

## **”מי אתם שתגידו לנו?״: קומונה שיקומית כמקדמת תהליכי נפרדות ועצמאות בקרב צעירים עם מוגבלויות**

זוהר אליוסף וגדי צור<sup>1</sup>

### **מכינת כנפיים: התהליך החינוכי ורקע תאורטי**

בסקירה זו נתאר את האתגרים העומדים בפני צעירים עם מוגבלויות פיזיות ו/או חושיות במעבר שלהם לבגרות, ובאופן ממוקד – את החוויה של חיים משותפים בקומונה שיקומית כמשלימה פערים התפתחותיים תואמי גיל. תקופת החיים בקומונה מסייעת בגיבוש זהות אישית ותחושת שייכות קבוצתית לצד קריאת תיגר על ״המבוגרים״.

בסיום לימודיהם בבית הספר, צעירים עם מוגבלויות נמצאים על פרשת דרכים. זאת, היות שבניגוד לצעירים ללא מוגבלות, אין להם מסגרת המשך ברורה – כגון שירות צבאי או לאומי – הכוללת מגורים מחוץ לבית. אותם צעירים צוברים בבגרות המוקדמת פערים משמעותיים לעומת צעירים ללא מוגבלות,<sup>2</sup> בעיקר סביב האתגרים של יציאה מבית ההורים, השתלבות תעסוקתית ויצירת קשרים בין-אישיים משמעותיים.<sup>3</sup> חוויית הבדידות של צעירים אלה היא שכיחה ביותר, כך שבשיראל כ-14–20 אחוזים מהצעירים עם מגבלה מדווחים כי אין להם חברים שאיתם הם נפגשים או משוחחים בטלפון, לעומת כ-7 אחוזים באוכלוסייה ללא מגבלה.<sup>4</sup> צעירים עם וללא מוגבלות מתמודדים עם אתגרים דומים, אך לצעירים עם מוגבלות פיזית בעלת מאפיינים ייחודיים של קשיים בניידות, מוגבלות זו יוצרת מכשול חברתי. ישנה אף תלות בהורים, עקב קשיי גישה למקומות בילוי ומפגשים חברתיים, כמו גם

---

<sup>1</sup> זוהר אליוסף, אורנים, המכללה האקדמית לחינוך, המכללה האקדמית עמק יזרעאל, עמותת כוונים; גדי צור, מנכ״ל ומייסד בעמותת כוונים.

<sup>2</sup> Murray, 2003

<sup>3</sup> Newman et al., 2011

<sup>4</sup> ברלב ואחרים, 2017

קשיים נוספים המצמצמים את אפשרות הבחירה החברתית.<sup>5</sup> כדי להתמודד עם אתגרים אלה החלו בעשרים השנים האחרונות להתקיים בישראל "תוכניות מעבר", שתפקידן להכין צעירים עם נכויות להתמודד עם המעבר לבגרות בהיבטים של תעסוקה, יחסים בין-אישיים, השכלה וכולי. זאת במיוחד לנוכח המשבר שפוקד צעירים עם מוגבלויות שעה שחבריהם ללא מוגבלויות מתגייסים לצה"ל או לשנת שירות.

בשנת 2004 הקימו איילת שופטי וג'די צור (אחד המחברים) – בתמיכה של ג'וינט ישראל, ביטוח לאומי, משרד הרווחה וקרנות פיתוח למיניהן – את תוכנית "מכינת כנפיים" עבור צעירים עם מוגבלויות פיזיות וחושיות, שמטרתה לקדם לקראת ניהול אישי עצמאי בקהילה. תוכנית זו כוללת מגורים על חוף הים בבוסתן הגליל בשנה הראשונה. בשעות הבוקר שירות לאומי מותאם לכל חניך בחליפה אישית, ואחר הצהריים תוכנית שיקומית שכוללת חיי קומונה, התנסות בניהול משק בית ולמידה של מיומנויות חיים כגון בישול, נסיעה בתחבורה ציבורית וכדומה. בשנה השנייה עוברת הקבוצה לדירות בקהילה בנהרייה ומתנסה בחיים עצמאיים ככל האפשר, כאשר אינטנסיביות הליווי וההדרכה פוחתת בהדרגה.<sup>6</sup> יש לציין שבשנת 2006 מודל המכינה הועבר גם לשדרות בדרום הארץ ומופעל מאז באמצעות עמותת "גוונים". המכינה בנויה באופן שמדמה מסגרות כגון מכינות קדם-צבאיות או שנות שירות, ובכך היא שואפת להיות רלוונטית גם לצרכים ההתפתחותיים של צעירים במהלך גיל ההתבגרות והבגרות המוקדמת. ביטוי לאותם צרכים הוא הבחירה לייצר תוכנית שדורשת יציאה מהבית, התרחקות פיזית מההורים ושהות בקבוצת שווים אינטנסיבית.

תקופת סיום בית הספר היא נקודת המעבר בין גיל ההתבגרות לגיל הבגרות המוקדמת. אריק אריקסון<sup>7</sup> תיאר את המשימה העיקרית של גיל ההתבגרות כגיבוש זהות ושייכות. תהליך גיבוש הזהות כרוך למעשה בהתרחקות מסוימת מהזהות הילדית-משפחתית ומעבר להסתמכות על קבוצת השווים – מה שמאפשר תחושת שייכות. מרכיב נוסף חשוב בגיבוש הזהות הוא ה"מורטוריום" – אותו מרחב תמרון חברתי המאפשר למתבגר התנסויות במגוון תפקידים חברתיים ואישיים שונים, מבלי לשלם מחיר חברתי כבד עבור כשלונות או טעויות. ביטוי נוסף למעבר של המתבגרים מהדומיננטיות הפסיכולוגית של הוריהם אל עבר קבוצת השווים הוצע גם על-ידי הפסיכואנליטיקאי פיטר בלוס,<sup>8</sup> שטען כי בגיל ההתבגרות

Chambers et al., 2009<sup>5</sup>

אליוסף ואחרים, 2017<sup>6</sup>

אריקסון, 1987<sup>7</sup>

Blos, 1967<sup>8</sup>

מתקיים תהליך של הפרדה (ספרציה) ובניית זהות אישית (אינדיבידואציה) שניוני, שהוא שחזור הדרמה של שנות החיים הראשונות.<sup>9</sup>

בתהליך זה עובר המתבגר היפרדות פיזית ופסיכולוגית מהוריו, שמתבטאת לעיתים ביחס לעומתי כלפיהם, באימוץ של ערכים מוסריים מנוגדים שמסייעים לו לגבש זהות אישית וייחודית. כדי לצלוח את ההיפרדות הזו המתבגר נתמך, מתנחם ומושקע בקבוצת החברים (קבוצת השווים), שזוכים מצידו ליחס הפוך – קונפורמיסטי ומרצה. ההתחברות לקבוצת השווים מאפשרת את גיבוש הזהות והשייכות לקראת החיים הבוגרים. תהליך זה מתרחש לעיתים בעוצמה רגשית גבוהה ומאופיין בכוחות אגו חלשים ובהתנהגויות סוערות. ויניקוט תיאר את הפנטזיה הפסיכולוגית של המתבגר לבצע מעשה אדיפוס,<sup>10</sup> וטען כי "כדי להיות מבוגר על הילד לדלג על גופתו של מבוגר", וכי "לגדול פירושו – לתפוס את מקום ההורה".<sup>11</sup> מאבק הכוחות בין המתבגר להוריו הוא שלב התפתחותי חשוב ונורמטיבי, ותפקיד המבוגר הוא לא "להיכנע בטרם עת" לדרישותיו לעצמאות מוקדמת מדי, ועליו לחיות לצד הקונפליקט מתוך ההכרה בחשיבותו עבור התפתחותו של המתבגר.

