

# חברה ורווחה

## SOCIETY and WELFARE

### דבעון לעבודה סוציאלית

**חוברת מיוחדת:**  
**פנימיות וכפרי נוער לילדים ולבני נוער:**  
**סוגיות בעת ההשמה ולאחריה**  
**עורכים-אורחים: פרופ' שלהבת עטר-שוורץ וד"ר ערן מלקמן**

## חברי המערכת:

ליאת איילון

אוניברסיטת בר-אילן

אלי בוכבינדר

אוניברסיטת חיפה

אשר בן אריה

האוניברסיטה העברית

יעל גירון

המכללה האקדמית צפת

אורלי דביר

איגוד העובדים הסוציאליים

הילה חיים-צוויג

משרד העבודה, הרווחה והשירותים

החברתיים

יאירה חממה-רז

אוניברסיטת אריאל

ענבל חרמוני

איגוד העובדים הסוציאליים

אהרון יורק

האגודה לקידום העבודה הסוציאלית

איילה כהן

המכללה האקדמית תל-חי

כרמית כץ

אוניברסיטת תל-אביב

אוריית נוטמן-שורץ

המכללה האקדמית ספיר

ורד סלונים-נבו

אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

שלהבת עטר-שוורץ

האוניברסיטה העברית

עינת פלד

אוניברסיטת תל-אביב

אייל קלונובר

המכללה האקדמית אשקלון

רונית ראובן אבן זהב

המרכז האקדמי רופין

דיויד רועה

אוניברסיטת חיפה

כתב העת *חברה ורווחה*, המתפרסם אחת לרבעון, נועד להרחיב ולהעמיק את הידע התיאורטי, המחקרי והיישומי של עובדים סוציאליים בישראל ושל אנשי מקצועות רווחה אחרים, כגון, פסיכולוגים, סוציולוגים, קרימינולוגים ועובדי בריאות הציבור. כתב העת מפרסם מאמרים אמפיריים ועיוניים על פי אמות מידה אקדמיות, העוסקים בהיבטים שונים ומגוונים של רווחה ברמת הפרט, המשפחה, הקהילה והחברה ושיש להם השלכות על התפיסה וההבנה של סוגיות חברה ורווחה שונות, על דרכי התערבות, ועל מדיניות.

מערכת כתב העת *חברה ורווחה* תשקול את פרסומם של מאמרים שטרם פורסמו בלבד, המתאימים לתחומי העניין של כתב העת, כפי שתקבע מומן לזמן מערכת כתב העת.

הכללים הנהוגים בכתב העת *חברה ורווחה* מבטיחים שהליכי ההערכה של המאמרים שנשלחים אליו יהיו אובייקטיביים, איכותיים ויעילים, ועולים בקנה אחד עם המדיניות של כתב העת. סוגי המאמרים כוללים: מחקרים אמפיריים בשיטה כמותנית או איכותנית (בהיקף של עד 9000 מלים); תיאור התערבות ייחודית – "חוכמת המעשה" (בהיקף של עד 6000 מלים); מאמרי סקירה וביקורת על גישה תיאורטית, התערבות או מדיניות (בהיקף של עד 6000 מלים); מאמרי פרספקטיבה – גישה חדשנית לטיפול בתופעה או סוגיה חברתית מהותית (בהיקף של עד 3000 מלים). כל המאמרים עוברים תהליך שיפוט מדעי לקבלת חוות הדעת על פי קריטריונים אחידים.

כתבי היד יישלחו לכתב העת *חברה ורווחה*, בגירסה עדכנית של תוכנת וורד, ברווח כפול, בגופנים (פונט) Times New Roman או David, גודל 12, בהתאם להנחיות הכנת מאמר המפורטות בעמוד *חברה ורווחה* באתר משרד הרווחה בכתובת להלן. יש לשלוח את כתב היד בארבעה קבצים נפרדים לכתובת הדואר האלקטרוני של המערכת (socwelf@gmail.com). כתבי יד אשר לא יוכנו לפי כל ההנחיות יוחזרו למחברים.

עמוד "חברה ורווחה" באתר משרד הרווחה:

[http://www.molsa.gov.il/CommunityInfo/Magazine/Pages/RM\\_05\\_03.aspx](http://www.molsa.gov.il/CommunityInfo/Magazine/Pages/RM_05_03.aspx)

## מען המערכת:

פרופ' ורדה סוסקולני, עורכת ראשית

ביה"ס לעבודה סוציאלית ע"ש לואיס וגבי וייספלד

אוניברסיטת בר-אילן

רמת גן 5290002

דוא"ל המערכת: socwelf@gmail.com

## מען המנהלה, מחלקת המנויים ואינטרנט:

לאה כהן

האגף למחקר תכנון והכשרה

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים

רח' קפלן 2, ירושלים 91008

טלפון: 02-6752507

דמי מנוי לכרך לשנה: 90 ש"ח

לסטודנט לשנה: 75 ש"ח

לגמלאי לשנה: 80 ש"ח

דמי מנוי לספרייה לשנה: 120 ש"ח



## **תודות**

**מערכת 'חברה ורווחה': רבעון לעבודה סוציאלית'**

**מודה למכון חרוב**

**על תרומתו להפקת חוברת מ'1**

**חוברת מיוחדת:**

**פנימיות וכפרי נוער לילדים ולבני נוער:**

**סוגיות בעת ההשמה ולאחריה**



# חברה ורוחה

## רבעון

## לעבודה סוציאלית

www.molsa.gov.il

עורכת ראשית:

פרופ' ורדה סוסקולני

עורכים-אורחים:

פרופ' שלהבת עטר-שוורץ

וד"ר ערן מלקמן

עורך מדור

סוקרים ספרים:

ד"ר רוני אלפנדרי

עורכת לשון:

אהובה סתיו

עורכת לשון באנגלית:

מימי שניידרמן

רכות המערכת:

הדר עיני

אדר תש"פ

מרץ 2020

כרך מ'

1

כתב העת יוצא לאור על ידי  
משרד העבודה, הרווחה  
והשירותים החברתיים  
והאגודה לקידום העבודה  
הסוציאלית, בשיתוף מועצת  
בית הספר לעבודה סוציאלית  
בישראל

ISSN 0334-4029

חוברת מיוחדת:

פנימיות וכפרי נוער לילדים ולבני נוער:

סוגיות בעת ההשמה ולאחריה.

## תוכן העניינים

- 7 דבר העורכת הראשית
- 11 דבר העורכים-האורחים
- 21 שומר אחי אנוכי - אחאים בהשמה חוץ ביתית: סקירת ספרות - הדס דורון, ורד שנער-גולן ושמעון שפיר
- 47 מרכיבים תרבותיים של פנימיות חינוכיות מוצלחות: מבט מבפנים על קהילות מחנכות - מאיה בוטוין ורבקה איזיקוביץ'
- 79 תפקידם של אנשי צוות ממסגרות חוץ-ביתיות לנוער בסיכון כמלווים במסעות הישרדות - ענת האס ומני מלכה
- 109 מצבם של יוצאי מסגרות "חסות הנוער" בגיל הבגרות הצעירה: מחקר מעקב - רינת כהן מורנו, יקותיאל צבע, קרול פלדמן ומרים שיף
- 137 מחקר מעקב אחר בוגרי פנימיות חינוכיות וכפרי נוער: הישגים בהשכלה - ענת זעירא, נטע אחדות, רמי כנבנישתי ועדנה שמעוני
- 171 קידום ושילוב בוגרי פנימיות בהשכלה גבוהה - יפעת מור-סלהו

## סוקרים ספרים

- 205 **Mental Health and Palestinian Citizens in Israel** - מוחמד חאג'י-יחיא, אורה נקש, יצחק לבב (עורכים) סוקר: רפאל יונגמן
- 209 מדיניות ושירותים בבריאות הנפש בישראל, בין קדמה לקיפאון - אורי אבירם סוקר: רון שור

## חדש על המדף - סוקר: רוני אלפנדרי

- 211 שמש בכיסים: ליפול כדי לקום - התמודדות עם משבר - מיכל גטניו-קאלוש
- 211 שפה רגשית: איך לדבר על מה שאי אפשר לדבר עליו - נפתלי ישראלי
- 212 מבקשי חיים: אריתראים, סודאנים וישראלים במרחבים משותפים - גליה צבר ואפרת שיר (עורכות)
- 212 רק לי זה קורה - אורלי דביר
- 213 שנים-עשר הכלים: צעדים של שינוי - נתי רונאל
- סוקר: יצחק בן יאיר

iii תקצירים באנגלית

# עדכון קול קורא - הארכת מועד

למאמרים בחוברת מיוחדת של "חברה ורווחה" בנושא:  
**עבודה סוציאלית בתחום הבריאות**

עורכות-אורחות:

ד"ר שירי שנאן-אלטמן, בית הספר לעבודה סוציאלית,  
אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר ליזה אברבנאל כנעני, מנהלת המחלקה לעבודה סוציאלית,  
מכבי שירותי בריאות

מגיפת הקורונה וההתמודדות של מערכת הבריאות בשילוב ההגבלות שהוטלו על המשק ועל החברה הישראלית חידדו עוד יותר את הרלבנטיות של העבודה הסוציאלית כתחום מקצועי חיוני בתקופות של משבר בריאותי חמור עם השלכות על כל אורחות החיים.

מערכת הבריאות בישראל מתמודדת עם אתגרים רבים הקשורים בעלייה בתחלואה כרונית, בהזדקנות האוכלוסייה, בתמורות מהירות בעולם הרפואה, בחדשנות טכנולוגית ובשינויים בדרכי מתן הטיפול. אתגרים אלו מועצמים בשל תת-תקצוב של מערכת הבריאות הציבורית ואי-שוויון בבריאות בין מגזרים באוכלוסייה. העובדים הסוציאליים במערכת הבריאות הם חלק בלתי נפרד מהצוות הרב-מקצועי, ומשתתפים באופן פעיל בהתמודדות המערכת עם אתגרים אלו, בד בבד עם התפתחות מתמדת של הידע הייחודי בעבודה הסוציאלית בתחום הבריאות.

העובדים הסוציאליים בקהילה ובבתי החולים נדרשים לבצע הערכה פסיכו-סוציאלית הנלווית לבעיה הבריאותית, ולטפל במכלול הגורמים הרגשיים, המשפחתיים והסביבתיים הכרוכים בהתמודדות עם מצבי חולי אקוטיים, כרוניים וסופניים לאורך כל מעגל החיים, מלידה ועד זיקנה וסוף החיים. הם מסייעים במיצוי זכויות ומשאבים אישיים וחברתיים החיוניים לתהליכי שיקום והחלמה, כדי לאפשר למטופל ולמשפחתו להגיע לרמה אופטימלית של תפקוד ואיכות חיים תלוית בריאות.

בנוסף, עובדים סוציאליים במערכת הבריאות עוסקים בקידום בריאות ומניעה ברמת הפרט, המשפחה והקהילה; הם מופקדים על תת-תחומים ספציפיים, כגון טיפול באלומות במשפחה, ומהווים חלק בלתי נפרד בתכנון רצף הטיפול הרפואי. הם מעורבים בקידום ובהטמעה של גישה ביו-פסיכו-סוציאלית במערך שירותי הרפואה ויישומה ובתכנון מדיניות בריאות ברמה מקומית וארצית. חוקרים מהאקדמיה, עובדים במערכת הבריאות וקובעי מדיניות שותפים לקידום הידע המדעי והאמפירי בנושאים מגוונים בעבודה סוציאלית בתחום הבריאות.

קול קורא זה מזמין מאמרים לחוברת מיוחדת של כתב העת "חברה ורווחה", המתמקדים בסוגיות השונות המשקפות את המחקר ותחומי הפעילות המרכזיים שבהם עוסקים חוקרים ועובדים סוציאליים בתחום הבריאות. אפשר להגיש מאמרים המנתחים סוגיות בהערכה, בטיפול, בעבודת הצוות הרב-מקצועי, בתוכניות ייחודיות, במודלים וכלים יישומיים, בחדשנות, בארגון ובמדיניות; וכן סקירות ספרות שיטתיות של מאמרים מדעיים המבוססים על מחקרים בגישות שונות (איכותניות, כמותניות או מעורבות).

#### **הנושאים מגוונים ויכולים להיות באחד מהתחומים הבאים:**

- תוכניות התערבות במצבי בריאות וחולי לאורך מעגל החיים
- תוכניות טיפול באוכלוסיות ייחודיות (כגון ניצולי שואה, נפגעי אלימות במשפחה, מטופלים החיים בעוני ועוד)
- סוגיות היענות לטיפול
- ניהול טיפול כוללני באדם הזקן
- טיפול בבני משפחה מטופלים עיקריים
- מיצוי זכויות ועבודה בממשקים
- מניעה וקידום בריאות
- עבודת צוות – שיתופי פעולה ועבודת צוות בתוך הארגון ומחוצה לו
- צמצום פערים בבריאות
- חדשנות ויצירתיות בעבודה סוציאלית בתחום בריאות
- קידמה טכנולוגית ברפואה: אתגרים לעבודה סוציאלית
- טיפול מרחוק – אתגר לעבודה סוציאלית בזמן חירום
- סוגיות אתיות וחוקיות במצבי בריאות וחולי
- מגמות חברתיות ודמוגרפיות המשפיעות על בריאות וחולי
- הכשרת מנהיגות בעבודה סוציאלית בבריאות
- מעורבות בתכנון וקביעת מדיניות

#### **הארכת מועד הגשה:**

יש לשלוח את המאמרים עד **31 ביולי 2020** למערכת "חברה ורווחה" בכתובת הדוא"ל [socwelf@gmail.com](mailto:socwelf@gmail.com). נא לציין בהודעה כי המאמר מיועד לחוברת המיוחדת. יש להכין את המאמרים על פי ההנחיות להגשה המפורטות בדף הבית של כתב העת. כל המאמרים יעברו שיפוט אקדמי מקובל.

**דף הבית "חברה ורווחה" באתר משרד הרווחה:**

[http://www.molsa.gov.il/CommunityInfo/Magazine/Pages/RM\\_05\\_03.aspx](http://www.molsa.gov.il/CommunityInfo/Magazine/Pages/RM_05_03.aspx)





## דבר העורכת הראשית

### על בריאות וְחֵבְרָה במשבר מגפת הקורונה ועל 'חברה רווחה' במשבר תקציבי

אני כותבת את דברי בעיצומם של שני משברים: מגיפת הקורונה שהביאה למהפך בלתי נתפס בכל אורחות חיינו; ומשבר תקציבי של כתב העת לשנת 2020. לא אכביר מלים על מה שכבר נאמר ונכתב בתקשורת ובפורומים מקצועיים רבים כל כך על מגיפת הקורונה. ברור שמדינת ישראל נמצאת במצב חירום בריאותי שחייב נקיטת אמצעים קיצוניים כדי להתמודד עם האתגר וזאת תוך כדי למידה מתמדת על מגיפה חדשה זו. כיום כבר ידוע שהאסטרטגיה של סגר על האוכלוסייה, סגירת מקומות העבודה ובידוד, סגירת מוסדות החינוך ומגבלות תנועה, הביאו להצלחה במיתון המצב הבריאותי. אך ההשלכות הכלכליות, החברתיות והנפשיות על רבים, לא רק בקרב אוכלוסיות פגיעות מלכתחילה או בסיכון ייחודי לקורונה, אלא בכלל האוכלוסייה – הן משמעותיות. אני מבקשת לטעון שהדיון והטיפול בהשלכות לטווח ארוך צריך להתמקד לא רק בממדי הפגיעות אלא גם בהשלכות על אי-שוויון חברתי. סימולציה שנערכה במוסד לביטוח לאומי בנושא השפעת המיתון החרף במשק על ממדי העוני והאי-שוויון בעקבותיו הראתה כי אף על פי שהמדיניות הממשלתית של הקלה בתנאי הזכויות לדמי אבטלה מצמצמת מאוד את העלייה במדדים אלו, הם עדיין משמעותיים: תחולות העוני של משפחות, נפשות וילדים עולות בכ-12%-13%, ומדד ג'יני לאי-שוויון עולה בכ-3%. המשפחות הנפגעות ביותר הן המשפחות העובדות (אנדבלד, היר, כראדי, וגוטליב, 2020). השירותים החברתיים נערכו כבר במהלך הסגר באופן מעורר הערכה למתן מענים לאוכלוסיות שבטיפולם. אך העלייה באי-שוויון חברתי תביא עוד רבים אחרים שלא נזקקו עד כה לשירותיהם לפנות לעובדים סוציאליים במערכות הרווחה והבריאות. סביר כי נראה גם עלייה באי-שוויון בבריאות בישראל, בין אם בתחלואה בקורונה (ועל כך אין עדיין נתונים) או במצוקה נפשית ותחושת בדידות בעקבות הסגר, ובין אם בתחלואה או תמותה כללית שבהם קיימים פערים מתמשכים לפי קבוצת אוכלוסייה ודת, לפי השכלה, לפי מיקום גיאוגרפי ועוד (אברבוך, פרץ ואבני, 2020). העובדים הסוציאליים, אשר גם בזמנים רגילים מתריעים על השלכות אי-שוויון חברתי, הם אלו שעליהם מוטלת כעת החובה לא רק לספק את המקורות לסיוע כלכלי, לתמיכה חברתית ורגשית לפונים, אלא גם לפעול נגד כל גילויי אי-צדק

ואפליה של קבוצות או יחידים במהלך המגיפה ובאסטרטגיות היציאה מהסגר (O'Leary, & Tsui, 2020). איך יצליחו להתמודד עם ציפיות אלו כאשר הם קורסים תחת עומס הטיפול בתנאי תת-תקצוב של השירותים החברתיים?

### על המשבר התקציבי של 'חברה ורווחה'

במשך השנים זכינו לכך שלמקצוע העבודה הסוציאלית יש כתב עת מדעי ברמה גבוהה ביותר, התורם לקידום הידע התיאורטי, המחקרי והיישומי בעבודה סוציאלית. מימון הפקת כתב העת בשנים האחרונות הינו בשותפות בחלקים שווים בין משרד הרווחה והשירותים החברתיים והאגודה לקידום העבודה הסוציאלית. להפתעתנו, בתחילת פברואר 2020 הודיע משרד הרווחה כי אף על פי שלמשרד יש מחויבות מלאה להמשך מימון כתב העת, לא תהיה הקצאה של חלקו של המשרד במימון כתב העת לשנת 2020 בשל מצוקה תקציבית. הנהלת האגודה לקידום העבודה הסוציאלית הודיעה שאינה יכולה לשאת במלוא העלות וכי מיד לכשתוקם ממשלה, האגודה תדרוש שמשרד הרווחה יחדש את מחויבותו להקצאת התקציב למימון כתב העת. ניסיונות לשנות את ההחלטות עלו בתוהו, ולכן נמצא פתרון זמני בלבד לשנת 2020. החוברת הנוכחית מופקת בהשתתפות חלקית של מכון חרוב, אך המצב מעמיד בסכנה את הפקת החוברות הבאות המתוכננות השנה. לפיכך יצא קול קורא לאנשי אקדמיה, חוקרים ואנשי מקצוע וכל מי שכתב העת יקר לליבו, להירתם למאמץ להפקת כתב העת לשנה זו בתמיכה כספית כתרומה אישית או כהעברה מקרן לקשרי מדע או קרן מחקר של חברי סגל אקדמי. לפרטים נוספים נא לפנות למערכת בדוא"ל [socwelf@gmail.com](mailto:socwelf@gmail.com).

### על החוברת המיוחדת "פנימיות וכפרי נוער לילדים ולבני נוער: סוגיות בעת ההשמה ולאחריה"

נושא החוברת אומנם קרוב לתחומי המחקר והעשייה של מכון חרוב, אך התגייסותם להשתתפות חלקית במימון הפקת החוברת הנוכחית אינה מובנת מאליה. לכן, בראש וראשונה ברצוני להודות בשמי ובשם חברי המערכת למכון חרוב ולמנהלו, פרופ' אשר בן-אריה.

העורכים-האורחים של החוברת המיוחדת, פרופ' שלהבת עטר-שוורץ וד"ר ערן מלקמן, עמלו במשך חודשים רבים על תכנון החוברת, ליוו את המאמרים בכל תהליכי השיפוט וההפקה והשקיעו רבות בהקפדה על רמתם המדעית. דבר העורכים-האורחים שלהלן מפרט את נושאי המאמרים וממצאיהם. אני שותפה לדעה כי מאמרים אלו מעשירים את הידע המחקרי והאמפירי הקיים בישראל, ויתרמו לכל אנשי מקצועות החינוך והטיפול במסגרות ההשמה החוץ-ביתית.

במדור 'סוקרים ספרים' התברכנו בסקירות של שני ספרים בתחום בריאות הנפש, הרלבנטיים ביותר לקוראים שלנו מכיוון שהם מתמקדים על הנעשה בישראל. רפי יונגמן סקר את הספר (שפורסם באנגלית) על "בריאות הנפש בחברה הפלסטינית-הישראלית" בעריכתם של מוחמד חאג'-יחיא, אורה נקש ויצחק לבב. פרקי הספר מציגים באופן מקיף את ההיבטים השונים והייחודים בבריאות הנפש בקרב אוכלוסייה זו. רון שור סקר את הספר על "מדיניות ושירותים בבריאות הנפש בישראל, בין קדמה לקיפאון". מחברו, אורי אבירם, הכיר מקרוב את התכנון וההחלטות במדיניות בריאות הנפש במהלך שנים רבות. רוני אלפנדרי מאיר – כדרכו מדי חוברת – ספרים חדשים שהתקבלו במערכת במדור "חדש על המדף".

**פרופ' ורדה סוסקולני**

העורכת הראשית

## מקורות

אברבוך, א., פרץ, ג. ואבני, ש. (2020). אי-שוויון בבריאות וההתמודדות עם 2019. ירושלים: מינהל תכנון אסטרטגי וכלכלי, משרד הבריאות.

אנדבלד, מ., הלר, א., כראדי, ל. וגוטליב, ד. (8 באפריל, 2020) השפעת המיתון עקב משבר הקורונה על עוני, אי-שוויון ורמת החיים. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי. נדלה מתוך:  
[https://www.btl.gov.il/Publications/more\\_publications/Documents/mitun.pdf](https://www.btl.gov.il/Publications/more_publications/Documents/mitun.pdf)

O'Leary, P., & Tsui, M. S., (2020). Editorial: Ten gentle reminders to social workers in the pandemic. *International Social Work*, 63 (3), 273-274. <https://doi.org/10.1177/0020872820918979>



## דבר העורכים-האורחים

הסביבה הטבעית לגידול ילדים ובני נוער היא בית משפחתם הביולוגית. עם זאת, במצבים שונים, בני נוער וילדים מופנים למסגרות חוץ-ביתיות. הסיבות לצורך בהשמה חוץ-ביתית הן מגוונות ויכולות לנוע על רצף – מחסכים סביבתיים וצורך בחינוך טוב יותר, התנהגות לא נורמטיבית ועבריינות של בני נוער, ומצבי סיכון וסכנה בסביבה המגדלת. מסגרות ההשמה החוץ-ביתית הנפוצות בישראל ובעולם הן משפחות אומנה ופנימיות.

בתחום מערך ההשמה החוץ-ביתית לילדים ולבני נוער נמצאת ישראל במקום ייחודי בהשוואה לעולם המערבי. במדינות המערב נתפסת הפנימייה כמוצא אחרון להשמה של ילדים, ולעומת זאת, טיפול במשפחות אומנה נפוץ מאוד ונחשב כפתרון עדיף; זאת בשל יכולתו לשמש משאב, הנותן לילד הזדמנות לחוות מודל של חי משפחה ויחסי התקשרות תקינים, וגם בשל החשש מפגיעה במסגרות מוסדיות, בעיקר פגיעה מינית (King, 2013). כך, במדינות מערביות רבות, כ-50% עד 90% מהילדים מן הילדים בהשמה חוץ-ביתית נמצאים במשפחות אומנה, והיתר במסגרות ממוסדות. מבין המדינות המערביות, מגמת האל-מיסוד חזקה יותר במדינות דוברות אנגלית (BAAF, 2019; Children's Bureau, 2017). בישראל, לעומת זאת, מתוך כעשרת אלפים ילדים ובני נוער החיים במסגרות חוץ-ביתיות לילדים בסיכון של משרד הרווחה, כ-75% שוהים בפנימיות, והיתר במשפחות אומנה (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2017).

שורשיה ההיסטוריים של מדינת ישראל עשויים להסביר, באופן חלקי, את השכיחות הרווחת של פתרונות פנימייתיים לילדים בישראל. נסיבותיה של מדיניות זו נעוצות בעיקר במציאות ההיסטורית-אידיאולוגית והכלכלית של עלייה המונית ובניית אומה. לדוגמה, הצורך לקלוט אלפי בני נוער וילדים יתומים פליטים לאחר מלחמת העולם השנייה והשימוש בפתרון המוסדי לקליטתם (יפה, 1982; Koshner, 1982; Montserrat, Attar-Schwartz, Casas, & Zeira, 2018). פרט לנסיבות היסטוריות-אידיאולוגיות אלו, קינג (King, 2013) עומד במחקרו על סיבות נוספות למוסדיות בישראל. ראשית, משפחות אומנה אינן האלטרנטיבה המועדפת בהשמה חוץ-ביתית של ילדים ונוער בישראל. בין היתר, משפחות ביולוגיות רבות מעדיפות שילדיהן יגדלו בפנימיות, משום שהמדריכים אינם מחליפים את המשפחה הביולוגית והאיום שהם מציבים על הדימוי העצמי והחברתי שלהם כהורים טובים קטן יותר. בנוסף,

מכיוון שהשמה פנימייתית מתויגת כאופציה חינוכית עבור הילד, היא סטיגמטית פחות מאומנה, ועל כן מפחיתה התנגדויות הוריות. סיבות נוספות קשורות לשדולה החזקה של פנימיות בישראל ולתפיסה של שומרי הסף את הפנימיות כמספקות טיפול באיכות גבוהה עם ריכוז של שירותים ומומחיות במקום אחד. לבסוף, העובדה שבישראל, לעומת מדינות מערביות אחרות, לא היו שערוריות רחבות היקף רבות תהודה בקשר להתעללות בילדים בפנימיות, מנעה וזעזעים גדולים ובכך תרמה ליציבות של המערכת. בעשור האחרון אנו עדים לניסיון לצמצם את השימוש בהשמה חוץ-ביתית ולהרחיב את המענים והטיפול בקהילה, כפי שמשקף ברפורמת "עם הפנים לקהילה", לדוגמה. מגמה נוספת היא הרחבת השימוש במסגרות אומנה, ביחוד עבור ילדים צעירים. כך, בין שנת 2007 ל-2018 עלה מעט מספר הילדים שהושמו במשפחות אומנה (מ-0.8 ל-0.9 לאלף ילדים), ואילו מספר הילדים שהושמו בפנימיות ירד מ-4.1 ל-3.5 לאלף ילדים (משרד הרווחה, 2017). למרות הגידול שחל בשיעורי ההשמה באומנה, ישנם עדיין גורמים שמגבילים את השינוי, בעיקר קואליציית התמיכה בפנימיות והתבססות התחום המוסדי שיצרה עובדות בשטח, שקשה לערערן (King, 2013).

