קצין הדרכה ביחידת הגששים את יכולת הגישוש הפרימורדיאלית, ה"טבעית" והייחודית המיוחסת לבדואים:

יש לי שני יהודים פה, אני בשבוע השני של הקורס, מבחינת העיוני (חומר הלימוד) הם קולטים לחיוב. ממש מובילים בכיתה שני היהודים. אבל במעשי... בעיוני וחומר העיוני קולטים. ממש פייטרים, אבל לצאת איתם לשטח... זה שלא למד ולא ידע לקרוא ולא ידע לכתוב זה הוא שמוביל. הבדואי עולה על העקבות באופן אוטומטי. איך אני אומר: אשכנזי - צנחנים, ומרוקאי - גולני, ובדואי - גששים.

דבריו של הקצין עולים בקנה אחד עם הבחנותיה של אלו (Enloe, 1980), ולפיהן מדינות נוטות לאחד בין המקצוע הצבאי לבין החוויה האתנית של קבוצה מסוימת. מנקודת המבט של המדינה הצימוד בין התפקיד לבין הזהות האתנית מאפשר לשמר מערכת יחסים של שליטה ומסגור של חברי הקבוצה כמו גם את ביסוס נאמנותם אליה ולמוסדותיה. על בסיס היגיון זה ניתן לומר כי הצימוד הכמעט אוטומטי שנוצר בצבא בין התרבות של החיילים הבדואים לבין מקצועם הצבאי כלוחמים-גששים מאפשר לשמר מסגרת ארגונית סגורה המפקחת על הבאים בשערי היחידה ועל אופני קידום בהמשך.

ההיגיון התרבותי המושתת במקרה זה על שירותם הצבאי של הבדואים אינו מתמצה רק באופי ניהול היחידה (השפה והמנהגים), אלא טבוע תרבותית במקצוע הצבאי המוגדר להם עם גיוסם לצבא. כך שבמקרה של לחימה נוצרת קטגוריה של "גזע של לוחמים" (Martial Races) (שם), המאפשרת למערכת הצבאית להצמיד למתגייסים הבדואים כמעט אוטומטית מהות מקדמת של "לוחמים" ו"גששים", וכך מבטלת אפשרות לראות אותם במיקומים אחרים (ספיר, 2003). קצין העוסק בתהליכי הגיוס של האוכלוסייה מתאר זאת במילים אלה:

הוא סיים עריכת דין בחיפה, באוניברסיטה... אמר לי, אני רוצה לשרת בצבא, אבל הלכתי נרשמתי בלשכת הגיוס, ואמרו לו - אוקיי, אתה יכול להיות גשש. אמר וואלה דחילק יש לי תואר. אבל אמרו לו - לא, רק גששים.

דבריו מלמדים על כך שהמערכת מגדירה את מסלול השירות והתפקיד לפי הממד התרבותי; נראה כי השיוך לאוכלוסייה הבדואית קובע את טווח האפשרויות העומדות בפני המתגייס.

אולם הגדרת המשרתים הבדואים כבעלי תכונה "טבעית" של גששים ולוחמים אינה נחלת המערכת הצבאית בלבד אלא מתוארת כך גם על ידי המשרתים עצמם. קומרוף וקומרוף (Comaroff & Comaroff, 2009) מתייחסים לאופן שבו הפרטים משתפים פעולה עם נקודת המבט של הממסד המגדיר את זהותם ושואלים - איך ולטובת מה קבוצות חברתיות ופרטים סוחרים בזהותם? וכיצד הם ממירים את הידע ואת ניסיון החיים האינטואיטיבי שלהם להון? כתשובה לשאלות אלו הם הציעו את המושג "אתניות בע"מ" (Ethnicity Inc). מושג זה מניח תפיסה מורכבת של יחסי סובייקט-מבנה (structure), ולפיה הקבוצה והפרט מאמצים אסטרטגיה פרגמטית של מסחר בזהותם האתנית כדי לזכות בקיום, בערך ובהכרה.

לגישתם, אסטרטגיה פרגמטית זו אינה פרי של בחירה, אלא נובעת מאילוצים שהקבוצות והפרטים נדחקו לתוכם. אולם, מרגע שהמסחר בזהות מוכח כאפשרי וכמאפשר, אזי נוצק לתוך אסטרטגיה זו ממד וולונטרי הכולל למשל כתיבת מניפסטים ונרטיבים גם על ידי חברי הקבוצה. כאשר פעולות אלו נועדו למעשה לחזק את כוחה של זהותם הייחודית ולשמר את קיומה כמובחנת ובעלת ערך כלכלי. ברוח גישה זו ניתן לומר כי המשרתים הבדואים מאמצים זהות של לוחמים-גששים לא רק מתוך אילוץ אלא גם כחלק מבחירה באסטרטגיה פרגמטית-כלכלית של סחר בסימבולים ובזהותם הלאומית-אתנית. זהות המוצגת ונשמרת כמתוחמת ובעלת כישורים ייחודים נדירים, ומעניקה להם אפשרויות של הכרה והוקרה בתוך המערכת הצבאית ובכלל בחברה.

במחקר עלו גם 'קולות' שהציגו את האתגרים שיש לשירות ביחידות הומוגניות וסגורות. קולות אלו הדגישו בעיקר את יכולת הקידום המוגבלת שיש לבדואים המשרתים בגדס"ר וביחידת הגששים. "תקרת הזכוכית" בקידום אוזכרה בשני אופנים, הן ביחס למספר התקנים המצומצם בתוך היחידות והן ביחס ליכולת הקידום לתפקידים בכירים מחוץ לאותן יחידות.

ברוח דומה, הוצע בראיונות פירוש דואלי גם לזיקה ההדוקה בין ייעודם המבצעי של המסלולים למשרתים הבדואים לבין הרכב כוח האדם ההומוגני המאפיין אותם. המרואיינים אמנם לא הטילו ספק ביכולת המבצעית של היחידות ובייעודן כיחידות "מסתערות". עם זאת, היו שטענו כי בכל הנוגע לקידום המפקדים מיחידות אלו הצבא מתעלם מהמסלול הקרבי שהם ביצעו שכן הוא סגור ולא נחשב כגדוד "רגיל", כפי שמתאר אחד הקצינים בגדס"ר:

לנושא של הקצינים... מה זה, אם אני עכשיו בגדס"ר, עשיתי תפקיד מ"מ, מ"פ, זה לא נחשב תפקיד בגדוד שהוא לוחם? חד-משמעית. נכון? מה ההבדל? מה ההבדל ביני לבין אחד שהוא בגבעתי? בגבעתי עושה את אותו התעסוקה, פתיחת הצי - אני עושה הוא עושה, אותו דבר, אין שום הבדל, אין שום הבדל. אותו פתיחת ציר. אבל בצבא זה לא נחשב...

מדברים אלו ניתן להבין, כי החוויה של המשרתים ביחידות אלו היא שבכל הנוגע לפיתוח ולקידום החיילים הבדואים יש הבחנה ברורה בין אלו ששירתו כקצינים לוחמים ביחידות החטיבתיות כ"גולני" ו"צנחנים" לבין אלו שביצעו מסלול לוחם חי"ר דומה, אך שירתו ביחידות בדואיות הומוגניות כגדס"ר הבדואי.

השילוב בין שני הקולות הללו המופיעים בראיונות - אלו המצדדים בקיומם של מסלולי

שירות הומוגניים לבדואים לצד אלו השוללים אותם - משקף את המורכבות המאפיינת את שירות הבדואים בצה"ל: שירות ייחודי המתאפיין בסובלנות ובניסיון לשמר את המסורות של האוכלוסייה גם בתוך המערכת הצבאית, ובה-בעת גם שירות המסומן תרבותית ואיכותית בתוך ההיררכיה הצבאית.

קיומם של מבנים חברתיים וארגונים הומוגניים וחד-גוונים תרבותית אינו זר למדיניות הנהוגה בצבאות בעולם (פומנרץ-זורין, 2006). כך לדוגמה, הצבא הבלגי המבוסס על הבחנה בין קבוצות לשוניות (חיילים דוברי צרפתית וחיילים דוברי פלמית), הצבא הקנדי המבוסס על חלוקה אזוטרית ולשונית, והצבא הצרפתי הכולל פלוגות נפרדות למוסלמים אדוקים (שם). אולם נקיטת מדיניות המצמידה מסלול שירות לזהות אתנית טומנת בחובה פרדוקס המכונה בספרות: "כלוב הברזל של האתניות" (אהרון, 2010); פרדוקס זה נוצר מהיות הקטגוריה האתנית כובלת וגואלת בו-בזמן, וכן בעקבות החוויה הנעה במקביל בין הרצון להשתייך ולהתכרבל בחיקו של התא החברתי האחד לבין הרצון לפרוץ את גבולותיו. אהרון (שם) מתארת את "כלוב הברזל של האתניות" כקטגוריה הנוצרת במרווח שבין 'ethnicity' ל-'ethnicism'. בעוד הראשון משקף את הממד הוולונטרי והדינמי של ההשתייכות הקבוצתית, השני משקף את הכפייה ואת הקיבעון הטמונים בהגדרת שיוך ארגוני על בסיס זהות יחידנית וכוללנית.

דוגמה לרצון לצאת מהנוחות שהמסלול האתני מציע מובעת במפורש במחקר על ידי קצין בגדס"ר הבדואי: "אנחנו צריכים לצאת, אם ייתנו לי, זה לצאת מהקופסה הזאת, ועכשיו הלאה, לא רק בגדוד."

דברים אלו מלמדים, כי הרצון לפרוץ את כלוב הברזל מובע בעיקר בפי הפרטים הממוקמים בעמדות בכירות ומערכתיות. לצד היתרונות שמסלולים אלה מציעים להם, הם חווים את המחירים הכרוכים בשירות במסלולים המיועדים לחיילים הבדואים, כדוגמת מגבלות הקידום והעדר מסלולים מחוץ ליחידה הספציפית.

ניתוח האתניות כ"כלוב ברזל" מאפשר לדון בפנים הכפולים שיש למדיניות הנשענת בעיקר על ממדים תרבותיים, ובדילמות שהיא מייצרת עבור המערכת כמו גם עבור המשרתים בה. בחלק זה התמקדנו בעיקר בהבנייתם של מסלולי שירות הומוגניים. מסלולים המתאפיינים מחד גיסא בסובלנות למיעוט תרבותי למנהגיו ולמסורותיו, ומאידך גיסא גם מסמנים אותו במיקומים יחסית נמוכים בהיררכיה הצבאית. על אף שמדיניות מבוססת תרבות אינה חדשה או זרה לצבאות בכלל ובהם גם צה"ל, התבססותו של השיח הרב-תרבותי בישראל וחלולו לצבא חשפו את מגבלותיו ואת חסרונותיו. בחלקים הבאים נעמוד על החלופות הקיימות למדיניות מבוססת תרבות ולאופן שבו חלופות אלו מתורגמות ביחס לשירות הבדואים בצה"ל.

2. מרכזיותו של הממד החברתי-מעמדי בשירות הבדואים

שוטר עוצר אותי בצומת שוקת ולא נותן לי לעבור, לידי עוצר בדואי שגר בהמשך הכביש וגם לו לא נותנים לעבור, אני שואל אותו אם יש דרכים חלופיות להגיע לצומת חורה, והוא אומר לי לבוא אחריו, האוטו עובר בדרכים לא דרכים, קולות הטמבון נשמעים לא פעם אחת. אני רואה את ההתקלה הגדולה של המפגינים נגד דוח פרוור ומתווה בגין. אני מצטרף למפגינים ומשוחח עם כמה מהם, לא עובר זמן רב והשירות הצבאי עולה

כטיעון מרכזי בתוך מערכות אי הצדק... האם כולם שירתו בצבא? אין זה משנה. הצבא והשירותים הופכים לחלק מהסיפור. (יומן שדה, דצמבר 2013)

השירות הצבאי מהווה עבור בני נוער בישראל שלב נורמטיבי ומהלך קבוע במסלול החיים (קרק וויסמלר-מנור, 2010). לעומת זאת, הראיונות מלמדים כי עבור הבדואים המתגייסים שלב הגיוס אינו ברור מאליו, לא רק בשל העדר חובה חוקית, אלא בשל תפיסת השייכות הלא ברורה מאליה למדינה ובגלל השוליות של האוכלוסייה בחברה ובהקצאת משאבי המדינה (סבירסקי וחסון, 2005). את התפיסה המורכבת של הגיוס לצבא מתאר קצין מהגדס"ר הבדואי:

אם אתה חושב שכל בדואי שהתגייס זה באהבת ארץ ישראל או ציונות אז אני אומר לך לא. חד-משמעית לא. אבל מצד שני זה מזמן מתחיל להיות כחלק, כדבר שקורה. להסתכל עליו כחלק מהמדינה. זה מדינה שלך, אתה שייך לה, זה עם הזמן. עכשיו למה? כי בהתחלה אם אתה, אם אתה מסגרת, מחפש מסגרת ומחפש משמעות לחיים, מחפשים משמעות לחיים וזה בדיוק מגיעים, ואז אומרים אוקיי הצבא זה המפלט, זו הנקודה האחרונה מבחינתנו.

מדבריו של הקצין ניתן ללמוד על האופן שבו הגיוס לצבא מתהווה בתוך תהליך של חיפוש משמעות של הפרט והקהילה אחר חיבור לקולקטיב ותחושת שייכות. עבור הקצין שימש השירות הצבאי כערוץ מרכזי לייצר תחושת שייכות לקולקטיב, והצבא ממלא את ייעודו כ"כור היתוך". תפיסה זו תואמת גם את האופן שבו השירות הצבאי מנוהל על ידי הממסד ככלי לשילוב האוכלוסייה הבדואית בחברה, כפי שתיאר זאת גורם בכיר במשרד ראש הממשלה - ("שילוב הבדואים בחברה) זה שליחות לאומית שצה"ל צריך לקחת פה חלק מהמשימה הזאת".