תהליכי ההתבגרות שתוארו מתאפשרים בין היתר בשל העצמאות הפיזית הגוברת של המתבגרים. יש לשער כי מתבגר עם מגבלה – שאימו מקלחת אותו ואביו צריך להסיע אותו לכל מפגש חברתי – יתקשה עקב התלות בהוריו לקרוא עליהם תיגר ולנסות "להחליפם", שהרי הם עדיין מהווים את מקור הביטחון שלו בעולם. נוסף על כך, גם מצד ההורים יש במקרים רבים אמביוולנטיות בין הרצון לאפשר לילד להתפתח באופן עצמאי לבין החשש והדאגה מפני המפגש שלו עם החברה. כמו כן, צעירים עם מגבלה סובלים במקרים רבים מבידודות חברתית וממחסור בקשרים,<sup>12</sup> ומדורגים במחקרים סוציומטריים באופן סיסטמטי בעמדה נחותה ובודדת.<sup>13</sup> חסך זה מקשה אף הוא על היכולת ליצור הפרדה מההורים (להבין "מי אני לא"), שהרי ההתרחקות מההורים מתאפשרת בין היתר בשל העברת התלות של המתבגרים אל קבוצת השווים. החסך בקבוצת השווים מקשה גם על פיתוח הזהות האישית (להבין "מי אני כן"), שנובעת מתוך התנסויות מגוונות ובלתי פורמליות במצבים שבהם אין פיקוח של המבוגרים. מכאן שלחסך החברתי יש תפקיד מרכזי בקושי של צעירים עם מוגבלויות להתמודד עם האתגרים המשמעותיים של גיל ההתבגרות – יצירת נפרדות מההורים וגיבוש זהות אישית.

<sup>9</sup> תהליך הספרציה-אינדיבידואציה תואר במקור על-ידי הפסיכואנליטיקאית מרגרט מאהלר בקרב ילדים מגיל לידה עד גיל שלוש וחצי (מיטשל ובלאק, 2006).

<sup>10</sup> שראל, 2012

<sup>11</sup> שם

<sup>12</sup> ברלב ואחרים, 2017

<sup>13</sup> Bakkaloğlu, 2010; Bossaert et al., 2012; Bossaert et al., 2013

יציאה מבית ההורים אל חיים בקבוצת שווים מקובלת בתוכניות לצעירים ללא מוגבלות במסגרות כגון שנת שירות ומכינות קדם-צבאיות ומכונה לעיתים "קומונה". מסגרת זו מאפשרת יציאה זמנית מבית ההורים (ספרייה) ומרחב לחיפוש עצמי, שמתאפשר באמצעות התנסויות מגוונות. הקומונה היא למעשה מרחב מעברי שמאפשר "לשחק בלהיות מבוגרים" מבלי להתחייב לזהות או למעמד מסוים – מעין תקופת מורטוריום. מעט ידוע ונכתב על התרומה ההתפתחותית של חיי קבוצה בגיל הבגרות המוקדמת לצעירים עם מוגבלויות. יש לשער כי לתהליכים הפסיכולוגיים הקבוצתיים יש חלק משמעותי באותו תהליך התפתחותי.

בשדה הנחיית הקבוצות נהוג לסווג קבוצות בהתאם לממד התוכן וממד התהליך. קבוצה שממוקדת בתוכן וממעטת לעסוק בתהליך מכונה "קבוצת משימה". קבוצה שמרבה לעסוק בתהליך וממעטת לעסוק בתוכן מכונה "קבוצה להתפתחות אישית", שבה עיקר העיסוק הוא בצמיחה האישית של המשתתפים ובמערכות היחסים שלהם עם אלה. <sup>14</sup> בעשורים האחרונים התפתחו קבוצות פסיכו-חינוכיות שמשלבות בין תוכן ותהליך. <sup>15</sup> שילוב של תוכן ותהליך מאפיין גם את הקבוצות מהחינוך הבלתי פורמלי, <sup>16</sup> כמו הקומונות ושנות השירות בעבור צעירים בגילאי 18–20. הללו משלבות לרוב משימה חברתית (ממד התוכן) במהלך הבוקר, ועיסוק מתמשך בהתפתחות האישית של חברי הקבוצה דרך מערכות היחסים ביניהם (ממד התהליך) בשעות אחר הצהריים ובערב.

על-פי ארווין יאלום, <sup>17</sup> הדינמיקה הפסיכולוגית של קבוצה שמקימת ממד תהליכי כוללת את "שלב האופוריה", המתאפיין בחיפוש הקבוצה אחר מכנה משותף וחיבור. אחריו מגיע "שלב הפריצה", שבו הקבוצה עסוקה בעימותים, מאבקי שליטה ומרד. הקונפליקטים המשמעותיים מתקיימים בין המשתתפים לבין עצמם או בינם לבין הסמכות (מנחה/מדריך). הבסיס למאבק הוא הצורך של המשתתפים לתפוס לעצמם מקום בקבוצה. עוד על-פי יאלום, העוינות והתוקפנות כלפי הסמכות מקורה בתחושת הנבגדות וההתפכחות של המשתתפים על כך שהם לא יזכו להיות "הבנים המועדפים" של הסמכות וכי יאלצו לחלוק את קרבתה עם שאר חברי הקבוצה. למעשה, קיים דמיון בין "שלב הפריצה" בחיי הקבוצה לבין גיל ההתבגרות בחיי האדם. בשניהם קיימת הנחה כי כדי לתפוס מקום יש צורך בקונפליקט עם הסמכות. הקונפליקט הזה חשוב ותואם את ההתפתחות הנורמטיבית. המנחה, בדומה להורה, אמור לשאת את המתקפות מבלי לנקום ולנטוש, ולהתעקש על המשך הקשר למרות הקונפליקט.

<sup>14</sup> לרון ודה-מלאך, 2009

<sup>15</sup> Brown, 2018

<sup>16</sup> רביב, 2016

<sup>17</sup> יאלום, 2007

בתהליך החינוכי המוצג כאן אנו מבקשים לבחון האם קומונה שיקומית לצעירים עם מוגבלויות יכולה וצריכה לעודד קריאת תיגר, מרד ומחאה תואמי גיל, והאם תופעות אלה, אם מתקיימות, תורמות לתהליך השיקומי של אותם צעירים.

### מהלך ההתבוננות

לצורך תיאור תהליך זה רואיינו שני חניכים לשעבר ב"מכינת כנפיים": לביא (שם בדוי), בן 27 עם מגבלה חושית – שבזמן בית הספר למד בכיתה רגילה, וכיום הוא מאורס ומסיים תואר שני באוניברסיטה מובילה בישראל; ונופר (שם בדוי), בת 34 עם מוגבלות מוטורית – שלמדה בבית הספר היסודי בחינוך מיוחד ובתיכון בכיתה מקדמת. שני החניכים השתתפו בתוכנית "מכינת כנפיים" של עמותת כוונים במשך שנתיים. נוסף על כך, שני מדריכים בתוכנית "מכינת כנפיים" בהווה נחשפו לראיונות וכתבו את התייחסותם. המדריכים שניהם בשנות העשרים לחייהם. הראיונות עם החניכים ואיסוף החומרים מהמדריכים בוצעו על-ידי זוהר אליוסף (מחבר), איש צוות בעמותת כוונים.

### ריאיון 1 – לביא

**זוהר:** אז הייתי שמח ככה לשמוע אולי, אם זה בסדר, שתספר לי איך הייתה בעצם הכניסה שלך לקבוצה? או בכלל למכינה?

**לביא:** היום הראשון זה כמו היום בבקו"ם, הכרתי את כולם, אבל, כאילו, אני לא יודע. רגע, לאט, תתאפסו שנייה. בואו נתאפס רגע. לא מהר. אני הרגשתי כאילו הכול רץ, רץ, רץ. אי-אפשר לנשום לשנייה. תבין שאני הייתי בתיכון, וגם עכשיו, הולך לישון צוהריים, בין שתיים לארבע, קם, שותה קפה, אוכל צוהריים, לאט לאט, לוקח את הזמן. פה זה יאללה הכול במהירות, בלחץ. שמנו את התיקים בחדרים... הגענו, הייתה לנו את החלוקה לחדרים, נפרדתי מההורים, והמשך לו"ז מאוד אינטנסיבי, זו הייתה קבלת הפנים שלנו.