בישראל יש כמה מסלולים להשמתם של ילדים ובני נוער בפנימיות. ראשית, ישנן פנימיות לילדים בסיכון, הנמצאות באחריות משרד העבודה הרווחה והשירותים החברתיים. בעבר הן נחלקו לשלוש קבוצות עיקריות לפי מידת אינטנסיביות הטיפול שהציעו: פנימיות שיקומיות, טיפוליות ופוסט-אשפוזיות (לנגרמן, 1995). לאור שינויים שחלו בעשורים האחרונים במאפייני החניכים המופנים לפנימיות, ולאור ממצאי דו"ח מבקר המדינה (2016), יזם לאחרונה האגף החוץ-ביתי במשרד הרווחה רפורמה במערכת הפנימייתית, הכוללת בין היתר מהלך מקיף של שינויים במבנה הפנימייה, בגודל הפנימייה ובגודל הקבוצה, הרכבי הקבוצות, ועוד. במסגרת זו יסווגו הילדים לפי שלושה פרופילים: מעוף, עוגן ומעוז, בסדר עולה של אינטנסיביות הצרכים והרקע המשפחתי (אגף בכיר חוץ-ביתי: משפחה, ילד, נוער והשמות מיוחדות, 2020).

לצד זאת, ישנן פנימיות חינוכיות (הידועות גם כ"כפרי נוער"), הנמצאות באחריותו של משרד החינוך, ומיועדות לבני נוער שמגיעים מרקע תרבותי וגיאוגרפי פריפריאלי ושהוריהם מבקשים עבורם חינוך, טיפוח והעשרה, שהם עצמם אינם יכולים להעניק. רבים מבני הנוער הללו הם עולים או בני עולים, מרקע סוציו-דמוגרפי חלש או ממשפחות של הורים גרושים (עטר-שוורץ, 2016). מסגרות פנימייתיות נוספות, המיועדות לבני נוער, הן מסגרות של חסות הנוער, באחריות משרד הרווחה. הן מטפלות במתבגרים הנמצאים במצבי עבריינות, סטייה חברתית, סיכון וסכנה (כגון דרות רחוב ושוטטות). בני נוער אלה מופנים לחסות

באמצעות צווי בתי משפט לנוער, או שהם מגיעים "בצל החוק", לאחר שמוצו אפשרויות אחרות בקהילה. חלק מהמסגרות הן מסגרות סגורות וחלקן מסגרות פתוחות, המשולבות בקהילה. הן מספקות מענים של חינוך, שיקום וטיפול חוץ-ביתי סמכותי (בן סימון וכאהן-סטרבצ'ינסקי, 2016).

החוברת המיוחדת הנוכחית עוסקת באוכלוסיית ילדים, נוער וצעירים בהשמה פנימייתית או לאחריה. המאמרים מציגים סוגיות הקשורות הן לזמן השהות במסגרת, כמו הקשר עם האחאים, שיטות התערבות ייחודיות והיבטים המאפיינים אקלים מיטבי של המסגרת, והן בהיבטים הקשורים לתפקוד הצעירים לאחר יציאתם לחיים עצמאיים.

### סוגיות הנוגעות לזמן השהות בפנימייה

סוגיית הקשר עם ההורים בעת השהות בהשמה מקבלת תשומת לב ענפה בספרות בישראל ובעולם (לדוגמה: Attar-Schwartz, 2019; McWey & Cui, 2017), אך הקשר עם חברי משפחה אחרים כמו אחים ומשפחה מורחבת הוזנח יחסית. עם זאת, הערך של קשרי אחאות זוכה למודעות הולכת וגוברת של אנשי מקצוע וקובעי מדיניות, ומקבל ביטוי בחקיקה במדינות רבות בעולם. המאמר של ורד גולן-שנער, הדס דורון ושמעון שפירו סוקר את הספרות הבוחנת את השיקולים להשמה נפרדת או משותפת של אחאים ופרקטיקות לשימור ולקידום קשרי אחאים בהשמה. הוא סוקר גם מדיניות וחקיקה בנושא זה בישראל ובמדינות העולם המערבי. למחקר השלכות על פיתוח פרקטיקות של שימור קשרי אחאים ומדיניות השמה המאפשרת השמת אחים לפי שיקולים שטובת הילד המושם במרכזם, וגם קריאה לקידום חקיקה הולמת להסדרת התחום.

מאמר נוסף, העוסק בהיבטים הקשורים לשהייה של ילדים ובני נוער בהשמה, הוא מאמרו של מאיה בוטוין ורבקה איזיקוביץ. המאמר מבקש ללמוד מהם המאפיינים של פנימייה חינוכית מוצלחת כפי שהם משתקפים בעיני מפקחי הפנימיות, ולחשוף את מרכיבי האקלים (מרכיבים "תרבותיים") המרכזיים בפנימיות הנחשבות מוצלחות. זהו מחקר אתנוגרפי, והוא מבוסס על ראיונות עומק עם מפקחים, מנהלים ואנשי צוות, על קבוצות מיקוד עם צוותים צעירים וחניכים, ועל תצפיות משתתפות, שנערכו בשלוש פנימיות חינוכיות. ממצאי המחקר חושפים שלוש תימות עיקריות של פנימייה מצליחה: תחושת שייכות גבוהה של כלל המשתתפים; צוות מכיל ומאמין בחניכים; והמרכיב התרבותי המקומי של כל פנימייה. המחקר מציע מודל היוריסטי-הוליסטי יישומי להבנת מאפייני הפנימייה המצליחה. ממצאיו יכולים לשמש בסיס לקביעת מדיניות ולפיתוח תוכניות הכשרה לצוות ולמנהלים לצורך קידום אקלים מיטבי לחניכים.

מאמרם של ענת האס ומני מלכה עוסק בתפקידם של אנשי צוות הנלווים ל"מסעות הישרדות" טיפוליים עבור בני נוער בסיכון מפנימיות של משרדי החינוך והרווחה. המחקר נעשה בגישה איכותנית פנומנולוגית, ובחן את מקומם של המסעות כחלק מתוכנית טיפול כוללנית מנקודת מבטם של אנשי הצוות. ממצאי המחקר מזהים שלושה תפקידים מרכזיים הקשורים לתרומה הייחודית של המסעות לתהליך הטיפול: איש הצוות כצופה בחוויה; כתומך ומקדם יעדים בטיפול; וכמגשר ומתווך. המאמר דן בשיטת טיפול לא שגרתית זו, בייחודה, ובהשלכות ליישומה בשטח.

### סוגיות הנוגעות לבוגרי פנימיות

שלושה מאמרים בחוברת בוחנים את מצבם של בוגרי פנימיות. מדובר בצעירים שבילו תקופה משמעותית מחייהם בפנימייה, ובגיל 18 יצאו ממנה להתחיל את חייהם הבוגרים. בשני העשורים האחרונים הצטברו עדויות ממדינות רבות בעולם, המצביעות על כך שמדובר באחת הקבוצות הפגיעות ביותר בחברה, המועדת לקשיים ניכרים במרבית תחומי החיים הבוגרים (Cameron et al., 2018; Melkman, 2017). המאמרים, העוסקים בקבוצה פגיעה זו, מתמקדים בשני אתגרים מרכזיים העומדים בפניה – הימנעות מהתנהגויות סיכון (כמו התנהגות עבריינית) ורכישת השכלה גבוהה.

במאמר הראשון, העוסק בבוגרים של מסגרות פנימייתיות, דנים יקותיאל צבע, רינת כהן מורנו, קרול פלדמן ומרים שיף באוכלוסיית יוצאי מסגרות חסות הנוער תוך התבססות על ניתוח נתונים מינהליים של משרדי הממשלה והמשטרה. הם מתחקים אחר המצב בבגרות של שנתון שלם של צעירים בגיל 24-25, ששהו במסגרות החסות, וקבוצת השוואה רלוונטית, ובוחנים את הגורמים המנבאים אי-מעורבות בעבריינות. הממצאים מלמדים על מצבם הקשה של יוצאי החסות לעומת קבוצת השוואה, כמעט בכל תחום שנבדק. ואולם לצד זאת, הממצאים מדגישים את החשיבות של שהות ממושכת במסגרת ורכישת השכלה כמנבאים חזקים של אי פשיעה, ובכך יש מסר חשוב לפרקטיקה.

בעשורים האחרונים מתמקדת ספרות המחקר במצב ההשכלה של צעירים במסגרות חוץ-ביתיות וצעירים שבגרו מהן, על שום חשיבות הישגיהם בתחום זה להמשך חייהם (לדוגמה: בנבנישתי, סולימני-אעידן, שפילברג, מלקמן ורפאלי, 2016). נושא ההישגים האקדמיים עומד במרכזם של שני המאמרים האחרים בחוברת, העוסקים בבוגרי פנימיות חינוכיות. ענת זעירא, רמי בנבנישתי, נטע אחדות ועדנה שמעוני מנתחים במאמרם קבצים מינהליים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, כדי לבחון את מאפייני הרקע וההישגים של יותר מ-40,000 צעירים שהתחנכו בכפרי הנוער בשנים 2000-2015 תוך השוואתם לקבוצת השוואה רלוונטית ולאוכלוסייה הכללית. ממצאי המחקר מצביעים על כך שההישגים החינוכיים של בוגרי פנימיות



משרד החינוך נמצאים במגמת עלייה לאורך השנים, הן במאפייני תעודת הבגרות והן בשיעורי הכניסה למוסדות להשכלה גבוהה. עם זאת עולה כי דווקא במתמטיקה – מקצוע שההצלחה בו מהווה כרטיס כניסה לתחומי לימוד ותעסוקה רבים – לא נראה שיפור לאורך השנים.

במסגרת המאמר של יפעת מור-סלהו רואיינו 45 בוגרי פנימיות חינוכיות שהשתלבו בהשכלה גבוהה, בכדי לבחון כיצד הם תופסים את הגורמים הקשורים להשתלבותם בהשכלה גבוהה. ממצאי המחקר חושפים כי הפנימיות שימשו כלי להתקדמות לימודית בעיקר עבור צעירים שמשפחותיהם הביולוגיות הדגישו את חשיבות ההשכלה, אולם רבים מהם, שהגיעו לפנימייה ללא שאיפות בתחום ההשכלה, לא קיבלו תרומה ניכרת מהפנימיות בתחום ההשכלה. התוקרת מציעה כי העדיפות הנמוכה, שחלק מהפנימיות נותנות לתחום החינוכי, עשויה להוביל לפגיעה בתחום הלימודי ולסיום השהות בפנימייה עם פערים ניכרים, המקשים על השתלבות בהשכלה גבוהה.

מאמרים אלו, העוסקים בבוגרי פנימיות על סוגיהן השונים, מציגים בפני קובעי המדיניות ואנשי השדה את ההתקדמות שחלה בעשורים האחרונים בטיפול בנושא הבוגרים ואת השיפור הנלווה במצבם, אך הם עדיין מצביעים על צרכים רבים ומגוונים של הצעירים שיש לתת עליהם את הדעת. אין ספק, כי יש להמשיך ולהשקיע משאבים בתחום המחקר, המדיניות והפרקטיקה כדי לקדם קבוצה פגיעה זו.

לסיכום, נראה כי הסוגיות העולות בחוברת זו מדגישות את המורכבות שביצירת מסגרת מיטיבה לילדים ולבני נוער מאוכלוסיות עם צרכים מגוונים ומורכבים בעת שהייה במסגרת, ואת המורכבות ביציאתם לחיים בוגרים. החוברת מייצגת, לדעתנו, מגמה גלובלית של מיקוד משאבי מחקר ומדיניות בבני נוער לקראת יציאה מהשמה ובצעירים בוגרי השמה וגם בתפקודם לאחר ההשמה.

אנו מאמינים, כי יש להמשיך ולהשקיע מאמצי מחקר באוכלוסייה זו, ולתרגם אותם למדיניות ולפרקטיקה, ועם זאת לשים לב גם לסוגיות אחרות הקשורות לרווחתם של ילדים ובני נוער בעת השהות בהשמה בסוגי המסגרות השונים בישראל. נדרשת תשומת לב לנושאים כגון: מגדר, נשירה ויציבות בהשמה, תפיסות סובייקטיביות של ילדים ונוער לגבי תהליך השמתם והחוויה במסגרת, מחקרי הערכה של תוכניות קיימות, ועוד. מערך ההשמה הפנימייתי במדינת ישראל הוא יוצא דופן בהיקף ובמבנה שלו לעומת מדינות אחרות, ועל כן הוא דורש התבוננות קרובה והפקת ידע מקומי שיוכל לסייע לקובעי מדיניות ולאנשי שדה בתחום.

פרופ' שלהבת עטר-שוורץ וד"ר ערן מלקמן  
העורכים-האורחים

## מקורות

- אגף בכיר חוץ ביתי, משפחה, ילד נוער והשמות מיוחדות (2020). דוח חופש המידע 2019. ירושלים: משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים.
- בנבנישתי, ר., סולימני-אעידן, י., שפילברג, ר., מלקמן, ע. ורפאלי, ת. (2016). מצב ההשכלה של בוגרי השמות בתום תקופת ההשמה והשתלבותם בהשכלה גבוהה: סקירת ספרות. אפשר, 16, 5-10.
- בן סימון, ב. וכאהן-סטרבצ'ינסקי, פ. (2016). מוסדות החסות לנוער: תפיסת טיפול ודרכי עבודה: סקירת ספרות. ירושלים: מכון ברוקדייל.
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2017). ילדים בישראל: שנתון 2017. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד, המרכז למחקר ולפיתוח.
- לנגרמן, א. (י"ר) (1995). דוח ועדת המומחים לקביעת סטנדרטים לפנימיות. ירושלים: משרד העבודה והרווחה.
- מבקר המדינה (2016). משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים: ילדים ובני נוער בסיכון בפנימיות של משרד הרווחה. דו"ח מבקר המדינה 67. ירושלים: משרד מבקר המדינה.
- יפה, א. ד. (1982). ילדים במוסדות. תל-אביב: צ'ריקובר.
- משרד הרווחה (2017). סקירת השירותים החברתיים לשנת 2016. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- עטר-שוורץ, ע. (2016). תמיכה חברתית בחיי בני נוער בפנימיות חינוכיות מצד משפחתם, קבוצת השווים והפנימייה. דוח סיכום המוגש למשרד החינוך. ירושלים: האוניברסיטה העברית, הפורום הציבורי כפרי הנוער והפנימיות בישראל והמינהל לחינוך התיישבותי במשרד החינוך.
- Attar-Schwartz, S. (2019). Parental availability of support and frequency of contact: The reports of youth in educational residential care. *Children and Youth Services Review, 101*, 317-328. doi: 10.1016/j.childyouth.2019.04.016
- BAAF – Adoption & Fostering Academy (2019). *Statistics: England: Looked after children, adoption and fostering statistics for England*. Data recorded on March 19, 2019; Retrieved from <https://corambaaf.org.uk/fostering-adoption/looked-after-children-adoption-fostering-statistics/statistics-england>
- Cameron, C., Hollingworth, K., Schoon, I., van Santen, E., Schröer, W., Ristikari, T., Heino, T., & Pekkarinen, E. (2018). Care leavers in early adulthood: How do they fare in Britain, Finland and Germany?. *Children and Youth Services Review, 87*, 163-172. doi: 10.1016/j.childyouth.2018.02.031
- Children's Bureau (2017). *Foster care statistics 2017*. Washington, D.C.: US Department of Health and Human Services, Children's Bureau. Retrieved from <https://corambaaf.org.uk/fostering-adoption/looked-after-children-adoption-fostering-statistics/statistics-england>

- King, M. M. (2013). *Stability and change in institutional out-of-home childcare provision* (Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of MSc in Comparative Social Policy). Oxford, UK: University of Oxford.
- Kosher, H., Montserrat, C., Attar-Schwartz, S., Casas, F., & Zeira, A. (2018). Out-of-home care for children at-risk in Israel and in Spain: Current lessons and future challenges. *Psychosocial Intervention, 27*, 12-21. doi: 10.5093/pi2018a4
- McWey, L. M., & Cui, M. (2017). Parent-child contact for youth in foster care: Research to inform practice. *Family Relations, 66*, 684-695. doi: 10.1111/fare.12276
- Melkman, E. P. (2017). Childhood adversity, social support networks and well-being among youth aging out of care: A mediation model. *Child Abuse and Neglect, 72*, 85-97. doi:10.1016/j.chiabu.2017.07.020



## המשתתפים בחוברת:

ד"ר נטע אחדות, המחלקה לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.  
פרופ' (אמריטה) רבקה איזיקוביץ, החוג למנהיגות ומדיניות בחינוך, אוניברסיטת חיפה.

ד"ר מאיה בוטוין, מרכז ניהול ידע, מחקר ופיתוח במינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער, משרד החינוך.

פרופ' (אמריטוס) רמי בנבנישתי, בית-הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים.

ד"ר יצחק בן יאיר, החוג למדעי ההתנהגות, המכללה האקדמית צפת.  
ד"ר הדס דורון, החוג לעבודה סוציאלית, המכללה האקדמית תל-חי.  
עו"ס ענת האס, החברה למתנ"סים, מחוז דרום.

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

ד"ר רפאל יונגמן, תוכנית המוסמך לפסיכולוגיה קלינית, המרכז האקדמי רופין.  
גב' רינת כהן-מורנו, תחום סטטיסטיקה של בנייה, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.  
ד"ר יפעת מור-סלהו, בית-הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים.

ד"ר מני מלכה, בית הספר לעבודה סוציאלית, המכללה האקדמית ספיר.  
גב' קרול פלדמן, תחום סטטיסטיקה של בנייה, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.  
ד"ר יקותיאל צבע, האגף למחקר, תכנון והכשרה, משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

פרופ' רון שור, בית-הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים.

פרופ' מרים שיף, ביה"ס לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים.

ד"ר עדנה שמעוני, אגף בכיר חינוך וחיברה, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.  
ד"ר ורד שנער-גולן, החוג לעבודה סוציאלית, המכללה האקדמית תל-חי.

פרופ' (אמריטוס) שמעון שפירו, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל, אוניברסיטת תל-אביב.



## שומר אחי אנוכי – אחאים בהשמה חוץ-ביתית: סקירת ספרות

הדס דורון, ורד שנער-גולן ושמעון שפירו

**רקע:** סוגיית האחאות בהשמה חוץ-ביתית זוכה למודעות גוברת והולכת בקרב מעצבי מדיניות ואנשי טיפול. הקו המנחה בהשמת ילדים הינו השאיפה להימנע ככל שאפשר מהפרדה בין אחאים אך זו איננה תמיד החלופה שמיושמת בפועל.

**מטרת המאמר:** סקירת ספרות לבחינת השיקולים להשמה נפרדת או משותפת של אחאים, דרכים לשימור ושיפור קשרי אחאות, מדיניות וחקיקה בנושא זה בעולם המערבי ובישראל, ומחקרים על יעילותן של תוכניות לטיפול קשרי אחאות.

**שיטת המחקר:** נערכו חיפושים במאגרי מידע בשלוש שפות – אנגלית, עברית וגרמנית, משנת 2010 ואילך, ובאתרים ייעודיים של משרדי ממשלה בישראל, בארצות-הברית ובאירופה. אותרו 51 מאמרים – 24 מאמרים מחקריים, 16 מאמרי סקירות מחקרים, ו-11 מסמכי מדיניות.

**ממצאים:** השמה משותפת עדיפה על השמה נפרדת, ורק במקרים של פגיעה בין אחאים או סיבות אחרות ההשמה המשותפת אינה רצויה. מסמכי חקיקה ומדיניות הראו שמדינות רבות אימצו מדיניות המחייבת את שירותי הרווחה לשמור ולטפח קשרי אחאות, אם באמצעות השמה משותפת של אחאים ואם באמצעות תוכניות לשימור קשרים בין אחאים שהושמו בנפרד.

**מסקנות:** הממצאים רלבנטיים לישראל, אף על פי שכאן מרבית הילדים מושמים בפנימיות, ואילו במדינות אחרות מרבית ההשמות הן במשפחות אומנה.

**השלכות למדיניות ולפרקטיקה:** הסקירה מציעה תשתית תיאורטית ומחקרית ליישום מדיניות ופרקטיקה בתחום האחאות בהשמה חוץ-ביתית. נחוצה חקיקה ראשית ומשנית מפורטת להסדרת תחום פעילות זה, פיתוח פרקטיקות לשימור הקשר בין אחאים הגדלים בנפרד, ומחקרים שיבחנו את האפקטיביות שלהן.

**מילות מפתח:** ילדים בהשמה חוץ-ביתית, אחאות, השמת אחים משותפת, אומנה, פנימייה

---

תודות על הסיוע באיסוף ותרגום המאמרים:  
לד"ר אלון אורן, שירה ורדי, עיינה הלפרין, אושרת קלמן, ומתן מרקוביץקי  
סקירת ספרות שנעשתה במסגרת מחקר פעולה משותף של משרד הרווחה, השירות לילד ונוער במחוז חיפה, והמכללה האקדמית תל-חי.

התקבל במערכת: 5.2019; אושר לפרסום: 5.2020; נוסח סופי: 5.2020.

## מבוא

מאז שנות האלפיים גברה בקרב חוקרים, קובעי מדיניות ואנשי טיפול ההכרה בחשיבות קשרי האחיות בעת השמה חוץ-ביתית. עד תחילת המאה ה-21 היה הידע בתחום זה תיאורטי בעיקרו, אך כיום אנו עדים להתרחבות באופן הגורם לשינויים בתפיסות ובאופן קבלת החלטות של אנשי מקצוע (Miron, Sujana, & Middleton, 2013). מטרת המאמר הנוכחי היא להעשיר את הידע של העוסקים בהשמת ילדים באומנה או בפנימיות באמצעות סיכום חקיקה, מדיניות וממצאי מחקרים מהעולם המערבי. המדיניות המוצהרת בנושא השמה חוץ-ביתית של אחאים מדגישה את חשיבות הקשר בין הילד למשפחתו, כולל אחאיו. בישראל, חוק אומנה לילדים, תשע"ו – 2016 (סעיף 32/2) קובע: "אם יש צורך בהשמה של ילד ושל אחיו תיבחר ככל האפשר משפחת אומנה שתוכל לקלוט את כל האחים יחדיו...". עקרון זה הורחב לכל סוגי מקומות ההשמה מחוץ לבית ההורים בתע"ס 8.9, בסעיף 19/6 ג, ולפיו "כאשר יש מספר אחים במשפחה תינתן עדיפות לסידור האחים יחד" (תקנון העבודה הסוציאלית, 2017). לא החוק, וגם לא התע"ס, מציעים הגדרות אופרטיביות למונח "ככל האפשר" בהקשר זה.

מחקרים שנערכו בעשור האחרון באירופה, באוסטרליה ובארצות-הברית מלמדים כי 17%-37% מהילדים הושמו בנפרד מכל אחיהם (Webster et al., 2018), ו-33%-74% הופרדו מאחאי אחד לפחות (Webster et al., 2018; Woods & Henderson, 2018).

בסקירת המדיניות העוסקת בהשמה חוץ-ביתית של אחאים במערכות רווחה במדינות אירופה וארצות-הברית, אפשר להבחין בכמה מגמות משותפות, הנתמכות במחקרים שמצביעים על השפעות מיטיבות של המערכת האחאית על רווחת הילד. ניכר כי יש הסכמה באשר לעדיפות ההשמה המשותפת של אחאים, תוך הבנה שיש גם מצבים שהשמה משותפת אינה אפשרית או אינה רצויה. במקרים שבהם לא מתאפשרת השמה משותפת, שימור ותחזוקת מערכת יחסים אחאית תופסים מקום נרחב יותר ויותר בקדמת הבמה, הן ביישומים פרקטיים והן בהיבטים של קביעת מדיניות (Shlonsky, Bellamy, Elkins, & Ashare, 2005).

מטרת הסקירה הנוכחית הייתה לאסוף מידע מהספרות כדי לענות על הצורך של עובדים סוציאליים בישראל במידע והנחייה כאשר עליהם לקבל החלטות הנוגעות להשמה חוץ-ביתית של אחאים, ולשמירת הקשר האחאי במקרים של השמה נפרדת. בסקירה משולבים ממצאים שנלקחו ממסמכי מדיניות, חקיקה, ספרות תיאורטית ומחקרית. מרבית המחקרים שנסקרו נערכו בארצות-הברית, ומקצתם בארצות דוברות אנגלית אחרות (אוסטרליה, אנגליה וסקוטלנד) ובמדינות באירופה. בנוסף לספרות



בשפה האנגלית נבחנה גם ספרות רלוונטית בשפה הגרמנית. הסקירה כוללת בעיקר מקורות העוסקים בהשמה חוץ-ביתית במשפחות אומנה, שהיא שכיחה יותר בארצות-הברית ובכמה מארצות אירופה, ואילו בישראל מרבית הילדים שבהשמה חוץ-ביתית מסודרים בפנימיות. בארצות-הברית המונח אומנה (foster care) מתייחס לרוב לאומנה משפחתית, אך לעתים גם לאומנה קבוצתית (group foster care), דהיינו השמת ילדים בפנימיות קטנות או בינוניות, ומרבית המאמרים אינם מבחינים בין השניים. עם זאת, מסקירת הספרות עולה שממצאים ממחקרים על ילדים שהושמו במשפחות אומנה דומים לממצאים על ילדים שהושמו בפנימיות.