בתוך תפיסת השילוב אחד מהקולות המרכזיים שעלו במחקר היה הרצון והצורך לבסס עבור המשרתים הבדואים זהות מעמדית הזוכה בהכרה חברתית וכלכלית לצד זהותם התרבותית המובחנת. הצורך בביסוס זהות מעמדית הוצג בראיונות בזיקה ישירה לדימויות ולקשיים המאפיינים את מצבם של הבדואים בחברה הישראלית ואת ממשקיה עם מוסדות המדינה. מהראיונות עלה, כי העדר הסדרה במעמד הבדואים במדינה אינו נותר "מחוץ לש.ג.". הגיוס והשירות של הבדואים לצה"ל תוארו בזיקה הדוקה למצבם במדינה ולמצוקות האוכלוסייה בכלל תחומי החיים - תעסוקה, חינוך ובעיקר מעמד הקרקעות בנגב. כך מתאר זאת אחד הקצינים בגדוד הסיור הבדואי. דבריו מייצגים במקבילשני קולות - את קול האוכלוסייה הבדואית ואת קולם של המפקדים והמערכת הצבאית הנדרשים לטפל בסוגיה:

עכשיו את צריכה להבין מצב נתון, יש את בני המיעוטים שנמצאים במדינה, איך אני לוקח אותם והופך אותם חלק מהגוף ולא נטל על הגוף. וזה אחד הדברים שלא מתבטאים בצורה נכונה, נוצר מצב שאתה רואה הבדואים שנמצאים במקום אחר אין להם עבודה, מסתכל על נתיבות, רואה מפעלים מקימים אותם שם. ואני אומר לך אני בתור עצמי שאני מסתכל ואני רואה את זה... זה כואב לי, מה? כאילו מה קורה? הבן שלי לא מגיע לו להתקבל למפעל? אח שלי לא מגיע לו?

הקצין מתאר בדבריו את החוויה של החייל הבדואי החי במציאות לא שוויונית המפלה בין האוכלוסייה היהודית לבין האוכלוסייה הערבית (יפתחאל, קדס ואמארה, 2012; סבירסקי וחסון, 2005). בהקשר זה שלושת הנושאים שנשזרו בראיונות והוצגו כמשמעותיים לתהליך הגיוס והשירות של הבדואים בצה"ל היו אלו המצויים בממשקים שבין הקהילה לבין המדינה, קרי מעמדן הלא ברור של הקרקעות בנגב, קשיי הדיור והעדר תעסוקה. הצפתן של הסוגיות הללו ומשמעותן בתוך הראיונות מלמדות על האופן שבו הן חלחלו בכל עוצמתן לתוך מערכת

היחסים בין החיילים המשרתים לבין הצבא והפכו לחלק מהציפיות של החיילים ושל הקהילה הבדואית מהצבא ומהשירות הצבאי, כפי שניסח זאת מרואיין מהגדס"ר:

גם סבא שלי שירת וגם אבא שלי וגם כולנו באים, אני חושב שאנחנו קשרנו את גורלנו עם גורלו של העם היהודי, זה מאז ותמיד עוד מימי הפלמ"ח... והבדואים יש להם כבוד רב במדינה, עשו המון. אבל השאלה היא אחרי השלוש שנים מה אני אהיה? אני לא בטוח שמדינתנו דואגת לנו אחרי....

דבריו של המרואיין מבטאים קולות נוספים שעלו במחקר ולפיהם ניהול השונות התרבותית המאפיינת את שירות הבדואים בצה"ל אינה מספקת מענה טוב דיו לעת הנוכחית. לדבריו אין די ב"כבוד" שחולקת המדינה למשרתים הבדואים, ואין די במדיניות המגלה סובלנות כלפי המנהגים הייחודיים לאוכלוסייה הבדואית כשפה, מנהגים ומסורות. כל אלה אינם עונים על הציפייה שעלתה בראיונות, לסייע בפתרון הקשיים המעמדיים והכלכליים של האוכלוסייה הבדואית המשרתת בצבא.

ממצאים אלו תואמים את ההבחנה המוצגת בספרות בין "שונות תרבותית" ל"שונות חברתית". בעוד "שונות תרבותית" קשורה בסוגיות של זהות אישית או קהילתית ומבוססת על רגישות תרבותית, ה"שונות החברתית" קשורה לסוגיות של מיקום מעמדי, נידוד ומשאבים חומריים (קרומר-נבו, מלכה ומרדכיב, 2013). הסדרי הגיוס והשירות של האוכלוסייה הבדואית מתאפיינים בגילויי רגישות תרבותית החשובים כשלעצמם, אבל מהמחקר עולה כי הם נדרשים לכלול גם התמודדות עם סוגיות רחבות של יכולת הניוד של האוכלוסייה בשוק התעסוקה וההשכלה בישראל וקידום השוויון החברתי לצד זה התרבותי. בחלק הבא נתייחס להיבטים אלו דרך התמקדות בשוק התעסוקה ומקומו המרכזי בראיונות.

יחסי שוק-צבא-קהילה

לאורך השנים היה השירות הצבאי קריטריון משמעותי בהשתלבותם של צעירים בשוק העבודה בישראל (קרק וויסמלר-מנור, 2010; שטיינר, 2013). מהראיונות עולה, כי השינויים החלים בשוק העבודה בישראל וההשלכות שיש לשירות הצבאי על יכולת התעסוקה העתידית מובאים בחשבון במכלול המוטיבציות, הציפיות והאתגרים שמציב שירות הבדואים בצה"ל. לרוב הקשר בין השירות הצבאי לשוק התעסוקה הופיע בראיונות בהקשרים שליליים דרך תיאור הקושי של המערכת לספק למשרתים בצה"ל תמורה מעשית, כלכלית ותעסוקתית, ומכאן גם העדר היכולת של הבדואים להתמקם לאחר השירות בשוק העבודה. הקושי שתואר היה לא רק בקבלה לעבודה, אלא גם ביכולת להשיג משרות מתגמלות יחסית הן במעמד הסימבולי הן בתמורה הממשית שהן מספקות. כך מסביר זאת גורם מקצועי האחראי לגיוס הבדואים:

אם אני חוזר באמת על המצוקה שמפריעה לנוער ומציקה לנוער שמשרת, מה יצא לי? מה הזכויות? מה אני מקבל מהשירות? הוא אומר, אני הלכתי לשירות, מה יצא לי מהשירות הזה? בסוף, חוץ מזה שתקעו אותי שלוש שנים.

ברוח דומה מתאר אחד הגורמים הבכירים בתחום את מצב ההסדרים מול החיילים הבדואים:

אנחנו רוצים לתמרץ את החיילים הבדואים... כל החבילה של הגיוס, אתה הולך עכשיו לעשות שלוש שנים בצה"ל, במקום החבילה, צה"ל נותן לך מקצוע? צה"ל מכשיר

אותך לחיים? היום מה קורה, אתה יודע מה הם אומרים? בזבזתי זמן. היום מה הם אומרים, בזבזתי זמן, הוא אומר לו מה, באתי, תרמתי שלוש שנים, או אלה שנשארים בקבע, פוחדים פחד מוות אחר כך להשתחרר כי אין לו מקצוע, אין לו עבודה, מרגישים שנוטשים אותם, זה פחד מוות.

אם כך, המחקר מלמד כי הנציגים האחראים לתהליכי הגיוס והשירות של הבדואים מודעים לכך שגם בקרב הבדואים נוכחת השאלה המעשית והאינסטרומנטלית - "מה יוצא לי?" מדבריהם ניתן להסיק כי השינויים שחלו בחברה הישראלית הפכו את ההון הצבאי הנצבר במהלך השירות "ללא מספק" במתן כרטיס הכניסה לישראליות החדשה - ישראליות המתורגמת כיום ל"אזרח-עובד" מניב ופרודוקטיבי בשוק העבודה. נראה כי הדוברים משווים בין ההווה לעבר ומניחים כי בהשוואה לעבר עבור הבדואים השירות אינו טומן בחובו ערך מוסף מעשי, וממילא אינו מספק את "כרטיס הכניסה" המיוחל לשוק העבודה. קורות החיים כיום מכוונים לא רק לסעיף של שירות צבאי, אלא גם לנתונים על אודות השכלה, מומחיות וניסיון תעסוקתי - רכיבים החסרים בקורות החיים של הבדואים המשרתים בצה"ל. כך תיאר קצין בדואי את שלבי השירות של הבדואים - משלב הגיוס עד לשחרור ואחריו:

אוקיי אני אתחיל ואומר ככה... כגודל הציפיות ככה האכזבות, גם, כן?! הרי אם אני אחזור לאותו ציר שהוא לא נמצא עליו הוא החליט, הוא החליט כי יש לו ציפיות, אחרת הוא לא, לא (יתגייס). זאת אומרת יש לו ציפיות מסוימות וזה לגיטימי. הוא עושה את השירות שלו ואני אקח חייל... נורמטיבי, שלא עשה בעיות... הוא סיים את שלוש השנים שלו, בסדר? הוא השתחרר. עכשיו כנראה היו לו ציפיות שאחרי השחרור הוא יעבוד, סליחה ימשיך בקבע, הייתה לו ציפייה שיתגייס למשטרה, הייתה לו ציפייה שייכנס לחברת חשמל... סתם אני זורק. הבחור סיים את השירות... עוד פעם אין תקן בקבע, רצה להתגייס למשטרה נפל במבחנים. הבן אדם הזה נכנס יותר ויותר בתוך עצמו... הוא שואל את עצמו למה עשיתי זאת. מאוד קשה. בתוכו הוא מרגיש וואי, וואי, וואי, אני פה הבאתי את העצמי שאני (התגייסתי) לחינם...

נוסף על ירידת הערך של השירות הצבאי בשוק העבודה המתוארת בדבריו של הקצין, עלו במחקר קולות נוספים שלפיהם עבור הצעיר הבדואי התבססו בשוק התעסוקה מסלולי התפתחות העוקפים את השירות צבאי - אם ברכישת השכלה או בהתמקצעות בתחומים הנדרשים במשק. החלופות לשירות הצבאי עלו במחקר דרך השוואה בין המתגייסים הבדואים לבין קבוצות אחרות ובהן גם הבדואים הלא מתנדבים לשירות ואוכלוסיית הערבים המוסלמים והנוצרים. כפי שניסח זאת מפקד בדואי בכיר:

לתת לו קצת עדיפות לזה שעשה צבא. אני מכיר נוצרים שלא עשו צבא אבל בגלל שיש לו תואר מתגייס למשטרה ישר, חטפו אותם. הבנת? לא עשו צבא, זה שאלה שואלים מי יותר טוב? צבא או תואר.

דבריו מלמדים על כך שהשאלה הפרקטית ביחס לתגמולים הכלכליים והתעסוקתיים המתקבלים מן השירות נוכחת באופן גלוי ונוגעת בניהול הגיוס והשירות של הדור הצעיר של המשרתים הבדואים. ויתרה מזו, שאלה זו גם מוצגת כמובחנת משיח התרומה והגנת המדינה שסיפקו את הדור הקודם. הציפייה של המשרתים היא אם כך להעדפה מתקנת בשוק העבודה האזרחי והתחרותי על בסיס התנדבותם לשירות צבאי ותרומתם למדינה. מרכזיותו של הממד החברתי מעמדי מהדהדת מן הממצאים.

המחקר הנוכחי התמקד בפענוח פרקטיקות הגיוס והשירות של האוכלוסייה הבדואית בצה"ל דרך הפריזמה הרחבה של יחסי חברה וצבא (Lomsky-Feder & Ben-Ari, 2012). ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם אחת ההנחות המרכזיות המופיעות בחקר מיעוטים בצבאות, ולפיה לא ניתן לנתק בין ההקשר הרחב של מעמד הקבוצה במדינה ובחברה לבין מעמדה בצבא (Carreiras & Castro, 2012). המחקר הנוכחי מלמד, כי השירות של הבדואים בצה"ל מתקיים בזיקה ישירה למצבם הלא פתור של הבדואים במדינה בכלל תחומי החיים (בגין, 2013; לוי-שנור, 2013; סבירסקי וחסון, 2005). העדר הסדרה במעמד הבדואים במדינה בנושא הקרקעות, הדיור, התעסוקה והחינוך מחלחל לתוך הסדרי הגיוס והשירות של הבדואים, לרוב ללא אפשרות לספק להם פתרון. בתוך הקשר המורכב והלא פתור של הבדואים עם המדינה, עדיין יש ציפייה המקיפה את כלל הגורמים העוסקים בשירות הבדואים במדינה ובצבא, כמו גם את המפקדים מקרב האוכלוסייה, כי השירות הצבאי ישמש ערוץ לשילוב במדינה ובסיס ליצירת תחושת שייכות ונאמנות. המחקר מסמן את הקושי של כלל הגופים העוסקים בשירות הבדואים לעמוד בציפיות של המדינה, הצבא, החיילים המשרתים עצמם ובני משפחותיהם.

לצד זאת ממצאי המחקר מצביעים גם על כוחו של השירות הצבאי לשמש ערוץ לביסוס ולחיזוק תחושת השייכות לקולקטיב, למימוש עצמי ולהתפתחות אישית, בין היתר דרך רכישת השפה העברית, אוריינות וחוויות של מסוגלות והצלחה כפרטים וכחלק מקבוצה אתנית. המאמר הנוכחי עסק פחות בהיבטים אלו, אך הם מופיעים בעבודה הרחבה שמאמר זה הוא חלק ממנה וכן באסופה זו, במאמר הבוחן את פעילות החינוך המיועדות לאוכלוסיית המשרתים הבדואים.