**זוהר:** בתקופה הראשונה של המכינה, תיארת שהיה הרבה לחץ. היה ביניכם חניכים שיח על התחושות הללו? על מה אתם מרגישים מצד הצוות וההתנהלות שלו?

**לביא:** בטח, במכינה היה מצב שהצוות היה יושב בבוסתן, במשרדים, בממ"ד שם, והיה אוכל במטבח שהיה משותף לחניכים ולצוות. ואז, מה היה קורה? הצוות היה אוכל, נכנס לשיבות, והיה שם את הכלים שלו בכיור, והולך. ומי ישטוף את הכלים? אנחנו, החניכים. יום אחד, התלבטנו האם להגיד לצוות שזה מפריע לנו. היו כאלה שאמרו "מה, נגיד שמפריע?" "לא נעים, לא נעים, עזוב." אמרתי להם שאני הולך לתפוס איש צוות שלא ישטוף את הכלי שלו ולהעיר לו – להגיד לו "אין פה משרתים". ואז נכנס גידי (מנכ"ל ומייסד עמותת כוונים, ז"א), הוא בא, שם את כלי האוכל בכיור, ואני אמרתי, "אני צריך לדבר

איתך". גידי אמר שהוא בדרך לישיבה. אמרתי לו "שתי דקות, תן לי מהזמן שלך, אחרי זה תלך לאיזו ישיבה שאתה רוצה, טוב? תשמע! זה לא מכבד, לא אותנו ולא אתכם, שאנחנו צריכים לשטוף לכם את הכלים. אתם רוצים לאכול פה? סבבה. אתם רוצים ליהנות פה? תיהנו. זה שאתם איתנו, כיף לנו, נעים לנו. אבל זה לא ייתכן, ואני לא חושב שזה נכון, שאנחנו צריכים לשטוף לכם את הכלים". גידי לקח את הצלחת, שטף לעצמו, והלך לישיבה. באותו יום, הצוות יצא לשטוף כלים. גידי הוא היה מאושר כשאמרתי לו את זה. הוא רואה בזה טוב. בן אדם שעומד על דעתו הוא ימחא לך כפיים.

**זוהר:** תגיד, אם אתה מסתכל בדיעבד, מאיפה היה לך את הכוח לבוא ולהגיד את זה?

**לביא:** בקבוצה שלנו הרגשנו כאילו... אנחנו, מה שהיה מפריע לנו, היינו באים, יושבים, פותחים לנו את השולחן והולכים. טוב לכם, נעים לכם לשמוע, לא נעים לכם לשמוע... זה מה שאנחנו, תשברו את הראש, תתמודדו לבד. זהו.

**זוהר:** זה משהו שהיה אצלך או משהו קבוצתי?

**לביא:** קבוצתי. אני אתן לך דוגמה – הייתה לנו פעם בשבוע בשעות אחר הצהריים פגישה עם אשת צוות רפואי. ואתה יודע, זה היה... הישיבות האלו היו מאוד משעממות – אף פעם לא היה משהו חשוב. אמרנו, "מה עכשיו, כאילו... מה? יאללה, די. מספיק. תנו לנו בזמן הזה להיות אחד עם השני, תנו לנו להתארגן, תנו לנו לעשות... אל תפוצצו אותנו בדברים מיותרים". יום אחד, איזה יום שני אחד, אמרנו "אנחנו לא הולכים להיות באותה פגישה". כשהגענו מהשירות הלאומי, הלכנו לישון. קמנו בשעה חמש, חמש וחצי אחרי הצהריים. אשת הצוות הגיעה ושאלה, "איפה הקבוצה?" ישנים. זהו.

**זוהר:** ואז מה קרה אבל?

**לביא:** עשו שיחה, "נו-נו-נו" וזהו.

**זוהר:** איך המדריכים שלכם הרגישו לדעתך? היה להם קשה?

**לביא:** היה להם מאוד קשה עם זה, כן. כל היום היו עושים לנו שיחות. משמונה בערב עד עשר בלילה שיחות עם חניכים, שיחות גישור. לא היה יום שלא היו שיחות.

**זוהר:** אותך בשיחות האלה ניסו להפוך ליותר ממושמע וצייתן?

**לביא:** לא.

**זוהר:** כאילו מה היו אומרים לכם בשיחות האלה?

**לביא:** "לא, לא צריך להתנהג ככה... לא צריך זה... פה, שם..." אני זוכר שיחה... בסדר? סיפור אמיתי. התחילה לי זוגיות במכינה, התחלנו לצאת. ואז כל פעם היה מפריע להם שהיינו הולכים להיות ביחד, כל פעם. הפריע להם, תחשוב... בחור בן עשרים, פעם ראשונה יוצא עם מישהי, אתה יודע, לא צריך לספר לך איך זה.

**זוהר:** למה הייתה להם בעיה עם זה? מה אמרו לך?

**לביא:** "איך אתה לא עם הקבוצה?" אז היו לוקחים אותי, והיו אומרים לי, "מה, אתה לא עם הקבוצה? לא עם הקבוצה, לא עם הקבוצה... כן עם הקבוצה, לא עם הקבוצה..." אמרתי להם, "תעזבו אותי, יאללה. עזבו אותי, לא רוצה. באתי, נכון, למקום... אבל גם באתי לטעום טעמים אחרים". לא משנה שהקשר הזה באיזשהו שלב התפרק. אבל... בסדר. טעמנו.

**זוהר:** הרגשתם שהצוות כל הזמן מדבר עליכם?

**לביא:** כן. כל הזמן ישיבות, כל הזמן. מה יש לכם? דברו! אתם רוצים להגיד דברים? תכניסו אותנו לישיבות. תבואו ותשמעו אותנו.

**זוהר:** כלומר הרגשתם שהרבה דברים מתנהלים מעל הראש שלכם.

**לביא:** כן. אתה יודע, בארוחת ערב אמרתי, אני לא אשכח, אמרתי להם "חבר'ה..." לגידי... זה כבר היה בשנה השנייה, ישבתי על כיסא כזה משרדי בדירה. ישבתי בראש השולחן, אני אומר לו, "גידי, עכשיו אתה יכול ללכת הביתה, אני אבוא אני להחליף אותך".

**זוהר:** אני כאילו רוצה להעביר אותך מלהיות היסטוריון, לנסות לנתח כפסיכולוג את התהליכים, בסדר? האם לקבוצה היה בזה חלק, או שזה היה אוסף של פרטים שכל אחד עושה את המלחמה שלו?

**לביא:** היינו מאוד מלוכדים.

**זוהר:** היה איזה משהו כזה שיושבים, נגיד, מרכלים על הצוות זה, ואומרים, 'טוב, ממחר אנחנו...' כאילו "מרעילים" את עצמכם לקראת המאבק הבא – לחץ חברתי?

**לביא:** כן מלא, מלא, מלא, מלא. חד וחלק אני אומר לך מלא. היו מלא שהיינו... שהמדריכות היו הולכות, והיינו יושבים ומדברים. מדברים על הא ועל דא, ומדברים גם על ההתנהלות, ועל ההתנהגות, ועל הכול. וגם היינו עושים את זה מולן. מלא. ולא... וזה עזר לכופף את הצוות. זה לא היה פרט, פרט, ולא היה את העניין של לחץ חברתי, לא היה את הסיפור הזה.