### יחסי אחאים בספרות הפסיכולוגית

מאז שנת אלפיים גובר העניין באחאות, ומתבטא בניסיון להבין כיצד יחסים אלה מעצבים באופן עמוק ביותר את ההתפתחות הרגשית והבין-אישית של הפרט. אחאים מפתחים יחסי אהבה ושנאה, אכפתיות והתעללות, נאמנות ובגידה, וכונים יחד מעין "מעבדה" של מאבקי כוחות והתנסויות בתפקידים שונים. יחסים אלו מבנים בסופו של דבר היבטים של התפקוד הבוגר כתפיסות וציפיות, ואלה עומדים בבסיסם של יחסים עם חברים, עמיתים, בני זוג ומטפלים.

פרויד (1938) עסק בכתביו בקשרי אחאים, וטען כי במצבים מסוימים אחאים מהווים עבור האדם "תחליפי הורים", במיוחד כאשר הקשרים עם ההורים אינם טובים ומספקים דיים. לתפיסתו, האחאים מהווים עבורנו דמויות שאנו מזדהים איתן ברמות העמוקות ביותר, ומאידך גיסא הם עשויים להוות איום על קיומנו כמתחרים עיקריים על אהבת הורינו. גישה זו הורחבה בידי תיאורטיקנים מהגישה הפסיכואנליטית, כמו קוהוט (1984), שגרס כי אחים משמעותיים עבור הילד בתפקוד שלהם כתחליפי הורה בסיטואציות חיים שונות, כמחזקים ומסייעים בפיתוח תפיסת העצמי של הילד.

מאוחר יותר הרחיב בולבי (Bowlby, 1982, 1988) את תיאוריית יחסי האובייקט הראשונית שלו, וגרס כי התקשרות נעשית לא רק עם האם, אלא גם עם אחרים בעלי תפקיד מהותי בחיינו. לתפיסתו, ולתפיסת פסיכולוגים התפתחותיים אחרים — כגון איינסוורת' (Ainsworth, 1989), קשרים עם אחאים הם משמעותיים ביותר לפיתוח יכולת ההתקשרות, ובמיוחד במצבים שבהם האם אינה דמות יציבה שאפשר להישען עליה. במצבים קיצוניים כאלו נעשית ההתקשרות בעיקר עם האחים, ומהם הפרט עשוי לשאוב ביטחון, אמן וקירבה.

על בסיס תיאוריית ההתקשרות של בולבי, סברה סיסירלי (Cicirelli, 1994) כי מערכות התקשרות לאחאים נוצרות ונשארות קבועות לאורך החיים, והן נשארות חזקות וקבועות גם אחרי פרידות וריחוק גיאוגרפי. לדעתה יש כמה סיבות לכך: הראשונה — מערכת ההתקשרות משומרת הן ברמה הקונקרטי, באמצעות קשר

ממשי, והן ברמה הסימבולית, גם כאשר האח נעדר, באמצעות שחזור ותפעול התפקידים הרגשיים במשפחה, זיכרונות מהילדות ואירועים המשחזרים את הסיטואציה המשפחתית. הסיבה השנייה לשימור מערכת ההתקשרות, גם בבגרות, היא שככל שאדם מתבגר, כך מערכות ההתקשרות הופכות ליקרות-מציאות, ושימור וחידוש מערכות ההתקשרות הראשוניות הופכים למשימות משמעותיות.

גם התיאוריה האנליטית מתייחסת לייצוגים האחאיים. כבר מלאני קליין (1937) הראתה שיש ייצוג פנימי של אחאים בעולם הפנימי של הילד, כמו ייצוגים פנימיים של הורים. התייחסות דומה מאוחרת יותר עולה בעבודתה של מרגרט רסטיין, פסיכו-אנליטיקאית בת זמננו. לדעתה של רסטיין (Rustin, 2007), אחאים מיוצגים תמיד, בין אם במציאות ובין אם הם מדומיינים בלבד. אחאים הם אובייקט לרגשות אהבה ושנאה, ולא רק בקשר לתחרות על יחס הורי. אחאים יוצרים קבוצה, שותפים לציפיות ולהשלכות ההוריות, מהווים פרטנרים, מקטינים בדידות, ושותפים במשחק יצירתי, בפנטזיות, וביחסים אינטימיים ממושכים. הם הבסיס ליחסי חברות ויחסי אהבה. אחאים הם דמויות ההתקשרות היציבות ביותר וקיימות תמיד.

מנקודת מבט התפתחותית טוענות מיטשל (Mitchell, 2004) וויבונה (Vivona, 2010) כי החיים הרגשיים סובבים שני ממדים מובחנים ושווים בחשיבותם: ממד אנכי של יחסי הורה – ילד, וממד אופקי של יחסי אחאים. הממד האופקי של יחסי אחאים, בראייה זו, מעמיד במרכז את האתגר של הזהות, המתהווה מתוך התחרות עם השווים. לפי מיטשל, כל הילדים חווים את עצמם בעמדה ייחודית של היות המרכז של הוריהם, לזמן מסוים. בסופו של דבר, ובהפתעה, הם מזהים את האחאים כמתחרים על המיקום היקר שהם הניחו שיש להם כילד האחד והיחיד של הוריהם. התוספת החשובה של מיטשל היא ההבנה כי חוויה זו היא אוניברסלית. זאת הסיבה לכך שמערכת היחסים עם אחאים היא מורכבת וקונפליקטואלית. האתגר העיקרי של הממד האופקי הוא, אם כן, תחרות עם אובייקטים שהם גם אהובים וגם שנואים. המשבר, לטענתה, בגלל מה שהיא מכנה "טראומת האח", יחזור על עצמו, שוב ושוב, בכל אירוע בעתיד שיש בו החלפה, סילוק או עקירה של הפרט מהמקום שהוא חשב כי הוא נמצא בו.

לאור הנאמר לעיל הולכת ומתבססת ההבנה שהטיפול המשותף לאחאים בהוצאה חוץ-ביתית נמצא בעדיפות גבוהה, שכן אחים הם המקור השני בחשיבותו ליחסי התקשרות מהותיים, אחרי ההורים (Arn-Stieger, 2017).

## תפיסות והגדרות של אחאות

הגדרת המשפחה בימינו התרחבה אל מעבר למושג המשפחה המסורתית, וכוללת אפשרויות מגוונות כגון משפחה מורחבת, משפחות מורכבות, משפחות לא ביולוגיות,

משפחות חד-מיניות, וכדומה. גם השיח על אחאות בכלל, ועל אחאות בהשמה חוץ-ביתית בפרט, חייב להתאים עצמו למציאות המורכבת, ולכלול אפשרויות שונות להגדרת המשפחה. בהתאם לכך, ההגדרות של אחאות עשויות להשתנות, ולכלול קשרים שאינם עונים על הגדרת המודל הקלסי של אחאים המתגוררים באותה יחידה משפחתית ביולוגית (Hegar & Rosenthal, 2011; Shlonsky et al., 2005).

על פי תפיסת האחאות הביולוגית החיל המשרד לרווחת הילד באוסטרליה (Australian Institute of Health and Welfare, 2013) את הגדרת האחאות על 'מי שנוצרו מתוך אותו זרע או ביצית'. גם במרכז לחקר רווחת הילד של אוניברסיטת מינסוטה ניסו להגדיר 'מיהו אח?' וכללו בין היתר את 'מי שבעלי קשר ביולוגי גם אם מעולם לא חיו יחד' (University of Minnesota School of Social Work, 2007). מאידך גיסא, אחאות פסיכולוגית או סוציולוגית עשויה לכלול אחאים מאומצים בידי הורה משותף, (Department of Human Services, 2017). גם למגורים משותפים השפעה משמעותית על הגדרת האחאות ותפיסתה. מגורים משותפים יוצרים ניסיון חיים, מנהגים וחוויות משותפות, ולפיכך קירבה פסיכולוגית. מי שהתגוררו יחד באותו משק בית לאורך זמן פיתחו מערכות יחסים משמעותיות, והניתוק מהן עקב שינויים בהשמה עשוי להיות בעל השלכות פסיכולוגיות (Shlonsky et al., 2005).

העדר הגדרה ברורה ומוכחנת למושג 'אחאות' הוא אחד הקשיים העומדים בפני תהליך השמה חוץ-ביתית של ילדים, ומשפיע על תוצאותיו (Jones, 2016; Parker & McLaven, 2018). זאת משום שבהגדרות השונות נכללים אחאים שהקשר ביניהם הוא ביולוגי (כגון אח ביולוגי לאותו אב או אם), חוקי (כגון אח חורג מאב או אם חורגים), או רגשי (כגון אח אומן או מאומץ) וגם מי שגדלו יחד ופיתחו מערכת יחסים משמעותית לאורך זמן. כל אלו עשויים לייצג חלק נכבד מאוכלוסיית כל מחקר (Lery, Shaw, & Magruder, 2005). יתר על כן, אפשר להבחין בהרחבות שונות של המושג 'אחאות' דווקא מתוך התיעוד הקליני, הארגוני והמשפטי: כך לדוגמה, שלונסקי ועמיתיו (Shlonsky et al., 2005) הציגו פסיקות של בתי משפט על הוצאת אחאים, שבהן שופטים הרחיבו את תפיסת האחאות שלהם אל מעבר לאחאות ביולוגית.

לסיכום, בבואנו לענות על השאלה 'מיהו אח?' עלינו לוודא שבתשובה נכללים הן אחים ואחיות הקשורים ביולוגית, והן אותם אחאים הקשורים בקשרים משמעותיים ואהבה או אלו החולקים חיים משותפים.

## המחקר הנוכחי

סקירת הספרות הנוכחית באה למלא את החסר במידע מקיף על השמה חוץ-ביתית של אחאים וכצורך בהנחייה של עובדים סוציאליים בישראל לגבי החלטות על

ההשמה ועל שמירת הקשר האחאי במקרים של השמה נפרדת. מטרת המחקר הייתה לסקור את הידוע ממחקרים על השמה משותפת או נפרדת של אחאים מבחינת הערכת יתרונות וחסרונות, את החסמים להשמה משותפת, וכן את החקיקה ואת קווי המדיניות המנחים בישראל ובעולם.

## שיטת המחקר

הקריטריון העיקרי לבחירת פרסומים לסקירה היה סוג הפרסום – מחקרים או מסמכי חקיקה ומדיניות. סוגי מחקרים כללו מחקרים שבחנו יתרונות וחסרונות של השמה משותפת לעומת נפרדת של אחאים, מחקרים שמציגים עמדות ותפיסות של ילדים בהשמה, של בוגרי השמה, ושל אימהות אומנה, ומחקרים שבוחנים את האפקטיביות של התערבויות לשימור וטיפוח קשרי אחאות. מסמכי חקיקה ומדיניות כללו מסמכים שפורסמו באתרים ממשלתיים או עמותות שונות. לצורך איתור המחקרים נסקרה הספרות בתחום השמה חוץ-ביתית ממאגרי המידע Google Scholar, Ebsco, PsycNET, Proquest. נשלפו מאמרים משנת 2010 ואילך תוך שימוש במילות המפתח: care, substitute care, joint placement, foster care, institutional care, siblings, residential care, sibling groups, institutional placement, group אותרו 40 מאמרים מחקריים, מתוכם 24 מאמרים המדווחים על ממצאי מחקר שנעשה במקום כלשהו, ו-16 סקירות של מחקרים שנעשו בעבר. בנוסף, 11 מסמכי חקיקה ומדיניות אותרו בגוגל בעזרת מילות המפתח דלעיל, ובאתרים ייעודיים של משרדי ממשלה. כגון אתר משרד הרווחה והשירותים החברתיים בישראל; אתר בנושא רווחת הילד במשרד הבריאות ושירותי אנוש של ארצות-הברית (Child Welfare Information Gateway) ואתרים מקבילים באוסטרליה, אנגליה וסקוטלנד (King et al., 2010). אותרו גם מסמכים שהפיקו עמותות בתחום (לדוגמה: Neighbor-to-Family project) כדי לאתר מחוונים וכלים תומכי החלטה בהשמת אחאים חוץ-ביתית, נעשה שימוש בביטויים: placement decision making, sibling placement tool kit, sibling placement layout. בסך הכול אותרו 51 מאמרים רלוונטיים.

מקצת מהספרות המחקרית וממסמכי המדיניות, מקורם בשפה הגרמנית. מרביתם פרסומים של ארגון SOS, ארגון המפעיל כפרי ילדים ושירותים נוספים לילדים בסיכון ומשפחותיהם ברחבי תבל. בחיפוש זה נעשה שימוש במונחים הבאים: Geschwisterbeziehungen, Riskanten Familienkonstellationen, Außerfamilialen Unterbringung, Fremdunterbringung (משפחות בסיכון, יחסי אחאות, אומנת זרים, השמה מחוץ למשפחה).

## מה עדיף: השמה חוץ-ביתית משותפת או נפרדת?

### יחסי אחאים – תרומה לממדים שונים של הסתגלות

מרבית המחקרים הגיעו למסקנה שהשמה משותפת של אחאים יחד באותה מסגרת היא הפתרון הטוב ביותר עבור ילדים אשר עברו זעזועים וקשיים בשנות חייהם הראשונות, ושימור הקשר בין אחאים חשוב לבטיחות, לבריאות הנפשית ולרווחה האישית של הילדים. כך עולה למשל מסקירות ספרות שעשו וייד וחוקרים ממכון ריס שבאוניברסיטת אוקספורד (Meakings, Sebba, & Luke, 2017; Waid, 2014). סקירות אלה מצביעות על קשר חיובי בין השמה משותפת לבין מצבם הנפשי של הילדים, התנהגותם, הישגיהם בלימודים, יחסיהם עם הורים אומנים וצוותי פנימיות, יציבות הסיודור ותוצאותיו. השפעה חיובית של השמה משותפת ניכרת כמעט בכל קריטריון אפשרי שנבחן במחקרים העוסקים בסוגיה.

### רווחה נפשית ותחושת תמיכה חברתית

מחקרם של מוטא ומאטוס (Mota & Matos, 2015) כלל 387 מתבגרים בגיל 12-18 בפנימיות בפורטוגל. שאלונים למילוי עצמי בחנו את מצבם ואת איכות הקשר שלהם עם אחאיהם הביולוגיים. נמצא כי התקיים יחס ישיר בין שימורו של קשר רגשי בקרב אחאים המושמים בפנימיות, לבין הסתגלות טובה יותר ומגוון תוצאות מיטיבות נוספות כגון יחסים חברתיים, הישגים לימודיים, או הפחתת בעיות רגשיות ובעיות התנהגות.

בדומה לכך, מחקר שנעשה במחוז קויבק שבקנדה כלל 150 קבוצות של שני אחאים או יותר, ילדים של אותה אם. עובדות סוציאליות שטיפלו בילדים בעת היותם באומנה ענו על שאלון. נמצא שלדעת העובדות הסוציאליות שימור מערכת היחסים האחאית מחזק את תחושת הזהות של הילד ומספק לו תחושת ביטחון והמשכיות רגשית בתוך מצב של אי-ודאות (Drapeau, Simard, Beaudry, & Chardonneau, 2000). חיוזק למשמעות הקשר האחאי נמצא גם במחקר שנערך בישראל בקרב 864 חניכים בכפרי נוער. במחקר זה נמצא כי אחים הם מקור מרכזי לתמיכה חברתית (Pinchover & Attar-Schwartz, 2018). מחקר נוסף שנעשה בישראל (Davidson-Arad & Klein, 2011) השווה בין ילדים בני 12-14 שהושמו יחד עם אחאיהם לבין ילדים שהושמו לבדם בפנימיות. במחקר זה נעשה שימוש בשאלון איכות חיים סובייקטיבית. נמצא כי ילדים שהושמו עם אחאי אחד או יותר דיווחו על רווחה נפשית גבוהה יותר מאשר ילדים שהושמו לבדם. עם זאת, לא נמצא קשר בין השמה יחד עם אחאים ובין מידת הערכה עצמית או השפעה על יחסי קירבה או קונפליקט בין אחאים.

### **בעיות התנהגות והתחום הקוגניטיבי**

מחקר שבוצע באוניברסיטת בארי שבאיטליה (Tedesco, Cassibba, Abbruzzese, Jacobone, & Papagana, 2011) התבסס על שאלונים להערכת מצבם הנפשי של ילדים. את השאלונים מילאו ילדים בהשמה חוץ-ביתית, ואנשי חינוך וטיפול שעבדו עימם. במחקר נמצא כי נוכחות משותפת של אחאים ויכולת לשמור על יחסים טובים עימם קשורה להפחתת התנהגויות בעייתיות ואפילו להפחתת הפרעות קוגניטיביות. במחקר אחר, שנעשה בארצות-הברית בקרב 246 ילדים בני 6-19 אשר השתתפו בקייטנות המיועדות לאחאים שהופרדו בהשמה, נמצא מתאם סטטיסטי מובהק בין קשר חם עם אחאים לבין מדדים של חוסן נפשי (Wojciak, McWey, & Waid, 2018). לעומת ממצאים אלו, סקירת ספרות שנעשתה במסגרת מכון ריס מצאה רק הבדלים קטנים ולא עקביים בתוצאות רגשיות או התנהגותיות בין ילדים בהשמה משותפת לבין נפרדת במשפחות אומנה (Meakings et al., 2017).

### **השתלבות בכית הספר והישגים לימודיים**

יכולותיהם הלימודיות של ילדים שהושמו יחד עם כל אחאיהם במסגרת חוץ-ביתית הוערכו כגבוהות יותר בהשוואה ליכולותיהם הלימודיות של ילדים שהופרדו מאחאי אחד או מכל אחאיהם. כך עולה מסקירת ספרות שנעשתה במכון ריס באוקספורד וכללה 18 מחקרים מאז 2000, מרביתם מארצות-הברית (Meakings et al., 2017). ממצא דומה עולה מניתוח רשומות של 727 ילדים בארצות-הברית שהושמו במשפחות אומנה ושהו בהן לפחות שנה. הרשומות מבוססות על דיווחי הילדים, ההורים האומנים, ומורים (Hegar & Rosenthal, 2011).

### **מערכת היחסים של הילד עם משפחת האומנה**

בסקירת ספרות שעשו שלונסקי ועמיתים (Shlonsky et al., 2005) נמצא כי ילדים אשר הושמו עם לפחות אחאי אחד במשפחת אומנה הביעו באופן גורף יחס אוהד יותר, תחושת קירבה מועצמת ורחשי חיבה גבוהים יותר לדמויות הטיפוליות במשפחת האומנה, בהשוואה לילדים שהופרדו מכל אחאיהם. ילדים שהופרדו מכל אחאיהם במסגרת ההשמה החוץ-ביתית הפגינו קשיי הסתגלות גבוהים יותר וכן דפוסי התקשרות בעייתיים יותר אל הדמויות הטיפוליות במסגרת משפחת האומנה שקלטה אותם (Hegar & Rosenthal, 2009).

### **יציבות ההשמה**

אוסטרמן ועמיתיה (Oosterman, Schuertgel, Slot, Bullens, & Doreleijers, 2007), בסקירת ספרות שכללה 26 מחקרים מארצות-הברית ומכמה ארצות אחרות, מצאו שמרבית המחקרים מדווחים על פחות כשלי אומנה כאשר אחאים מושמים

ביחד. מחקרים נוספים מצאו שהשמה משותפת של אחאים במשפחת אומנה היא יציבה יותר, ושילדים שהושמו יחד עם אחאיהם באותה אומנה (אומנה משותפת) הפגינו יכולות התאקלמות גבוהות ומשופרות למסגרתם החדשה בהשוואה לילדים שהופרדו מכל אחאיהם (Meakings et al., 2017). גם במחקר מעקב שנעשה במהלך חמש שנים אחרי 197 בני נוער בהשמה חוץ-ביתית במדינת אילינוי בארצות-הברית באמצעות ראיונות טלפוניים עם אימהות אומנות וצוותי פנימיות נמצא, שהשמות משותפות של אחאים היו יציבות יותר מאשר השמות נפרדות (Leathers, 2005).

### סיום ויעד יציאה

במחקר שבו נבדקו בשנת 2006 רשומות של 3351 ילדים שהיו בהשמה במערב התיכון של ארצות-הברית נמצא, כי הסיכויים של אחאים שהושמו יחד באותה מסגרת חוץ-ביתית, להתאחד מחדש עם המשפחה, או לזכות בסידור יציב אצל קרובי משפחה, בהמשך השמה חוץ-ביתית או באימוץ – גבוהים יותר משל אחאים שהופרדו זה מזה בעת הוצאתם מהבית (Akin, 2011).

מכל הנאמר לעיל עולה שיש קשר חיובי בין השמה משותפת של אחאים לממדים שונים של יציבות, הישגים ורווחה. עם זאת יש להדגיש כי עצם מציאת קשר בין התופעות אינה מצביעה בהכרח על כיוון כלשהו של קשר סיבתי. ייתכן שילדים שהסתגלותם בתחומי חיים טובה יותר הם גם אלה שקשרי האחאות שלהם טובים יותר, והם אלה שמופנים להשמה משותפת עם אחאיהם. עם זאת, עדויות ועמדות של הילדים עצמם (אותם נציג בפרק הבא) מצביעות על השפעה חיובית של השמה משותפת.

### יחסי אחאים: נקודת מבטם הסובייקטיבית של הילדים

בנוסף למחקרים ולסקירות ספרות שבוחנים קשר בין צורת השמה של אחאים לתוצאות בתחומי חיים שונים, יש מחקרים שבחנו נושא זה מנקודת מבטם של הילדים. ריבשלגר, דיי ודמשק (Riebschleger, Day, & Damashek, 2015) ניתחו את עדויותיהם של 46 בני נוער וצעירים בגיל 15-23, שהעידו בפני פאנל של מחוקקים, אנשי מקצוע וסגל אקדמי במדינת מישיגן. העדים הצעירים הצביעו על מגוון רחב של טראומות שהתרחשו לפני ההשמה באומנה, במהלכה ואחריה. בין הטרומות שהם דיווחו עליהן היו הפרדה מאחאים ואי-יכולת לשמור על קשר עימם במהלך האומנה (14% מהטרומות המדווחות), וניתוק מאחאיהם לאחר סיום האומנה, אשר נחוה כטראומה מתמשכת. בנוסף העידו הצעירים כי הפרידה מאחאים הקשתה על הסתגלותם במעבר בין מסגרות השמה ובתי ספר.

באופן דומה בחנה דריסקול (Driscoll, 2019) את סיפוריהם של 21 בוגרי השמה חוץ-ביתית באנגליה. הם רואיינו כמה פעמים לאורך שלוש שנותיהם האחרונות

בבית הספר (גילאי 15-18). מהראיונות עלה כי בהתקרבתם לבגרות גילו המרואיינים הצעירים תחושת אחריות הולכת וגוברת כלפי שימור קשרי משפחת הלידה שלהם, במיוחד כלפי אחאים שעדיין שהו באומנה. המרואיינים ייחסו ערך רב לקשרי האחאים, אולם הם ביטאו קושי לשמרם, בגלל מורכבויות של משפחות גדולות או מפורצלות, וריבוי קשיים מערכתיים.

חיזוק לחשיבות הקשר האחאי אפשר למצוא במחקרם של לנדסטרום וסאלנס שנערך בשוודיה (Lundström & Sallnäs, 2012). המחקר כלל ראיונות מובנים עם 240 ילדים גילאי 13-18 ובחן יחסי אחאות באומנה ובפנימיות. מהממצאים עלה כי קשרי אחאים משמעותיים יותר מהקשרים עם הורים. בשני סוגי ההשמה ביטאו הילדים רצון עז יותר לקשר עם אחאיהם מאשר עם הוריהם, ותסכול רב יותר מתדירות נמוכה של קשר עם האחאים. אפקט זה היה חלש יותר אצל ילדים שהושמו בפנימיות מאשר אצל ילדים שהושמו באומנה. עם זאת, ככל שמשך ההשמה היה ארוך יותר, כך גבר הסיכון לאובדן מגע בין האחאים, וככל שהילדים ראו את אחאיהם לעיתים רחוקות יותר, כך הם הביעו יותר כמיהה לקשר האחאי. גם לפי מוטא ומאטוס (Mota & Matos, 2015), ילד המושם בפנימייה חווה פרידה מאחאים הגוררת עמה תחושות אובדן, חרדת נטישה, ואשמה.

צ'מברס ואחרים (Chambers et al., 2018) ניהלו ראיונות עומק עם 43 בוגרי השמה בני 18 ומעלה, אשר עברו למעלה ממקום השמה אחד בארצות-הברית, וזאת כדי ללמוד על חוויית האומנה שלהם, ואת השפעתה עליהם בבגרות. המרואיינים אותרו במקלטים לבני נוער ומסגרות דומות. אף שמחקרן לא התמקד דווקא באחאות, כמעט כל המרואיינים דיווחו על תחושות אובדן עמוקות בעקבות שינויי מקומות השמה, ביחס לאחאים, למטפלי האומנה, ולחברים. "ראשית ומעל לכול", מדווחות צ'מברס ועמיתותיה, "הנבדקים הביעו דיכאון, כעס, תחושת בגידה וכאב כאשר דיברו על אובדן מערכת היחסים שלהם עם אחאיהם" (שם, עמוד 79).

למרות הפרספקטיבות, הבסיסים התיאורטיים והמדגמים השונים שנקטו מחקרים אלו, מעידים כולם על הצורך של ילדים בהשמה החוץ-ביתית בחיבור כלשהו עם אחאיהם. ליכטנטריט (Leichtentritt, 2013), במחקר שנעשה בישראל בקרב ילדים שגדלים בפנימייה, הייתה היחידה שהצביעה על יחס דואלי המערב היבטים חיוביים ושליליים בתפיסת הילדים את אחאיהם, אולם גם אצלה בא לידי ביטוי חזק רצון הילדים בקשר עם האחאים. במחקרים אחרים, כמו המחקר של צ'מברס ועמיתים ושל דריקסול (Chambers et al., 2018; Driscoll, 2019), עלתה כמיהה חזקה לחיבור מחדש, או לפחות לקשר מסוים עם האחאים.