בהקשר של שאלת מדיניות ניהול השונות שבה ביקשנו להתמקד במאמר זה, ממצאי המחקר מלמדים, כי השינויים שחלו בחברה הישראלית בעשורים האחרונים מאתגרים את המדיניות הנוכחית ואת התאמתה למגמות עכשוויות. שירות הבדואים בצה"ל נוהל ומנוהל בעיקר על פי עקרונות המבוססים על ניהול שונות תרבותית - קרי, הקמת יחידות הומוגניות, ביסוס קשר עם ראשי החמולות, הענקת כבוד וערך לבדואים כ"גזע של לוחמים" וגששים (ספיר, 2003). אולם תפיסת הרב-תרבותיות שהמסלולים הללו מייצגים אינה חד-משמעית. המחקר מלמד, כי הגורמים האמונים על ניהול ועל עיצובן של יחידות אלו תופסים ומפרשים אותן כמסגרות שאינן מאפשרות לצורות חיים שונות להתקיים זו לצד זו (קימרלינג, 1998), אלא מחדדות את ההבדלים התרבותיים, מרחיקות את החיילים הבדואים מהכלל ומהוות "תקרת זכוכית" להשתלבותם בצבא ולאחר מכן בחברה. תפיסה זו תואמת את הטענה המופיעה בספרות ולפיה ניהול שונות יכול ללבוש צורות שונות, שרק בחלקן מאופיינות כעמדה של רב-תרבותיות.

בהמשך לכך, הקשיים המרכזיים שצפו במחקר הנוכחי ביחס לניהול שירות הבדואים בצה"ל נגעו לא רק, או בעיקר, להסדרים התרבותיים המוצעים להם בשירות הצבאי, אלא התייחסו במישורן לסוגיות חברתיות-מעמדיות של המשרתים והאוכלוסייה הבדואית בכלל, כתעסוקה והשכלה. למול סוגיות אלו המחקר מלמד, כי ניהול שונות תרבותית אינו מספק מענה. נהפוך הוא. תפיסת הרב-תרבותיות, המשמשת כקריטריון תרבותי למיון ולהגדרת קבוצות, עלולה לצמצם את חשיבותם של קריטריונים חברתיים כלכליים ולפגוע באוכלוסייה שברצוננו להיטיב עמה

(גוטוויין, 2001). דילמות העולות מממצאים אלו קיימות גם בהקשר של שילוב קבוצות זהות (Identity) נוספות בצבא, המאתגרות בעת הנוכחית הסדרים המסמנים ומבדלים קבוצות ייחודיות (באמצעות מסלולי שירות, יחידות, הכשרות ותנאי שירות) ותובעות לבטל הסדרים ייחודים ולייצר סביבות שירות הטרוגניות.

יש להדגיש ולומר כי רגישות תרבותית בניהול שונות בצבא חשובה לשילוב קבוצות זהות בתוך השירות. אך כשהיא מתקיימת כהיגיון מארגן בלעדי, או מרכזי, היא מטשטשת את המציאות המורכבת של הזהויות המצטלבות (Intersectionality) עם מיקומים חברתיים נוספים כמעמד כלכלי (Clarke & McCall, 2013). כך במקרה של הבדואים, כאשר הזהות האתנית שלהם היא מרכזית בהגדרת הסדרי שירותם הצבאי, ואילו זהותם המעמדית והמקצועית נותרת בשוליים או נזנחת לחלוטין, המערכת נתקלת בתלונות על אי-קידום ובעיות הנובעות מחוסר שביעות רצון.

בהקשר זה ממצאי המחקר הנוכחי מאפשרים לבחון כיצד שינויים שחלו בכלכלה ובשוק העבודה בישראל (ממן ורוזנהק, 2009) לצד העצמת מקומו של הפרט (Morgan, 2003) מחייבים את הצבא לעבור מניהול שונות תרבותית לניהול שונות חברתית. כלומר לבסס את הסדרי הגיוס והשירות של הבדואים על "מדיניות דיפרנציאלית המבוססת על רגישות חברתית וקשורה לסוגיות של מיקום וניוד חברתיים...", ולא על בסיס ייחודיות תרבותית (קרומר-נבו, מלכה ומרדכיב, 2013, עמ' 331). אין הכוונה לנטרל את הממד התרבותי, אלא להוסיף לו את הממד החברתי כהיגיון מארגן לשירות הבדואים בצה"ל.

הגישה של שונות חברתית מאפשרת לאמץ דפוסי פעולה המבוססים על היכולת של מיעוטים מוחלשים להתקדם ממקומם השולי למיקומים חזקים יותר בזירות החברתיות השונות (שם). לשם כך יש לבחון ולפתח מסלולים המקנים קרדיטציה מקצועית בשוק התחרותי, כגון עתודה מקצועית, לימוד שפה ושילוב במסלולי שירות עתירי ידע וטכנולוגיה. מחקר שהתבצע על צבא ארצות הברית מלמד עד כמה השירות הצבאי יכול להיות מנגנון התורם להתקבלות למוסדות להשכלה גבוהה ולימודי מקצוע בעיקר עבור אוכלוסיות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך (Wang, Elder & Spence, 2012). ייתכן כי שינוי המדיניות יחולל שינוי בתמהיל המתגייסים - מקבוצות מוחלשות בתוך האוכלוסייה הבדואית לקבוצות חזקות יותר, שכיום לרוב אינן רואות בצבא מסלול אפשרי ומקדם עבורן.

לסיכום, המחקר הנוכחי סרטט תמונה לא פשוטה בכל הנוגע לשירות הבדואים בצה"ל. תמונה זו אינה מפתיעה, והיא מהדהדת גם בעבודות רבות הנוגעות לאוכלוסייה הבדואית בישראל בכלל ובצה"ל בפרט (לומסקי-פדר בן-ארי, 2006; ספיר, 2003).

המאמר מצביע על כך ששירות הבדואים בצבא מאורגן לפי ניהול שונות תרבותית המשמר את המצב הקיים ואת אי-השוויון, והוא מציע לאמץ גישה של רגישות תרבותית בתוך ניהול שונות על בסיס חברתי מעצים. גישה זו מבוססת על תפיסה רחבה יותר באופן ניהול אוכלוסיות מיעוטים בצבאות בעולם³⁴ ובהם גם צה"ל. עיקרה של גישה זו הוא מעבר מניהול המבוסס על מניעה

34 ראו גם Dandeker & Mason, 2001; Hajjar, 2010; Menke, Langer & Tomforde, 2011

(אבטלה, מעורבות פלילית וטרור), הרחקה והצלה (וולפסון, 2006; פרנקל, 2013) ופרקטיקות של שיבוץ מפקח, מיסוך מידע והדרה ממוקדי הכוח והיוקרה (לומסקי-פדר ובן-ארי, 2006; Enloe, 1980) - לניהול המבוסס על שילוב מתוך שותפות ועל פרקטיקות של העצמה, איכויות, יתרון אנושי וקהילתי וכדומה (סער, 2011). מדיניות זו הוצעה ביחס לאוכלוסיות נוספות בצבא כרעיון מארגן ועשויה במקרה של שירות הבדואים לשמש כר פורה לגיוון תרבותי וחברתי בתוך הצבא ולמוביליות של האוכלוסייה הבדואית בשירות ובחברה בכלל. נראה כי בשלה העת לחשוב מחדש על העקרונות המארגנים את המדיניות ואת תהליכי הגיוס של האוכלוסייה הבדואית לצה"ל, ולהתאימם לשינויים שחלו באוכלוסייה הבדואית, במדינת ישראל וביחסים בין הצבא לחברה הישראלית.

מקורות

- אבו-בדר, ס' וגוטליב, ד' (2008). עוני, חינוך ותעסוקה בחברה הערבית-בדואית: מבט השוואתי. בתוך: סדרת מחקרי מדיניות: מחקר מדיניות 6. ירושלים: מכון ון ליר, המוסד לביטוח לאומי.
- אבו-עג'אג', ע' (2012). התכנית להסדרת ההתיישבות הבדואית בנגב: האם היא עלולה או עשויה לשנות את מצב הבדואים? אקולוגיה וסביבה, 3(1), 110-111. אוניברסיטת בן-גוריון, מכון לחקר המדבר.
- אהרון, מ' (2010). כלוב הברזל של האתניות. סוציולוגיה ישראלית, יב(1), 181-210.
- בגין, ב' (2013). הסדרת התיישבות בדואים בנגב. סיכום מהלך ההקשבה לציבור לגבי תזכיר החוק להסדרת התיישבות בדואים בנגב והמלצות למדיניות ולתיקון תזכיר החוק. ירושלים: מדינת ישראל.
- בן גוריון, ד' (1957). קריירה או שליחות? נאום בכנס תלמידים בשיח מוניס בתאריך 10.6.1954. בתוך: חזון ודרך, ה, הוצאת עיינות.
- בן-דוד, י' (2004). הבדואים בישראל - היבטים חברתיים וקרקעיים. ירושלים: המכון לחקר מדיניות קרקעית ושימושי קרקע, מכון ירושלים לחקר ישראל.
- גוטוויץ, ד' (2001). זהות נגד מעמד: רב-תרבותיות כאידיאולוגיה ניו-ליברלית. תיאוריה וביקורת, 19, 241-257.
- גונן, פ' (2005). הבדואים בנגב. הוצאה לאור פיקוד דרום.
- הורוביץ, ד' וליסק, מ' (1977). מישובלמדינה. תל אביב: עם עובד.
- הירש, ש' וכהן, א' (2000). הערות על הסוציולוגיה הישראלית בראי מישוב למדינה. עיונים בתקומת ישראל 10, 317-352.
- וולפסון, ז' (2006). ההשתלטות הבדואית על הנגב: סיפורה של התעלמות מבעיה קיומית. נתיב: כתב עת למחשבה מדינית, חברה ותרבות, 6(113), 3-7.
- זיידאן, ר' (2016). גדוד בני ערב: תולדותיה של יחידת המיעוטים בצה"ל משנת 1948 ועד 1956. בן-שמון: מודן הוצאה לאור.

חבקוק, י' (1988). עקבות בחול: גששים בדואים בשירות צה"ל. משרד הביטחון.
יונה, י' ושנהב, י' (2000). המצב הרב תרבותי. תיאוריה וביקורת, 17, 163-188.
ירעאלי, ד' (1999). מגדור בשירות הצבאי בצה"ל. תיאוריה וביקורת, 14, 85-109.
יפתחאל, א', קדס, ס' ואמארה, א' (2012). עיון מחודש בהלכת "הנגב המת": זכויות קניין במרחב
הבדווי. משפט וממשל, יד, 7-31.
לוי, י' (2003). צבא אחר לישראל - מיליטריזם חומרי בישראל. הוצאת ידיעות אחרונות.
לוי, י' (2007). מצבא העם לצבא הפריפריות. הוצאת כרמל.
לוי-שנור, ר' (2013). תכנית ההתנתקות (انسحاب احادي الجانب) בנגב: על הצעת החוק להסדרת
התיישבות בדואים בנגב. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
לומסקי-פדר, ע' ובן-ארי, א' (2003). מ "עם במדים" ל "מדים שונים לעם": ניהול שונות
תרבותית וחברתית בצה"ל. בתוך מאג'ד אלחאג' ואורי בן-אליעזר (עורכים), בשם הביטחון (עמ'
255-285). חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
לרר, ז' (2010). קבוצות של איכות: היסטוריה חברתית של המיון בצה"ל. חיבור לשם קבלת
התואר "דוקטור", אוניברסיטת תל אביב.
מאוטר, מ', שגיא, א' ושמיר, ר' (1998). רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית. תל אביב:
הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
מדזיני, א' (1987). תפרוסת ההתיישבות הבדואית בגליל כתוצר של התנחלות ספונטאנית
ומדיניות מכוונת ממשלתית. החוג לגיאוגרפיה. אוניברסיטת חיפה.
מרקס, ע' (1974). החברה הבדווית בנגב. רשפים. תל אביב.
משרד מבקר המדינה. (2004). דוח מבקר המדינה לשנת 2004. (דו"ח שנתי 55א). שירות בני
המגזר הבדואי בצה"ל. ירושלים: משרד מבקר המדינה.
נוי, ח' (2003). סיפורים של גבריות הגמונית: גוף ומרחב בסיפורי תרמילאים ישראלים.
סוציולוגיה ישראלית, כתב העת לחקר החברה הישראלית, 5(1), 75-120.
נח, ח' (2009). הכפרים שישנם ואינם: הכפרים הבדואים הלא-מוכרים בנגב. חיפה: פרדס.
סבירסקי, ש' וחסון, י' (2005). אזרחים שקופים, מדיניות הממשלה כלפי הבדואים בנגב. תל
אביב: מרכז אדוה.
סער, ע' (2011). תעסוקת נשים פלסטיניות בישראל: חידת היעדרותן וסיכויי השתלבותן בכוח
העבודה הרשמי. דו"ח מחקר על פרויקט עתידה להעצמה כלכלית והשמה תעסוקתית של בעלות
12 שנות השכלה ומעלה. נצרת.
ספיר, ר' (2003). מיעוטים אתניים בצה"ל: המקרה של גדוד הסיור המדברי. פסיכולוגיה צבאית, 2,
131-170.
פומרנץ-זורין, ל' (2006). בין כור ההיתוך לרב-תרבותיות: ניהול שונות חברתית-תרבותית
בצבאות זרים ובצה"ל. המרכז למדעי ההתנהגות, ענף מחקר.

פרנקל, י' (2013). הבדווי בצפון - בין נאמנות לעויינות פלשתינאית. הביטחון, 34, 52.