**זוהר:** אולי אבל בצורה יותר סמויה? אני אומר נגיד, לחץ חברתי אבל בהיבט חיובי? תראה, כשאנשים הם ביחד, אתה יודע, הם מקבלים לפעמים ביטחון לעשות דברים שהם לא היו עושים לבד?

**לביא:** תשמע, היה את הגרעין שהוביל את זה, בסדר? היו חבר'ה, שבלי שמות, אני יכול להגיד לך שהם, מה שנקרא, "אמן כן יהי רצון". בסדר? והם גם לא היו מביעים את דעתם יותר מדי. כי לא יודע...

**זוהר:** היו מיישרים קו?

**לביא:** כן, לא הייתה להם ברירה, לא היו מדברים, לא ידעו לדפוק על השולחן. לא היה את הסיפור הזה.

**זוהר:** אתה ואחרים הרגשתם שאתם צריכים לייצג אותם גם כן?

**לביא:** לא. אנחנו ייצגנו את מי שהיה רוצה להיות מיוצג, זה הכול. אנחנו באנו עם הדף שלנו, אנחנו גם היינו פתוחים לדעות אחרות, ובישיבות האלה הם היו הולכים לחדר, כן. הם היו הולכים לחדר וזהו.

**זוהר:** את ההתנהלות הזאת שאתה מתאר, את ההתנהלות שאתם בעצם עושים, כמו עושים בית ספר למורה בכיתה – היית מרשה לעצמך לעשות את הבלגן הזה שעשית אצלנו במקום אחר?

**לביא:** לא הייתי עושה את זה, אני אומר לך לא. אני אומר לך על עצמי שאני בחור חנון, לא?

**זוהר:** והיה שינוי בשנה השנייה?

**לביא:** בשנה השנייה הרי היו לנו מדריכים אחרים. והם היו הרבה יותר רגועים ולא מלחיצים. הרגשתי שנכון 'אני המדריך שלך, אתה תדבר אליי בכבוד', אבל זו הייתה אווירה אחרת. לא יודע איך להסביר לך. אחרת. לא היה את היחס... קודם כול לא היה את היחס של שנה ראשונה, לא היה את זה. לא הייתה את ההרגשה שאתה כמו בטירונות, של שנה ראשונה ולא היה יותר מדי דיסטנס. היה את הדיסטנס הבסיסי, יש כללים, יש חוקים, אתה צריך לעמוד בהם. כל עוד אתה עומד בהם, הכול טוב ויפה, זהו. אז אני חושב, ברגע שהם היו, מה שהם שידרו התאים ל... אתה יודע, ל... אני אגיד לך את האמת?

**זוהר:** כן.



**לביא:** אני לא מצטער על דקה שהייתי בעמותת כוונים. זה נתן לי הרבה דברים לחיים. קודם כול, עצם זה שאני עצמאי, איפה שאני היום. ו... בזכות העמותה.

**זוהר:** באיזה היבט של עצמאות אבל? בהיבט של ניהול של בית, או בהיבט של תודעה של אדם עצמאי? או גם וגם?

**לביא:** תודעה של אדם עצמאי.

**זוהר:** אבל זה היה לך גם קודם, לא?

**לביא:** ידעתי. אבל לא הייתי נוסע לבד ברכבת. ולנסוע לחוץ-לארץ לבד – מי חשב על זה? הביטחון, הביטחון. גם לי וגם להורים.

**זוהר:** אותי מעניין מה מכל המסע הזה שעשית עד המקום שלך היום המרשים עם הלימודים הזוגיות והכול, כמה מזה היה קשור לזה שהיית בקבוצה באותן שנים מעצבות. אבל ניאלץ לעצור כאן. תודה רבה לביא.

**לביא:** תודה רבה, שמחתי ששוחחנו.

## ריאיון 2 – נופר

**זוהר:** הי נופר, אני רוצה שתספרי על ההתחלה במכינה.

**נופר:** קודם כול הייתי מבועתת, כאילו הגענו אני וההורים שלי לבוסתן, וקיבל אותנו המדריך. זה היה תחילת הגיבושים של המחזור. קודם לכן, באו אלינו הביתה ועשו מיונים ומשהו, ושאלו אם מישהו מתנגד. וההורים שלי אמרו מה שנקרא "רק תלכי" והגענו לבוסתן, והדבר הראשון שראיתי זה קביים וכיסאות גלגלים. משהו שלא ראיתי עד גיל 18 שלי. אני הייתי הנכה היחידה בקיבוץ, אז כל מה שאני ידעתי על נכויות וראיתי זה היה את עצמי וזהו. אז כשהגעתי לבוסתן ממש נבהלתי, לא הבנתי מה אני עושה שם וברחתי לים. המדריך רדף אחריי. זה היה מין הלם תרבות. לא יודעת איך בדיוק לקרוא לזה. מהר מאוד זה נעלם, אבל זה כן זכור לי כמשהו טראומטי קצת. היה בזה סוג של מורכבות עם הדבר הטוב שזה עשה אחר כך.

**זוהר:** נשמעת התחלה בהחלט סוערת, ובאמת איך היה הקשר עם האנשים בקבוצה אחרי אותו יום?

**נופר:** היה חוויה מאוד מוזרה בהתחלה. אבל המדריכים נתנו לנו הרגשה טובה. זה היה מאוד מוזר לגור עם שותפות לחדר, מצד אחד מאוד שונות ממני ומצד שני מאוד דומות. לא הייתי רגילה לגור עם עוד בנות. מהתחלה היינו מאוד מגובשים, אבל מהר מאוד הבנתי עם

מי אני יותר בקשר ועם מי פחות. היו שניים שלא הייתי איתם בקשר טוב. אבל עם כל השאר כן. למשל עם יעל (שם בדוי) אני עד היום בקשר, אנחנו חברות מאוד טובות. מהר מאוד אחרי הגיבושים... הרי החדרים היו מחולקים לבנים-בנות. כלומר, לא היו ערבובים בחדרים עצמם. אז מהר מאוד היה קטע שבערב אחרי כל העניינים הפורמליים... אתה יודע איך זה, מפגשים... שיחות. היינו נפגשים בחדר שלי ושל רעות (שם בדוי) והיינו משחקים עד איזה אחת בלילה טאקי, הבנים ואנחנו. היינו מקשקשים עד אחת לפנות בוקר. למרות שבשש בבוקר היינו כבר צריכים לקום כל אחד לעניינים שלו. והיה לנו בחור אחד שהיה לו נורא קשה לקום בבוקר ואף אחד לא הצליח להעיר אותו. אז שפכנו עליו כוס מים או קנקן מים כדי שיתעורר ומזה הוא היה מתעורר.

**זוהר:** נשמע שהיה שמח, ואיך היה הקשר עם המדריכים?

**נופר:** נירית (מדריכה) הייתה מאוד קשוחה בהתחלה אבל אחר כך פחות. אני הייתי קוראת לה זינה.

**זוהר:** זינה הנסיכה הלוחמת?

**נופר:** כן... היא הייתה מתנגחת בנו מידי פעם. כאילו, היו מדריכים מתחלפים כזה. נירית הייתה קבועה ואלעד (מדריך נוסף) היה יחסית קבוע אבל היו כאלה שהתחלפו. עם נירית היה דיסטנס, החצי הראשון של השנה היה דיסטנס מאוד ברור.

**זוהר:** איך היה הדיסטנס? את יכולה לתאר קצת מה זה אומר?

**נופר:** קודם כול בערב משמונה אחרי השיחת ערב, אסור היה להיכנס אליה לחדר. היא גרה בקצה המסדרון ובשלב כלשהו היא הקפידה על זה שלא קוראים לה. רק אם יש משהו רציני אז אפשר לדפוק לה על הדלת והיא תענה. וגם אני זוכרת שהיה דיסטנס מאוד ברור גם בלו"ז. כלומר, אם מישהו לא הגיע לשירות לאומי. חלקנו גם למדנו תואר ראשון בגליל מערבי, אז חלק אם לא היו מגיעים בזמן היו לזה השלכות.