## נקודת המבט של משפחות האומנה

למרות ההבנה הגוברת לגבי חשיבות יחסי האחאים בקרב ילדים בהשמה חוץ-ביתית, כמעט שלא נעשו מחקרים שמביאים את נקודת המבט של המטפלים בהם, כמו הורי האומנה. ווג'יאק ועמיתיה (Wojiack, Range, Gutierrez, Hough, & Gamboni, 2018) ראינו 15 הורים אומנים שאותרו בארצות-הברית באמצעות דף פייסבוק ייעודי. הורי האומנה טענו כי על אחאים להיות מושמים יחד במידת האפשר וכי השמה נפרדת מניבה התנהגויות שליליות מצד הילדים. עם זאת, הנחקרים היו מודעים לקושי הטכני הכרוך במציאת בתים משותפים לקבוצת אחאים. הם הדגישו את החשיבות שבשימור הקשר האחאי בקרב אחאים שהופרדו באומנה. הורי האומנה תפסו את עצמם כחלק ממערכת מסועפת שתפקידה לשמר ולקדם יחסים אלו, מערכת שכוללת את הורי האומנה, הילד עצמו, ואנשי המקצוע. ההורים הביעו רצון לקבל יותר מידע על אחאים של ילד שהם מגדלים. בתיאור מערכת היחסים האחאית הביעו ההורים קולות מורכבים: חלקם תיארו כי מערכת זו יכולה להכיל 'גועל נפש', ואחרים דיווחו על הורות-יתר מצד אחד האחאים, ומצבים נוספים שבהם ראוי שיופרדו. התייחסות נוספת עולה ממחקרה של נורדנפורס (Nordenfors, 2016). ממצאי מחקרה של נורדנפורס מבליטים את המשקל הרב שיש ליחסי הכוחות בין הורים אומנים ובין הילדים, ואת ההשפעה של יחסים אלו על היחסים בין אחאים. נראה כי לעיתים הן האחאים והן ההורים האומנים יוצרים ומשחזרים את מערך הכוחות ההיררכי, שבו נמסר כוח כמעט אבסולוטי בידי ההורים, וזכות הילדים להבעת עמדה בשאלות הנוגעות למערכת היחסים בין האחאים אינה זוכה למקום הראוי לה.

## שיקולים להשמה נפרדת של אחאים

מול היתרונות שבהשמה משותפת, עולים לא פעם מצבים שבהם השמה משותפת של אחאים אינה רצויה או אינה אפשרית בשל מגבלות הקשורות במערכת שירותי הרווחה, בשל מגבלות הקשורות למערכת המשפחתית, או בשל קשיים במערכת היחסים בין האחאים (Casey Family Programs, 2003). בחלק הבא נבקש לשפוך אור גם על מצבים שבהם רצוי ולעתים אף הכרחי להפריד בין אחאים בהשמה חוץ-ביתית.

1. התנהגויות פוגעניות בין אחאים – משתנה זה הוא ללא ספק המשתנה המהותי ביותר המשפיע על ההחלטה להפריד בין אחאים המוצאים ממשפחתם. התנהגויות פוגעניות בין אחאים כוללות התעללות פיזית, התעללות נפשית, התעללות מינית או התעמרות (Oosterman et al., 2007). כן נכללים גם יריבות קשה בין האחאים, כאשר כל ילד שקוע במערכת היחסים הפוגענית ואינו מסוגל להכיל את תשומת הלב שאחיו או אחיותיו מקבלים, וכן יחסי ניצול, שהם לעיתים קרובות מבוססי

- מגדר – בעיקר מצד בנים המחשיבים עצמם כנעלים על אחיותיהם ובעלי הזכות לשלוט בהן או לנצלן, או כשאחד מהאחאים משמש כ'שעיר לעזאזל' (Lord & Borthwick, 2001).
2. פערי גיל ניכרים בין האחאים המוצאים מביתם – נמצא כי במצבים שבהם יש פערי גיל ניכרים בין אחאים, כאשר הם נמצאים בשלבי התפתחות שונים (כגון: אח גדול בתקופת גיל ההתבגרות ואח הקטן ממנו בכ-10 שנים) רצוי לעיתים להפריד ביניהם ולספק לכולם סביבה שבה יוכלו למלא את המשימות ההתפתחותיות האופייניות לשלב שבו הם נמצאים. הפרדה במצב כזה נמצאה כיעילה יותר ומיטיבה יותר הן לאחאים עצמם והן ליציבות מסגרות ההשמה הקולטות ומשלבות אותם (Drapeau et al., 2000).
3. תפקוד אחאי גדול כ'הורה' כלפי אחאי צעיר – במצבים רבים, עקב קשיי ההורים הביולוגיים לתפקד כדמויות מיטיבות עבור ילדיהם, נוצר מצב שבו האחאי הגדול מגויס או מתגייס לתפקיד של תחליף הורה, תוך הטלת מרות וסמכות כלפי אחאי הצעירים. תופעות מעין אלו אינן מיטיבות עם אף אחד מהאחאים, לא עם הגדול, קל וחומר עם הקטנים (Drapeau et al., 2000).
4. שימור דפוסי קשר של עמדות היררכיות מקובעות – הפרדה בין אחאים מתבקשת גם במצבים שבהם מתקיים שימור של בריתות וקשרים לא מסייעים בקבוצת האחאים ובמשפחת המוצא. דפוסי התנהגות של אחאים עשויים להשתרש בעומק התודעה ולמנוע מהם הטמעה או למידה של נורמות תרבותיות חדשות. לדוגמה: הילד עשוי להתקבע בתפקיד הקורבן או הבריון כאשר האחאים משמשים זרז לחוויה טראומטית זה אצל זה, ויש פוטנציאל להצפה מחדש של הטרומה. הזרזים עשויים להיות לא מודעים ולא מכוונים (Lord & Borthwick, 2001).
5. בעיות פרקטיות שעלולות להשפיע על השמה משותפת – השמה משותפת לעיתים קשה ליישום בשל אילוצים פרקטיים, למשל כאשר קבוצת האחאים היא גדולה או שפערי הגיל ביניהם גדולים, או במצבים שבהם חלו שינויים תדירים בהשמה (Mota & Matos, 2015) ואם אחאים נכנסו להשמה בנקודות זמן שונות (Hegar, 2005; Meakings et al., 2017; Shlonsky, 2003; Webster, & Needell, 2003). בנוסף, בתרחישים רבים של השמת אחאים יש צורך בוער ומידי להוצאה מבית המשפחה כאשר המשאבים מוגבלים. מצב כזה מכתוב קבלת החלטות מקצועית שבה יחסי אחאים נדחקים מטה בסולם העדיפויות.

## מדיניות וחקיקה בנושאי השמה חוץ-ביתית

בשנת 2009 פרסמה האסיפה הכללית של האו"ם הנחיות לטיפול חלופי בילדים (UN General Assembly, 2010). הנחיות אלה כוללות התייחסות לאחאים:

אחאים שיש ביניהם קשרים אינם אמורים להיות מופרדים בטיפול חלופי, אלא אם יש סיכון ברור לפגיעה, או הצדקה אחרת להפרדה שהיא לטובתו המרבית של הילד. בכל מקרה, יש לעשות כל מאמץ כדי לאפשר לאחאים להישאר בקשר זה עם זה, אלא אם הדבר מנוגד באופן ברור לרצונות או לאינטרסים שלהם. (שם, עמ' 8)

בישראל נכללו עקרונות אלה בהמלצות הוועדה ליישום אמנת האו"ם לזכויות הילד בראשות השופטת סביונה רוטלוי (משרד המשפטים, 2003). לאור המלצות אלה, נכלל סעיף המציין באופן מפורש העדפה להשמה משותפת של אחאים (סעיף 32.2) בחוק אומנה לילדים, תשע"ו – 2016.

בתקנות משנת 2009 ניסח האו"ם קווים מנחים להשמה חוץ-ביתית משותפת של אחאים, פיתוח מערכות יחסים אלה ותחזוקתן. על פי הנחיות אלו יש לסקור את הצרכים והדרישות של אחאים באופן שיטתי, על פי הקווים המנחים הבאים: הבנה ויידוע – ילדים ונערים יקבלו את כל המידע הנוגע לזכויות ולאפשרויות העומדות בפניהם לשמירת קשר עם אחאיהם; רגישות ושימת לב – תשומת לב מערכתית תיוחד לנקודת המבט של האחאים, ועל הרשויות הציבוריות והמוסדות הקשורים בהגנת הילד להיות רגישים לצרכי האחאים; זכות החוויה – אחאים שהופרדו יהיו בעלי זכות לשימור מערכת היחסים האחאית, תוך הענקת יכולת לעמוד בקשר ישיר זה עם זה ולפתח ולטפח את מערכת היחסים שלהם באופן בלתי תלוי בהוריהם; מרחב חופשי – מתן מרחב חופשי לחוויות אחאות ללא מטפלים מבוגרים; עיגון רשמי – יחסי אחאים צריכים להיות מעוגנים וקבועים ולא תלויים בחילופי מסגרות; משקל לדעת הפרט – דעותיהם של כל האחאים והאחיות ישמעו, יכובדו וישקלו בכובד ראש.

מדינות בעולם המערבי אימצו גישה זאת וביססו עליה חקיקה. בארצות-הברית יצא ב-2008 חוק פדרלי ראשון לענייני אחאות בהשמה חוץ-ביתית – חוק קשרי אומנה להצלחת והגברת אימוץ (The Fostering Connections to Success and Increasing Adoptions Act of 2008, Public Law 110-351, USA Child Welfare Information) משרד הבריאות ושירותי הרווחה של ארצות-הברית (Gateway, 2013). סעיף 206 לחוק זה קובע, כי כדי לזכות במימון פדרלי עבור תהליך האומנה והאימוץ, מדינות וסוכנויות המטפלות בילדים מחויבות לעשות 'מאמצים סבירים' להשמה משותפת של אחאים שהוצאו מבתם אל משפחה אומנת, בן משפחה מטפל או בית מאמץ, אלא אם המדינה מזהה כי השמה משותפת שכזו

תעמוד בניגוד לביטחוננו או לרווחתו של אחד מהאחאים. בנוסף, יש לעשות גם 'מאמץ סביר' לקידום ביקורים תכופים עבור אחאים אשר לא הושמו במשותף או לאינטראקציה מתמשכת אחרת ביניהם, אלא אם המדינה מזהה כי ביקורים סדורים אלו או כל אינטראקציה מתמשכת תעמוד בניגוד לביטחוננו או לרווחתו של אחד מהאחאים.

חשוב לציין כי יש אומנם הבדל בין אומנה לאימוץ, אולם בארצות-הברית החוק המתייחס להסדרי אומנה הוא כאמור 'חוק האימוץ' (*the Adoption Act*); בארצות-הברית מתייחסים לאומנה בדרך כלל כאל שלב ביניים קצר-מועד, שבסופו ההחלטה אם הילד חוזר למשפחתו, או מועמד לאימוץ, מתקבלת לעיתים קרובות בידי ההורים האומנים.

בנוסף לכך, החוק קובע את קווי המדיניות הבאים על בסיס החקיקה הפדרלית: הגדרת אחריותם של מנהלי המקרים (case managers) של המחלקות לשירותים חברתיים על שימור מערכת היחסים האחאית ותמיכה בה לאורך חיי הילד הנמצא בחסותה החוקית של המחלקה; שיקולים בהשמת אחאים, תוך עדיפות ראשונה להשמה משפחתית ואחאית ותיעוד הנסיונות לכך; שיקולים להפרדת אחאים תוך בחינת הגורמים לכך; אסטרטגיות פעולה לשם התייחסות לצרכים של קבוצת אחאים (Child Welfare Information Gateway, 2013). יש לציין כי בין מדינות בארצות-הברית יש הבדלים מהותיים באופן ההגדרה של המושג 'אחאות', ובהתאם לכך גם במרחב שהן מקצות ליישום החוק הפדרלי.

במדינות אירופה, הארגון האירופאי הבינלאומי לטיפול באומנה (International Foster Care Organization – IFCO), והארגון הבינלאומי לילדים במצבי סיכון (FICE), פיתחו סטנדרט איכות להשמה חוץ-ביתית של ילדים, אשר נוגע גם בהשמה אחאית. מודגש כי יש לדאוג לטיפול משותף באחאים ולהשמתם המשותפת. במדינות אירופה אפשר לראות התייחסות להשמה אחאית המדגישה את אחריות הרשויות לדאוג להשמה משותפת של אחאים, אם הדבר מתאפשר, לעודד משפחות אומנה לקלוט אחאים, ולעיתים אף מודגש כי השמה בפנימייה עשויה להיות הפתרון הטוב להשמה אחאית. בעיקר מודגש שיש לשים לב לדעתו של הילד על ההשמה ועל המגע עם יתר האחאים.

לאחרונה ניכר כי מדינות שונות גילו את חשיבות הקשר האחאי בשמירה על רווחת הילד, והן כוללות את הסוגיה, ברמה זו או אחרת, בחקיקות ובחקיקות משנה. ובכל זאת, טוענת קלארק (Clark, 2017):

ההיבט המשפטי ביחסי אחאים הוא עדיין בלתי מפותח. ישנם קשרי משפחה אחרים שבתי המשפט מחשיבים, כמו קשר הנישואין, או הקשר בין הורה לילדו, או בין סבים לנכדם, אולם יש מעט מדי חקיקה המגינה על מערכת היחסים בין אחאים (Clark, 2017, p. 119).

## עקרונות ואסטרטגיות לשמירת קשר האחאי

אם אין אפשרות להשמה משותפת של אחאים, מומלץ לשמר מגע תדיר וקבוע בין האחאים ולחזק את מערכת היחסים ביניהם באמצעות ביקורים הדדיים ושימור ערוצי תקשורת. ממצאי מחקרים ממדינות שונות מצאו קשר בין ביקורים אצל הורים ואחאים לבין רווחת הילד, הן המיידית והן ארוכת הטווח (U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau, 2013).

לדוגמה: מחלקת הבריאות ושירותי האנוש של מדינת מישיגן (The Michigan Department of Health and Human Services, 2016) מציעה קווים מנחים לשימור קשרים בין אחאים בתהליך ההשמה החוץ-ביתית: (1) עדיפות להשמה אצל קרובי משפחה שעומים מתקיימת מערכת יחסים אישית; (2) השמה קרובה מבחינה גיאוגרפית — השמת אחאים באותה שכונה או בית ספר, המאפשרת להם להתראות באופן סדיר; (3) ארגון ביקורים סדירים ותכופים לשימור הקשר האחאי יחד עם ההורים הביולוגיים או בנפרד; (4) הסדרת אופני קשר חלופיים במצבים שבהם המרחק בין האחאים הוא גדול, באמצעות מכתבים, דואר אלקטרוני, מדיה חברתית ושיחות טלפון; (5) שיתוף הבגירים במשפחות האחאים, יחד עם העובדים הסוציאליים, בפיתוח תוכנית לקשר מתמשך תוך שיח מאפשר לבחינת חסמים המונעים ביקורים, אם קיימים, וסקירה של התוכנית וביקורת לגביה במידת הצורך; (6) תכנון יציאות וחוויות משותפות: כדאי שמשפחות המטפלות באחאים יהיו בקשר זו עם זו, באופן שיאפשר להן ליצור שותפות לצרכים שונים והזדמנות לבילוי זמן משותף של אחאים זה עם זה; (7) סיוע רגשי לילדים: בעקבות ההבנה כי ביקורי אחאים מעוררים לעיתים בעיות רגשיות בקרב הילדים, יש לסייע לילדים לבטא ולעבד את הרגשות הללו.

לאחרונה בחנו כמה מחקרי הערכה את יעילותן של תוכניות לחיזוק קשרים בין אחאים, בין אם הם חיים בנפרד ובין אם באותה מסגרת השמה. לינארס ועמיתיה (Linares et al., 2015) ערכו מחקר-חלוץ לבחינת התערבות שנקראת 'קידום קשרי אחאים' (promoting sibling bonds — PSB); ההתערבות מכוונת לזוגות אחאים בני 5-11 החיים יחד באותה משפחה אומנה, ונשענת על יסודות תיאורטיים של גישת המערכות, ויסות רגשי, למידה חברתית ותיווך הורי. תוכנית ההתערבות היא בת 8 שבועות ויועדה לזוג אחאים ולאם האומנה. מדי שבוע השתתפו האחאים והאם במפגשים שכוונו ליצירת אינטרקציה חיובית, להפחתת קונפליקט במהלך משחק, ולקידום אסטרטגיות תיווך יעילות של ההורה. בהשוואת היחסים בקרב 22 זוגות אחאים (12 בקבוצת ההתערבות ו-10 בקבוצת הביקורת) מצאו החוקרים ירידה מובהקת ברמת הקונפליקט האחאי לאחר התערבות, בהשוואה לאחאים בקבוצת הביקורת.

קוטארי ועמיתים (Kothari et al., 2017) בחנו את יעילותה של תוכנית התערבות ממוקדת באחאים בשם (supporting siblings in foster care) SIBS-FC; התוכנית מכוונת לשפר את איכות יחסי האחאים בקרב בני נוער באומנה, בין אם הם מתגוררים באותו בית אומנה או בנפרד. התוכנית מורכבת מ-12 מפגשים ובהם שמונה מפגשי בניית מיומנויות, וארבעה מפגשי פעילות בקהילה, שאמורים לדמות תפקוד בעולם האמיתי. המפגשים יועדו לקדם כישורים חברתיים כולל שיתוף פעולה, תקשורת, ויסות רגשי, פתרון בעיות, ניהול קונפליקטים, ואסטרטגיות לשיפור מערכות יחסים. החוקרים מצאו בקבוצת ההתערבות שיפור מובהק באחד המדדים של אינטרקציה אחאית (multi agent construct of sibling relationship – MAC-SR), מדד רב-ממדי שמדרגים בעלי עניין שונים (הנער, הורי אומנה, מעריך חיצוני וקידוד וידיאו), לעומת קבוצת הביקורת, ואילו שני המדדים האחרים של אינטרקציה אחאית שנבחנו במחקר גילו עליות לא מובהקות בקבוצת ההתערבות.

שתי תוכניות ההתערבות שנסקרו ונמדדו לעיל (Kothari et al., 2017; Linares et al., 2015) בחנו זוגות אחאים, ולא התערבות בקבוצת אחאים גדולה יותר. כמו כן, השתתפות בהתערבויות בנות כמה מפגשים לאורך פרק זמן של שבועות עד חודשים אינה מאפשרת את השתתפותם של אחאים המתגוררים במרחק גיאוגרפי ניכר זה מזה. וייד ו-ווג'יאק (Waid & Wojciak, 2017) בחנו התערבות קצרת טווח, שיכלה לתת מענה הן לקבוצת אחאים גדולה והן לאחאים מרוחקים גיאוגרפית. תוכנית 'camp to belong' מיועדת לספק חוויית איחוד קצרת טווח, במסגרת קייטנה בת שבוע לקבוצת אחאים מופרדות. התוכנית מבקשת לקדם ולחזק יחסי אחאים, לקדם חוסן בקרב הילדים ולספק להם הזדמנויות ליצירת זכרונות משותפים, לנרמל תחושות וחוויות, ולבנות תחושת שייכות וקהילה. במחקר ההערכה נבחנו ממדי קונפליקט ותמיכה אחאיים בקרב 354 משתתפים בני 7-21 בשש קייטנות ברחבי ארצות-הברית, לפני השתתפותם בתוכנית ואחריה. בניגוד להשערותיהם, הם מצאו ירידה ברמת התמיכה האחאית בקרב המשתתפים מתחילת התוכנית לסופה. גם רמת הקונפליקט בין האחאים ירדה, אולם במובהקות נמוכה. החוקרים ייחסו את ממצאיהם להעדר קבוצת ביקורת, וגם לצורך לבחון מדדי יחסי אחאים לאורך טווחי זמן ארוכים יותר.

סבה (Sebba, 2017) ליוותה והעריכה תוכנית ניסיונית בשם Siblings Together Buddy Project לאיחוד אחאים שהופרדו במערכת ההשמה. התוכנית מגייסת ומאמנת מתנדבים כ'ידידים' התומכים ומעודדים אחאים ליהנות מפעילויות משותפות חודשיות, לאורך 12 חודשים לפחות. מחקר ההערכה בחן שש קבוצות שמנו בסך-הכול 23 אחאים שהשתתפו בתוכנית, ואשר היו בהשמה מפוצלת או משותפת; המחקר השתמש בניחוח ראיונות מקיפים עם האחאים, עם המתנדבים, עם הורי האומנה

(או אנשי סגל בפנימיות) ועם עובדים סוציאליים. בנוסף, נותחו יומנים שכתבו המתנדבים בסוף כל מפגש חודשי, ומדדים פסיכומטריים שימשו להערכת תחושת השייכות והרווחה הנפשית של האחאים. שיפורים במערכות היחסים נראו בעיקר בקרב אחאים שלא היו רגילים למפגש לפני תחילת התוכנית. הרוב דיווחו כי עצם המפגש עם האחאים הוא המרכיב המשמעותי ביותר עבורם בתוכנית, והם הביעו את רצונם במפגשים תכופים וארוכים יותר. נוכחותם של ה'ידידים' סיפקה לאחאים הזדמנות לשוחח על עתידם ועל מערכות היחסים שלהם, וזה תרם לתחושת תקווה, פיתוח זהות ורווחה נפשית.

סקירה מקיפה של סוגי ההתערבויות אלה (McBeath et al., 2014) מציגה טיפולוגיה המבחינה בין התערבויות אינדיווידואליות – המתמקדות באחד האחאים, בין התערבויות דיאדיות – המתמקדות בצמד אחאים (המושמים יחד או בנפרד), ובין התערבויות משפחתיות – העוסקות בהקשר הרחב יותר של האומנה. נראה כי הכיוון היעיל יותר הוא פעולה מתוך גישה מערכתית כוללנית המערבת את כל בעלי העניין (הורי האומנה, עובדים סוציאליים, אנשי המקצוע והילדים עצמם) בהתערבות ובמידת השפעותיה.

## דיון

מטרת הסקירה הנוכחית היא להאיר את נושא האחאות בהשמות חוץ-ביתיות תוך הצגת מידע הקיים כיום בעולם המערבי וגם בישראל. המאמר דן במורכבות ההחלטות שעובדים סוציאליים אמורים לקבל כאשר הם מתמודדים עם השמה של ילדים שיש להם אחאים, ומצביע על התערבויות מומלצות לשימור הקשר האחאי וטיפוחו. המידע המוצג בסקירה נשען על מחקרים שאותרו באמצעות אתרי חיפוש, ועל מסמכי חקיקה ומדיניות מארצות המערב. יש לציין כי בישראל לא אותרו מסמכי מדיניות בסוגיית ההשמה החוץ-ביתית של אחאים, למעט משפטים ספורים בחוק אומנה לילדים, תשע"ו – 2016, ובתקנון העבודה הסוציאלית 8.9 (2017).

מהסקירה עולה תמימות דעים באשר לעדיפות ההשמה המשותפת של אחאים, וגיבוי תיאורטי ומחקרי רב התומך בהעדפה זאת. כמעט בכל המחקרים שהשוו בין השמה משותפת לנפרדת נמצא שכאשר אחאים נמצאים יחד, באותה משפחה אומנת או פנימייה, היחסים בינם לבין המטפלים טובים יותר, הם מפגינים פחות מצוקה נפשית ובעיות התנהגות, הישגיהם בלימודים טובים יותר, וההשמות יציבות יותר. כך עולה לא רק ממחקרים השוואתיים המבוססים על רשומות מנהליות, כלים פסיכומטריים וכלי מחקר כמותניים אחרים, אלא גם ממחקרים המבוססים על ראיונות עומק עם ילדים, בוגרים ומטפלים.

מגמה זו עולה גם בהנחיות שפרסם בשנת 2009 ארגון האומות המאוחדות (UN General Assembly, 2010), ובחקיקה בארצות המערב, הנותנות עדיפות להשמה משותפת של אחאים בעת "טיפול חלופי" בפנימיות או במשפחות אומנה. עם זאת, המציאות מלמדת שעדיפות זו לא תמיד באה לכדי מימוש, הן מסיבות שקשורות ברקע המשפחתי וביחסים בין אחאים, בעיקר כאשר יש מידע על מערכת יחסים פוגענית בין אחאים, כדוגמת פגיעה מינית ואלומות פיזית. יתר על כן, גם כאשר ההשמה המשותפת רצויה היא לא תמיד אפשרית, אם בגלל הקושי של משפחות אומנה להתמודד עם יותר מילד אחד, ואם בגלל פערי גיל או פערים בצרכים בין אחאים.

הספרות שנסקרה מצביעה על כך שבמצבים שבהם אין ברירה אלא להפריד בין אחאים נחוצות תוכניות מובנות לשמירת הקשר ביניהם ולטיפוחו. גם כאשר אחאים נמצאים יחד באותה פנימייה או משפחת אומנה נדרשת לעיתים התערבות טיפולית לשיפור יחסי האחאות. מחקרי הערכה על תוכניות לטיפוח קשרי אחאות בעת השמה חוץ-ביתית מצביעים, במרבית המקרים, על שיפור בקשרים בעקבות ההתערבות. אסטרטגיות שנמצאו יעילות כוללות בין היתר השמה קרובה מבחינה גיאוגרפית, ארגון ביקורים סדירים או קשר קבוע באמצעים חלופיים (מכתבים, טלפון, מדיה חברתית) ותוכניות התערבות לדיאדה האחאית לשם הפחתת הקונפליקטים ולחיזוק יכולות חברתיות וקירבה.

לעובדים סוציאליים תפקיד קריטי בטיפוח קשר בין אחאים. הקביעה, במקומות שונים בעולם, שעל עובדי שירותי הרווחה לעשות "מאמצים סבירים" לשימור קשרי אחאות וטיפוחם, מציעה קו מנחה גם לקבלת החלטות במערכת הרווחה בישראל, למסד את ההעדפה להשמה משותפת, ולתת קדימות לפרקטיקות של שימור הקשר במצבים של הפרדה. סקירת הספרות הנוכחית עשויה לשמש בסיס חלקי לקביעת מדיניות, לבניית תדריך שישמש את העובדים הסוציאליים בבואם לקבל החלטות הנוגעות להשמה משותפת או נפרדת של אחאים, ולהכשרת עובדים סוציאליים המעורבים בהחלטות על השמה או בטיפול בילדים שהושמו בנפרד.