צוויקל, ג' וברק, נ' (2002). בריאות ורווחה של נשים בדואיות בנגב. המרכז לחקר החברה הבדואית והתפתחותה, אוניברסיטת בן-גוריון.

קאופמן, ג' (2005). אוכלוסיית הבדואים בגליל: תהליכים ותמורות, מנוודות ליישובי הקבע, 1963-2002. ביטחון לאומי, 4, 77-97.

קופמן, א', אבו בקר, ח' וסער, ע' (2008). החברה הערבית בישראל פסיפס חברתי: עדה, משפחה, מגדר (כרך ב'). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

קימרינג, ב' (1998). הישראלים החדשים (ריבוי-תרבויות ללא רב-תרבותיות). אלפיים: כתב-עת בינתחומי לעיון, הגות וספרות, 16, 264-308.

קינן, י' (2014). עמ"ט בנושא גיוס אוכלוסיית הבדואים. מנט"ם, חתומכ"א, אכ"א.

קרומר-נבו, מ', מלכה, מ' ומרדכייב, ס' (2013). השירות הצבאי של חיילים וחיילות יוצאי קווקז: "כרטיס כניסה" לחברה הישראלית או שעתוק אתנו-מעמדי? סוציולוגיה ישראלית: כתב-עת לחקר החברה הישראלית, 14 (2), 313-338.

קרק, ר', וויסמל-מנור, ר' (2010). התנהגות אזרחית ארגונית: סינדרום החייל(ת) הטוב(ה) בישראל. מגמות, מז (1), 31-3.

רודניצקי, א' ואבו-ראס, ת' (2011). החברה הבדואית בנגב. יוזמות קרן אברהם.

רייך, ג' (2006). תפיסת השירות מניעים לגיוס וציפיות מהשרות: מחקר בקרב חיילים בני המיעוטים המתנדבים לצה"ל. בין הזירות. המרכז למדעיההתנהגות. צה"ל.

רם, א' (1996). 'זיכרון וזהות: סוציולוגיה של ויכוח ההיסטוריונים בישראל', תיאוריה וביקורת, 8, 9-32.

שגיא, א' (2003). מחויבות ערכית וזהות בקיום רב-תרבותי. בתוך אוהד נחתומי (עורך), רב-תרבותיות במבחן הישראליות (עמ' 21-52). המכללה האקדמית תל-חי.

שטיינר, ט' (2013). שוברים אי-שוויון התמודדות עם אפליית ערבים בשוק העבודה הישראלי. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שקדי, א' (2014). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיה במחקר איכותני - הלכה למעשה. תל אביב: הוצאת רמות.

ששון-לוי, א' (2003). מאינטגרציה לריבוד אתני: סינתזה אנלו על אתניות וצבא. פסיכולוגיה צבאית, 2, 249-261.

ששון-לוי, א' (2006). זהויות במדים: גבריות ונשיות בצבא הישראלי. ירושלים: מאגנס והקיבוץ המאוחד.

ששון-לוי, א' (2011). נשים בצבא מקצועי: השלכות המגדריות של המעבר לצבא מקצועי בישראל. המרחב הציבורי: כתב עת לפוליטיקה וחברה, 5 (סתיו), 73-91.

ארנס, מ' (2013). מה באמת צריכים הבדואים? הארץ, 10.12.2013.

Asch, B. J., Heaton, P., & Savych, B. (2009). Recruiting minorities: What explains recent trends in the army and navy?. Rand Corporation.

Bielakowski, A. M. (Ed.). (2013). Ethnic and racial minorities in the US military: An encyclopedia. ABC-CLIO.

Carreiras, H., & Castro, C. (Eds.). (2012). Qualitative methods in military studies: Research experiences and challenges. Routledge.

Caspi, Y., Slobodin, O., Kammerer, N., Enosh, G., Shorer, S., & Klein, E. (2010). Bedouin wives on the home front: Living with men serving in the Israel Defense Forces. *Journal of traumatic stress*, 23(6), 682-690.

Clarke, A. Y., & McCall, L. (2013). Intersectionality and social explanation in social science research. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10(02), 349-363.

Comaroff, L. J. & Comaroff, J. (2009). *Ethnicity Inc.* Chicago: Chicago University Press.

Dandeker, C., & Mason, D. (2001). The British armed services and the participation of minority ethnic communities: from equal opportunities to diversity?. *The Sociological Review*, 49(2), 219-235.

Enloe, C. H. (1980). *Ethnic soldiers: State security in divided societies.* University of Georgia Press.

Hajjar, R. M. (2010). A new angle on the US military's emphasis on developing cross-cultural competence: Connecting in-ranks' cultural diversity to cross-cultural Competence. *Armed Forces & Society*, 36(2), 247-263.

Hussain, A., & Ishaq, M. (2002). British Pakistani Muslims' perceptions of the armed forces. *Armed Forces & Society*, 28(4), 601-618.

Janowitz, M. (1976). Military institutions and citizenship in western societies. *Armed forces & society*, 2(2), 185-204.

Kimmerling, B. (1993). Patterns of militarism in Israel. *European Journal of Sociology*, 34(02), 196-223.

Laurence, J. H., & Matthews, M. D. (2012). *The Oxford handbook of military psychology.* OUP USA.

- Levy, Y. (2014). The theocratization of the Israeli military. *Armed Forces & Society*, 40(2), 269-294.
- Lissak, M. (2001). The Ethos of security and the myth of the militarized society. *Democratic Culture*, 4(5), 187-211.
- Lomsky-Feder, E., & Ben-Ari, E. (2012). Managing diversity in context: unit level dynamics in the Israel defense forces. *Armed Forces & Society*, 39(2), 193-212
- Menke, I., Langer, P. C., & Tomforde, M. (2011). Challenges and chances of integrating Muslim soldiers in the Bundeswehr: Strategies of diversity management in the German armed forces. Iris Menke Phil C. Langer (Eds.) *Muslim Service Members in Non-Muslim Countries*, 13-39.
- Morgan, M. J. (2003). The reconstruction of culture, citizenship, and military service. *Armed Forces & Society*, 29(3), 373-391.
- Ortner, S. B. (1984). Theory in anthropology since the sixties. *Comparative studies in society and history*, 26(1), 126-166.
- Wang, L., Elder, G. H., & Spence, N. J. (2012). Status configurations, military service and higher education. *Social Forces: A Scientific Medium of Social Study and Interpretation*, 91(2), 397-422.

פרק 15

"כוחו של אדם שעלה מהתחתית גדול מזה

שנולד בצמרת"

משמעות השירות הצבאי עבור

חיילים בדואים

רבקה רייכנברג ורחל שגיא

מבוא

על שער הכניסה לבסיס שמשרתים בו חיילי גדוד הסיור הבדואי - הגדס"ר - מתנוסס המשפט - "כוחו של אדם שעלה מהתחתית גדול מזה שנולד בצמרת". משפט זה מבטא בקצרה את קורות החיילים המשרתים בבסיס זה. קליטת הבדואי כחייל בצה"ל היא חיזוק לתפיסת העולם הרואה בצה"ל 'צבא העם' הקולט לשורותיו את מרבית בני הנוער; השרות מהווה תנאי מרכזי להשגת אזרחות ומשמש קריטריון כמעט בלעדי להגדרת השייכות של היחיד למעגלי חיים רבים - בחברה, בפוליטיקה ובכלכלה כפי שמתואר בפרק הקודם העוסק בבדואים. המונח 'צבא העם' הוא אחת המהויות המרכזיות של השירות הצבאי בהיותו 'כור היתוך' לצעירים המגיעים אליו מכל שכבות האוכלוסייה בארץ, ומייצגים את הריבוד חברתי המגוון המאפיין את החברה בישראל. לכן, אחת הציפיות הנובעות מעובדה סוציולוגיות זו היא מתן הזדמנות שווה לכל מתגייס לחוות מפגש חברתי בצורה שוויונית שתאפשר לו אינטגרציה וניעות חברתית.

קשיי ההשתלבות של האוכלוסייה הבדואית בחברה הישראלית ובצה"ל, והדרכים שבהן המדינה מטפלת באוכלוסייה זו שאחת מהן היא הגיוס לצה"ל, תוארו בפרק הקודם שבו תואר גם גדוד הסיור הבדואי גדס"ר. גדוד זה הוא אחת משלוש היחידות שבהן החיילים הבדואים משרתים. זו יחידה בדואית מובהקת, המשתתפת בפעולות לחימה יום-יומיות נגד פעילות חבלנית עוינת.

בפרק זה מתואר מחקר שנערך בקרב חיילים בדואים שמתנדבים לשרת בצה"ל ועוברים תהליך של רכישת השכלה בסיסית בעברית (דיבור, קריאה וכתבה). יש לציין שלאוכלוסיית הבדואים מאפיינים חברתיים ותרבותיים המייחדים אותה מהאוכלוסייה הערבית בכללותה. הבדואים מאופיינים בהטרוגניות רבה, שבה ליד ביטוי בריבוז והיות מבחינת מעמד, דת, אתניות ולאום. נוסף על כך קיימות שונות בין אלה מצפון הארץ לאלה החיים בדרומה. הפרופיל הסוציולוגי ההטרוגני של הבדואים מדגיש את הצורך בהקניית השכלת בסיס בתהליך למידה שיהיה התשתית לשילובם בחברה הישראלית. ללא רכישת שפה יקשה מאוד על הבדואים להתערות בחברה הישראלית ולהרגיש שייכות אליה. לשם כך הוחלט בשנת 2000 על הקניית השפה העברית הבסיסית והשכלת יסוד לחיילים הבדואים, שנעשית בתוך הגדוד כחלק מפעילותם היום-יומית החל מתחילת השירות הצבאי. החלטה זו לגבי הלימודים נקבעה בתוך הקשר רחב של אפליה, מצוקה ובידול של החיילים הבדואים, כפי שעלה מהפרק הקודם, לכן לימודים אלה הם בבחינת טיפה בים בטיפול בסוגיה זו.

מסגרות הלימוד המוצעות לחיילים הבדואים במסגרת שירותם כוללות: קורס של השכלת יסוד שבו הם לומדים את יסודות השפה העברית הדבורה; קריאה וכתובה; וקורס מתקדם לקוראים ולכותבים להרחבת ההשכלה ולהעשרתה. תהליך המיון לקורסים מתבצע עם גיוסם. נערך להם בוחן רמה שמטרתו לבדוק את רמת שליטתם בשפה העברית הדבורה, בזיהוי אותיות האלף-בית, בקריאה ובכתיבה. בוחן זה ממיין אותם לרמת הקורס המתאימה להם.

הפערים ברמת ההשכלה של החיילים גדולים מאוד. יש ביניהם שלא ביקרו במסגרת חינוך כלשהי ואינם יודעים לדבר עברית, כך שאינם יכולים לתפקד כחיילים ולמלא את פקודות מפקדיהם. עם זאת, יש ביניהם שלמדו בבית הספר היסודי לימודי עברית חלקיים (עד כיתה ג', ד'), והם יודעים לדבר אך אינם יודעים קרוא וכתוב. יש ביניהם שסיימו לימודים בבית ספר יסודי ויודעים קרוא וכתוב, אך חסרה להם השכלה בסיסית על הנעשה בארץ ובעולם, לרבות היכולת לקרוא עיתון ולקיים שיחה על הכתוב. הם מקבלים אפוא קורס בהרחבת ההשכלה והעשרתה.

השאלות המרכזיות שפרק זה עוסק בהן נוגעות לתרומה של הלימודים לחיילים אלה ולדרך שבה תרומה זו באה לידי ביטוי.

מתודולוגיה

רואיינו ארבעה חיילים סדירים - בדואים מהדרום, שלא למדו באופן סדיר בבית הספר, נשרו בכיתות הנמוכות מהלימודים ולא ידעו קרוא וכתוב בעברית. המפקדים שלהם, מ"מ ומ"פ בקבע - בדואים מהצפון, למדו בבתי ספר תיכוניים ממלכתיים במגזר הערבי, והם בעלי תעודת בגרות. כמו כן רואיינו שלוש מורות, המשמשות בתפקיד מש"קיות הוראה, והקצינה שאחראית להן ולכל פרויקט ההשכלה בגדוד - כולן יהודיות שעברו הכשרה לתפקיד. הראיונות הוקלטו, תומללו ונותחו ניתוחי תוכן כמקובל בסוג זה של נתונים.

ממצאים

מניתוח הראיונות עולה שהשירות בצבא תורם לחייל הבדואי המתנדב בשלושה היבטים מרכזיים: היבט אישי - תפקודי והתנהגותי, היבט חברתי-סוציולוגי והיבט ערכי-אידאולוגי. יש לציין שבכל אחד מההיבטים הללו באה לידי ביטוי הזיקה לתפקיד שהצבא ממלא ביחס לחייל הבדואי.

תרומת הצבא מן ההיבט האישי - תפקודי והתנהגותי

השליטה החלקית בשפה העברית הבסיסית, כלומר דיבור ובוודאי שקריאה וכתובה, היא אחד הקשיים המרכזיים של חלק גדול מהחיילים הבדואים. במילים אחרות, יכולת התקשורת הפשוטה והבנה של הפקודות הצבאיות ושל היבטים פשוטים של חיי היום-יום הן בלתי אפשריות עבורם. לכן קורס ההשכלה הבסיסי שמקנה להם את יסודות השפה ואת היכולת לתקשר בעברית בצבא ובאזרחות חשוב להם מאוד. היטיב לבטא זאת אחד החיילים באומרו: "ההשכלה את האמת, עזרה לי מאוד. הייתי לא יודע לקרוא, אפילו לא יודע הייתי אותיות. א. ב. וזה. ולא הייתי יודע לדבר גם מילות על האישה ובחור, הכול למדתי הרבה דברים בהשכלה".