**זוהר:** ואיך הרגשתם עם "הדיסטנס" הזה?

**נופר:** בגלל שהיינו המחזורים הראשונים אז הכול היה מוקפד, היה דיסטנס מסוים אבל לא פסיכי. באמצע השנה לנירית לא הייתה ברירה אלא קצת למתן את הדיסטנס כי, התעקשנו (צוחקת).

**זוהר:** איך התעקשתם? איך זה בא לידי ביטוי, ההתעקשות... את זוכרת?

**נופר:** זה כזה היה על הדרך אפשר להגיד... אני חושבת שזה היה באחד הטיולים כבר... אני לא זוכרת זה היה פשוט על הדרך כזה. עשינו פעם אחת ממש מרד, כלומר לא הסכמנו לעשות כלום.

**זוהר:** מתי?

**נופר:** אני חושבת שזה היה לקראת הסיום של השנה הראשונה והמעבר לנהרייה, היה איזה אירוע כזה...

**זוהר:** שביתה?

**נופר:** כן, סוג של שביתה איטלקית כזאת.

**זוהר:** למה?

**נופר:** כי היה איזה אירוע שהם ביקשו מאיתנו משהו ולא הרגשנו שזה נכון. כלומר, הרגשנו שיושבים עלינו יותר מדי וזה לא צודק... אז עשינו שביתה איטלקית כזאת. וגם לי אישית היה משהו כזה עם נירית.

**זוהר:** מה היה?

**נופר:** כן, זה היה... שספציפית היו לי איתה מלא חילוקי דעות. והיה לי... לא הייתי קוראת לזה ריב, אלא ויכוח. חניכה אחרת הציקה לי מאוד והיה בינינו תקל, כזה מאוד מהדהד. ובסוף, העבירו אותי חדר והתעצבנתי על זה שאותי העבירו. לא הבנתי למה אותי דווקא החליטו להעביר ולא את השנייה. ואז נירית אמרה לי שבגלל שאני יכולה להסתגל למקום אחר ואנשים אחרים לא יצליחו... לא שזה הרגיע אותי כמובן, אבל היה עניין עם זה.

**זוהר:** ובמהלך השנים, היה לכם כקבוצה שיח על הצוות? על המדריכים?

**נופר:** תמיד היה שיח על המדריכים. כאילו זה תמיד היה ברקע גם בשנה הראשונה וגם בשנה השנייה. גם על גידי, בגלל שגידי היה מאוד מעורב במחזורים הראשונים. אני זוכרת שהייתי עצבנית בעיקר על גידי ועל נירית. היה לי תקל עם עוד מישהי מהקבוצה בעל כורחי. היה הייתה משתמשת לי בדברים, הייתה מתקלחת בשמפו שלי ובמרכז, ומצחצחת במברשת שיניים שלי. התעצבנתי על גידי שהוא לא עושה עם זה כלום. אני חושבת שזה היה בעיקר מעשית דיבור. דיברנו בינינו על כל מיני דברים אישיים יותר, למה עשו לי ככה ולמה עשו לי ככה. אבל השיח הכללי היה טוב.

**זוהר:** זה שהייתם כקבוצה, איך זה השפיע על המפגשים עם הצוות?

**נופר:** בגלל שבאמת נחשבנו למקשה אחת, לא כל כך כבודד. כן היו שיחות פרטיות עם כל אחד וקשרים אישיים עם כל אחד מאיתנו. כן היה הווי קבוצתי מאוד חזק ומאוד נוכח. כן, אני מהצד שלי הרגשתי שאנחנו כוח. כאילו, כן היו חילוקי דעות בינינו אבל ההווי הכללי היה מאוד חזק ומאוד ברור – ששומרים אחד על השני.

**זוהר:** מה? מהצוות?

**נופר:** לא תמיד. כלומר, כן היו דברים מאוד קבוצתיים, אבל אנשים באים מרקע שונה אז התפיסה של כל מיני אנשים לדברים שונים היא אחרת. אבל בגדול כן היה גיבוש. אני גם חושבת שהיכולת שלנו לעשות "מרד" או לתקשר עם המדריכים בצורה "לוחמנית ותוקפנית" היה גם מבחינה פיזית וגם מבחינה שכלית ומוטורית, יכולנו לעשות ולהכיל את הדברים ופחות תלויים בצוות מבחינה פיזית.

**זוהר:** וזה עזר?

**נופר:** כן, כי היכולת שלך לדרוש את הזכות היא יותר גדולה.

**זוהר:** למה?

**נופר:** כי מי שתלוי יותר פיזית אין לך אופציה באמת למרוד כי אתה תלוי באותו בן אדם.

**זוהר:** בשביל המשפט הזה היה שווה כל הריאיון (צוחק). איך זה היה אצלך בבית?

**נופר:** תראה אני בבית שלי מרדתי. ההורים שלי היו אומרים שבבית ספר אני בן אדם אחד ובבית אני בן אדם אחר.

**זוהר:** איך לדעתך הצוות בכוונים הגיב כש"מרדתם"?

**נופר:** הם היו מאוד מופתעים לרוב.

**זוהר:** ואז מה היה הרגש אחרי ההפתעה?

**נופר:** מצד אחד הם היו מאוד מופתעים וכועסים... כי אתה יודע, צריך דיסטנס כללי כזה וצריך איזשהו מערכת לנהל ולהראות סמכות מסוימת. אבל אני חושבת שזה שאלה לצוות ופחות אלינו.

**זוהר:** כן, ברור, אני אשאל גם את הצוות, אבל מה את חושבת?

**נופר:** אני חושבת שבגדול הם שמחו.

**זוהר:** למה?

**נופר:** כי זה מראה על עצמאות מסוימת. היום אני יכולה להגיד שאני הייתי רוצה שהבן שלי ימרוד במערכת בכללי, כאילו ברעיון – כאילו לא יתחיל לעשות פרובוקציות וכאלה, אבל כן יראה משהו... זה סוג של התבגרות מסוימת אני חושבת. אני חושבת שאם לא היינו מורדים, אז אל"ף לא היינו מגובשים. וגם לא היינו מתפתחים לאנשהו. אני חושבת שכשאתה פגשת אותי בתוכנית הבוגרים הייתי במקום אחר.

**זוהר:** כן היית במקום לגמרי אחר. היית במקום מאוד מאוד חיובי, לא היית במקום מורד. אבל הרגשתי שהיה לך את השלב המורד ופשוט עברת אותו.

**נופר:** לא הייתי בן אדם שמח אם לא הייתי מורדת קודם. (שתיקה...)

**זוהר:** איך הנושא הקבוצתי, אני לא מדבר על המכינה... האם את מרגישה היום, שהחוויה הקבוצתית השפיעה על החיים שלך?

**נופר:** אני יכולה להגיד שבזכות המכינה גיליתי שאני יודעת, כאילו תמיד ידעתי את זה אבל זה חידד את זה עוד יותר, שאני יודעת לבחור את החברים שלי. ושהחברים שלי נבחרים בקפידה ופינצטה. מי שחבר שלי נשאר עד היום, נגיד יעל אנחנו כבר 14 שנה בקשר ויש לי עוד כמה חברים שהוספתי לאורך השנים. אז היכולת לקרוא סיטואציות יותר התחדדה לאורך השנים. אני חושבת שעצם זה שהייתי במכינה יצר רצף לדברים. היום חזרתי לבית שגדלתי בו וגם לקיבוץ שגדלתי בו אז אני חושבת שלא הייתי יכולה לחזור אם לא הייתי עוברת את כל הדברים עד עכשיו. מבחינה חברתית גיליתי שאני חברותית יותר, שאני יכולה לסמוך על עצמי לעשות את הבחירות הנכונות בלי להתפשפש בדברים מסוימים. זה מסע מאוד חשוב בעיניי. מה שהצבא עושה לאנשים אחרים המכינה עשתה לי.