בישראל, כבארצות אחרות, קבע המחוקק עדיפות להשמה משותפת של אחאים "ככל האפשר". שלא כמדינות אחרות נמנע המחוקק הישראלי מפירוט הנחיה כוללת זאת לנהלים, קריטריונים וסטנדרטים. יתר על כן, בישראל אין בחקיקה הראשית או המשנית כל דרישה לטיפול ביחסי אחאות כאשר ההשמה נפרדת, ואין גורם בקהילה או במסגרות ההשמה שמוטלת עליו אחריות לשימור היחסים וטיפוחם.

כאשר בישראל מנסים להפיק לקחים ממחקרים שנעשו במדינות אחרות, יש להביא בחשבון שונות בין ישראל למדינות אחרות במערב ביעדי ההשמה של ילדים שמוצאים מבית הוריהם. בישראל רוב ההשמה החוץ-ביתית היא בפנימיות, ואילו



הפרקטיקה המועדפת בארצות-הברית, באנגליה, בגרמניה ובמדינות נוספות היא השמה במשפחות אומנה. בהתאם, החומרים שעליהם מתבסס המאמר הנוכחי עוסקים ברובם באומנה, בין אם אומנת קרובים או אומנה רגילה, ורק מחקרים מעטים למדי בחנו היבטים של אחאות בפנימיות. יתרה מכך, מערכת הרווחה בישראל כוללת פנימיות מסוגים שונים – שיקומיות, טיפוליות, פוסט-אשפוזיות, והן נוקטות תנאי קבלה שונים. מצב זה מקשה על השמה משותפת של אחאים, וגם מאתגר אותנו להעמיק ולחקור מגמות של פיצול, חיבור ושימור קשר אחאי במסגרות שונות.

### מגבלות המחקרים שנכללו בסקירה הנוכחית

מחקר על השמת אחאים, כפי שעולה מסקירת הספרות, נושא כמה מגבלות. מחקרים מועטים מדי מביאים את קולם של המעורבים הישירים. בנוסף לקולם של ילדים שגדלים בפנימיות ובמשפחות אומנה, ובוגרי פנימיות ואומנה, גם קולותיהם של הורי הילדים, ההורים האומנים, צוותי פנימיות ועובדים סוציאליים המעורבים בהשמה מבקשים תשומת לב. יתר על כן, מרבית המחקרים שנסקרו מתעדים את מצבם של ילדים ובני נוער בעת שהותם בהשמה או לאחריה, בנקודת זמן אחת. מעטים המחקרים הבוחנים את תהליכי קבלת ההחלטות לפני ההשמה ותוך כדי ההשמה, ואת השינויים ביחסים בין אחאים במהלך השנים (Jones, Henderson, & Woods, 2019; Wojciak et al., 2018). לעניין זה חשיבות מיוחדת עקב ריבוי המעברים של ילדים ובני נוער בין בתי הוריהם ומסגרות השמה שונות, מעברים אשר ללא ספק משפיעים על הקשרים בין אחאים.

סוגיה שעולה בסקירת המאמרים המשווים בין השמה משותפת להשמה נפרדת מבחינת הסתגלות למסגרת, ומשתנים שונים של התנהגות ומצב נפשי, היא סוגיית ההסקה הסיבתית. ייתכן שההשמה המשותפת של אחאים היא זו שגורמת למצב תפקודי טוב יותר של הילדים המושמים, אך יש להביא בחשבון גם את האפשרות ההפוכה, שאחאים שהושמו יחד היו מלכתחילה ילדים 'קלים' יותר מבחינת תפקודם, ובשל כך היה אפשר לקלוט אותם באותה מסגרת השמה. ייתכן שיש מרכיב שלישי שקושר בין שני המשתנים, שלא נבדק במחקרים אלו. מומלץ שמחקרים עתידיים ישתמשו במערכי מחקר המאפשרים להסיק סיבתיות.

על אף מגבלות אלה, הצטברות הידע כפי שהוצגה בסקירה זאת עשויה לשמש בסיס למחקרים נוספים על יחסי אחאים והשלכות של השמה משותפת לעומת נפרדת בהקשר הישראלי. מחקרים כאלה אמורים להתייחס למבנה הייחודי של מערכת ההשמה החוץ-ביתית של ילדים בישראל, ולהשלכות של ההבדלים בין התרבויות של מגזרי אוכלוסייה שונים בחברה הישראלית. יתר על כן, המידע על חקיקה ראשית ומשנית בנושא השמת אחאים במדינות שונות, שהובא לעיל, עשוי לסייע לגיבוש

עקרונות והנחיות בידי הרשויות הרלוונטיות בישראל. בנוסף, הדוגמאות של תוכניות לשימור ושיפור של קשרי אחאות בעת השמה חוץ-ביתית, שהובאו לעיל, עשויות לשמש דגם לתוכניות דומות בישראל, ובכך לסייע לקידום הסתגלותם ורווחתם של ילדים הגדלים ומתחנכים מחוץ לבית משפחתם, ואת סיכוייהם לעתיד טוב יותר. נחתום סקירה זו במסר מתוך שראפר (Schrappner, 2014):

בבואנו להחליט על השמת אחאים מחוץ למשפחתם, השאלה העיקרית אינה 'להפריד או לא להפריד?', אלא איך אפשר לתמוך בכל ילד כך שיחסי האחאות שלו יהיו מיטיבים ככל האפשר.

## נקודות מפתח



- מרבית המחקרים שבחנו השמת אחאים באומנה או בפנימיות מדווחים על הסתגלות טובה יותר של אחאים שהושמו במשותף. השמה נפרדת עדיפה רק במצבים מסוימים או כשהשמה משותפת אינה אפשרית.
- כאשר השמה משותפת של אחאים אינה רצויה או אינה אפשרית, מתפקידם של שירותי הרווחה להפעיל נהלים ותוכניות לשימור וטיפול הקשר בין אחאים.
- סקירת הספרות אמורה להיות בסיס חלקי לתדריך שישמש עובדים סוציאליים בבואם לקבל החלטות הנוגעות להשמה משותפת או נפרדת של אחאים, ולקידום קשרים בין אחאים.

## מקורות

- משרד המשפטים (2003). דוח ועדת המשנה בנושא השמה חוץ-ביתית. דוח הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד והמשפט ויישומם בחקיקה, בראשות השופטת סבינה רוטלי. ירושלים: משרד המשפטים.
- פרויד, ז. (1938/2002). תקציר הפסיכואנליזה: הטכניקה הפסיכואנליטית. בתוך: הטיפול הפסיכואנליטי. סדרת פסיכואנליזה. תל-אביב: עם עובד.
- קוהוט, ה. (1984/2005). כיצד מרפאת הפסיכואנליזה? תל-אביב: עם עובד.
- קליין, מ. (1937/2003). אהבה, אשמה ותיקון. בתוך: כתבים נבחרים, תרגום: א. זילברשטיין. תל-אביב: תולעת ספרים, עמ' 53-93.

- תקנון העבודה הסוציאלית (תע"ס) (2017). הוראות והודעות התע"ס 8.9 (הוראה 9 לפרק 8), משרד הרווחה. נדלה מתוך: <https://www.molsa.gov.il/communityinfo/regulations/socialregulations/documents/%D7%A4%D7%A8%D7%A7%208.pdf>
- Ainsworth, M. D. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Akin, B. A. (2011). Predictors of foster care exits to permanency: A competing risks analysis of reunification, guardianship, and adoption. *Children and Youth Services Review*, 33, 999-1011. doi:10.1016/j.childyouth.2011.01.008
- Arn-Stieger, D. (2017). Passt dieses Kind zu uns? institutionelle Zusammenführung von Geschwistern. *Sozialpädagogische Impulse*, Nr. 3 S31-33.
- Australian Institute of Health and Welfare (AIHW) (2013). Child Protection Australia 2012-2013. Retrieved from <https://www.aihw.gov.au/reports/child-protection/child-protection-australia-2013-14/contents/table-of-contents>
- Bowlby, J. (1982). *Attachment*. (Attachment and Loss: Volume I). (2nd ed.). New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *The American Journal of Psychiatry*, 145, 1-10. doi: 10.1176/ajp.145.1.1
- Casey Family Programs, National Center for Resource Family Support (2003). *Siblings in out of home care: An overview*. Retrieved from: [http://www.hunter.cuny.edu/socwork/nrcfcpp/downloads/sibling\\_overview.pdf](http://www.hunter.cuny.edu/socwork/nrcfcpp/downloads/sibling_overview.pdf)
- Chambers, R. M., Crutchfield, R. M., Willis, T. Y., Cuza, H. A., Otero, A., Harper, S. G. G., & Carmichael, H. (2018). "It's just not right to move a kid that many times:" A qualitative study of how foster care alumni perceive placement moves. *Children and Youth Services Review*, 86, 76-83. doi: 10.1016/j.childyouth.2018.01.028
- Child Welfare Information Gateway (2013). *Sibling issues in foster care and adoption: A bulletin for professionals*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Human Services. Retrieved from <https://www.childwelfare.gov/pubs/siblingissues/>
- Cicirelli, V. G. (1994). Sibling relationships in cross-cultural perspective. *Journal of Marriage and Family*, 56, 7-20. doi: 10.1007/978-1-4757-6509-0\_6
- Clark, A. C. (2017). Where's my sister? Siblings should have a statutory right to be placed together in foster care. *Family Law Quarterly*, 51, 117-132. Retrieved from <https://search-proquest.com.ezproxy.yvc.ac.il/docview/2042173246?accountid=27657>

- Davidson-Arad, B., & Klein, A. (2011). Comparative well being of Israeli youngsters in residential care with and without siblings. *Children and Youth Services Review*, 33, 2152-2159. doi: 10.1016/j.chilyouth.2011.06.022
- Department of Human Services, Office of Child Welfare Programs (2017). Chapter 413 division 110 pre-adoption services (Amended 8/6/2017). Retrieved from [http://www.dhs.state.or.us/policy/childwelfare/manual\\_1/division\\_110.pdf](http://www.dhs.state.or.us/policy/childwelfare/manual_1/division_110.pdf)
- Drapeau, S., Simard, M., Beaudry, M. & Chardonneau, C. (2000). Siblings in Family Transitions. *Family Relations*, 49, 77-85. doi: 10.1111/j.1741-3729.2000.00077.x
- Driscoll, J. (2019). Strangers and estrangement: Young people's renegotiations of birth and foster family relationships as they transition out of care and the implications for the state as parent. *Children's Geographies*, 17, 539-551. doi: 10.1080/14733285.2017.1422209
- Hegar, R. L. (2005). Sibling placement in foster care and adoption: An overview of international research. *Children and Youth Services Review*, 27, 717-739. doi: 10.1016/j.chilyouth.2004.12.018
- Hegar, R. L., & Rosenthal, J. A. (2009). Kinship care and sibling placement: Child behavior, family relationships, and school outcomes. *Children and Youth Services Review*, 31, 670-679. doi: 10.1016/j.chilyouth.2009.01.002
- Hegar, R. L. & Rosenthal, J. A. (2011). Foster children placed with or separated from siblings: outcomes based on a national sample. *Children and Youth Services Review*, 33, 1245-1253. doi: 10.1016/j.chilyouth.2011.02.020
- Jones, C. (2016). Sibling relationships in adoptive and fostering families: A review of the international research literature. *Children & Society*, 30(4), 324-334. doi: 10.1111/chso.12146
- Jones, C., Henderson, G., & Woods, R. (2019). Jones, C., Henderson, G., & Woods, R. (2019). Relative strangers: Sibling estrangements experienced by children in out-of-home care and moving towards permanence. *Children and Youth Services Review*, 103, 226-235. doi: 10.1016/j.chilyouth.2019.05.038
- King, M., Ruggles, S., Alexander, J. T., Flood, S., Genadek, K., Schroeder, M. B., Trampe, B., Vick, R. (2010). Integrated Public Use Micro-data Series, Current Population Survey: Version 3.0. Minneapolis, MN: University of Minnesota. [Machine-readable database] Retrieved from Google Scholar <https://www.gov.il/he/departments/molso>

- Kothari, B. H., McBeath, B., Sorenson, P., Bank, L., Waid, J., Webb, S. J., & Steele, J. (2017). An intervention to improve sibling relationship quality among youth in foster care: Results of a randomized clinical trial. *Child Abuse & Neglect*, *63*, 19-29. doi: 10.1016/j.chiabu.2016.11.010
- Leathers, S. (2005). Separation from siblings: Associations with placement adaptation and outcomes among adolescents in long-term foster care. *Children and Youth Services Review*, *27*, 793-819. doi: 10.1016/j.chilyouth.2004.12.015
- Leichtentritt, J. (2013). "It is difficult to be here with my sister but intolerable to be without her": Intact sibling placement in residential care. *Children and Youth Services Review*, *35*, 762-770. Doi: 10.1016/j.chilyouth.2013.01.022
- Lery, B., Shaw, T. V., & Magruder, J. (2005). Using administrative child welfare data to identify sibling groups. *Children and Youth Services Review*, *27*, 793- 819. doi: 10.1016/j.chilyouth.2004.12.012
- Linares, L. O., Jimenez, J., Nesci, C., Pearson, E., Beller, S., Edwards, N., & Levin-Rector, A. (2015). Reducing sibling conflict in maltreated children placed in foster homes. *Prevention Science*, *16*, 211-221. doi: 10.1007/s11121-014-0476-0
- Lord, J., & Borthwick, S. (2001). Together or apart? Assessing brothers and sisters for permanent placement. British Agencies for Adoption and Fostering. Retrieved from (BAAF).RR [https://boltonchildcare.proceduresonline.com/pdfs/togeth\\_apart\\_notes.pdf](https://boltonchildcare.proceduresonline.com/pdfs/togeth_apart_notes.pdf)
- Lundström, T., & Sallnäs, M. (2012). Sibling contact among Swedish children in foster and residential care: Out-of-home care in a family service system. *Children and Youth Services Review*, *34*(2), 396-402. doi: 10.1016/j.chilyouth.2011.11.008
- McBeath, B., Kothari, B. H., Blakeslee, J., Lamson-Siu, E., Bank, L., Linares, L. O., & Shlonsky, A. (2014). Intervening to improve outcomes for siblings in foster care: Conceptual, substantive, and methodological dimensions of a prevention science framework. *Children and Youth Services Review*, *39*, 1-10. doi: 10.1016/j.chilyouth.2013.12.004
- Meakings, S., Sebba, J., & Luke, N. (2017). *What is known about the placement and outcomes of siblings in foster care?* Oxford, UK: University of Oxford, Rees Center.

- Michigan Department of Health and Human Services, Children's Services Administration. (2016). *MiTEAM practice model manual*. Retrieved from [http://www.michigan.gov/documents/mdhhs/MiTEAM\\_Practice\\_Model\\_Manual\\_535451\\_7.pdf](http://www.michigan.gov/documents/mdhhs/MiTEAM_Practice_Model_Manual_535451_7.pdf)
- Miron, D., Sujan, A., & Middleton, M. (2013). Considering the best interests of infants in foster care placed separately from their siblings. *Children and Youth Services Review*, 35, 1385-1392.
- Mitchell, J. (2004). The importance of sibling relationships in psychoanalysis. *The International Journal of Psychoanalysis*, 85, 557-561. Retrieved from <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.yvc.ac.il/doi/pdfdirect/10.1516/2J0Y-RRBK-MHQG-MDRA>
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2015). Does sibling relationship matter to self-concept and resilience in adolescents under residential care? *Children and Youth Services Review*, 56, 97-106. doi: 10.1016/j.chilyouth.2015.06.017
- Nordenfors, M. (2016). Children's participation in foster care placements. *European Journal of Social Work*, 19, 856-870. doi: 10.1080/13691457.2015.1084493
- Oosterman, M., Schuengel, C., Slot, N. W., Bullens, R. A. R., & Doreleijers, T. A. V. (2007). Disruptions in foster care: A review and meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 29, 53-76. doi: 10.1016/j.chilyouth.2006.07.003
- Parker, P., & McLaven, G. (2018). 'We all belonged in there somewhere: Young people's and carers' experiences of a residential sibling contact event. *Adoption & Fostering*, 42(2), 108-121.
- Pinchover, S., & Attar-Schwartz, S. (2018). Is someone there for you? Social support of youth in educational residential care from family, peers and staff. *The British Journal of Social Work*, 48, 2195-2214. doi: 10.1093/bjsw/bcx164
- Riebschleger, J., Day, A., & Damashek, A. (2015). Foster care youth share stories of trauma before, during, and after placement: Youth voices for building trauma-informed systems of care. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24(4), 339-360. doi: 10.1080/10926771.2015.1009603
- Rustin, M. (2007). Taking account of siblings: A view from child psychotherapy. *Journal of Child Psychotherapy*, 33, 21-35. Retrieved from [http://repository.tavistockandportman.ac.uk/289/1/RUSTIN\\_Taking\\_account\\_of\\_siblings.pdf](http://repository.tavistockandportman.ac.uk/289/1/RUSTIN_Taking_account_of_siblings.pdf)

- Schrappner, C. (2014). *Geschwisterbeziehungen in der Fremdenunterbringung*. Hannover, Germany: SOS Publications.
- Sebba, J. (2017). Evaluation of the siblings together buddy project. Oxford, UK: University of Oxford, Rees Center. Retrieved from: <http://www.education.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2019/05/285201.pdf>
- Shlonsky, A., Bellamy, J., Elkins, J. & Ashare, C. J. (2005). Siblings in foster care. *Children and Youth Services Review*, 27, 693-695. doi: 10.1016/j.childyouth.2004.12.020
- Shlonsky, A., Webster, D., & Needell, B. (2003). The ties that bind: A cross-sectional analysis of siblings in foster care. *Journal of social service research*, 29(3), 27-52. doi: 10.1300/J079v29n03\_02
- Tedesco, S., Cassibba R., Abbruzzese S., Jacobone V., & Papagna S. (2011). The relationship between siblings in alternative care. Aldo Moro University of Bari, Department of Psychology and Educational Sciences, SOS Children's Villages Italy. Retrieved from <https://www.sos-childrensvillages.org/getmedia/dbf1ad1a-d04d-43ae-95d7-721abb6052bc/SiblingsBrochure-WEB-EN.pdf?ext=.pdf>
- The Fostering Connections to Success and Increasing Adoptions Act (2008). PL 110-351. US. Retrieved from: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-110publ351/pdf/PLAW-110publ351.pdf>
- UN General Assembly (2010). Guidelines for the Alternative Care of Children: resolution / adopted by the General Assembly, 24 February 2010, A/RES/64/142, Retrieved from: <https://www.refworld.org/docid/4c3acd162.html>
- University of Minnesota School of Social Work (2007). The Office of the Revisor of Statutes. 260C.212 Children placement. Retrieved from: <https://www.revisor.mn.gov/statutes/2008/cite/260C.212?view=versions>
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Children's Bureau (2013). *Sibling issues in foster care and adoption*. Washington, D.C.: US Department of Health and Human Services.
- Vivona, J. M. (2010). Siblings, transference, and the lateral dimension of psychic life. *Psychoanalytic Psychology*, 27, 8-26. doi: 10.1037/a0018637
- Waid, J. (2014). Sibling foster care, placement stability, and well-being: A theoretical and conceptual framework. *Journal of Family Social Work*, 17(3), 283-297. doi: 10.1080/10522158.2014.885474

- Waid, J., & Wojciak, A. S. (2017). Evaluation of a multi-site program designed to strengthen relational bonds for siblings separated by foster care. *Evaluation and Program Planning*, 64, 69-77. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2017.05.006
- Webster, D., Lee, S., Dawson, W., Magruder, J., Exel, M., Cuccaro-Alamin, S., & Cotto, H. (2018). CCWIP reports. University of California at Berkeley California Child Welfare Indicators. Retrieved from: [http://cssr.berkeley.edu/ucb\\_childwelfare](http://cssr.berkeley.edu/ucb_childwelfare)
- Wojciak, A. S., McWey, L. M., & Waid, J. (2018). Sibling relationships of youth in foster care: A predictor of resilience. *Children and Youth Services Review*, 84, 247-254. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.11.030
- Woods, R., & Henderson, G. (2018). Changes in out of home care and permanence planning among young children in Scotland, 2003 to 2017. *Adoption and Fostering*, 42(3), 282-294. doi: 10.1177/0308575918790435



## מרכיבים תרבותיים של פנימיות חינוכיות מוצלחות: מבט מבפנים על קהילות מחנכות

מאיה בוטוין ורבקה איזיקוביץ'

**רקע:** פנימיות חינוכיות בכפרי נוער נמצאות בפיקוח משרד החינוך, והן מיועדות לבני נוער מהפריפריה התרבותית, החברתית והגיאוגרפית בישראל, שאובחנו כבעלי תפקוד תקין, ועל כן הן בעלות פוטנציאל גבוה לקידום.

**מטרת המחקר:** ללמוד מה הם המאפיינים של פנימייה חינוכית מוצלחת כפי שהם משתקפים בעיני מפקחים, מנהלים, אנשי צוות וחניכים, ולחשוף את הרכיבים התרבותיים המרכזיים בפנימיות חינוכיות בכפרי נוער הנחשבות מוצלחות. על בסיס הממצאים ובעזרת תיאוריית "למידה מהצלחות" והתיאוריה האקולוגית, מציע המחקר הנוכחי מודל היוריסטי-הוליסטי יישומי להבנת מאפייני הפנימייה המצליחה.

**שיטת המחקר:** מחקר אתנוגרפי שנערך בשלוש פנימיות חינוכיות. כלי המחקר העיקריים לאיסוף הנתונים היו 77 ראיונות עומק עם מפקחים, מנהלים ואנשי צוות חינוכי-טיפולי, 24 קבוצות מיקוד עם צוותים צעירים (מורות-חיילות ומתנדבים בשנת שירות) וחניכים, ו-160 תצפיות משתתפות שנערכו במשך שנתיים.

**ממצאים:** מהממצאים עולות 3 תימות מרכזיות של פנימייה מצליחה: תחושת שייכות גבוהה של כלל המשתתפים; צוות מכיל ומאמין בחניכים; והמרכיב התרבותי המקומי הייחודי שיש בכל פנימייה, התורם להצלחה.

**מסקנות:** המרכיבים התרבותיים אשר תורמים להצלחת הפנימיות הם ברי השגה ויכולים להיות מודל ליישום כמעט בכל פנימייה. ערכים רצויים מצליחים לחלחל בזכות יחסי הגומלין שבין המערכות האקולוגיות המקיפות את החניך.

**השלכות לפרקטיקה ולמדיניות:** המודל יכול להיות כלי מיעץ לעוסקים במלאכת החינוך הפנימייתי לבניית אסטרטגיות חינוך ארוכות טווח, הכשרות ופיתוח מקצועי למנהלים ולצוותים, ופיתוח תוכניות חינוכיות.

**מילות מפתח:** חינוך פנימייתי, כפרי נוער, קהילות מחנכות, תיאוריה אקולוגית להתפתחות, למידה מהצלחות, מודל היוריסטי.

## מבוא

בישראל יש שני מסלולים של השמה במסגרות חוץ-ביתיות. האחד נמצא באחריות ובפיקוחו של משרד הרווחה והאחר בפיקוחו של משרד החינוך. נהוג לבחון את מוסדות ההשמה החוץ-ביתית לפי טיפולוגיה שנבנתה במקור להגדרת רמות תקצוב דיפרנציאליות לפנימיות – על פי מאפייני אוכלוסיות החניכים שהן קולטות (גרופר, 2007; לנגרמן, 1995): פנימיות חינוכיות (בפיקוח משרד החינוך), ופנימיות שיקומיות, טיפוליות ופוסט-אשפוזיות (בפיקוח משרד הרווחה) המיועדות לילדים ובני נוער בסיכון. המחקר הנוכחי מתמקד בשלוש פנימיות חינוכיות בכפרי נוער באחריותו של משרד החינוך. בני הנוער מגיעים לפנימיות חינוכיות בכפרי נוער באופן וולונטרי בדרך כלל בשל השאיפה של הוריהם או שלהם להשלמת פערים לימודיים ושיקום רגשי-חברתי (בוכבלטר וכ"ץ, 2012; גרופר, 2004), או מתוך אמונה כי החיים במסגרת הפנימייה יספקו להם הזדמנות למימוש הפוטנציאל שלהם באופן טוב יותר מן המסגרות שבסביבתם (ניב-חגי וניב, 2008). חלק ניכר מאוכלוסיית בני הנוער המגיעים לכפרי הנוער הם עולים, בני עולים או ממשפחות החיות במצב חברתי-כלכלי נמוך (בוכבלטר וכ"ץ, 2012). מטרתו של מחקר אתנוגרפי זה היא ללמוד מה הם המאפיינים של פנימייה חינוכית מוצלחת, כפי שהם משתקפים בעיני המפקחים על הפנימיות, ולחשוף את המרכיבים התרבותיים המרכזיים בפנימיות חינוכיות בכפרי נוער ונחשבות מוצלחות. המאמר הנוכחי עוסק בהגדרה קוגניטיבית של תרבות, במילים אחרות, תרבות כידע. מנקודת מבט קוגניטיבית, תרבות של קבוצה מורכבת מערכים, נורמות, כללים, שפה ייחודית לחברי הקבוצה ומבנה חברתי משלה – מעין מפת דרכים מנטלית המכוונת את חבריה (Dobbert & Eisikovits, 1997).

## כפרי נוער בישראל

כפרי הנוער הם תופעה ייחודית בעולם החינוך של מתבגרים והם יצירה מקורית של מערכת החינוך בישראל (שמאי, 2012א). כפרי הנוער נמצאים בפיקוח משרד החינוך, והפנימיות שנמצאות בהם מיועדות לבני נוער שאובחנו כבעלי תפקוד תקין או בעלי פגיעה מעטה בהתפתחות. ההשמה למסגרות אלו נעשית בידי האגף לאבחון וקליטה במשרד החינוך והפנייה אליו נעשית בידי בתי הספר, שירותי הרווחה, מחלקות חינוך או המשפחה עצמה. כ-70% מבני הנוער המתחנכים כיום בכפרי נוער באים ממשפחות ישראליות מהפריפריה החברתית והגיאוגרפית, וכ-30% הם עולים או בני עולים (יוצאי אתיופיה ומדינות ברית-המועצות לשעבר).