תחושה זהה הביעו גם החיילים האחרים: "היו לי בעיות בכתיבה, בקריאה, בשאלות לא ידעתי לכתוב וזה עזר לי לקרוא ולכתוב אותם; ההשכלה עזרה לי מאוד, לא ידעתי לקרוא. לא ידעתי גם לדבר; היה לי חשוב ללמוד; לא ידעתי לקרוא ולכתוב לימדו אותי לדבר עברית. יש הרבה חיילים צריך ללמד לקרוא לכתוב לדעתי לכתוב את השם שלי".

המפקדים שרואיינו התייחסו גם הם לתרומה הגדולה שיש לרכישה הבסיסית של השפה. המ"מ תיאר את המצב שבו מגיעים החיילים ואת החשיבות הרבה של הלימודים עבורם:

בשלב הראשון שהם מגיעים אלינו לבא"ח, המצב הנתון של החיילים שיש כאלה שמבינים את מה שאומרים להם, ויש כאלה שמגיעים ברמה שלא יודעים לא לכתוב ולא לקרוא. שזה הפחות קריטי, אבל הקריטי אצלם שהם לא מבינים מה אנחנו רוצים מהם. למה? כי אנחנו מקפידים על זה שאנחנו מדברים בעברית ולא בשום שפה אחרת בבא"ח בתקופה של ההכשרה. אז כשאנחנו באים ומדברים איתם בפקודות - תעשה ככה, ולטפס לפה, ולהתגלגל לשם, הוא עומד ומסתכל מה הוא רוצה ממני? זה המוקש הראשון, זה המכשול הראשון שלנו עם החיילים שאנחנו מתקשים איתם כמפקדים. מובן מאליי שהוא לא עושה את זה, הוא בשוק לא בגלל שהוא רוצה לעמוד, אלא כי הוא חסר ידע, הוא לא מבין מה אתה רוצה ממנו. פה זו הנקודה הראשונה שאנחנו חושפים את החיילים ומבינים מה רמת הקושי שלהם, ולפי זה מתחילים איתם בתקופה הראשונה של ההכשרה בלדבר, לכתוב, לקרוא אותיות.

ניתן לראות כי הלימודים מקנים לחייל הבדואי את יכולת השליטה בשפה; בד בבד הם תורמים גם להיבטים נוספים המרכיבים את אישיותו של האדם, כמו ביטחון עצמי ודימוי עצמי. לימודי השפה מקנים לחייל את היכולת לדבר עברית ולהבין את הנאמר לו. ההשכלה הבסיסית שרכש מחזקת אותו וממצבת אותו ברמה גבוהה יותר כלפי משפחתו וכלפי סביבתו החברתית המורחבת. כעת הוא יכול להצליח לשוחח ולהבין שיח בחברה הישראלית החיצונית למשפחתו ולשבט שהוא שייך לו. אחד המפקדים התייחס בדבריו לתרומת הלימודים לשיפור הביטחון העצמי של החיילים הבדואים:

זה כמו שמלמדים להילחם, ומלמדים אותם איך לתפוס את הנשק. חייל שלא מבין את השפה ולא יודע מה זה שישים מעלות, הוא עלול להרוג את החבר שלו. אז באמצעות הפרויקטים האלה רק גורמים לחיילים להתפתח ולטפח אותם. ואת רואה שהחייל עצמו בונה לו את הביטחון העצמי שלו. לא רק שהוא נלחם ויודע להילחם, אלא הוא גם יודע לדבר ולהבין, לנהל שיחה עם כל בן אדם אחר. הוא מרגיש שהוא משתפר מנקודה לנקודה אחרת. יש לו הישגים, אני יכול להביא לך דוגמאות. יש להם תכנית מובנית שהם עוברים אותה ואני שמח שזה ממש עוזר להם. אני אקח דוגמה חייל שהתחיל איתי במחזור הקודם והאחרון שהייתי מ"מ. הוא לא ידע כלום. עכשיו, אחרי שהוא שלושה חודשים בגדוד, הוא מצליח להבין, לדבר, לנהל שיחה פחות או יותר. לכתוב ולקרוא זה פחות. הוא כן יודע לכתוב את השם שלו, לכתוב את המספר האישי, את הדברים הבסיסיים, אבל איפה היינו ואיפה אנחנו עכשיו? רואים שיש. לפחות עכשיו הוא מה- זה למד, הוא יודע על מה מדובר הוא מבין אותי או את המפקד שלו. לדעתי זה מאוד מרשים, זה הישג מאוד גדול.

גם המ"פ מתייחס לחשיבות הרבה שיש בהקניית השפה והרחבת ההשכלה להתפתחותם האישית של החיילים הבדואים וכן לשיפור מיומנויות התפקוד שלהם:

אנשים שרוצים לתרום ולהתגייס, אבל המכשול היחיד שהם פוגשים זה השפה. הם רוצים להיות חיילים. עכשיו, בואי נגיד שאם אין את הגדס"ר והם רוצים להגיע לצנחנים או גולני, הוא לא יכול להתגייס, הוא אומר: עזוב. עדיף לי שאני אוותר. למה? אני מגיע לשם, רוצה להיות חייל, אבל אין לי את השפה. אבל פה, בגלל שכולם בני אותה עדה, מבינים, אז קל להם להשתלב. גם ביום-יום שלו, בחדר הוא מדבר בשפת אם שלו, הוא לא צריך עכשיו להתאקלם ולפחד. יש אנשים שיש להם פחד, אנחנו עוזרים להם.

הקושי העיקרי שלהם זה השפה וההבנה. זה השכלה, ההשכלה נמוכה מאוד. יש אנשים מבריקים, יש אנשים שמגיעים אחרי שתיים עשרה שנות לימוד עם בגרות מלאה וזה אנשים שמתפתחים מהר מאוד בצבא. ויש אנשים שרוצים, אבל ההשכלה זה מכשול. אני מה שאני זוכר, בבא"ח עשיתי תכנית השכלה. מהיום הראשון שהם מגיעים אנחנו עושים להם בוחן רמה, לבדוק את הרמה שלהם. עכשיו מחלקים אותנו לפי הקטגוריות ואז אנחנו מתחילים לעשות להם שיעורי השכלה. פעם בשבוע או פעמיים בשבוע יש שיעור השכלה. מנתקים אותם מאימונים, הולך יושב בכיתה עם מחברת ועט ומתחיל ללמוד. מרמת אותיות א', ב', ג', ד', תמונות ומילים.

מש"קיות ההוראה דיברו על הגאווה שממלאת את החייל שלומד לדבר או לקרוא ולכתוב בעברית. הן מציינות את השינוי שחל בתפקודם האישי של החיילים ואת השינוי באישיותם, בדימוי העצמי שלהם ובאמונתם במסוגלות העצמית שלהם. אחת המש"קיות סיפרה:

אני חושבת שאחרי שהחיילים לומדים אתנו אז זה מין סוג כזה של גאווה כזאת. נגיד אחרי קורס השכלה שהחייל אחר כך יודע לקרוא ולכתוב, אז זה ממש גאווה, כאילו, הוא מצליח לעשות משהו. ויכול להיות שאחר כך הוא יחזור הביתה וילמד את האחים הקטנים שלו ואפילו את ההורים שלו דברים שאף אחד לא דאג ללמד אותם במשך החיים במשפחה. הם לוקחים אותו לרזומה שלהם, שזה כאילו להגיד אני יודע ואני יכול. זה ממש גם לגרום להם להאמין בעצמם שהם באמת יכולים לעשות דברים כאלה.

ניתן אפוא לומר שכל המרואיינים החיילים, המפקדים ומש"קיות ההוראה מתייחסים בדבריהם לקשר הקיים בין ההתקדמות במיומנויות רכישת השפה וההשכלה הבסיסית לבין השינוי שחל באישיות החיילים בזיקה לתפקודם הצבאי. מש"קיות ההוראה הנמצאות איתם בקשר יום-יומי בתהליך הלמידה מצביעות על שינויים מפתיעים:

הוא רוכש השכלה, זה משהו. זה מין פלוס גדול מאוד ומאוד מוחשי. הוא ידע איך לקרוא, והוא ידע איך לומר והוא ידע איך לתקשר עם האנשים, וזה משהו שכן... בסופו של דבר, כולם צריכים להשתפר ולדעת יותר, אבל אם יש להם את הידע הבסיסי הזה, הרקע שאנחנו הקנינו להם את זה, אז זה משנה בטירוף. זה ממש משנה.

המון חיילים למשל בקורס התחילו כחיילים שקטים שלא מדברים, שיושבים כזה בפינה. ואת רואה שבתוך שלושה החודשים האלה הוא בן אדם אחר, הוא פתאום מעז לפנות אליי ולדבר. זאת אומרת, זה לא רק ההשכלה, בעיניי זה גם המון הביטחון העצמי ומשהו בפנים שמשתנה. וממש אפשר לראות את זה. ממש. הם לא חוזרים למשפחה כמו שהם יצאו ממנה כשהם יצאו לשירות ההתנדבותי הזה.

תרומת השירות הצבאי מהיבט חברתי-סוציולוגי

ללימודים יש ערך מוסף מעל ומעבר לרכישת השפה. יש להם השלכה על הדימוי העצמי של החיילים ועל מעמדם בקרב משפחותיהם. יש להם השפעה על תהליך הסוציאליזציה שלהם בצבא ובחברה הישראלית. אחד החיילים סיפר שחלומו היה לנסוע לאילת, אבל הוא לא ידע לדבר עברית וכמובן שלא ידע לקרוא את השלטים ולא יכול היה להסתדר בכוחות עצמו. לאחר שלמד לדבר ולקרוא נסע לבדו לאילת, הצליח להסתדר והרגיש שעולם חדש נפתח בפניו. חיל אחר סיפר בעיניים בורקות, איך התחיל לכתוב עברית בתוכנת המסרים - ה'ווטסאפ'. הוא תיאר את תהליך הלמידה המשותפת עם מש"קית ההוראה. היום היא כותבת לו הודעות בווטסאפ, והוא משיב לה.

לתהליך הסוציאליזציה של החיילים הבדואים יש השלכה על מיצובם החברתי וכן על התפתחותם של תפיסת השייכות שלהם לחברה הישראלית. המ"פ התייחס בדבריו לתרומת הלימודים לשילובם החברתי ולהסרת המחיצות החברתיות הקיימות בחברה הבדואית:

הצבא באמת חושף אותם לכל העדות, לכל המקומות. אפילו יש שם אנשים מהדרום או מהצפון שבחיים לא הגיעו לדרום, ומהדרום שבחיים לא הגיעו לצפון. והיו אנשים כאלה. עכשיו לא מזמן, לפני שבוע או שבועיים, היה לנו מסע עדה בארץ. הסתובבנו בכל הפזורות בדרום, החברה מהדרום הגיעו לצפון, זה היה באמת להתחבר לעדה. אני כבדואי מהצפון בחיים לא פגשתי בדואי מהדרום ונכנסתי אצלו לבית. רק בצבא. וואלה, תמיד הם היו בשבילי הסטיגמות, האנשים הרחוקים. אבל לא, הם אנשים שרוצים באמת להתחבר ולהשתלב.

גיוסם של חיילים בדואים על בסיס התנדבותי הוא מהלך ייחודי מבחינה פוליטית וחברתית בשל מאפיינייה של קבוצה זאת בתוך האוכלוסייה הערבית. כפי שתואר לעיל, הבדואים מובחנים במבנה העדתי והדמוגרפי שלהם בתוך החברה הערבית בין המוסלמים, הערבים הנוצרים והדרוזים. ריבוי הזהויות הוא אחד המאפיינים המרכזיים שלהם, ולכך יש להוסיף את ההבחנה הקיימת בין בדואי מצפון הארץ לבדואי שחי בדרומה. כל הגורמים הללו יוצרים קושי בהגדרת זהותם. במהלך הריאיון ביקשנו לבדוק את המניעים שלהם להתנדב לשלוש שנות שירות בצבא ואת תפיסתם את עצמם.

מניתוח הראיונות עולה שהחיילים והמפקדים מגדירים את עצמם כבדואים-ישראלים ואת המניע שלהם להתנדב לשרת בצה"ל כתחושת מחויבות כלפי המדינה שהם תופסים כמדינה שלהם. הופתענו מאוד למשמע המשפט שנאמר בטון נחרץ "זאת המדינה שלי". משפט זה נאמר על ידי כל אחד מהמרוואיינים: "למה אני בצבא, זה חשוב לי. זה המדינה שלנו גם; כי זאת המדינה שלנו; זאת המדינה שלנו - צריך להגן עליה; המדינה נותנת לי ואני צריך לתת למדינה שלי".

יש לציין שגם הקצינה שאחראית לקורסי החינוך וההשכלה חיזקה את דבריהם באומרה: "אני בתור הקצינה, ואני לא לימדתי אותם את שלושה החודשים האלה, יודעת להגיד שיש כאלה שמתגייסים מציונות משוגעת ומתוך רצון לתרום למדינה, וזה מה שמוביל אותם פה. ואז העניין הזה אצלם חזק, זה מה שאני מרגישה".

ניתן לזהות כי קיים קשר בין תפיסתם את עצמם ואת זהותם לבין התפיסה הרווחת במשפחות

המוצא שלהם. החיילים והקצינים שרואיינו באים ממשפחות של בדואים שהתנדבו לשרת בצבא, חלקם אף המשיכו בקבע והגיעו לדרגות גבוהות. אלה הן משפחות שהשירות בצבא נתפס בעיניהן כחלק אינהרנטי מלהיות אזרחים במדינת ישראל וככאלה זוהי המחויבות שלהן למדינתן.