**זוהר:** כן... ולגבי הקשר עם סמכות? למשל בבית הספר ידעת לעשות את זה?

**נופר:** לא עשיתי כי לא קיבלו אותי חברתית... הייתי בן אדם מנודה ביסודי ובתיכון. בתיכון היו לי שתי חברות מהשכבה, והיו לי שניים-שלושה חברים משכבות מעליי. אבל הייתי בתכלס בן אדם מאוד מנודה בילדות לאורך יסודי ותיכון. אז לא... לא הייתי טיפוס חברתי כל כך. בתיכון וביסודי הצוות מאוד הלך לקראתי, הייתה הבנה מאוד ברורה גם בגלל המצב הבריאותי וגם החברתי. הבינו את זה מהר מאוד אז היה צמר גפן כזה. אבל אני חושבת שהיכולת לעמוד על שלי מול המערכת התחדדה יותר במכינה ובגלל שהקשר שלי היה רופף אז... היום הקשר שלי במיוחד עם אימא שלי הוא מדהים. בזכות המכינה מרדתי בהורים שלי כל הזמן, אני ואימא שלי היינו מתווכחות כל הזמן. אני חושבת שהיכולת שלי לבוא ולדבר על זה מול המערכת ולמרוד במערכת זה מנע ויכוחים מהצד של המשפחה. היה משהו שעשה ניתוק כזה... ברגע שעשיתי קאט...

**זוהר:** התרחקתם אז יכולתם להתקרב במקום אחר?

**נופר:** כן, לא רק התנתקנו מבחינת ויכוחים אלא גם פיזית. כלומר, המעבר עשה משהו... שיחרר פקק כזה. זה גרם גם להורים שלי וגם לי בעיקר להבין שעצמאות היא משהו מאוד חשוב במרד. עוד פעם, לא הייתי קוראת לזה מרד כמו מסע התבררות, היה שם חלק שהוא גרם לי אישית לעשות מלא דברים שלא הייתי עושה אם לא הייתי הולכת. כלומר, לא הייתי מתווכחת עם אף אחד. למשל, תשאל את ג'די כמה פעמים נבחתי עליו במהלך השהות שלי במכינה, אני חושבת שאם לא הייתי עושה את הניתוק הזה מההורים שלי זה לא היה קורה וגם להיפך. זאת אומרת, אני חושבת שהיה משהו במרד שלי בעמותה ובמערכת שאני יודעת שהיום בדיעבד אני יכולה להגיד שזה מראה על להבין איך להתבגר ולהכיל את זה... זה חלק מההכלה של כל מה שקרה. השנה הראשונה במחשבה חוזרת הייתה כאוס די גדול... כמו העניין של לחזור הביתה.... אני כמעט ולא חזרתי הביתה חודשיים, הייתי מוכנה להיות בבוסתן חודשים. לא הייתי חוזרת להורים במשך חודש אני חושבת. לא היה לי כל כך רצון לחזור. בחודשים הראשונים כן חזרנו כל שבוע. חזרתי כי הכריחו אותי.

**זוהר:** תודה רבה על הריאיון.

### **התייחסויות המדריכים לראיונות**

**שולמית:** הזווית של החניכים שהוצגה בראיונות לא מאוד מפתיעה, היא קצת מזכירה את צורת החשיבה וסגנון הדיבור של החניכים שלי (שמשתפים בתחושות דומות). מה שכן הפתיע אותי הוא השיתוף של החוויה מתחילת השנה. התיאור של תחושות הלחץ והעומס, דברים שפחות שמתי לב אליהם מהעמדה שלי. אולי בגלל שבתחילת שנה החיבור בין החניכים למדריכים רק מתחיל להיבנות. זו התקופה שפחות מכירים ופתוחים אחד עם השני. התשובות של המרואיינים מאוד רלוונטיות לעבודה שלי. השיתוף של החניך מהריאיון הראשון לגבי חוסר מעורבות של החניכים בהחלטות של המדריכים ובישיבות צוות העלה לי רעיון לעשות ישיבת צוות עם החניכים. התחושה של "מדברים מעל הראש שלי" נשמעת לי מוכרת מהצבא, לכן חשוב לנסות לערב את החניכים כמה שניתן, כי זו מטרת המסגרת. לתת להם להיות אחראים (כמה שיותר) על עצמם כפרטים ועל התהליכים בקבוצה. התנגדויות החניכים נשמעות לי הגיוניות, מתאימות לגיל ולמסגרת של קבוצת צעירים (קצת מזכיר לי את החוויה שלי במכינה קדם-צבאית). כשקראתי את הראיונות הרגשתי שיש משמעות גדולה לאופי ההדרכה והקשר של המדריכים עם החניכים. סגנון המדריך משפיע על רמת המרד וה"צורך" בו. אולי גישה חברית יותר מהמדריכים מעוררת פחות התנגדות מהחניכים. מעניין אם זה חיובי או שלילי (להיות מדריך קרוב לחניך ובכך לא לעורר התנגדות). כשהחניכים מתנגדים אנחנו נשארים קשוחים מולם. בעיניי זה מאוד חשוב,

להשאיר את הסיטואציה אותנטית, גם כשאנחנו בעצם קצת מרוצים מהמרד שלהם. אני לוקחת מהריאיון את העוצמה והחשיבות של המרידות וההתנגדויות של החניכים כלפי המערכת וכלפי המדריכים. הניסיון לנהל ולהחליט בעצמם מבטא את ההתקדמות וההתפתחות של הקבוצה. רשמתי לעצמי תזכורת לערוך ישיבה ביחד עם החניכים, להעלות איתם סוגיות לגבי הקבוצה ולשמוע את דעתם.

**יואב:** זווית הראייה של החניכים לא הפתיעה אותי. אבל הגישה של לביא ושל הקבוצה שהוא מתאר כן הפתיעו אותי. הם הרגישו לי מרדנים ושלעיתים חיפשו איפה ועל מה אפשר לייצר מריבה, מצד שני, קראתי שהם קיבלו מהמדריכים יחס שהיה נראה להם נוקשה מדי. בקבוצה שלי אני לא רואה את הרצון לריב ולייצר ויכוחים או להיכנס ל"משחקי כוחות" אך אני כמעט בטוח שהחניכים שלנו לא מרגישים שאנחנו נוקשים איתם. ביצה ותרנגולת. לדעתי כל מה שיש לחניכי עבר להגיד על החוויה שלהם במכינה הוא רלוונטי לעבודה של מדרך. גם אם החניך הוא הכי "משוחד" כלפי המכינה או הכי שונא אותה – מהכול אפשר ללמוד, אם לא על המכינה עצמה אז על תבניות קבוצתיות ו/או אישיות שיכולות לחזור על עצמן במחזורים הבאים. כפי שכתבתי קודם, בקבוצה שלי אין הרבה התנגדויות. אך כשיש זה מבורך. זה אחד הדברים הראשונים ששמעתי מרונן (שהיה המנהל) כשהגעתי למכינה. אני מאמין שהתנגדויות ומרידות הן דבר חיובי עד גבול מסוים. לדעתי הגבול הוא תפקוד הקבוצה. אם תפקוד הקבוצה מושבת לחלוטין אני חושב שזה הגבול שבו המרידות יותר שליליות מאשר חיוביות.