כפר נוער הוא מודל פנימייתי המתבסס על קהילה מחנכת ששמה דגש

מיוחד על תהליכים חינוכיים. התהליכים החינוכיים בכפר מושפעים מכל הגורמים הסובבים את החניכים – הסביבה, התרבות וחברי הסגל, בין שהם נמצאים עם החניכים במגע ישיר ויום-יומי ובין שלא (גרופר, 2004; Pitman, Eisikovits, & Dobbert, 1989). כפר הנוער נותן מענה לצורכי חיים רבים, וככזה יש בו מתחם מגורים, חדר אוכל, מסגרות של חינוך חברתי מחוץ לתוכנית הלימודים, מסגרת תעסוקתית יצרנית כמשק חקלאי, שירותי ייעוץ חינוכי, טיפול נפשי ובתי ספר (חטיבות ביניים, חטיבה עליונה או שתיהן). כלומר, זהו מודל הכולל בתוכו כמה מערכות הפועלות במקביל. אלו הן תת-מערכות הפועלות גם במקומות אחרים, אלא שבכפרי הנוער הן יכולות לתפקד בצורה אופטימלית ומתואמת בגלל האופי הכוללני של המוסד והמסגרת (שמאי, 2012ב).

איזיקוביץ' מגדירה מוסדות כוללניים מסוג כפרי הנוער כמערכות מורכבות בעלות "אקלים תרבותי ייחודי", שיש להן שפה, נורמות, ערכים ומבנה חברתי משלהן (Eisikovits, 1997). בשלושת העשורים האחרונים, אנתרופולוגים חינוכיים בחנו וגיבשו תיאוריות של למידה תרבותית המבוססות על הגדרה רחבה ודינמית של תרבות (Dobbert, 1975; Dobbert & Eisikovits, 1984). לטענת פיטמן ועמיתים (Pitman et al., 1989), רכישת תרבות אינה מתרחשת באמצעות חשיפה לאדם אחד בלבד, אלא בתהליך של חשיפה לסביבת הקהילה ולמגוון רחב של חברים. מכאן שלכל חבר בקהילה ולכל אינטראקציה יש השפעה בדרך זו או אחרת על תהליך למידת התרבות של אנשים חדשים המצטרפים לקהילה. עולה מכך כי לכל דבר בסביבה ולכל אחד ואחד מבין חברי הקהילה יש חלק חשוב במעשה החינוכי, בזכות יחסי גומלין של החברים בקהילה (בין קבוצת השווים, בין קבוצת השווים לבעלי הסמכות, ובין בעלי הסמכות לבין עצמם), אמונות והתנהגויות, סגנונות תקשורת, הסביבה הפסיכולוגית, תהליכים קבוצתיים וכדומה.

הספרות המקצועית הישראלית בנושא החינוך הפנימייתי בכפרי הנוער מדגישה את כוחם הטרנספורמטיבי של מקומות החינוך הללו. כפרי הנוער נתפסים כמקומות חינוך הוליסטיים וכסוכני חיברות מבודדים, כוללניים ונמרצים, המשפיעים על תהליכי עיצוב הזהות של החניכים ואף מצליחים לשנות את דפוס החשיבה וההתנהגות באמצעות תהליכי למידה, חיקוי והזדהות עם סגל ההדרכה ועם קבוצת השווים (קשתי ומנור, 2000; שלסקי, 2000).

במהלך השנים נערכו מחקרים רבים על החינוך הפנימייתי בכפרי הנוער בארץ, במגוון של היבטים: אוכלוסיית החניכים בזמן ההתחנכות ולאחריה (בנבנישתי, זעירא וארצב, 2015; זעירא, עטר-שוורץ ובנבנישתי, 2012; Sulimani-Aidan, 2014); הצוותים החינוכיים-טיפוליים (גרופר, 2007; גרופר ורומי, 2011; לנגרמן, 1988; קשתי ומנור, 2000, 2016, 2018); המבנה החינוכי והערכי

(גרופר, 2007; שמאי, 2014; Grupper & Freizler, 2018) והמבנים הארכיטקטוניים בכפרים (לייבו, 2016). למרות נקודות המבט השונות של המחקרים, ככולם עולה מערכת החינוך של כפרי הנוער כמערכת ייחודית, המקדמת את הבריאות הפיזית והנפשית של החניכים. עם זאת, למרות מגוון ההיבטים שנחקרו עד כה, לא בוצעו מחקרים שהתמקדו במרכיבים התרבותיים של כפרי הנוער והפנימיות החינוכיות ככלל, כגון ערכים, נורמות, כללים, סמלים, טקסים, ידע, אידיאולוגיות ושפה משותפת; ובהיבטים של למידה מהצלחות במקומות אלו בפרט. מטרת המחקר היא ללמוד מה הם המאפיינים של פנימייה חינוכית מוצלחת לדעתם של המפקחים, ולחשוף את המרכיבים התרבותיים בפנימיות חינוכיות שבכפרי נוער ונחשבות מוצלחות. באמצעות ניתוח הממצאים מציע המחקר מודל היוריסטי הוליסטי ישים הנוגע להצלחות הפנימייה ולוקח בחשבון את כל המבנה החברתי-סביבתי של המתבגרים המתחנכים במקומות חינוך אלו.

## למידה מהצלחות

למידה מהצלחות היא שם כולל לתהליכי למידה המתרחשים בקרב קהילות למידה או יחידים, תוך בחינת הפעילויות שהביאו להצלחה והפיכתן לדרכי פעולה שיאפשרו הצלחה בעתיד (רוזנפלד, 1997; רוזנפלד וסייקס, 2000). שיטה זו מדיגישה את חשיבות הניסיון הנצבר של חברי הקבוצה הלומדת והפיכתו לידע גלוי ("ידע ישים", על פי Argyris, 1993) של חברי הצוות, הקבוצה והארגון. הלמידה מהצלחות מבקשת להתמקד בגורמים להצלחתן של פרקטיקות מסוימות מתוך ניתוח משותף שלהן (Schechter & Ganon, 2012), ובטיפוח ידע מקצועי (Schechter, 2010). השיטה של למידה מהצלחות מוכרת בקרב עובדים סוציאליים במחלקות לשירותים חברתיים (אייזיק ואלנבוגן-פרנקוביץ, 2017; רוזנפלד וסייקס, 2000). יש תיעוד על יישומה של שיטה זו גם אצל מורים וצוותים מקצועיים בבתי ספר תיכוניים (Schechter, Sykes, & Rosenfeld, 2008), ובקרב תלמידים (גרינברג וכהן, 2012).

ואלה ההנחות העיקריות של למידה מהצלחות בארגונים חינוכיים (Schechter et al., 2008):

- א. מומחיותם של מחנכים במקומות חינוך היא משאב עשיר שכמעט אינו מנוצל.
- ב. ארגונים חינוכיים נוטים ללמוד מקשיים ומבעיות, ועל כן הצלחות כמעט שאינן משמשות מושא ללמידה מכוונת.
- ג. כדי לנצל את המומחיות שביסוד ההצלחה יש לעבור תהליך למידה שיתופי, שבמהלכו ידע אישי הופך לידע ארגוני – ידע המסייע לאנשי הסגל לחקור את חוכמת המעשה שלהם.

ד. הלמידה המשותפת, הנוצרת בזכות התמקדות מכוונת בהצלחות העבר, מטפחת אמונה משותפת ביכולת בית הספר ואנשי הצוות להצליח במשימותיהם וללמוד מניסיונם.

ה. העלאה של הצלחות למודעות מביאה לשינוי בתפיסה בקרב עובדי הוראה. ההתייחסות השגרתית לפתרון בעיות וקשיים בעבודה הופכת באמצעות למידה מהצלחות לגישה חיובית מקדמת (Schechter, 2010).

עד כה טרם יושמה שיטת הלמידה מהצלחות בהקשר של פנימיות חינוכיות, וזהו אחד מחידושי המחקר הנוכחי – למידה מפנימיות חינוכיות מצליחות כדי להפוך ידע סמוי לגלוי וישים. המחקר הנוכחי בחן את מונחי ה"הצלחה" של הפנימיות החינוכיות כפי שהם באים לידי ביטוי בעיני הנפשות הפועלות בתוך המערכת: קובעי מדיניות כגון מפקחים, אנשי טיפול, מנהלים, אנשי חינוך וחניכים בפנימיות. ההגדרות להצלחה יכולות להיות דומות או שונות ומושפעות מהתפקיד, מתרבות מקום החינוך ומאידיאולוגיה אישית.

## התיאוריה האקולוגית של ההתפתחות

התיאוריה האקולוגית של ההתפתחות תוארה לראשונה בידי הפסיכולוג ההתפתחותי ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1974, 1979). ברונפנברנר תיאר את הסביבה האקולוגית של האדם כרשת של מעגלים חברתיים קונצנטריים שהפרט עומד במרכזם, הנתונה להשפעות של כוחות רבים ולעיתים מנוגדים. התיאוריה רואה את הפרט בראייה הוליסטית בתוך מערכות החיים שבהן גדל, תוך התייחסות ליחסי הגומלין שביניהן. לפי תיאוריה זו, ההתפתחות התקינה של אדם תלויה ברמת ההלימה בין צרכיו ורצונותיו ובין הדרך שבה הוא תופס את המענה שסביבתו מסוגלת להעניק לו (Bronfenbrenner, 1979).

יתרונה של התיאוריה האקולוגית בהיותה מקיפה והוליסטית. משום כך היא מאפשרת להבין תופעה בהקשר חברתי תרבותי רחב ולזהות מקורות השפעה שונים עליה, ומתוך כך לתת הסבר הולם לתופעה הנחקרת. מסגרות החינוך המשותף בתנועה הקיבוצית וכפרי הנוער הוקמו קודם לניסוחה הפורמלי של התיאוריה האקולוגית. למרות זאת, ניתוח היסטורי-סוציולוגי של דרכי התפתחותם מלמד כי עקרונות דומים מנחים ומאפיינים מקומות אלו (Grupper & Freizler, 2018). ביטויים כמו "הסביבה המחנכת" (לוי, 1976), "העדה המחנכת" (אדן, 1952) או עבודה הוליסטית היוצרת "אקלים תרבותי ייחודי" (Eisikovits, 1980) בהקשר של כפרי הנוער בישראל, ממחישים זאת (גרופר, 2007). עובדה זו הופכת את השימוש בתיאוריה האקולוגית לטבעית עבור שדה מחקר זה.

חוקרים רבים אימצו את התיאוריה האקולוגית כשכתבו על מתבגרים בסיכון בכלל (Aisenberg & Ell, 2005; Wight, Botticello, & Aneshensel, 2006), ועל מתבגרים שהיו במסגרות השמה חוץ-ביתיות בפרט (גרופר, 2007; Grupper & Freizler, 2018). עם זאת, עד כה לא נערך מחקר החושף את המרכיבים התרבותיים של פנימיות דרך המערכות של התיאוריה האקולוגית. במחקר זה בחרנו לתאר את המרכיבים התרבותיים בפנימיות הנחשבות מוצלחות באמצעות התיאוריה האקולוגית בארבע מערכות:

**מערכת המיקרו (microsystem)** – מערכת זו היא דפוס של פעילויות, חוקים ויחסים בין-אישיים שחווה הפרט בסביבתו הקרובה והם משפיעים על התפתחותו. ההתייחסות למערכת המיקרו במחקר היא מתוך נקודת מבטם של החניכים. החניכים מהווים עבור החניך היחיד את קבוצת השווים (peer group). קבוצת השווים בגיל ההתבגרות, ובעיקר במקומות חינוך כוללניים כפנימיות, משפיעה על החניך באופן ישיר, לטוב ולרע (Polsky & Berger, 2003). בתוך הקבוצה של החניך מתרחשים תהליכים אינטנסיביים של למידה חברתית, ובאמצעותה מופנמים ערכים תרבותיים וחברתיים (שמאי, 2014).

**מערכת המזו (mesosystem)** – מערכת המורכבת מקשרים ומיחסים בין שתי מערכות או יותר, שהפרט משתתף בהן באופן פעיל. ההתייחסות למערכת המזו היא מתוך נקודת המבט של הצוות החינוכי-טיפולי הישיר. יחסי צוות חינוכי-טיפולי עם חניכים במסגרות השמה חוץ-ביתיות הם היחסים המשמעותיים ביותר למתבגרים הגדלים הרחק מהוריהם (Cavell, Meehan, Heffer, & Holladay, 2002). כשנוצר יחס מיטבי, המבוגר מספק לחניכים הדרכה רגשית ויום-יומית, מהווה עבורם מודל לחיקוי, תומך בהם ומגן עליהם (Sulimani-Aidan, 2016).

**מערכת האקזו (exosystem)** – מערכת רחוקה יותר שהפרט אינו חלק ממנה ואינו בא עימה במגע, אולם היא משפיעה עליו בדרכים שונות. ההתייחסות למערכת האקזו במחקר היא מתוך נקודת מבטם של המנהלים. המנהלים בחינוך הפנימייתי מקיימים קשר עם החניכים, אך קשר זה אינו הדוק כמו הקשר שיש לחניכים עם המדריכים. תפיסותיהם של המנהלים את המוסד החינוכי משפיעות באופן ישיר על מי שהם מנהלים – צוות המדריכים, וכתוצאה מכך – גם על החניכים.

**מערכת המאקרו (macrosystem)** – משקפת מערכת קשרים בין מוסדות פוליטיים ותרבותיים, המשפיעים במישורין או בעקיפין על שלוש המערכות האחרות. כל הפנימיות החינוכיות בארץ הן בפיקוח של המינהל לחינוך התיישבותי ומודרכות בידי בצורת מניפה – מן המטה שבמרכז אל כל אחת מהפנימיות. מערך הפיקוח מאגד בתוכו מפקחים מקצועיים, המבקרים תדיר בכל אחת מן הפנימיות ומשפיעים

בהחלטותיהם עליהן. לכן ההתייחסות למערכת המאקרו היא מתוך נקודת מבטם של המפקחים המשקפים את מדיניות הפיקוח.

בעזרת התיאוריה האקולוגית ויחידות ההתייחסות אפשר לבדוק מה הם המרכיבים התרבותיים של פנימיות חינוכיות מוצלחות, וכיצד מרכיבים אלו באים לידי ביטוי בכל אחת מהמערכות.

## שאלות המחקר

המחקר הנוכחי הוא מחקר אתנוגרפי. הוא מציע פרספקטיבה הוליסטית המתמקדת בחוויה הסובייקטיבית של אנשים במקום (Auburn & Barnes, 2006). שאלת המחקר הנוגעת להגדרות של פנימייה חינוכית מוצלחת ושל המרכיבים התרבותיים הקיימים בפנימיות חינוכיות הנחשבות מוצלחות, נוסחה בצורה כללית כדי לאפשר גילוי רחב ככל האפשר של התופעה. משאלה זו עולות שלוש שאלות מחקר ממוקדות יותר:

1. מהן ההגדרות לפנימייה חינוכית מוצלחת לפי הערכת מפקחי הפנימיות?
2. מהם המרכיבים התרבותיים המאפיינים את הפנימיות החינוכיות שנחקרו לפי תפיסתם הנמצאים בתוך המערכת (מנהלים, צוות חינוכי-טיפול וחינוכים)?
3. מה הקשר בין הגדרות פנימייה מוצלחת שעלו בשיחות עם המפקחים לבין המרכיבים התרבותיים שקיימים בפנימיות בכפרי הנוער שנחקרו לפי תפיסת המשתתפים?

---

## שיטת המחקר

---

### בחירת שדה המחקר

לצורך בחירת שדה המחקר הסתמכנו על המלצותיהם של מפקחים בדימוס ומפקחים מכהנים במינהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער. המפקחים הם בבחינת "זקני השבט" של המערכת הפנימייתית. בעברם הם הדריכו בפנימיות וניהלו פנימיות (חלקם אף היו חניכים בעצמם), וכיום הם משפיעים באמצעות קביעת המדיניות. על כן יש בידם תמונה כוללת של המערכת ומרכיביה ממגוון של נקודות מבט. כל אלו מקנים להם את היכולת לתאר מהי פנימייה מוצלחת ואלו פנימיות נחשבות בעיניהם מוצלחות. המפקחים נשאלו: "מהי פנימייה חינוכית מוצלחת בעיניך?" ו"אלו חמש פנימיות חינוכיות שאתה מכיר נחשבות למוצלחות בעיניך?".

נוסף על המפקחים התבססנו על רשימת הפנימיות שקיבלו פרסי חינוך בחמש השנים האחרונות מוועדת פרס החינוך של המינהל לחינוך התיישבותי. מבין כל המקומות נבחרו שלוש פנימיות חינוכיות שהוזכרו מספר רב ביותר של פעמים

כנחשבות מוצלחות. בחרנו לכנותן בשמות הבדויים נווה מדבר, גבעת הרקפות ואורנים.

## משתתפי המחקר

במשך שנתיים נפגשה הכותבת הראשונה עם 192 משתתפים וערכה 77 ראיונות עומק ו-24 קבוצות מיקוד לפי החלוקה הבאה: 9 מפקחים (3 בדימוס ו-6 מכהנים – 3 מהם מפקחים על פנימיות שנחקרו); 3 מנכ"לי הכפר (כל אחד מהם רואיין 3 פעמים בהפרשים של חצי שנה – 9 ראיונות בסך הכול), 6 מנהלי פנימיות (שלושת המנהלים התחלפו במהלך שנות איסוף הנתונים ולכן רואיינו 6 מנהלי פנימיות. המנהלים רואיינו בהפרשים של חודשיים במשך שנה וחצי – 27 ראיונות בסך הכול), 3 מנהלי בתי הספר, 3 מנהלי השירות הפסיכוסוציאלי, 6 רכזים בפנימייה, 2 עובדות סוציאליות (בפנימייה אחת העובדת הסוציאלית הייתה בחופשת מחלה ארוכה ולכן לא רואיינה), 3 עובדי משק חקלאי, 15 אנשי צוות חינוכי (מדריכים ואימהות בית), 28 חברי צוות צעיר (מורות חיילות ומתנדבי שנת שירות, שרואיינו ב-6 קבוצות מיקוד) ו-114 חניכים מכל טווח הגילאים (שכבות ז' עד י"ב. אלה רואיינו ב-18 קבוצות מיקוד).

## הסביבה המרחבית של הפנימיות שנבחרו

כל הפנימיות נמצאות בכפרי נוער. בכל כפרי הנוער יש בנוסף לפנימייה בית ספר ומשק חקלאי. בכל אחת מהפנימיות שעמדו במוקד המחקר מתחנכים כ-200-250 חניכים בשש שכבות (ז'-י"ב). החניכים באים מפריפריות חברתיות וגיאוגרפיות, שהתנאים להצלחה לימודית ואישית במקום מגוריהם טובים פחות מאלו שבפנימייה. בכל שכבה יש 30-40 חניכים, ולהם שני מדריכים, מורה חיילת ומתנדבי שנת שירות מהתנועה הקיבוצית. בכל הכפרים מרחבים יפים, פסטורליים ומזמינים, נקיים ואסתטיים; מרכזי דשא גדולים וירוקים, שיחים ועצים מטופחים ובעלי גווני ירוק רבים ופריחה צבעונית.

## כלי המחקר

כדי לחזק את תוקפו של המחקר, שילבנו כמה כלי מחקר (טריאנגולציה). כלי המחקר העיקריים לאיסוף הנתונים היו ראיונות עומק, קבוצות מיקוד, תצפיות משתתפות וניתוח מסמכים. ראיונות העומק והראיונות בקבוצות המיקוד נערכו לפי הכללים המקובלים במחקר איכותני (שקדי, 2003; Spradley, 1979; Neuman, 2014). בחלק הראשון של הראיונות שאלה החוקרת את המשתתפים שאלה רחבה: "מה מוצלח פה בעיניך?" החלק השני של הראיונות היה ממוקד יותר בתשובות המרואיינים, וכלל שאלות העמקה ומשמעות (שקדי, 2003). הראיונות נערכו בטרמינולוגיה



ובשפה המוכרת למרואיינים (Neuman, 2014) וכולם עברו תמלול "מילה במילה". בנוסף לראיונות, נותחו עשרות מסמכים (כגון ספרי נהלים, קלסרי הדרכה, תוכניות חינוכיות, עלוני חניכים, אתר אינטרנט ועמודי פייסבוק) ובוצעו כ-160 תצפיות משתתפות באירועים שונים בכל שלושת מקומות החינוך. מטרת ניתוח המסמכים והתצפיות הייתה עיבוי הממצאים שעלו מהראיונות והאפשרות לחוות את המציאות כפי שהשתתפים במחקר חווים אותה.

### **ניתוח הממצאים ועיבודם**

הנתונים נותחו תוכן נושאי שכוון על פי עקרונות ניתוח פרשניים של האתנוגרפיה. תהליך הניתוח כלל את ארגון הנתונים בתוכנת מחשב (ATLAS), פירוק הנתונים לקטגוריות בהתאם לתכנים, בחינת הקשרים בין הקטגוריות, מיפוי הקטגוריות ומיקודן לכדי קטגוריות רחבות יותר, ולבסוף התייחסות לקטגוריות הרחבות באופן פרשני תוך שימוש בהמשגות תיאורטיות רלוונטיות שונות (ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 2010; שקדי, 2003).

### **אתיקה**

שמרנו שמירה מלאה על סודיות הנחקרים והקפדנו על כללי האתיקה. משרד החינוך, מנהל המינהל לחינוך התיישבותי וועדת האתיקה של אוניברסיטת חיפה אישרו את המחקר. כל שמות הפנימיות והמשתתפים הם בדויים.

---

## **ממצאים**

כאמור, שאלת המחקר התייחסה להגדרת המאפיינים של פנימייה חינוכית מוצלחת לדעתם של המפקחים, ולחשיפת המרכיבים התרבותיים בפנימיות חינוכיות שנמצאות בכפרי נוער ונחשבות מוצלחות. מהממצאים עולות שלוש תימות מרכזיות החוזרות על עצמן בכל המערכות של התיאוריה האקולוגית ובכל שלוש הפנימיות: תחושת שייכות; צוות משמעותי; והמרכיב המקומי התורם להצלחה.

### **תחושת שייכות**

כל המשתתפים ציינו את תחושת השייכות למקום כאחד המרכיבים החשובים ביותר לפנימייה מוצלחת. בתחילה תוצג נקודת מבטם של המפקחים, ולאחר מכן נקודת המבט של המנהלים, הצוות החינוכי-טיפולי והחניכים בשלוש הפנימיות.

**נקודת מבטם של המפקחים המייצגים את מערכת המאקרו (macro-system)**  
אף שהמפקחים שרואיינו עבדו במקומות חינוך שונים ומפקחים כיום על מקומות חינוך שונים זה מזה, נמצא שלמפקחים "קול אחד". היו להם הגדרות זהות

ואחידות בסוגיה מהי פנימייה חינוכית מוצלחת. הם אף השתמשו במילים זהות, המרכיבות שפה אחידה

המפקחים תיארו פנימייה מוצלחת כמקום שאליו החניכים מרגישים שייכים. בעיניהם יש חשיבות רבה לתחושת השייכות של החניכים לקהילת הכפר והפנימייה, וכן לתחושת שייכות למעגלים רחבים יותר כגון המשפחה, השכונה והמדינה. לדעתם תחושת שייכות היא צורך בסיסי עבור החניכים, כיוון שהם מגיעים עם תחושת ניתוק וניכור גבוהה. הם משתמשים במונחים כגון קהילה, משפחה, בית. כך אמרה אורית, מפקחת ותיקה:

מקום מוצלח הוא מקום שהחניך מרגיש שייך אליו, שיש תחושת שייכות עמוקה למקום. זה מקום מכיל שיש בו אהבת אדם, שיש בו חמלה, מקום שמרגיש כמשפחה, כקהילה.

החשיבות שהמפקחים מייחסים לתחושת השייכות באה לידי ביטוי גם בראייה רחבה יותר. בעיני המפקחים פנימייה חינוכית מוצלחת היא פנימייה אשר מצליחה להוציא משעריה בוגר שמרגיש שייך למדינה ורוצה לתרום לה, להתגייס לשירות משמעותי ולא להיות לנטל על החברה. באמצעות תחושת השייכות הם מצליחים להשיג מטרות אלו. כך הסבירה לאה, מפקחת חדשה:

חשובה לי השייכות במעגלים רחבים יותר, המעגל של השכונה שלי, הבית שלי, העיר שלי והמדינה שלי. בעיניי חשוב שהחניכים יצליחו להרגיש שייכים ברמה הארצית ואפילו הבינלאומית, שלא ירגישו מנותקים.

**נקודת מבטם של המנהלים המייצגים את מערכת האקזו (exosystem)**  
תחושת השייכות שהמפקחים מדברים עליה באה לידי ביטוי בדבריהם של כל המנהלים, אך באופן שונה. המנהלים בנווה מדבר מציינים את הקשר הטוב שיש להם עם המשפחות של החניכים ואת השותפות בתהליך החינוכי. הקשר עם ההורים והמשפחות בא לידי ביטוי בכך שהמנהלים אינם רואים עצמם חלופה להורים ואינם נוקטים גישה ביקורתית כלפי ההורים. הם רואים בהורים שותפים אמיתיים לתהליך החינוכי. כך אמר איציק, סגן מנהל הפנימייה:

אנחנו לא משני צידי המתרס, אנחנו שותפים לחינוך של הילד, אנחנו לא מתנגחים, אנחנו בסוף שותפים... אנחנו שותפים בחינוך, שותפים לא מתווכחים, שותפים יש להם מטרה אחת — להצליח.

המילה שותפים חוזרת בדבריו של סגן מנהל הפנימייה חמש פעמים ומדגישה את האופן שבו הוא רואה את הקשר עם ההורים. שותפים הם גם שווים, כלומר הוא נותן להורים עמדה שווה לעמדתם שלהם כמחנכים. בראותו את ההורים כשותפים הוא אינו פותר אותם מאחריות — גם האחריות היא משותפת.