גם המ"פ וגם המ"מ שרואיינו התייחסו בדבריהם לתפקידים שמילאו בני משפחתם בצבא ולמשמעותו של השירות בצבא להתפתחות זהותם וזיקתם למדינה. המ"פ סיפר:

מבחינת משפחה, אבא שלי, זיכרונו לברכה, הוא גם נכה צה"ל, נפצע בלבנון בתשעים ותשע, אחרי תשע עשרה שנה שהוא היה גשש. כרות דגל, וגם פלטינות בגב, הוא מת מהתקף לב. האימא היא עקרת בית. אנחנו שלושה אחים בגדס"ר. יש לי שני אחים שוטרים בשב"ס ומג"ב, כולם במערכות של מסגרת הביטחון. אני בגיל קטן, בכיתה ח' כבר הייתי נכנס לחדר של אבא שלי איך שחוזר הביתה, הוא היה על מדים, מביא את החברה ומתחיל למדוד את המדים. זה משהו שגדלתי עליו ולא הייתה שום התנגדות. לנו זאת הייתה דרך ברורה - או לעשות צבא או ללכת ללמוד.

גם החיילים שרואיינו סיפרו שבמשפחתם יש אווירה מעודדת ותומכת בשירות הצבאי:

הרבה חברים התגייסו; התגייסתי ב-2013 למה לא? הייתי צריך, רציתי להתגייס, יש בכפר עוד אנשים שהתגייסו; חבר התגייס ועוד חבר התגייס עוד עם אחי מכפר ליד עכו; הרבה חברים שלי התגייסו; כל המשפחה שירתה בצבא. זה היה ברור שגם אני אתגייס.

מחיר ההתנדבות לצבא

יש לציין שלעתים המשפחה מתנגדת להתנדבות לשירות צבאי והחייל נתון בדילמה מוסרית- חברתית קשה. עליו לבחור בין יציאה לשירות צבאי למרות התנגדות המשפחה או ויתור על רצונו בשל לחצי הסביבה. ההתמודדות מול התנגדות המשפחה להתנדבות לצבא גורמת לכך שלעתים החייל לא יכול להגיע הביתה כשהוא לבוש במדים ועליו לצאת מהבסיס בלבוש אזרחי.

הקצינה סיפרה:

כן-כן, הם מגיעים לצבא, הם משרתים שנתיים וחצי בתנאי חובה וחצי שנה אחרונה בתנאי קבע. כדי למשוך אותם, כדי שיבואו ויתגייסו. כי שוב, צריך להבין שמתנדבים זה לא כזה פשוט, זה לא כמו שבחורה דתייה באה ומתנדבת לצבא. אצלם יש פה הרבה חיילים שביום חמישי שהם יוצאים הביתה לבושים באזרחי מהסיבה הפשוטה שבכפר הם לא רוצים שידעו שהם התגייסו. או שהיו צריכים לעזוב את הבית בגלל שהיו בעיות עם המשפחה על זה שהם התגייסו. זה סיפורים שהם מאוד נפוצים פה, מאוד שכחים. זה לא התנדבות שהיא באה בקלות.

המ"פ התייחס לנושא מנקודת מבטו ותיאר את דרך התמודדותו עם התנגדות המשפחות או הסביבה לגיוס:

בואי אני אגיד לך משהו. היו לי חיילים שירו להם על הבית. הייתי בביקור בית ושאלתי אותם אם אין מה לעשות, זה חייל שרוצה [להתגייס]. דבר ראשון הוא צריך רצון, מינימום רצון. אפשר לשכנע, אבל לא בכל מחיר. בסופו של דבר אני לא רוצה. יש אנשים, סתם דוגמה, מכפר שהוא אנטי צבא. עכשיו, אני יכול לראות שהשירות בצבא יכול לפגוע בו, לפגוע במשפחה שלו. וואלה, לא בכל מחיר. הוא רוצה לתרום למדינה,

אבל הוא מִפְחַד מהסביבה, מהלחץ החברתי. מה שהוא עושה, אני מכבד את זה. באמת זה אנשים שצריך להוריד בפניהם את הכובע. כאילו, עם כל הקשיים והכול הוא עולה על אזרחי, ולמרות כל הקשיים הוא עומד נגד הזרם ומתגייס. זה לדעתי צריך לבוא מאותו בן אדם. אי אפשר לשכנע מישהו, אולי אפשר להמליץ. אם יש לו את העשרים אחוז אפשר להשלים את השמונים כדי שהוא יתגייס, אבל צריך את הבסיס.

מפקדם של החיילים סיכם את חשיבות הגיוס וניצול המשאבים שצה"ל מעמיד לרשות המתנדבים, שיכולים להיות קרש קפיצה לשינוי במעמד החברתי-כלכלי שלהם:

אני מסביר לחיילים שהצבא זה דלת לחיים. אני אומר להם, זה דלת לגיהינום או דלת לגן עדן. דלת לגן עדן - תעשה צבא, שירות משמעותי, תנצל את השלוש שנים. תיקח מה שאתה רוצה. אני תמיד אומר בכל שיחה: אני לא משלם על הקורסים האלה מהכיס שלי, אני לא משלם לכם מהמשכורת שלי. תיקח. הצבא נותן לך - תנצל את זה. תחשוך כסף, תעשה עסק. זה הזדמנות לחיים. עכשיו הדלת לגיהינום זה האנשים שמגיעים לפה, קשה להם בצבא, הם לא משתלבים, לא מתאימים. זה אנשים שהם בעייתיים, מענישים אותם ומנסים ליישר אותם, ובסופו של דבר אי-אפשר. יש אנשים שפשוט לא מתאימים ואני אישית משחרר אנשים. אבל, יש לא מעט אנשים שכן באים, מנצלים את ההזדמנות. זה חוויה של פעם בחיים, לא יעשו עוד סדיר בחיים שלהם. שלוש שנים ומזה מתקדם הלאה.

תרומת השירות הצבאי מההיבט הערכי-אידיאולוגי

במהלך הריאיון עלתה סוגיית תפיסתם של הקצינים, המפקדים ומש"קיות ההוראה את תפקידם מנקודת מבט ערכית-אידיאולוגית. המפקדים הישירים של החיילים הם בדואים שהתקדמו בסולם הדרגות ומשרתים בקבע שנים רבות, תופעה המעידה על גישתם ועל תפיסתם את מהות תפקידם. הם רואים ייעוד בהכשרת הבדואים להיות חיילים, הם מכירים את החיילים באופן אישי וכך גם מתייחסים אליהם. עם זאת, הם אינם מוותרים על מקצועיותם ועל מימוש מטרותיהם כמפקדים. לעתים הם אף מקיימים ביקורי בית במשפחות החיילים כשדרוש טיפול בדילמות אישיות-ייחודיות.

המפקדים והמש"קיות רואים את עצמם כדמויות מודל לחיקוי מבחינה ערכית ואידיאולוגית, שייעודו לעורר מוטיבציה בקרב החיילים הבדואים לשרת בצבא. הם מקבלים על עצמם את האחריות לסייע לחייל הבדואי המתנדב לזהות את הפוטנציאל שיש בשירות הצבאי ואת תרומתו להתפתחותו האישית-תפקודית ומקצועית בהווה כולל ההשלכות על עתידו כאזרח במדינת ישראל. ההסתכלות הערכית-אידיאולוגית של המפקדים על השירות הצבאי של החייל הבדואי באה לידי ביטוי במלוא עוצמתה בדבריהם בריאיון:

זאת אוכלוסייה שחייבים לטפח אותה בשביל שירגישו שהם שייכים. ולדעתי, הצבא זה באמת המקום שבו הם יכולים לבלוט. אני עכשיו, סתם דוגמה, יכול עכשיו לקחת חייל שגדל כל החיים שלו בתוך הכפר, לא פגש יהודים, ולשלוח אותו עכשיו לקורס מ"כים או קורס חובשים. וואלה, הוא לומד, הוא מתפתח, מכיר אנשים מכל המקומות ומבקר בהם. זה השילוב, זה לא מקומות העבודה וזה לא בתי ספר, זה צבא. צבא באמת חושף אותם לכל העדות, לכל המקומות.

קצינת החינוך ומש"קיות ההוראה גם הן מדגישות את המשמעות הערכית-אידאולוגית שיש לתפקידן:

זה אחד התפקידים היותר חשובים שהצבא עושה בתור צבא העם, כי זה בעצם ההבנה שאנחנו משרתים את כלל אזרחי המדינה בלי שום הבדל בין דת, גזע ומין. הוא זקוק לעזרה הזאת כמו שמתגייר זקוק לקורס נתיב, כמו שעולה חדש זקוק לקורס עברית, ככה הבדואי זקוק לקורס השכלה. זה דבר שאין אופציה לוותר עליו, כי שוב, הצבא הוא צבא העם בהבנה שכאילו במשפט של חיל החינוך: "עם בונה צבא וצבא בונה עם". זה, זה, בדיוק זה הם עוזרים לנו, אנחנו עוזרים להם, הם עוזרים לנו שוב. זה מעגל, כמו שאמרתי, שהוא פשוט לא נגמר אף פעם. אנחנו שולחים חיילים יותר יצרניים שיודעים לכתוב קורות חיים ולהגיש אותם למשטרה כדי לרצות לעבוד במשטרה אחר כך. כמות החיילים שבאים לבקש "תעזרי לי לכתוב קורות חיים כי אני צריך להתקבל לגיבוש ימ"מ", או משהו כזה, היא מאוד מאוד גדולה. הם רוצים לפעול, הם רוצים לצאת החוצה. יש לנו פה פלוגת קבע, אנשים שהם חותמים קבע לעוד שבע שנים בצבא. זה מטורף, זה לא קורה בגדודים אחרים. אז שוב, אם זאת ההגדרה של צה"ל, זה לחלוטין התפקיד.

אחת ממש"קיות ההוראה רואה בתפקידה ייעוד לסייע לחייל הבדואי להשתלב בחברה הישראלית בצורה מיטבית:

יש אנשים קודם כול שבאים, שעולים לארץ, או נטו בשביל לשרת את המדינה. והבדואים ספציפית הם בהתנדבות נמצאים כאן, שזה משהו שהוא ממש לא מובן מאלינו. כאילו, כל חיילים כאן נמצאים בהתנדבות נטו. מתי באמת ידעתי שאני רוצה להגיע לכאן, זה כשהיינו בביקור מהקורס, היינו פה בסיוור, ואז המש"קית שאלה אותם למה התגייסת לזה, ואז הוא אמר: "מה זאת אומרת? זאת המדינה שלי." היהודים רואים אותם לא כחלק מהמדינה, רואים אותם כעם אחר לגמרי, ועצם זה שהם גם באים ומשרתים את המדינה שלנו, המעט שאפשר לעשות זה לעזור להם בדברים האלה: בטיפול של הת"ש ובהשכלה. בסופו של דבר הם כן יוצאים מהצבא ועובדים אחר כך ומשתלבים במקומות עבודה, חיל חינוך זה משהו שאין, למדנו את זה גם מהקורס, שאין את זה בכל מקום. כאילו, זה צבא העם.

מש"קית אחרת הוסיפה:

אני ממש מסכימה עם מה שנ' אמרה. זה נראה לי ממש חשוב לחברה. ודווקא זה שהם בדואים ויש הרבה ישראלים יהודים או לא יהודים שהם פחות מחשיבים אותם ישראלים, זה נראה לי ממש משהו שיכול לעזור. נגיד, מי שידוע לקרוא ולכתוב אז הוא הולך לעבודה שמצריכה לפגוש אנשים אחרים, זה נראה לי משהו שממש יכול לפתח אותם הלאה. יכול להיות שעוד כמה שנים הם ממש יהיו לגמרי חלק מהחברה ואף אחד לא יסתכל עליהם בצורה שונה או אחרת. לדעתי זה משהו ש... כאילו, אני חושבת שממש חשוב לעשות את זה דווקא פה ובגלל זה אני חושבת שזה תפקיד מאוד מאוד חשוב והכרחי. זהו. אני מאוד שמחה שבצבא יש דברים כאלה.

מבט לעתיד

המבט לעתיד של כל המרואיינים מעוגן בתרומה של השירות הצבאי בשלושת המישורים - אישי, חברתי וערכי.

בדברי צוות המפקדים ומש"קיות הוראה ניתן לזהות את ההשלכות לעתיד שיש להיבטים אלה. ההצלחה בשילובם של החיילים הבדואים במסגרת הצבא תורמת למעשה לשילובם בחברה הישראלית. חלקם נשארים בקבע ואולי מבחינת הצבא זאת ההצלחה הגדולה ביותר. אך, השתלבותם במסגרות מקצועיות נוספות, כמו משטרה, רשות מקומית ומסחר עצמאי היא מבחינת החברה הישראלית הישג משמעותי.

החיילים שרואיינו נשאלו על שאיפותיהם לעתיד ומתשובותיהם משתקף החזון האישי-חברתי-ערכי של שילובם בחברה הישראלית: "אני רוצה אולי להיות ביס"מ משטרה; אני רוצה לפתוח עסק - בכפר שלי; אני רוצה לשרת במשטרה; אני רוצה ללמוד ולשלם מהכיס שלי, עברית וערבית".