## דיון

הראיונות המוצגים כאן והתייחסויות המדריכים אליהם מלמדים על החוויה של לביא ונופר בעיקר בשנתם הראשונה במכינת כנפיים. ניכר כי שנה זו הייתה רוויה בקונפליקטים בין אנשי הצוות לחניכים כפרטים וכקבוצה. כאשר לביא מציג למנכ"ל העמותה (גידי צור, מחבר) דרישה שישטוף כלים, הוא למעשה קורא תיגר על נציג הסמכות הפורמלית – וזו מחאה כנגד מה שנתפס על-ידי החניכים כעוול. לביא רואה עצמו כשליח של הקבוצה ומקבל ממנה כוחות לקום ולעשות צדק. יש לשער כי ההתפעלות מקריאת התיגר הזו (מצד המנכ"ל), מחזקת אצל לביא את הביטחון להביא חלקים שאינם כנועים או מרצים לתוך הקשרים שלו עם המבוגרים או הסמכות.

ניתן לראות באותה אינטראקציה ביטוי למורטוריום,<sup>18</sup> שבו מתאפשר "לשחק" במגוון זהויות ותפקידים חברתיים מבלי לשאת בתוצאות המקובלות בחברת המבוגרים. בהמשך הראיונות של לביא ונופר בולט הקונפליקט המתמיד בין החניכים לצוות. קונפליקט זה כולל

<sup>18</sup> אריקסון, 1987

דרישה בלתי מתפשרת של המדריכים, שהיא חוויה ייחודית לצעירים עם מוגבלויות אשר לעיתים קרובות זכו מהמבוגרים ליחס מרחם ומנחם. דווקא הקשיחות, הדרישות הגבוהות ויכולת הצוות לנהל את הקונפליקט מול הקבוצה, לא לוותר ולא לנטוש, תורמות להצלחה של גיבוש הקבוצה ומאפשרות לחניכים "להרים את הראש", "להשיב מלחמה", ובכך להתקרב לחוויה ההתבגרותית הבריאה, שבה יש פנטזיה 'לתפוס את מקומם של ההורים'.<sup>19</sup> דווקא העמידה על הגבולות וההכרה בהיררכיה מתקפות את כוחם של החניכים לגיבוש התנגדות. ייתכן שהמשך ויתור על דרישות לאורך ההתפתחות – מתוך חמלה ומניעים נוספים – יוצר, באופן פרדוקסלי, דווקא הפנמה עצמית של חולשות ולא הכרה עצמית בכוח וביכולת. המאבקים על שטיפת כלים, על ניהול הזמן, על החופש לקיים מערכת זוגית – הם למעשה ביטוי לצורך ההתפתחותי הבריא בספרציה-אינדיבידואציה התבגרותית תואמת גיל.<sup>20</sup> בראיונות ניכר תפקיד מיוחד לקבוצה. הן לביא והן נופר תיארו את הקבוצה כמגובשת וכתומכת. נראה היה כי בשנה הראשונה הלכידות הקבוצתית נתנה לחלק מהחניכים את הכוחות למרוד ולקיים מאבק עם הצוות. התנהלות זו אופיינית לשלב הפריצה בחיי הקבוצה.<sup>21</sup> בדוגמאות שהובאו בראיונות דומה כי מאבקי השליטה מתקיימים בעיקר בין החניכים לצוות – מנחי הקבוצה. ייתכן כי ההסתתרות מאחורי הקבוצה נותנת ביטחון לחבריה, מאחר שהם חווים תחושה כי האחריות על ההתנהגות המתריסה מתחלקת ביניהם, וכי אין הם אחראים באופן בלעדי על המשבר והקונפליקט.

לביא ונופר מייצגים אפיוני חניכים שונים. לביא הוא דמות מנהיגה ומובילה, ונופר היא דמות שהפנתה את מרבית משאביה לתהליך ההיפרדות הפסיכולוגית והפיזית מהוריה, כך שההשתלבות החברתית הייתה לעיתים מטרה שניונית עבורה. בהתאמה לכך, לביא הפנה את מעשה המרד באופן סימבולי ל"מנכ"ל", ואצל נופר המרד הופנה כלפי התא המשפחתי וכלפי המדריכה שהיוותה ייצוג סמלי של ההורים. שני החניכים רואים את התנהלות המדריכים "הקשוחה" בשנה הראשונה כדבר שרירותי שמעורר אי-נחת, ולצד זאת משקיפים בסיפוק על הפעמים שבהן לא צייתו לאותה סמכות. בניגוד להסתכלות הקלאסית של המערכת, שלפיה ההתנגדות היא מעשה ילדותי ולא תואם, החניכים רואים את אי-הציות כמעשה גבורה, ואפילו כאירוע מכונן. ניכר בשני הראיונות כי לצד המרחב הקונפליקטואלי היה בסיס של אמון וקשר עם הצוות. לפיכך, ניתן לשער כי לא רק הקשיחות של המדריכים אפשרה את המרד, אלא גם תחושת הביטחון שננטעה בחניכים, שלא יפגעו או ינקמו בהם אם לא יצייתו.

<sup>19</sup> שראל, 2012

<sup>20</sup> Blos, 1967

<sup>21</sup> רביב, 2016



בהתייחסויות המדריכים ניתן לראות עמדה אמביוולנטית לגבי התנהגויות של חניכים. מצד אחד יש הכרה פורמלית בחשיבותן של ההתנגדויות והבנה שהן חלק מההדרכה ומתהליך מיטיב – שמבטא את "רוח הארגון". מצד אחר, נראה כי בכל זאת למדיכים יש שאיפה להגיע להרמוניה הומאוסטטית עם החניכים, וזאת על-ידי יצירת קשרים חזקים, הדדיים וקרובים המייצרים שקט. נוסף על כך, ניכר כי המדריכים לא גילו הזדהות עם המודלים ההדרכתיים שתוארו בראיונות החניכים ורצו להיבדל מהם. התייחסויות המדריכים למעשה מבהירות את הפרדוקס בתהליכי ההדרכה – מצד אחד צורך לייצר הרמוניה, איזון ואמון ומצד אחר, לאפשר גם חוסר נוחות, אי-הסכמות, מתחים וקונפליקטים כחלק מהתהליך הקבוצתי. כמו כן נמצאו גם פערים בין המדריכים בהתייחסויותיהם: המדריכה שולמית שואלת את עצמה בעקבות הריאיון האם ההרמוניה שיש אצלה בקבוצה היא עדות להצלחה או דווקא לאי-הצלחה שלה; אצל יואב ניכרת גישה אחרת. לפיו, התנגדויות הן נכונות כאשר אינן פוגעות בתפקוד הקבוצה וכאשר הן מתקיימות "על אש קטנה". נוסף על כך, ניכר כי הגישה הרואה בהתנגדויות דבר "חיובי" ממוסדת בצורה חלקית, "על הדרך", ואינה עיקרון הדרכתי ברור ומוסכם דיו.

על אף הפערים ביניהם, ניתן לזהות כי המדריכים מתבקשים "לשחק משחק כפול". מצד אחד עליהם לייצר מרחק הדרכתי נורמטיבי עם גבולות, כדי לשמור על תפקוד הקומונה, אך גם לקבוע גבולות אשר יעוררו צורך ומוטיבציה טבעית לפריצתם או הגשתם. מן הצד האחר, כאשר יש מחאה או קריאת תיגר, עליהם לבחור באחת משלוש אופציות תגובתיות: להתעקש על קיום הגבול, להיכנס למשא ומתן על אפיוני הגבולות והגשתם, או כפי שהציג זאת לביא, המנכ"ל מבין את הצדק שבמחאה של החניך והולך "לשטוף כלים בעצמו". החשוב הוא ההפרדה ואי-התלות בין העזרה הפיזית לבין ההתנהלות המנטלית בתהליכים נורמטיביים בין חניכים למדריך. נופר ציינה כי היו חניכים מוחלשים, שהתקשו להיות נוכחים בעימות עם הצוות מכיוון שהזדקקו לעזרה פיזית.