אחת התוצאות של הקשר הטוב עם ההורים והשותפות בחינוך היא התופעה שבה לאורך השנים מתחנכים בפנימייה דורות של בני משפחה: אחים, בני דודים ולעיתים אף הורים וילדים. קבוצת המנהלים רואה זאת באור חיובי, ולדעתם הדבר משקף את השייכות של החניכים למקום.

תצפיות משתתפות בנווה מדבר חשפו את האופן שבו המנהלים אף משקיעים מחשבה רבה ביצירת תחושת השייכות של החניכים ביום-יום באמצעים חומריים, סמלים או תהליכים חינוכיים: לחניכים מחלקים כופות, סיכות, מחזיקי מפתחות וחולצות ממותגות עם סמל המקום, והם יוצאים ל"טיול פנימיסטים" אחת לשנה, טיול שהחניכים מתכננים בעצמם חודשים קודם.

תחושת השייכות בגבעת הרקפות באה לידי ביטוי אצל המנהלים בתרבות ארגונית המשתפת את כלל הקהילה בתהליך החינוכי ויוצרת שיתופי פעולה בין המערכות כולן.

תיאור של תרבות השיתוף הופיע לדוגמה בדבריו של רמי, רכז המח"מ (מנהל המרכזייה חינוכית המקומית), האחראי על ליווי והכשרת הצוותים החינוכיים והוא צלע מרכזית בהנהלת הפנימייה:

יש תרבות מאוד מפרגנת בכפר, ממש "תרבות של פרגון".

כשנשאל במה זה מתבטא הוא הוסיף:

תראי, כולנו קבוצה אחת ואנחנו בעצם קהילה, קהילה חינוכית שעובדת עם מעגלים מקבילים ונרחבים. אז ברמה האישית כשהמדריכים צריכים אותי, אז אני שם בשבילם והמעגל מתרחב. כי אני בשבילם כמו שהם בשביל החניכים, זה מעגל כזה שהוא ביחד וכולנו באותה הקהילה, באותו המגרש.

דוגמה מצוינת לאופן שבו התרבות הארגונית משתפת את כל חברי הקהילה בתהליכים החינוכיים הייתה תהליך בניית חזון חינוכי חדש בכפר בתקופת המחקר. במפגש שבו נדון החזון החינוכי נכחו מורים מבית הספר, השומר שעומד בשער הכניסה לכפר, עובדי המשק החקלאי, עובדי המטבח, והצוותים הצעירים (צעירים בשנת שירות וחילות). בסוף הערב הסביר מנהל הכפר כי בשלבים הבאים של התהליך צפויים להשתתף גם החניכים, הבוגרים ונציגות של ההורים, וכי המטרה היא לנסח יחד איתם את החזון החינוכי הנוגע להם.

גם אצל המנהלים באורנים תחושת השייכות באה לידי ביטוי בשותפות מלאה של הצוות בתהליך החינוכי. מבחינת המנהלים, הם לא עובדים לבד אלא הם חלק מארגון חזק ויציב והם מתייעצים כל הזמן עם חברי ההנהלה האחרים ועם הצוות החינוכי. כך אמר אלון מנהל הפנימייה:

אני מאמין גדול שאורנים לא תלוי בי, וגם לא הפנימייה, ממש לא, הפנימייה יכולה להסתדר טוב מאוד גם בלעדיו... יש פה צוות ותיק, יש מדריכים שהם קרוב ל-30 שנה, יש פה רכזים שהם קרוב ל-30 שנה. אני מתייעץ המון, אני לעולם לא אחשוב חלילה שיש אצלי את כל הפתרונות. שם המשחק פה זה לא להישאר לבד ואני לא לבד, אני לא לבד בסיפור הזה... אני חלק מקבוצה.

באחד מביקורי החוקרת בפנימייה היא נכחה בסיטואציה שהמחיישה היטב את דבריו של אלון. בעת שיחה עם אלון התארגנו החניכים ליציאה לבינתם. לפתע התקשרה אמה של אחת החניכות (נטע) ואמרה לה שהיא לא רוצה שנטע תגיע לבינתה בסוף השבוע. נטע עמדה עם התיק על הגב, פרצה בבכי ואמרה שהיא תלך לאחת החברות שלה במהלך החופשה. הצוות לא שחרר אותה וניסה למצוא פתרון הולם. מדריכים נכנסו למשרד ויצאו ממנו והתייעצו ללא הפסק עם כל הגורמים הרלוונטיים (המערך הטיפולי בפנימייה ובקהילה, המדריכים, הרכזים וכולי). במקרה זה הייתה החוקרת עדה לעבודת הצוות והשותפות המלאה. אלון שיתף, התייעץ ורצה למצוא פתרון שיהיה מוסכם על כולם. הוא לא ראה בזאת חולשה, שכן אלו הערכים שעל בסיסם הוא צמח כמנהל במקום החינוך:

חכם ככל שתהיה, אתה לא יודע הכול וצריך להתייעץ.

### נקודת מבטם של אנשי הצוות החינוכי-טיפולי המייצגים את מערכות המזו (macro-system)

תחושת השייכות שהמפקחים והמנהלים מדברים עליה באה לידי ביטוי אצל הצוות החינוכי בכל המקומות באופן דומה. אנשי הצוות רואים במקום בית — שלהם ושל החניכים, הם מרגישים שהם עובדים בצוות מאוחד, חזק ובשותפות מלאה.

כרבע מהמדריכים שעובדים בנוה מדבר התחנכו בפנימייה בעצמם כמתבגרים. יוסי, לדוגמה, מרגיש באופן טבעי תחושת שייכות עמוקה למקום שבו גדל והתחנך במשך כמה שנים, וכיום הוא עובד וגר בו. כך יוסי תיאר את החיים במקום:

יש פה אווירה של בית, יש פה אווירה של בית, יש פה אווירה כזאת של, את יודעת כל מקום שעבדתי בו, סבכה זה נחמד וזה, אבל פה יש איזה תחושה אחרת.

כשיוסי נשאל מה בדיוק הדברים שגורמים לתחושה שהוא מתאר, הוא השיב: תשמעי, גדלתי פה, זה כמו בית שני שלי, כל החוויות הכי מטורפות שהיו לי בחיים זה בשבילים האלה. ותוסיפי לזה את זה שעכשיו אני גר פה וחי פה כבר כמה שנים. איך אני לא ארגיש פה בבית? אני מרגיש שייך למקום הזה יותר מלכל מקום אחר שחייתי בו אי פעם.

הצוות החינוכי-טיפולי בגבעת הרקפות תיאר את חברי הקהילה כשותפים אמיתיים לתהליך החינוכי-טיפולי, והדבר תורם לתחושת השייכות. כך אמר ליאור, מדריך חדש במקום:

כל מי שעובד פה הוא איש חינוך, גם השומר וגם האיש מטבח. כל הזמן אומרים את זה פה, אבל לא סתם אומרים את זה — זה גם בשטח, כולם מתנהגים כמו אנשי חינוך. העובדת במטבח היא אשת חינוך, היא לא רק חותכת סלט. ונגיד בכל דבר כללי שקורה פה, הרמת כוסית וכאלו אירועים מגיעים כולם כולם, לא רק המדריכים והאם בית, מגיעים גם המורים, השומר, האחות.

ליאור אמר דבר ששמעה החוקרת לא אחת בגבעת הרקפות ובמקומות אחרים — שכל מי שעובד בכפר הוא איש חינוך. ליאור מתעקש לציין שאין זו אמירה ריקה מתוכן, אלא המציאות. משום כך הוא מתאר את עובדת המטבח כאשת חינוך מן המניין. התיאור של ליאור חיזק את התחושה שהתקבלה בערב שהוקדש לבניית חזון הכפר ובו נכחו מגוון רחב של עובדים.

הצוות החינוכי באורנים תיאר צוות מאוחד ובו יחסים בין-אישיים טובים. כך אמרה אורלי, אחת המדריכות הוותיקות בפנימייה:

אחד הדברים הכי חזקים פה זה הצוות. יש לנו צוות גדול יציב וחזק ואנחנו יחד, תמיד יש לך גב, את לא לבד. אנחנו גם ממש מרגישים צוות חזק, צוות גדול, צוות שמשיע ועוזר אחד לשני והילדים רואים את זה.

כלומר, תחושת ה"יחד" שתיאר מנהל הפנימייה של אורנים, מופיעה גם אצל המדריכים. אורלי תיארה את הצוות בתיאורים של חוזקה פיזית מוחשית, שיצרה אצלה — ואצלי כשומעת — תחושת ביטחון ושייכות.

נקודת מבטם של החניכים המייצגים את מערכת המיקרו (microsystem) כמו המפקחים, המנהלים והצוות החינוכי-טיפולי, גם החניכים השתמשו במילים כגון בית, משפחה וקהילה. כל החניכים בכל שלוש הפנימיות דיברו על תחושת שייכות למקום ולקבוצת השווים שלהם.

נויה, אחת החניכות, אמרה את הדברים הבאים:

בנווה מדבר אנחנו יחד 7/42 אז אנחנו רגילים אחד לשני כמו משפחה. תחשבי שאנחנו גרים ביחד, לומדים ביחד, מבלים את כל שעות אחר הצהריים ביחד, חוגגים חגים ביחד — משפחה!

אריאל, חניך משכבת י' בגבעת הרקפות, אמר כך:

זו ממש חממה, יוצרים פה בועה מאוד קטנה ואינטימית, אין אחד שלא מכירים את השם שלו, כולם פה ביחד. זוהי קהילה שהיא ממש חמה ומשפחתית.

בתיאור זה באים לידי ביטוי המעגלים העוטפים את החניכים, מעגלים שבזכותם הם מרגישים מוגנים ובטוחים.

אופק, חניך חדש בפנימייה באורנים, בחר להצביע על קבלה של הצוות כמשהו שמוצלח בעיניו במקום:

אפילו אם מכרת סמים, הם אומרים אוקי, בואו נראה איך אנחנו יכולים לעזור לך לא להיות כזה, לשנות את ההתנהגות העבריינית הזאת. הם נותנים הזדמנות שנייה, הם מקבלים אותך כמו שאתה, הם כמו משפחה.

אופק נותן דוגמה להתנהגות קיצונית לכל הדעות – מכירת סמים, ומסביר שגם בהתנהגות קיצונית שכזו המוסד החינוכי מעניק עזרה, אינו דוחה את מבצע העבירה ואינו מתנער ממנו.

### צוות משמעותי

מרכיב נוסף שצוין כחשוב בפי כל המשתתפים הוא הנוכחות של צוות משמעותי.

**נקודת מבטם של המפקחים המייצגים את מערכת המאקרו (macrosystem)** המפקחים סברו שפנימייה חינוכית מוצלחת מתאפיינת גם בצוות מחויב לחניכים ולמוסד החינוכי, צוות שמכיל את בני הנוער ומאמין בהם בכל ליבו. יהונתן, מפקח ותיק במערכת, תיאר סיטואציה ובאמצעותה ניסה להמחיש מהו בשבילו צוות מכיל:

ילד שמתחנך במקום מכיתה ז' והיום בכיתה י', כפה את עצמו על אחת התלמידות... משהו שהוא גבול אדום לכל הדעות. אי אפשר היה ששניהם יישארו באותה הפנימייה. כמובן שהילדה היא זו שצריכה להישאר, אבל הכפר מחנך ומגדל את הילד הזה מכיתה ז'. הסיפור המשפחתי של הילד קשה, אימא חולה וגוססת מסרטן, אבא אלכוהוליסט. הגעתי לדיון בכפר בנושא, וזה היה דיון שמאוד נגע לליבי כי ישבתי עם כל הצוות: החניך, מנהל הכפר, מנהל הפנימייה, מורה, מנהלת בית ספר, צוות הדרכה ועו"סית. כולם היו שם כדי להגיד לילד שהוא הולך כי הוא טעה, להגיד לו את זה עם בכי ועם תחנונים שלא ירים ידיים, שלא יעזוב בחזרה לקהילה כי הוא ילך שם לאיבוד, ושהם יחד פה בשבילו עם המפקח כדי למצוא לו מקום חלופי. הם בעצם אומרים לו אנחנו אוהבים אותך, מאמינים בך, "אתה שלנו!". והיום הילד נמצא בכפר אחר והוא מצליח.

מהמקרה המתואר אפשר ללמוד על הסטנדרטים הגבוהים שהמפקחים מנסים להציב לפנימיות בכל הנוגע להכלת החניכים.

**נקודת מבטם של המנהלים המייצגים את מערכת האקזו (exosystem)** הצוות המכיל, שעליו מדברים המפקחים, מתואר בפי כל המנהלים בשיח כצוות שמאמין מאוד בחניכים ודואג להם. ירון, מנהל הפנימייה בנוה מדבר, סבור כי האמונה בחניכים והדאגה להם היא דרישת הבסיס מעצמו ומהצוות שלו. כדי להמחיש את דבריו, הוא עורך השוואה בין ילדיו שלו לילדי הפנימייה:

העבודה של הצוות שלי ושלי היא להאמין ולקדם את החניכים. הלוואי ולנו כהורים הייתה את הפניות המלאה מארבע עד תשע להגיד "עד שהוא ילך לישון, אני מאמין חושב ומקדם רק אותו או אותה", ופה זה מה שאנחנו עושים עבור החניכים שלנו. זאת הדרישה שלי מהם [מהצוות] ומעצמי, זאת העבודה שלהם וזה המקצוע שלהם – להאמין אמונה אמיתית בחניכים ולהשלים את כל מה שהיום הורים לא מצליחים להעניק, כי הם בקשיים של היום-יום.

ירון נחרץ מאוד באשר לתפקיד של אנשי החינוך שבאחריותו – הם צריכים להאמין בחניכים ולדאוג להם. הוא חוזר ומשתמש במילה עבודה, שמעניקה פרשנות שכלתנית לפעולת האמונה והדאגה. כלומר מבחינתו לאיש החינוך אין אפשרות בחירה, אמונה ודאגה הן מקצוע, זוהי דרישה שחייבים למלא בעבודה. חיזוק לאמירותו של ירון – שלדעתו תנאי הסף הנדרשים מהעובדים הם להיות משמעותיים עבור החניכים – היה אפשר למצוא בדף הפייסבוק של הכפר במודעת דרושים עבור מדריך חברתי:

דרישה לבשלות רגשית, יכולת ונכונות ליצירת קשרים כמבוגר משמעותי בחיי בני נוער.

גם המנהלים בגבעת הרקפות השוו את החניכים לילדיהם הפרטיים. כך אמרה ריקי, אם הבית הראשית:

אנחנו חיים פה בתוך חממה, זו חממה, זה בועה, עוטפים אותם מכל הכיוונים, דואגים לצרכים שלהם מכל הכיוונים, מלווים אותם מכל הכיוונים, צמודים אליהם עשרים וארבע שעות. כשאני חושבת על זה, הילדים פה מקבלים הרבה יותר ממה שהילדים שלנו בבית מקבלים.

ריקי השתמשה בביטויים ובמילים הוליסטיים ומקיפים, כגון "מכל הכיוונים", "עשרים וארבע שעות", חממה, בועה – הממחישים את הדאגה האין-סופית לחניכים. ריקי השתמשה באופן מדויק באותם הביטויים שהשתמשו בהם החניכים בגבעת הרקפות, כשרצו להמחיש לי את תחושת השייכות שלהם למקום (ראו להלן).

גם פנינה מנהלת הכפר באורנים ערכה השוואה בין ילדי הפנימייה לילדיה הביולוגיים:

אני דואגת לחניכים כאילו הם היו הילדים שלי, [...] אני מאמינה בהם ורוצה עבורם מה שיש לילדים שלי, [...] [אני רוצה] שיסעו לאילת – ומכאן התפתחה המסורת של קורס צלילה באילת... רוצה שיהיו באתיופיה וילמדו על השורשים שלהם – ומכאן התפתחה המסורת של משלחות לאתיופיה. אני רוצה עבורם עולם ומלואו ואני עובדת בלהשיג תרומות כדי שכל מה שמגיע להם הם יקבלו!

הפעילויות שתיארה פנינה (נסיעות בארץ ובחו"ל, חוויות ייחודיות) הן פעילויות חלוציות בכפרי הנוער והפנימיות. הרצון שהניע וממשיך להניע אותה להשיג תרומות לפעילויות אלו, נובע מהדאגה לחניכים ומהרצון לאפשר להם חוויית חיים נורמטיבית, כשם שיש לילדיה.

### נקודת מבטם של אנשי הצוות החינוכי-טיפולי המייצגים את מערכות המזו (mesosystem)

המדריכים נקטו לשון דיבור דומה לזו של המנהלים. הם מתייחסים לדאגה אמיתית לילדים, לחיבור, אמונה ולחינוך בגובה העיניים. כך לדוגמה אמרה לילך, אחת המדריכות מנוה מדבר:

המדריכים פה באמת מאמינים בחניכים, הם באמת דואגים להם, זה לא סתם רק אמירה, אם הם לא היו באמת מאמינים בהם, אז אולי היה פה משטר ופחד אבל לא. עובדים פה אחרת, אנחנו כאן כדי לדאוג להם ולהאמין בהם במקומות שאף אחד אחר לא האמין.

לילך חזרה והשתמשה במילה "באמת" כדי לחזק את דבריה, כדי שדע שהדברים שהיא משמיעה אינם רק דיבורים, אלא דברים המגובים במעשים. לילך גם מחזקת את דבריו של מנהל הפנימייה בדרישה המקצועית שלו מהצוות להאמין בחניכים ולדאוג להם, כפי שעולה מאמירתה "אנחנו כאן כדי לדאוג להם".  
אצל אנשי הצוות בגבעת הרקפות האמונה בחניכים באה לידי ביטוי ביכולתם לזהות את נקודות החוזקה של החניך ולטפחן. אמר עילאי, אחד המדריכים החדשים בפנימייה:

אני תמיד אזכור את הנקודה שצריך לשים דגש עם החניכים על החזקת שלהם, על הדברים שהם טובים בהם. זה לאו דווקא ברור מאליו, אפשר גם היה לשים דגש על החולשות שלהם, אבל פה לא. [...] יש גם את העניין הזה שלעזור להם להבין איך הדברים שהם טובים בהם יכולים לעזור להם בחיים. נגיד אם מישו טוב בכדורסל או טוב בלתקן טלפונים או טוב בלעשות כושר, אנחנו מעודדים אותם לצאת מהכפר ולעשות קורס מסודר כדי למקצע אותם. להראות שהם יכולים לקחת דברים שהם טובים בהם ולהראות להם שהם יכולים להפוך את זה למקצוע שלהם.



בעזרת פעולות אקטיביות של דאגה (רואים, עוזרים ומעודדים) גורמים המדריכים לחניכים לממש את הפוטנציאל שלהם ולהשתמש בחוזקותיהם כדי להצליח בחיים. גם שרון, מדריכה באורנים אמרה:

אם אתה לא מאמין באמת ביכולת של החניכים להיות אנשים יותר טובים וביכולת שלך לגרום לכך, אתה פשוט לא תחזיק פה מעמד. מי שמחזיק פה מעמד זה בדרך כלל מי ש... באמת באמת מאמין בעצמו ובחניכים, ובאמת אוהב את העבודה המשוגעת הזאת.

שרון חזרה כמה פעמים על המילה "באמת", כדי להמחיש את המשמעות העמוקה שיש לעבודה החינוכית באורנים – אמונה מלאה ביכולות החניכים למרות מורכבותם. בכך שרון גם הדגישה את הניגודיות לעומת מקומות אחרים שבהם אולי מדובר במס שפתיים בלבד.

אפשר היה לראות בבירור, שהמפקחים מדברים על כך שפנימייה מוצלחת הינה פנימייה שיש בה "צוות מכיל", ואילו המנהלים והמדריכים לקחו את העניין "צעד אחד קדימה" – הם משווים בין החניכים בפנימייה לילדיהם הפרטיים, ועושים רבות כדי להעניק לחניכים דאגה ואמונה ביכולתם.

**נקודת מבטם של החניכים המייצגים את מערכת המיקרו (microsystem)**  
כל החניכים בכל שכבות הגיל התייחסו לרגשותיהם וסיפרו על צוות שמבין את הצרכים שלהם, מאמין ודואג להם. אוהד, חניך בפנימיית נווה מדבר, תיאר את הקשר החזק והעמוק שיש לו עם הצוות והשווה אותם להוריו:

הם כמו המנטורים שלי, כמו מורי דרך. הם מנסים להתחבר לחניך, זה מעבר לקשר של חניך ומדריך. זה לא סתם מדריכים, זה כמו סוג של סט הורים שני חלופי.

אביאל, חניך מגבעת הרקפות, סיפר על אמונה חיצונית של הצוות בו שהופכת לאמונה עצמית:

אני חשבתי שאני לא מסוגל, אבל מרוב שהם חושבים שאני יכול אז גם אני התחלתי קצת לחשוב ככה.

נויה, חניכה מאורנים, סיפרה על האכפתיות של הצוות כלפיה, שהיא מרגישה:  
נויה: רואים שממש אכפת להם ושנחנו חשובים להם ושה לא רק עבודה שלהם.

ש.: איך את מרגישה שלמישהו אכפת ממך?

נויה: נגיד אכזבה, מתאכזבים רק ממישהו שאכפת לך ממנו, וכשאני רואה שמתאכזבים ממני אני מבינה שאכפת להם ממני... אני ממש לא טובה בלימודים

ושונאת להיות בבית הספר. אז אם לא היה אכפת להם ממני, מה זה היה משנה להם אם הייתי עושה משהו או לא עושה משהו? אבל אכפת להם באמת ורואים את זה. הם מראים שהם כועסים. הייתי כבר בבית ספר שלאף אחד לא היה אכפת ממני, אני יודעת איך זה מרגיש, פה זה אחרת.

נויה השתמשה בפעלים "לראות" ו"להראות" בכמה היבטים: הצוות באורנים רואה אותה, שלא כמקומות אחרים שלא ראו אותה; הצוות מראה לה שהוא מאוכזב ממנה, והיא מבינה זאת. דווקא דרך האכזבה של הצוות נויה רואה ומרגישה את החיבוק והדאגה האמיתית כלפיה.

### המרכיב המקומי

הקטגוריה השלישית שעלתה מן הממצאים היא המרכיב המקומי. בקטגוריה זו נדונים המרכיבים הייחודיים של כל מוסד חינוכי.

**נקודת מבטם של המפקחים המייצגים את מערכת המאקרו (macro-system)** המפקחים דיברו על רעיון מאחד. לדעתם רעיון מאחד בפנימייה תורם לתחושת הסדר והביטחון של הצוות והחניכים, מכנה משותף ואתוס מגובש המשמשים בסיס לעבודה של הצוות. לדברי עמי:

מקומות מוצלחים בעיניי הם מקומות שיש להם מכנה משותף, משהו שמגבש אותם, רעיון מרכזי, ווליס קורא לזה "רעיון מאחד". אם כל אחד ידחוף למקום אחר לא תהיה אחידות, ולא תהיה הצלחה.

עמי דיבר על אחידות, על הרעיון המרכזי שכולם יודעים מהו ומתנהלים בהתאם לו, כי ללא אחידות אין הצלחה. שלומי הרחיב:

אני חושב שאלו מקומות שיש להם אתוס מגובש. מה שאנחנו קוראים אקלים תרבותי ייחודי. יש בהם אקלים תרבותי יחסית מגובש. [...] יש הגדרת יעדים, יש חשיבה, יש מיקוד. יש סוף מעשה במחשבה תחילה.

שלומי דיבר על אקלים תרבותי ייחודי, שכבר נזכר לעיל כמכיל בתוכו תרבות שלמה הידועה לכולם (Eisikovits, 1980). התרבות המגובשת והידועה לכולם היא האחידות שעליה דיבר עמי. שלומי מוסיף שהרעיון המגובש כולל הצבת יעדים ומטרות, וכמובן מיקוד בתהליך החינוכי. הרעיון המאחד שעליו דיברו המפקחים בא לידי ביטוי בדרכים שונות בשלוש הפנימיות.

### המרכיב המקומי בנוה מדבר

בנוה מדבר – הרעיון המאחד בא לידי ביטוי בסגנון הניהול של מנהל הפנימייה, סגנון המתאפיין בין היתר בסדר וארגון, מודלינג לחברי הצוות והצבת גבולות ברורים לחניכים.

המנהלים בנווה מדבר תיארו את ירון כמנהל פנימייה שמשמש דוגמה לצוות ולחניכים, ומנהל את הפנימייה בקור רוח, במקצועיות ובבהירות. אמר אלי, מנהל המערך הטיפולי:

הוא מעביר להם [לצוות] את החוויה לא רק ברמה הדיבורית, הפילוסופית, הוא מעביר את החוויה של מה הם אמורים להיות עם החניכים. אה, אם אתה אומר לו "תקשיב לחניך, וחשוב שתבין אותו ושלא תבקר אותו" וזה, ובתוך הישיבה הצוות מרגיש שאתה שופט ומבקר אותו — אז לא עשית כלום. להיפך, גרמת נזק. אם תהיה אחיד באיך שאתה מולם לבין איך שאתה מצפה שהם יהיו עם החניכים — הצלחת. וזה לדעתי מה שקורה פה היום עם ירון.

ניר, מנהל הכפר, הוסיף ואמר:

ירון לוקח אחריות, אבל הוא נותן לאחרים להרגיש שהם חשובים ומשמעותיים, כלומר הוא משדר להם כל הזמן שהכוח הוא בידיים שלהם.

מדברי ניר אפשר ללמוד כי בזכות המודלינג ושיטת הניהול של ירון מתקיים מרחב מכבד ומעצים אשר נותן מקום וכוח לכל העובדים. גם אנשי הצוות החינוכי-טיפולי קשרו את הניהול המסודר במקום עם אישיותו של ירון מנהל הפנימייה. הם תיארו אותו כמאפשר מרחב פעולה ועם זאת מצליח לנהל את המקום בצורה מסודרת. תיאר גיל:

יש פה משהו מאוד מסודר ומקנה ביטחון בניהול של ירון, המקום עובד בצורה טובה, כל אחד פה יודע למי הוא צריך לפנות כשיש פה איזה בעיה, מלווים אותך כל הזמן עם היד על הדופק בכל מצב, גם מבחינת הצוות וגם מבחינת הילדים, מאוד ערים לכל מה שקורה פה.