המ"פ דיבר על החשיבות של המשך טיפול המדינה בחיילים אלה גם לאחר שחרורם מהצבא:

אני יודע שאחרי שהם משתחררים יש יחידה לחיילים המשתחררים, שהם בעצם מלווים את החייל המשוחרר עד חמש שנים. עכשיו, סתם דוגמה, החייל השתחרר עכשיו. אין לו שתיים עשרה שנות לימוד, אין לו בגרות, אין לו, אין לו. מה שיש לו זה תעודת לוחם שלא תמיד עוזרת. מה הוא יעשה עם זה? אולי יעבוד בתחנת דלק ומאבטח שנה? הם לוקחים אותו ומלווים אותו חמש שנים, מכניסים אותו למכינה - זה דברים עובדות - הוא מקבל משכורת בערך איזה ארבע אלף שקל, משלים לימודים. הוא יכול ללמוד, והכול חינם ומקבל כסף. עכשיו, רוב החיילים לא מכירים את זה. הוא יודע שיש לו עכשיו תעודת לוחם ותעודת שחרור, והוא הולך לעבוד עכשיו בתחנת דלק או מאבטח. ויש לא מעט אנשים שבאמת התפתחו והשתלבו טוב מאוד בשוק.

הוא סיכם - "העם בונה צבא והצבא בונה עם. אין מה לעשות, אי-אפשר לבנות את האוכלוסייה הזאת ופשוט להזניח אותם, והם יתחילו אחרי זה להעסיק את המשטרה באזרחות".

משפט הסיכום של המפקד מבטא את התרומה הגדולה שיש לפעילות הייחודית של צה"ל ושל חיל החינוך למען שילובם של החיילים הבדואים המתנדבים, שמתחיל עם גיוסם ונמשך גם לאחר שחרורם. אין ספק שמפעל ייחודי זה של הקניית השפה וההשכלה הבסיסית הוא התשתית לשילובו של האדם בחברה והוא המפתח להתפתחותה של תחושת השייכות לחברה שהוא חי בה. במפעל זה גלומה משמעות המשפט המקבל את פני הבאים לבסיס שבו נמצאים החיילים: "כוחו של אדם שעלה מהתחתית גדול מזה שנוול בצמרת". היכולת לדבר ולהידבר בעברית, לקיים אינטראקציות בין-אישיות עם ה"אחר", הישראלי-היהודי, ולהשתלב במסגרות של עבודה שונות בחברה הישראלית - היא הכוח והעוצמה של מי שהיה למטה והצליח לעלות.

סיכום

שני הפרקים האחרונים עוסקים בחיילים הבדואים ובהשתלבותם בצה"ל ובמדינה. בפרק הראשון נדונו הסדרי הגיוס והשירות של המשרתים הבדואים כחלק מתופעות רחבות המתרחשות בישראל ובעולם. הפרק עסק באופן שבו הסדרים אלה משפיעים ומתלכדים עם הקשרים מקומיים ועם מאפיינייה של האוכלוסייה הבדואית בישראל ובצבא. מהפרק עלה כי הציפיות של המשרתים בתקופה זו שונות מאלה של הדור הקודם; הם מצפים להעדפה מתקנת

בשוק העבודה האזרחי והתחרותי על בסיס התנדבותם לשירות צבאי ותרומתם למדינה. הנציגים האחראים לתהליכי הגיוס והשירות של הבדואים מודעים לכך שגם בקרב הבדואים רווחת השאלה "מה יוצא לי מזה?" מדבריהם ניתן להסיק, כי השינויים שחלו בחברה הישראלית הפכו את ההון הצבאי הנצבר במהלך השירות ל"לא מספק" במתן כרטיס הכניסה לישראליות החדשה. אם כך הגיוס לצה"ל על פי ממצאי הפרק אינו מהווה שטר ביטחון להשתלבות ולהתערות בחברה הישראלית.

הפרק הנוכחי דן בתרומת הלימודים לחיילים הבדואים. ממנו עולה שלימודים אלה, למרות היותם טיפה בים צורכיהם, הם בעיניהם מנוף להתפתחות ולהשתלבות בחיים האזרחיים. הם מודעים לחשיבותן של מגוון האפשרויות שהלימודים מעניקים להם. החל בשיחה עם האדם ברחוב, קריאה אפילו של שילוט או תמרורי דרך, לא כל שכן מסמכים. ידע זה מונע מהם להרגיש מנותקים, אילמים וחסרי ביטחון. כל החיילים הדגישו את האפשרויות שייפתחו לפניהם לפרנסה ולעזרה בבית. אין ספק שלימוד השפה הוא תנאי הכרחי להשתלבות באזרחות אבל אינו תנאי מספיק. לכן על מערכת הביטחון או הגופים האחראים לכך מטעם הממשלה לעקוב אחרי החיילים עם שחרורם ולתמוך בהם בקליטתם בעולם האזרחי, כדי שירגישו שתרומתם למדינה שהם הצהירו כ"מדינה שלי" לא הייתה לשווא.

שער שישי
סיכום

פרק 16

סיכום וכיוונים עתידיים

רז קרני ונועה בן-יוסף אזולאי

האם צה"ל הוא עדיין צבא העם?

ספרים רבים נכתבו בשני העשורים האחרונים בניסיון להשיב על שאלה זו. הקריאה בספר זה אינה מספקת לה תשובה חד-משמעית, ועם זאת עולה ממנה הבנה ברורה הנוגעת לה: צה"ל מהקמתו ועד היום עוסק במשימה חברתית ראשונה במעלה של טיפול, קידום ושילוב אוכלוסיות ייחודיות בשירות הצבאי. יש עדויות רבות לכך שלעשייה זו השפעה דרמטית על השתלבותן של אוכלוסיות אלה בחברה הישראלית לאחר השחרור מצה"ל.

התהליך המתרחש במהלך השירות הצבאי משפיע ברבדים העמוקים ביותר על חיילים שחלקם חוו חוסר הצלחה מתמשך בבית הספר, חלקם סבלו מהדרה חברתית ואף גזענות בשל עדתם, שפתם, צבא עורם או ארץ מוצאם. הסיפורים השונים שקובצו בספר זה מציגים תמונה שלפיה מעבר להשלמת פערי השכלה או שפה חיילים אלה חווים שינוי עמוק בתחושת המסוגלות העצמית והערך העצמי שלהם. במקרים רבים הם רוכשים את האמונה בעצמם ובאחרים ויוצאים חזרה לחברה הישראלית מחוזקים יותר ובטוחים יותר.

מהו סוד ה"קסם"? כיצד קורה כי דווקא בצה"ל זה מצליח? המחקרים והסיפורים שרוכזו בספר זה נותנים לשאלות אלה מספר תשובות:

א. **המדדים** - "על מדדים אני מלך", אמר אחד החיילים שרואיינו וייצג בכך גם רבים אחרים. המדדים אינם רק סממן חיצוני, אלא בונים תודעה. ראשית, הם מסמלים התחלה חדשה. הגיוס לצה"ל הוא הזדמנות "ללבוש" דמות חדשה שזוכה להתחלה חדשה ויכולה להשאיר את העבר מאחור. שנית, המדדים הופכים את לובשיהם לשווים באמת לאחרים. הם מבטלים הבדלים מעמדיים, תרבותיים ועדתיים. הם מטשטשים את צבע העור, את המבטא ואת הסביבה שממנה הגיע החייל ומספרים רק את הסיפור הצבאי שלו. היכן הוא משרת? כמה זמן? באיזה תפקיד? שלישית, הם מייצרים שייכות. המדדים הופכים אותו לחלק מקבוצה, כזו שזוכה לאהדה רבה בחברה הישראלית. לחלק מהחיילים זוהי הפעם הראשונה שבה הם שייכים לקבוצה הגורמת להם לחוש גאווה ומשמעות.

ב. **תכניות ההכשרה** - בספר תוארו מגוון תכניות לימוד והכשרה המיועדות לחיילים מאוכלוסיות ייחודיות: קורס תג"ת להשלמת השכלה, קורס עברית לעולים ולבני מיעוטים, תכניות הכנה לשירות ליוצאי אתיופיה ולעולים וקורס נתיב לעולים ולחיילים לא יהודים. איכותן של התכניות הללו טמונה בהתאמתן הייחודית לכל אוכלוסיית יעד (לא דומה קורס עברית לעולים לקורס עברית לבדואים). לכל אוכלוסייה הותאם מענה פדגוגי ייחודי המביא בחשבון הקשרים תרבותיים ואת הרקע ההשכלתי הקודם שלה. נוסף על כך, משכן

הקצר יחסית של התכניות (חודשים אחדים לכל היותר), המסגרת הצבאית וההקפדה על משמעת וכן האינטנסיביות הרבה הנובעת משני המאפיינים הללו מייצרים מסגרת מחייבת מחד גיסא ותומכת מאידך גיסא, כזו המאפשרת לעמוד באתגר שהתכנית מציבה למשתתפיה.

ג. **סגל הפיקוד וההוראה** - הפרק "באות מאהבה" תיאר בהרחבה את מאפייניהן ואת תפיסת התפקיד של בנות סגל הפיקוד וההוראה בקורס תג"ת. גם בשאר התכניות הנוסחה דומה. צה"ל מנתב לתפקידים הללו את החיילות האיכותיות ביותר, הן מבחינת נתונים אישיים הן מבחינת מוטיבציה ואמונה רבה בשליחות שבתפקידן. האמונה הרבה בחיילים לצד דרישות ללא פשרה משמעתית ומקצועית מהחיילים ומעצמן, מסייעות לחיילים להאמין בעצמם מחדש, לצלוח משברים ולהגיע ברוב המקרים בהצלחה לקו הסיום של ההכשרה.

ד. **המפקדים** - לדמות המפקד יש חשיבות רבה עבור חיילים בכלל ועבור חיילים מאוכלוסיות ייחודיות בפרט. הפרק "מפקדים מספרים" הציג קווים לדמותם של מפקדים שחוו חוויות הצלחה עם חיילי איתן תחת פיקודם, ואולם תיאורים כאלה עלו כחוט השני גם בסיפורים השונים בספר. מפקדים שהשכילו לראות את חייליהם ואת צורכיהם הייחודיים, שתמכו ועודדו, אך הציבו דרישות לא מתפשרות; מפקדים שליוו את חייליהם בתהליכים ארוכים של רכישת שפה, השכלה, מקצוע ואפילו גיור, סייעו להם ברוב המקרים לחוות חוויות הצלחה בשירותם ולהציב לעצמם מטרות במהלך השירות וגם לאחריו.

עם זאת, לא ניתן לסיים מבלי לעמוד על אתגריה הייחודיים של העת הנוכחית בחברה הישראלית ובצה"ל. אתגרים אלה משפיעים ישירות על תפקידו החברתי של צה"ל ועל אופי העיסוק שלו בשילוב אוכלוסיות ייחודיות. האתוס הרפובליקני שהתאפיין בממלכתיות, בקולקטיביזם ובחלוציות בשנותיה הראשונות של המדינה ובמסגרתו הוגדר המאמץ הצבאי כערך חברתי עליון, השתנה לאורך השנים. מקומן של הקבוצות החברתיות והפרט גדל במקביל לצמצום העיסוק במשימות הלאומיות ובטובת הכלל. המציאות החברתית-כלכלית במדינת ישראל בעידן הניאו-ליברלי לצד שחיקת מרכזיותו של צה"ל בחברה הישראלית מקשה עליו את יכולתו לגייס, לשמר ולקדם אוכלוסיות ייחודיות בשירות. שני אתגרים מרכזיים עומדים אפוא בפנינו היום:

צמצום פערים - מדינת ישראל מתאפיינת בפערים חברתיים-כלכליים, מהגבוהים במדינות המערב. הפערים באים לידי ביטוי בהבדלי הכנסות ובמידת הנגישות למשאבים: חינוך, בריאות, רווחה ועוד. כפי שצוין לעיל, מאפייניו של השירות הצבאי מביאים לטשטוש ולצמצום הפערים ("על מדים אני מלך") ובחלק מהמקרים אף מאפשרים מובילות חברתית. עם זאת, בשנים האחרונות מתחזקת תופעה מטרידה, לדעתנו, התורמת לחיזוק פערים ולא לצמצומם. חלק מיחידות צה"ל (בעיקר טכנולוגיות) מתאפיינות ברוב גדול של חיילים מרקע סוציו-אקונומי גבוה בעוד אחרות (בעיקר יחידות הנותנות שירותים והעוסקות במקצועות טכניים) קולטות בעיקר חיילים מרובד סוציו-אקונומי נמוך. הערכות המצב האחרונות מראות כי בקרב בני הנוער גובר השיח העוסק ברווח ובניסיון שיפיקו כחיילים מהשירות הצבאי. בתוך כך, שיעור המעוניינים להתגייס נמוך יותר אצל בני נוער המדווחים על מצב סוציו-אקונומי נמוך מאחר שהם סבורים כי השירות לא יועיל להם לאחר השחרור. במקביל, יש עלייה במוכוונות לשרת

בתפקידי המחשב, בעיקר בקרב בני נוער ממעמד סוציו-אקונומי גבוה ובעלי נתונים גבוהים. כמו כן, מחצית מבני הנוער סבורים כי בצה"ל לא מטפלים היטב בחיילים.³⁵ על צה"ל לבחון כיצד מחזקים את האמון של בני נוער וחיילים (והמעגלים הסובבים אותם) מרובד סוציו-אקונומי נמוך בשירות בצה"ל וביכולתו לתרום למוביליות חברתית. כמו כן על צה"ל לפעול על מנת לצמצם ככל הניתן יחידות הומוגניות מבחינת הרכבן החברתי ולהמשיך להתעקש על קיומו של המפגש הרב-תרבותי הייחודי והבלעדי לו.

בידול מול שילוב - לאחר שנים רבות שבהן נעשה חלק רב מהטיפול באוכלוסיות הייחודיות בדרך של בידולן במסגרות ייעודיות בתחילת השירות או בחלקים שונים במהלכו, צה"ל מצוי בעיצומו של שינוי רחב שתכליתו לצמצם ככל הניתן את הבידול, לבטל מסגרות ייחודיות (כדוגמת גדוד חרב, הגדוד הדרוזי שבו עסק פרק 13). תכלית השינוי היא להתאים את המענה הניתן לפרט לצרכיו הייחודיים ולא לשיוכו הקבוצתי. כפי שעלה מהסיפורים השונים שהובאו בספר, יחסם של חיילים מהאוכלוסיות הייחודיות למסגרות הייחודיות (המבדלות) הוא אמביוולנטי.