להערכתנו, במקרים שבהם נדרשת ההבחנה בהתנגדות "המבורכת", ללא קשר לאפשרויות התגובה, ראוי שאיש הצוות (בגיבוי של כלל הצוות) ידע להפריד בין אי-הנוחות של השהות במאבק לבין חשיבותו העצומה. בכך יציב עצמו כמשרת את ההתפתחות הבריאה של החניך ולא כמשרת של הממסד האוכף כללים או דואג לנוחות של עצמו. התבוננות זו במקורות ההתנגדות ודרכי ההתמודדות איתה אומנם מצויה בהמשגה של החינוך הבלתי פורמלי,<sup>22</sup> אך בשדות השיקום והטיפול היא נתפסת כמכשול וכהפרעה. השיח על אודות חשיבותן של התנגדויות אומנם מתקיים בהכשרות צוותים בתוכניות השונות שמפעילה עמותת כוונים, אך הוא אינו מופנם דיו בצורה שלמה ומוסכמת (כפי שניתן

Kahane, 1997<sup>22</sup>

לראות בהתייחסויות המדריכים). בפועל הוא עובר בעיקר בהדרכות ובמשובים על דוחות יומיים שאותם הם מגישים ושעליהם הם מקבלים משוב.

## סיכום

בעשורים האחרונים מתרחשת בחברה הישראלית בפרט ובעולם המערבי בכלל התעוררות סביב שיח של זכויות אנשים עם מוגבלויות, בדרישתם לקבל שוויון הזדמנויות במגוון ממדים, ביניהם תעסוקה, נגישות, השכלה, דיור, זכויות סוציאליות ומניעת אפליה.<sup>23</sup> אחד המסרים הבולטים של תנועה זו בשנים האחרונות הוא "Nothing about us without us" (שום דבר עלינו בלעדינו). כלומר, הדרישה שכל דיון שעוסק באנשים עם מוגבלויות לא ייערך רק על-ידי "מומחים", אלא בשותפות ומעורבות של אנשים עם מוגבלויות. בהתאמה לכך, ארגוני מחאה לאומיים ובינלאומיים שהוקמו החל משנות השמונים של המאה העשרים הצליחו לקדם את התפיסה החברתית לקידום אנשים עם מוגבלויות שרואה בתיקון החברה את האמצעי לשיפור חייהם של אנשים אלה. זאת, בניגוד לגישה הרפואית המסורתית והפטרונית, שמניחה כי על האדם עם המגבלה והצוות המסייע "לתקן" את המגבלה או "לפצות עליה" באמצעות ידע מקצועי כדי לשפר את חיי האדם עם המגבלה. לתנועות המחאה הללו יש הישגים משמעותיים בחקיקה, בהקצאת משאבים, בפיתוח תוכניות מיוחדות ובשינוי הסטיגמות והשיח החברתי על אודות אנשים עם מוגבלויות.<sup>24</sup> ניכר אם כן, כי הן במישור של הפרט שתואר בסקירה זו והן במישור החברתי הרחב, קריאת התיגר על הסמכות הממוסדת דרך כוחה של הקבוצה או התנועה החברתית הפכה לאבן דרך הכרחית בדרך לעצמאות אישית או חברתית.

השימוש ב"קומונה" לצורך תהליכי שיקום של צעירים עם מוגבלויות, תואר בסקירת תהליך חינוכי זה בעיקר סביב סוגיות של התרת התלות המוגברת בהורים ועיסוק בתהליכי גיבוש זהות ושייכות. יש בכך תרומה אפשרית לתוכניות שיקום לתלמידי החינוך המיוחד ולתוכניות עבור צעירים עם מוגבלויות, כמו גם השלכות לגבי אופי ההדרכה ותפקיד קבוצת השווים בתהליך השיקומי. תהליך ההיפרדות אינו תהליך קל ואלגנטי, בוודאי לא לאור רקע של יחסים עם מאפייניים סימביוטיים בין ההורה לילדו עם המוגבלות. ההתנגדות, תחילה לצוות, מוצגת כאן כתהליך התפתחותי חדש, הכרחי וחשוב לקראת היציאה לעצמאות המנטלית. איש הצוות נדרש לזהות את ההתנגדות החיונית כלפיו ולפעול באופן נכון כדי לא לסרס אותה מצד אחד ולא לחבק אותה מצד אחר. על פני זאת, עליו לאפשר להתנגדות להתרחש באופן בריא התואם את בשלות הצעיר ואת צורכי המציאות כנגד בעל הסמכות, כדי לכונן את זהותו הנבדלת.

Milaney, 2007<sup>23</sup>

ברק, 2015<sup>24</sup>

## ביבליוגרפיה

- אליוסף, ז', טובי-ציטרון, ד' וצור, ג' (2017). יישום עקרונות משדה החינוך הבלתי פורמאלי בתהליכי שיקום של צעירים עם מוגבלויות: המקרה של מכינת כנפיים צפון. **שיקום: ביטאון עמותת חומש – החטיבה השיקומית של העובדים הסוציאליים בישראל**, 28, 36–41.
- אריקסון, א' (1987). **זהות: נעורים ומשבר** (תרגום: ר' הדס). ספרית פועלים.
- ברלב, ל', אדמון-ריק, ג', קרן-אברהם, י' והבר, י' (2017). **אנשים עם מוגבלות בישראל 2017**. משרד המשפטים; נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות; מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- ברק, ד' (2015). **תנועות נכים ותנועות סינגור בעולם – התפתחות, הישגים, אידיאולוגיה**. סקירת ספרות שנכתבה במסגרת תפקיד המחברת כיועצת אקדמית בתוכנית "קבוצות לסינגור עצמי בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית", המתבצעת ע"י אלווין ישראל ובית איזי שפירא בשותפות עם קרן משפחת רודרמן וקרן הפדרציה היהודית של לוס אנג'לס.
- יאלום, א' עם לשץ, מ' (2007). **טיפול קבוצתי: תאוריה ומעשה** (תרגום: ב' הרמן). מאגנס; כנרת.
- לרון, ד' ודה-מלאך, נ' (2009). בין תוכן לתהליך: הסדנאות להכשרת מחנכים באורנים. **אורנים: כתב עת אקדמי רב תחומי**, 2, 26–35.
- מיטשל, ס"א ובלאק, מ"ג (2006). **פריד ומעבר לו: תולדות החשיבה הפסיכואנליטית המודרנית** (תרגום: ע' פכלר). תולעת ספרים.
- רביב, א' (2016). שילוב תוכן ותהליך: עבודה עם קבוצות בחינוך הבלתי פורמלי. **שבילים: התנועה הקיבוצית**. <https://www.kibbutz.org.il/he/sh>
- שראל, ד' (2012). הפנטזיה על רצח ההורה בגיל ההתבגרות – של מי הפנטזיה הזאת? **פסיכולוגיה עברית**. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2790>
- Bakkaloğlu, H. (2010). A comparison of the loneliness levels of mainstreamed primary students according to their sociometric status. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 330–336.
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22(1), 162–186.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888–1897.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60–79.
- Brown, N. W. (2018). *Psychoeducational groups: Process and practice* (4<sup>th</sup> edition). Routledge.
- Chambers, D., Rabren, K., & Dunn, C. (2009). A comparison of transition from high school to adult life of students with and without disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(1), 42–52.
- Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective*. De Gruyter.

- Milaney, K. (2007). The Disability Rights Movement: A critical analysis of values, cultural differences and legislation in the United States, Canada and the United Kingdom. *International Journal of Disability, Community and Rehabilitation*, 4(1).
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience: A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(1), 16–26.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., Wei, X., Cameto, R., Contreras, E., Ferguson, K., Greene, S., & Swarting, M. (2011). The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). *National Center for Special Education Research*. SRI International.