מצד אחד הם חשים כי הן מעצימות את הסטיגמות (למשל כחיילי איתן) ולא מאפשרות השתלבות אמיתית בצה"ל ובחברה הישראלית (הגדוד הדרוזי או הבדואי), כי הן אינן מחייבות אותם למפגש בלתי אמצעי עם השונים מהם. מצד אחר, החיילים חשים כי המסגרת הייחודית מסייעת להם לחזק את הגאווה ואת השייכות לקבוצה שהם חלק ממנה ולהבהיר לעצמם את זהותם כדרוזים, בדואים, אתיופים, עולים וכדומה לצד היותם ישראלים וחיילים בצה"ל. פעמים רבות הזהות הקבוצתית גם סייעה להם להתקדם במסלולים שונים בצה"ל (למשל פיקוד או קצונה). תהליכי השינוי המתרחשים בצה"ל בהקשר זה עדיין בתחילתם, ולכן עוד לא ניתן להסיק מהם מסקנות חד-משמעיות. עם זאת, חשוב כי צה"ל ימשיך לפעול מתוך הבנה שחזוקם של החלשים אינו יכול להיעשות רק מתוך התייחסות אליהם כפרטים; כדי להצליח בחברה חזקה הפרט צריך לחוש בטוח וגאה בשורשיו, בתרבותו, באמונתו ובשייכותו לקבוצה החברתית-תרבותית שלו.

עלינו להוסיף ולחזק אפוא את תחושת השייכות הזו ואת הזהות הייחודית לצד המענה הייחודי שניתן לכל חייל בהתאם לצרכיו וליכולותיו על מנת לשלבו בצורה המיטבית בצה"ל ובהמשך גם בחברה הישראלית.

בעתיד הנראה לעין, אל מול השינויים המתחוללים בצה"ל ובחברה הישראלית, יוסיף צה"ל להיות המקום המרכזי שבו מתקיים מפגש בין מרבית חלקיה של החברה הישראלית ובו מתקיים תהליך סוציאליזציה משמעותי לנרטיב הישראלי. עבור חלק גדול מבני האוכלוסיות הייחודיות ימשיך צה"ל להוות "הזדמנות אחרונה" להצטרף ולהרגיש שייך לחברה הישראלית, ולכן זוהי חובתנו לעשות כל שניתן על מנת לייצר עבורם הזדמנות אמיתית.

על הכותבים

רינת אדלר, רס"ן במילואים, שירתה במגוון תפקידים בחיל החינוך והנוער. בתפקידה האחרון שימשה כראש מדור מקא"ם (מרכז קידום אוכלוסיות ייחודיות) במפקדת קצין חינוך ראשי. תחומי העיסוק המרכזיים כראש מדור מקא"ם היו: אחריות לפיתוח מדיניות ותכניות עבודה בתחום נוער בסיכון, הכשרת הסגל, הנחיית סדנאות, מתן הרצאות למפקדים ועריכת מחקרים וסקרים בתחום. בעלת תואר שני ביישוב ובניהול סכסוכים מאוניברסיטת בר אילן ובוגרת תכנית מנדל למנהיגות חינוכית. עובדת כראש תחום פיתוח ופרויקטים בעמותת זמן גליל מערבי.

ד"ר אורנה שץ אופנהיימר, בעלת תואר שלישי בפסיכולוגיה חינוכית מהאוניברסיטה העברית בירושלים. מרצה בכירה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. עובדת באגף להכשרת עובדי הוראה ובאגף התמחות בהוראה שבמשרד החינוך. מקדמת נושאים חינוכיים: הכשרת מורים לבני הקהילה האתיופית, כתיבת סיפורים של מורים מתחילים ועוד. עוסקת במחקר דידקטי, פדגוגי ואיכותני נרטיבי בתחום זהויות מקצועיות של מורים וחונכות למורים מתחילים.

נועה בן-יוסף אזולאי, רס"ן במילואים, שירתה במגוון תפקידים בחיל החינוך והנוער. בתפקידה האחרון הייתה ראש מדור מחקר ופיתוח בחיל החינוך והנוער. תחומי המחקר המרכזיים שלה: השתלבות אוכלוסיות ייחודיות בצה"ל, עמדות ותפיסות של מפקדים בצה"ל בתחומי העיסוק בחינוך בצה"ל ומאפייני בני הנוער ויחסם לשירות בצה"ל. דוקטורנטית במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון. בוגרת תכנית מנדל למנהיגות חינוכית בצה"ל.

גיא ברוקר, חוקר בכיר בפרויקט צבא-חברה במחלקת מדעי ההתנהגות בצה"ל. דוקטורנט לאנתרופולוגיה באוניברסיטת חיפה. תחומי עיסוק: יחסי צבא-חברה בישראל, תהליכי טרנספורמציה, מגדר וגבריות.

פרופ' יצחק גילת, פסיכולוג, מרצה לפסיכולוגיה ולשיטות מחקר ומשמש כראש הרשות למחקר, הערכה ופיתוח במכללת לוינסקי לחינוך. תחומי העיסוק שלו הם: מצבי לחץ אצל צעירים, התערבות בעת משבר, הכשרה להוראה והערכה של תכניות בתחום החינוך.

אל"ם בצלאל חיון, מפקד מרכז התחמושת והטילים באגף הטכנולוגיה והלוגיסטיקה של צה"ל (אט"ל). בתפקידו עוסק רבות בטיפול, בטיפול ובקידום כוח האדם, בדגש על העצמת אוכלוסיות מיוחדות וחיילים בסיכון. בוגר תואר שני במנהל עסקים מאוניברסיטת בן גוריון בבאר שבע ותואר שני נוסף במדעי המדינה מאוניברסיטת חיפה.

ד"ר נורית חמו, חוקרת ומרצה בתחומי תכנון לימודים, הערכה, שיטות מחקר איכותניות, זהות ועמיות יהודית (Jewish Peoplehood). מכהנת כראשת תכנית "מוסמך בהוראה" (M-Teach) במכללת לוינסקי לחינוך. מחקריה עוסקים בחינוך ובזהות יהודית במרחב הפלורליסטי וכן בחינוך ובזהות במסגרת הצבא.

ד"ר אריה חסקין מילא תפקידי ניהול בתחומי החינוך הבלתי פורמלי, הכשרת מורים וניהול קהילות. כיום מנהל את שירות התעסוקה בירושלים. תחומי המחקר והעניין שלו כוללים זהות ישראלית ויהודית, קהילתיות, קליטת עלייה ומסגרות משותפות לדתיים ולחילוניים.

רס"ן לוטפי חרב, מפקד המרחב הדרוזי והצ'רקסי במנהל אוכלוסיות באגף כוח אדם. ביצע מגוון רחב של תפקידי לחימה, הדרכה ומטה. כעת עוסק בהכנה לצה"ל וביצירה, בקידום ובמימוש של פרויקטים ותכניות לשילוב בני מיעוטים בצה"ל ובחברה הישראלית. בעל תואר שני במנהל עסקים מאוניברסיטת בן גוריון בבאר שבע ובוגר תכנית מנדל למנהיגות חינוכית בצה"ל.

ד"ר עידית טבק, חוקרת ומרצה בכירה, עומדת בראש מרכז מהות לידע, למחקר ולפיתוח, העוסק בתקשורת בין הורים למערכת החינוך. בעבר שימשה רקטור במכללת לוינסקי לחינוך וראש בית הספר לחינוך במכללה זו. מילאה תפקידים רבים במערכת החינוך והייתה חברה בצוותים שהובילו תהליכי שינוי בבתי הספר ובמכללה. היא חוקרת את ההתפתחות הפרופסיונלית של מורים, מכשירי מורים וסטודנטים, ואת מאפייני השיח בקהילות מקצועיות לומדות חוקרות. פרסומיה כוללים ספר, פרקים בספרים ומאמרים בתחומי תכנון לימודים, הכשרת מורים, התפתחות מקצועית של מורים, מחקר עצמי ומחקר פעולה.

פרופ' לילך לב ארי, פרופסור חברה בחוג לסוציולוגיה במכללת אורנים. משמשת כמרצה וכראשת הרשות למחקר ולהערכה במכללה זו. מרצה בתכנית לתולדות ישראל ויהדות זמננו באוניברסיטת בר אילן. תחומי המחקר שלה כוללים הגירה אנושית, הדרה וריבוד, זהות והזדהות אתנית, מפגשים בין-תרבותיים ורב-תרבותיות.

רינת משה, רס"ן במילואים, לשעבר חוקרת בכירה במחלקת מדעי ההתנהגות בצה"ל. דוקטורנטית בחוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטת בר אילן. עוסקת ומתעניינת ביחסי חברה-צבא בהקשרים של המלחמות העכשוויות, צבא כלכלה וחברת השוק ובשונות חברתית ותרבותית בארגונים וצה"ל. מתעניינת גם בתחומי הדעת של מיקרו-סוציולוגיה ופסיכולוגיה חברתית.

נורית קוטיק סא"ל במילואים, בתפקידה האחרון שירתה בחיל החינוך והנוער בתפקיד ראש ענף קידום אוכלוסיות ייחודיות במערך מגן. במהלך שירותה הצבאי מילאה תפקידים מגוונים במערך החינוך הפרוס ביחידות קרביות ובמטה החיל. התמחתה בחינוך לערכים וזהות ישראלית-יהודית. בוגרת תואר שני בסוציולוגיה ארגונית ותכנית מנדל למנהיגות חינוכית בצה"ל.

רז קרני, אל"ם במילואים, לשעבר מפקד מערך קידום אוכלוסיות ייחודיות בחיל החינוך והנוער. שירת בצה"ל 27 שנה, מרביתן בתפקידי פיקוד בחיל החינוך והנוער. בעל תואר שני במדעי המדינה מאוניברסיטת בר אילן ובוגר תוכנית מנדל למנהיגות חינוכית בצה"ל.

ד"ר מיכל ראזר, מרצה בכירה בפקולטה ללימודים מתקדמים וראשת היחידה להכשרה להוראה בפקולטה לחינוך במכללת אורנים. חוקרת רבות בתחום של הכשרת מורים להוראה מכילה ומכלילה. עוסקת בהכשרה, בליווי ובהדרכה למורים ולאנשי חינוך, בתהליכי התערבות בבתי ספר לעבודה עם אוכלוסיות מודרות, בליווי מקצועי של צוותים עירוניים ושל מסגרות תמיכה למערכת החינוך.

ד"ר רבקה רייכנברג, בעלת תואר שלישי בחינוך מאוניברסיטת בר אילן, מרצה בכירה וחוקרת, ראש התמחות בהדרכה, הנחה והוראה בבית הספר ללימודי התמחות מקצועית במכון מופ"ת. מחקריה עוסקים בהתמחות בהוראה (induction), בחשיבה רפלקטיבית בזיקה להוראה ולהדרכה ובהתפתחות מקצועית של מורי מורים.

ד"ר רחל שגיא, בעלת תואר שלישי בחינוך מאוניברסיטת בר אילן, חוקרת בכירה ברשות המחקר, הערכה והפיתוח במכללת לוינסקי לחינוך. מחקריה עוסקים בחינוך לחיים משותפים ושלו, ברווחה נפשית של מתבגרים ומורים ובהתפתחות מקצועית של מורי מורים ומתכשרים להוראה.

סופי תורקיה יורמן, אשת חינוך, רס"ן (במיל') בחיל החינוך והנוער, מילאה מגוון תפקידי הוראה, הדרכה ופיקוד במערך ההשכלה והחינוך של צה"ל. בוגרת תכנית מנדל למנהיגות חינוכית בצה"ל ובוגרת תואר שני בחינוך יהודי פלורליסטי מהמרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון באוניברסיטה העברית בירושלים ומ-Hebrew Union College.



“על מדים אני מלך”

“על מדים אני מלך” - כך תיאר אחד מהחיילים שסיפוריהם מובאים בספר זה, את תחושתו לגבי השירות הצבאי ומשמעותו עבורו. הספר מזמין את הקוראים למסע היכרות עם עולמם של חיילים מאוכלוסיות ייחודיות המשרתים בצה"ל, ועם האופן שבו השירות הצבאי משפיע על השתלבותם בחברה הישראלית.

המסע בספר עובר דרך מגוון נתיבים ונקודות מבט על מנת להאיר את התופעה באופן מלא עד כמה שניתן. הוא כולל ארבעה שערים שכל אחד מוקדש לאוכלוסייה ייחודית אחרת: חיילי איתן, חיילים חסרי השכלה, חיילים עולים חדשים וותיקים וחיילים בני מיעוטים. בכל שער מובאים קולותיהם של החיילים עצמם, לצד הקולות של המפקדים והסגלים המקצועיים התומכים. דהיינו סגלי החינוך וההוראה.

ספר זה הוא ביטוי לשיתוף פעולה ייחודי בין רשות המחקר במכללת לוינסקי לחינוך ובין חיל החינוך והנוער בצה"ל. הספר מפורסם על מנת לתעד את העשייה החברתית המקיפה של צה"ל וללמוד ממנה, בצה"ל ובארגונים אחרים. המחקרים המתוארים בספר נערכו על ידי חוקרים ממכללת לוינסקי ומצה"ל ומשלבים שיטות מחקר מגוונות, כמותיות ואיכותניות, שמאפשרות להתבונן על התופעות במבט על רחב לצד מבט מעמיק, שמביא סיפורים אישיים של חיילים ומפקדים.