דבריו של גיל מלמדים על הצורך של העובדים ושל החניכים בסדר המקנה ביטחון לכולם.

הניהול המסודר של ירון מתווה גם גבולות ברורים לחניכים. הם יודעים מה מותר ומה אסור. ההבנה מעניקה להם ביטחון ומודעות לכך שלהתנהגויות לא נאותות יש השלכות וכי הם צפויים להיענש. אמר ברק, חניך חדש בפנימייה:

אני קיבלתי שעה ביציאה, לדוגמה, כי קיללתי. אמרו לי לעשות עבודה על מה שקיללתי. אני ידעתי שאם ישמעו אותי מקלל יענישו אותי, ידעתי את זה, ואני מבין את זה, פשוט לא יכולתי להתאפק.

מעייץ, חניכה ותיקה בפנימייה, סיפרה כי בעבר הדברים התנהלו אחרת: הייתה פה פעם מנהלת שהייתה מוותרת המון לילדים וזה היה מעצבן, כי לא היו גבולות והיה קשה לחיות פה.

כלומר, סגנון הניהול של ירון והגבולות שמציבים כל אנשי הצוות החינוכי משפיעים באופן ישיר על החניכים. יתרה מכך, הם זקוקים לגבולות ברורים.

### המרכיב המקומי בגבעת הרקפות

גבעת הרקפות – הרעיון המאחד בא לידי ביטוי בשפה אחידה ומשותפת של כל אנשי ההנהלה והצוות החינוכי. בכל המקומות שנחקרו מצאנו שיש שימוש בשפה אחידה, אך בגבעת הרקפות, בשונה מהמקומות האחרים, המשתתפים עצמם התייחסו לשפה האחידה כמשהו משמעותי במקום, וקראו לה "שפת רוח הכפר". ריקי, אם הבית המרכזת, נשאלה מה מוצלח בעיניה בכפר, והיא העלתה בראש ובראשונה את נושא השפה המשותפת:

קודם כול השפה שהיא חד משמעית כאן. עכשיו מרגישים את זה עוד יותר, כי יש הרבה מאוד צעירים והם עכשיו לומדים את השפה, שפת רוח הכפר. מה שלי ולהרבה ותיקים אחרים נשמע ברור מאליו שככה מדברים, עכשיו הם לומדים. אבל גם אנחנו למדנו את זה ממישהו לפני כן, גם אני למדתי את זה ממישהו לפני כן.

ריקי תיארה שפה ברורה שאינה משתמעת לשתי פנים, עוברת בין האנשים כתורה שבעל פה – בדומה לדרך שבה תרבות עוברת בין החברים בה. ריקי מתארת את המשמעות של רוח הכפר בעיניה:

רוח הכפר זה איך שאנחנו מתנהלים פה, איך שאנחנו מדברים, איך שאנחנו חושבים, למה אנחנו מחנכים. יש למקום הזה מסורת ארוכה, ורוב האנשים נמצאים פה שנים רבות, אז תוך כדי התפתחה רוח הכפר של גבעת הרקפות.

ריקי הסבירה את חשיבות השפה המשותפת ככלי חינוכי:

תחשבי שיש דברים שהחניכים פה סופגים פה יום, יום, רגע, רגע, לא מאחד, מכל כך הרבה דמויות כאן, שסובבים אותם, בבית ספר ובמטבח ובנוי, ועם הצוות ועם האנשים מסביב.

בדבריה יש התייחסות להוליסטיות של התהליך החינוכי. כפרי הנוער נחשבים למקומות שבהם מתרחש חיברות מהיר של החניכים, שכן במשך כל שעות היממה מדברים איתם באותה השפה. בשימוש במילה "סופגים" היא ממחישה את הדרך החינוכית שבה מתבצע תהליך החיברות. החניך לומד לאט-לאט את התרבות והנורמות המסוימות במקום, תוך שמיעה וספיגה של אותם הדברים מדי יום ומדי רגע מכל האנשים בכפר. כך הוא מצליח לסגל לעצמו התנהגויות התואמות את הנורמות התרבותיות במקום.

הביטוי "רוח הכפר" חזר על עצמו גם בדברי המנהלים האחרים, המדריכים והחניכים. הצוות החינוכי-טיפולי בגבעת הרקפות הזכיר גם הוא את השפה האחידה

המשותפת כמרכיב מרכזי במקום. אמר אסף, מדריך שכבה ט' בפנימייה:

כולם פה מדברים על אותו הדבר, זה לא שילד אחד שומע משהו אחד מהמדריך שלו ומשהו אחד מהמנהל שלו ומשהו אחד מהש"ש שלו, וזה מחלחל. חשוב לנו מאוד לשמור על שיח אחיד, יש לנו שפה משותפת. ופה השפה המשותפת חשובה מאד לילדים כי אז אין להם לאיפה לזלוג.

אסף דיבר על שפה שמחלחלת אל החניכים, בדומה למה שאמרה ריקי – "החניכים סופגים".

בשיח עם החניכים אמרה חני, חניכה משכבה י"ב:

פעם הייתי הולכת ברחוב, אוכלת ארטיק וזורקת את העטיפה ברצפה, היום זה בחיים לא יקרה וגם מפריע לי שאנשים אחרים מתנהגים ככה. אני אלך אחריהם וארים את העטיפה מהרצפה. וגם בכפר, נגיד אני רואה לכלוך אז אני ישר ירם [ארים], אני ישר יחשוב [אחשוב] שמחר יש יום עבודה של איזה קבוצה והם יצטרכו לעבוד קשה ולנקות הכול, אז עדיף שאני עוזר [אעזור] להם קצת וארים את זה עכשיו. אני לא יודעת להסביר את זה, אבל החוקים פה הופכים אותך לבנאדם יותר טוב.

ההתנהגות של חני ותפיסת עולמה מלמדות על התהליך שהחניכים עוברים בכפר הלכה למעשה. בתחילה היא פעלה על פי הנורמות שהיו ידועות לה, לאחר מכן היא "ספגה" את הנורמות החברתיות של הכפר ואת מה שמצפים ממנה (לא ללכלך מתוך מחשבה על חבריה שיצטרכו לנקות אחריה מחר), ולאחר מכן היא החלה לאמץ את הנורמות הללו גם מחוץ לכפר (מרימה אשפה ברחוב). מבחינתה, ה"חוקים" שהיא לומדת הפכו אותה לאדם טוב יותר. ניסוח זה חזר על עצמו גם בדברי חניכים אחרים, מנהלים והצוות החינוכי.

### המרכיב המקומי באורנים

באורנים – הרעיון המאחד מתאפשר באמצעות פרקטיקה מרכזית אחת וכוללת – תוכנה ממוחשבת שבעזרתה נמדדים התהליכים החינוכיים. התכנים הנמדדים מותאמים באופן ספציפי לכל ילד שמתחנך בכפר.

המנהלים תיארו את התוכנה ואת יתרונותיה הרבים, והדגישו שיש להם שליטה ובקרה בכל מה שקשור לעבודה עם החניכים. השימוש בתוכנה מסוג זה יוצא דופן בחינוך הבלתי פורמלי בכלל ובכפרי הנוער והפנימיות בפרט. התוכנה מהווה פלטפורמה ובאמצעותה נבנית תוכנית אישית מותאמת לכל חניך, אך חשוב לא פחות – היא כלי עזר לחניכים עצמם שמציבים לעצמם מטרות על בסיס השיחות האישיות והמעקב אחר עמידתם בתוכנית. בנוסף, היא כלי ניהולי של המנהל מול הצוות, ועל בסיסה אפשר לפתח עבור הצוות תוכנית עבודה המותאמת לעבודה עם קבוצה ולא

רק עם יחידים. אחד הדברים שבולט במיוחד בשימוש בתוכנה היא השיטתיות: הכול מדוד, ידוע ומבוקר, כולל מגוון דרכי הטיפול העומדות לרשות הצוות. אמר אלון, מנהל הפנימייה:

אני חושב שאי אפשר אחרת, אני יודע שבתחום הבלתי פורמלי יש מן תופעה כזו שבגלל שזה לא פורמלי אז עושים את מה שצריך, אבל אני חושב שדווקא התחום הבלתי פורמלי הוא תחום שנדרש בו סדר ותוכניות מוסדרות אפילו יותר מבית הספר. את יודעת מה? הסדר שומר עלינו בסדר.

גם אנשי הצוות החינוכי-טיפולי באורנים רואים בתוכנת המחשב ובתוכנית האישית דבר מוצלח אשר באמצעותו מתקיים תהליך חינוכי מקצועי ושיטתי. אמר מאור, מדריך בפנימייה:

אני חושב שהיכולת שלנו להצליח לזהות אילו תחומים משמעותיים לילדים, תורם לנו בכפר ובהצלחות שיש לנו פה. כל ילד שיש לו משהו קטן שמשמעותי עבורו אנחנו מכוונים וממקדים אותו לשם, וזה מצליח. הוא מתפתח בו ומרגיש טוב וזה חשוב לנו, ואת כל זה אנחנו עושים בעזרת התוכנית האישית שהיא לא דרך עבודה מהבטן, אלא דרך שאילת שאלות, התייעצויות, מחשבות על קידום הילד, הילד במרכז העשייה שלנו.

גם החניכים דיברו על התוכנית האישית כדבר מוצלח בכפר. לדוגמה מרים:

תשמעי, כשהגעתי לפה בנו לי תוכנית אישית רק בשביל ההצלחה וההתקדמות שלי. בהתחלה לא הבנתי את זה כל כך, אבל אחר כך ראיתי שכל כמה זמן בודקים אם אני מתקדמת. הייתי מחליטה על מטרות יחד עם הצוות והייתי מצליחה להשיג אותן, ואני מבינה שכל המטרות זה בשבילי, בשביל שאני אצליח.

מדבריה אפשר ללמוד על הדרך שבה החניכים חווים את התהליך החינוכי באמצעות התוכנה: הם קובעים מטרות יחד עם הצוות ועומדים בהן; ההחלטות שמתקבלות יחד מותאמות לצרכים שלהם; בדיקת ההתקדמות הרציפה באה לשם דיוק התהליך החינוכי. בזכות התהליך הרגישה החניכה שהיא עומדת במרכז ושהיא חשובה דיה כדי שיתכננו תוכנית רק בשבילה.

---

## דיון

המחקר הנוכחי ביקש לשפוך אור על תופעת הפנימיות החינוכיות בכפרי הנוער בראייה הוליסטית ורב-ממדית: הוא עוסק בהגדרות של פנימייה חינוכית מוצלחת, בוחן כיצד הגדרות אלו באות לידי ביטוי בפנימיות חינוכיות מוצלחות וכיצד

המשתתפים חווים את המציאות בהקשר זה. המחקר חושף את המבנה הייחודי של התרחשות התהליך החינוכי באמצעות המערכות האקולוגיות המשפיעות על החניך, יחסי הגומלין ביניהן והדרך שבה כל מערכת ממלאת את תפקידה. במחקר נמצאו שלושה מרכיבים תרבותיים עיקריים המאפיינים פנימייה חינוכית מוצלחת: תחושת שייכות, צוות משמעותי והמרכיב המקומי.

המוטיבציה שיש למרבית האנשים לפתח מערכות יחסים עם אנשים אחרים תוארה בתיאוריות פסיכולוגיות רבות כבר במאה ה-20 (לדוגמה: Bowlby, 1969; Epstein, 1990; Maslow, 1968). מקור תחושת השייכות באינטראקציה עם אחרים ומתחושת קרבה אליהם (Baumeister & Leary, 1995). מחקרים מראים שככל שתחושת השייכות לסביבה ולקהילה גוברת, עולה גם רווחתו האישית של הפרט (Cicognani et al., 2008).

מחקרים שבחנו את תחושת השייכות בקרב בוגרי השמה חוץ-ביתית מצאו, כי תחושת השייכות למוסד החינוכי והיחסים המשמעותיים עם אנשי הצוות החינוכי-טיפולי במוסד החינוכי תורמת להסתגלות טובה יותר של החניכים לחיים בבגרות (Courtney & Lyons, 2009; Munson & McMillen, 2009; Sulimani-Aidan, 2014, 2016, 2018). יחסים משמעותיים מתאפיינים בכך שהמבוגר מספק לנער הדרכה רגשית ויום-יומית, מהווה עבורו דמות מרכזית ומודל לחיקוי (Schiff, Nebe, & Gilman, 2005), תומך בו ומגן עליו (Sulimani-Aidan, 2016). חניכים בוגרים שחוו בעברם תחושת שייכות חזקה ויחסים משמעותיים עם אנשי צוות העידו על בריאות מנטלית ורגשית טובה, על שביעות רצון רבה יותר מחייהם ועל פחות התנהגויות מסכנות (כגון מין לא בטוח, התנהגות עבריינית ודרות רחוב) (Courtney & Lyons, 2009; Munson & McMillen, 2009).

כלומר, הספרות מצביעה על תחושת שייכות חזקה ויחסים משמעותיים עם מבוגרים בסביבתם כפועלים לטובת התפתחות תקינה של בני נוער בסיכון, וממצאי המחקר הנוכחי מחזקים זאת. זאת ועוד, החקירה והתיאור האתנוגרפי העבה מאפשרים לראות כיצד עקרונות אלו באים לידי ביטוי וממומשים בצורה אופטימלית בשלושת מוסדות החינוך, ומהם אפשר ללמוד. כינון של תחושת שייכות ומערכת יחסים טובה בין המתבגרים למבוגרים שהם פוגשים בפנימיות חשוב במיוחד לאור העובדה שמתבגרים אלה חוו אכזבה במערכות היחסים עם הוריהם הביולוגיים ועם דמויות חינוכיות קודמות, עזבו את ביתם, נפלטו ממערכות חינוך אחרות וחוו דחייה ואי-אמונה בפומבי ביכולותיהם. האמונה של הצוות החינוכי-טיפולי בחניכים מרגשת ומעצימה אותם מאוד. לא אחת נשמעו החניכים מופתעים מהאופן שבו אנשי החינוך סביבם מאמינים בהם וביכולותיהם, כפי הנראה משום שסיטואציה כזו לא הייתה מוכרת להם בעבר. כשהם פוגשים אנשים שמאמינים בהם, הם מתחילים להאמין

בעצמם. לא פעם הרגשנו שזו המהות החינוכית בפנימיות חינוכיות. באמצעות פעולה פשוטה לכאורה, אמונה ביכולותיו של העומד מולך, אפשר לראות הלכה למעשה את השינוי שעוברים החניכים. הם עוברים מתחושת קורבנות וחוסר אמונה לתחושת שייכות חזקה ואמונה בעצמם.

שלא כתחושת השייכות והצוות המשמעותי, שבאו לידי ביטוי באופנים דומים ושונים בכל שלושת מוסדות החינוך, קטגוריית המרכיב המקומי התורם להצלחה צמח מתוך "האקלים התרבותי הייחודי" של כל מוסד חינוכי. המפקחים דיברו על רעיון מאחד, מעין מטרה שכולם מנסים להגשימה ופועלים לאורה. המפקחים לא פירטו מהו אותו רעיון או מטרה, מבחינתם זה יכול להיות כל דבר שמסייע בתהליך החינוכי לטובת החניכים ומגבש את כולם סביבו. ואכן — כפי שעולה מהממצאים — הרעיון אינו אחד. נראה, כי בכל מקום התפתחה ייחודיות המותאמת לחברים בקהילה כולה כדי לדייק וללטש את התהליך החינוכי ולהצליח בו. אם מתבוננים על כל המרכיבים המקומיים יחד (סגנון הניהול של מנהל הפנימיה; שפה אחידה ומשותפת; תהליך חינוכי הנמדד באמצעות תוכנה ממוחשבת בשלבי השונים) — אפשר לראות שכולם מחזקים בצורה כזו או אחרת את תחושת השייכות ואת המשמעות של הצוות עבור החניכים. משמעות ארגונית של ממצא זה נובעת מראיית כפרי הנוער והפנימיות כמכלול וכפרטים. אומנם כולם ממוינים באותה קטגוריה ארגונית, אך יש לאפשר לכל מוסד אוטונומיה לפתח את המרכיב הייחודי המתאים לו.

הפנימיות שנחקרו במחקר הנוכחי שונות זו מזו, ועם זאת עלה בכולן שיח דומה, ולעיתים זהה — מעין "הדהוד מילולי" של אותם העקרונות. סיבה אפשרית לכך היא שהמערכת היא מערכת כוללנית ובמידה רבה סגורה, ולמערכות מעין אלו מאפיינים דומים. ממצאי המחקר הנוכחי מאפשרים לראות את יחסי הגומלין בין המערכות האקולוגיות המקיפות את החניך בפנימייה חינוכית ואת המארג השלם. הידע שנמצא בתוך המערכות איננו ישות חיצונית אובייקטיבית, אלא נוצר בידי מי שנמצא בתוך המערכת ומשפיע עליה. הוא עובר בין המערכות מלמעלה למטה (top down). דברי המפקחים המשקפים את הערכים שברצונם לקדם מגיעים עד לרמת התחושה של החניך הבודד.

לאורך כל המחקר היה אפשר לפגוש אנשים מרשימים ומרגשים, אנשים שמשקיעים ימים וילות למען החניכים, אנשי חינוך עם אהבה אמיתית לבני הנוער. כחלק מלמידה מהצלחות, אנו יכולות לנסות ולזקק את דרכי העבודה של אותם האנשים למודל היוריסטי — מודל שיכול לשמש כלי מיעץ למחנכים אחרים. להלן המודל המציג את דרכי העבודה של המפקחים, המנהלים והצוותים, שבעזרתן הם מצליחים ליצור תחושת שייכות והופכים משמעותיים עבור החניכים:



1. מאמינים בחניכים וביכולותיהם. הם מאמינים אמונה אמיתית ביכולות החניכים, גם כשהחניכים עצמם לא מאמינים בכך.
2. מחנכים את בני הנוער בכבוד. הם מחנכים בגובה העיניים, מכבדים את החניכים, שואלים לדעתם ורואים בהם שותפים מלאים בחיי הקהילה. כך הם מאפשרים לחניכים להרגיש מועילים ומוערכים.
3. דורשים מחברי הצוות להיות משמעותיים. אין זו בחירה. במקומות אלו חבר הצוות נדרש להיות מכיל ודואג, מאמין ומקצועי. לשם כך המנהלים מעניקים לצוות כלים מקצועיים.
4. דוברים שיח אחיד. כל העוסקים במלאכה והחניכים יודעים מהם הערכים והנורמות שבמרכז השיח החינוכי. כולם פועלים לאורם של ערכים אלו ומדברים עליהם. כך החניכים שומעים מדמויות שונות את אותם הדברים.
5. מדברים אתוס. לכל מקום חינוך יש אתוס חינוכי שבא לידי ביטוי בשיח עם החניכים: "זו לא השפה של גבעת הרקפות"; "כך לא מתנהגים בנווה מדבר"; "באורנים מי שמשקיע מקבל". באמצעות האתוס מחנך הצוות את החניכים לערכים, לנורמות ולדרכי ההתנהגות הנהוגים במוסד החינוכי.
6. נאה דורש נאה מקיים. המנהלים משמשים דוגמה בהתנהלותם לפני הצוות החינוכי, וכך גם הצוות לחניכים.
7. רואים בעמיתים שותפים מלאים בתהליך החינוכי. חברי הצוות אינם מרגישים בודדים, הם לומדים יחד, מתייעצים זה עם זה וסומכים זה על ניסיונו של זה. בחלק מהמוסדות נוצרת שותפות מלאה גם עם ההורים, לפי יכולותיהם.
8. מעודדים את ערך ההתנדבות והתרומה לקהילה. באמצעות עידוד ערך זה, החניכים נמצאים בצד המשפיע, המעניק, הנותן, וזה מחזק את תחושת הערך העצמי שלהם ואת השייכות לקבוצה ולקהילה.
9. משתמשים בסמלים כדי לחזק את תחושת השייכות. כגון שם לקבוצה או לשכבה, חולצות ממותגות, מחזיקי מפתחות, סיכות וטיולי גיבוש וחוויות המיוחדות רק לחניכי הפנימייה. כך הם יוצרים גאווה יחידה.
10. מפתחים ייחודיות של המוסד החינוכי. כל אחד מהמוסדות פיתח לעצמו במהלך השנים מרכיב מקומי ייחודי שמתאים לו, ומסייע לו להצליח בתהליך החינוכי.

## מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

כפרי הנוער והפנימיות החינוכיות שבתוכם קיבלו על עצמם מיום הקמתם את המשימה הלאומית של קליטת עלייה. במחקר הנוכחי לא עסקנו באחוז העולים החדשים ולאופן שבו מוסדות החינוך מבצעים את קליטת העלייה. מחקר המשך

בנושא קליטת עלייה מיטבית בכפרי הנוער ופנימיות מוצלחות יכולים להרחיב את הידע בתחום זה, ולהוות בסיס למודל עבודה עבור ארגונים חינוכיים אחרים שמתמודדים עם אתגר זה.

כמו כן, המחקר הנוכחי לא בדק את דעתם של ההורים, את הגדרתם לפנימייה מוצלחת, ואת החוויה האישית שלהם כהורים לחניכים בפנימיות. גם בנושא זה כדאי לחקור. זאת ועוד, המחקר הנוכחי מבוסס על שלוש פנימיות חינוכיות בלבד; יש להמשיך ולבחון את הנושא גם בפנימיות חינוכיות אחרות.

### השלכות המחקר לפרקטיקה ומדיניות

למחקר הנוכחי תרומה תיאורטית ומעשית כאחת. כאן נבחנו לראשונה מרכיבים תרבותיים של פנימיות חינוכיות מוצלחות ונחשף המבנה הייחודי של התהליך החינוכי דרך המערכות האקולוגיות המקיפות את החניך ומשפיעות עליו. המחקר הוסיף ידע תיאורטי העשוי לסייע לכל מי שעובד בשדה כפרי הנוער והפנימיות החינוכיות. במישור היישומי משקפים הממצאים לקובעי המדיניות את הפוטנציאל האדיר שקיים בתהליך החינוכי שמתקיים בפנימיות החינוכיות. הממצאים מתארים כיצד מסרים עוברים בין כל המערכות האקולוגיות ומשפיעים על רגשות החניך. הממצאים יכולים להיות בסיס להכשרות ופיתוח מקצועי, להכתבת מדיניות, בניית תוכניות עבודה ותוכניות חינוכיות ייעודיות.

אחת הדוגמאות הממחישות כיצד המחקר הפך ליישומי היא חיזוק תחושת השייכות אצל הצוותים החינוכיים-טיפוליים. הדבר מתבטא בכך שהמפקחים הבינו כי החניכים ירגישו שייכים אם, בין היתר, אנשי הצוות החינוכי-טיפולי ירגישו שייכים. ולכן מטה המינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער מסייעים בימים אלו בתקצוב תוכניות גיבוש והעשרה לצוותים בפנימיות ובכפרי הנוער. בנוסף, המפקחים מעודדים את המנהלים ליצור תחושת שייכות בלב אנשי הצוותים. אחת הדרכים היא שיתוף משפחותיהם הפרטיות בחיי היום-יום בכפר. בפנימיות חינוכיות לא מעטות אפשר למצוא מדריכים שמגיעים לחדר האוכל בערבי שבת עם בני-זוג ועם ילדיהם. זאת ועוד, חלק מהפנימיות אימצו את דרכי העבודה המוצגים כאן באמצעות המודל ההיוריסטי, כגון שימוש בסמלים, עידוד ערך ההתנדבות, ובניית חזון מותאם ואחיד, כדי לחזק את תחושת השייכות במקום.

## נקודות מפתח



- המחקר מציג מודל הירוריסטי הוליסטי יישומי המביא בחשבון את כל המבנה החברתי-סביבתי של המתבגרים אשר מתחנכים בפנימיות חינוכיות הנחשבות מוצלחות.
- מהממצאים עולות שלוש תימות מרכזיות: תחושת שייכות; צוות משמעותי; והמרכיב המקומי התורם להצלחה.
- המרכיבים התרבותיים שנמצאו במחקר ותורמים להצלחה הם ברי השגה ואפשר ליישם כמעט בכל פנימייה.

## מקורות

- אדן, ש. (1952). העדה המחנכת: פרקים בחינוך חברתי. תל-אביב: טברסקי.
- אייזיק, ע. ואלנבוגן-פרנקוביץ', ש. (2017). עקרונות לעבודה עם ילדים נפגעי התעללות והזנחה בני הקהילה האתיופית: חילוץ ידע על עבודה מיטבית מותאמת תרבות באמצעות המתודה "למידה מהצלחות". ירושלים: מכון חרוב ומכון מאיר-סג'וינט-ברוקדייל.
- בוכבלטר, מ. וכ"ץ, י. (2012). מגמות שינוי באוכלוסיית החניכים בכפרי הנוער ובפנימיות. מוגש לפורום כפרי הנוער והפנימיות. ירושלים: מכון צפנת למחקר ולייעוץ ארגוני.
- בנבנישתי, ר., זעירא, ע. וארצב, ס. (2015). בוגרי פנימיות חינוכיות של המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער: הישגים בהשכלה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 42, 9-33.
- גרופר, ע. (2004). הפנימיות בישראל: יצירה מקורית של מערכת החינוך. מבוא. בתוך: ש. שמאי (עורך), חינוך פנימייתי בישראל (עמ' ב-ר). תל-אביב: המרכזייה החינוכית, המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער
- גרופר, ע. (2007). הפנימיות בישראל: מסגרות חינוך חברתיות וממדיהן. בתוך: ש. רומי ומ. שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמ' 341-364). ירושלים: מאגנס.
- גרופר, ע. ורומי ש. (2011). הכשרה לתפקיד עובד חינוכי-טיפולית בתחומי העבודה החינוכית-סוציאלית. בתוך: ח. אהרוני (עורך), עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל (עמ' 312-339). רחובות: אדוואנס.
- גרינברג, ז. וכהן א. (2012). השפעת מודל 'למידה מהצלחות' על תחושת הצלחה של תלמידי מב"ר. עיונים בחינוך, 6, 116-137.
- זעירא, ע., עטר-שוורץ, ש. ובנבנישתי, ר. (2012). ילדים ובני נוער בהשמה חוץ-ביתית בישראל — סוגיות ואתגרים. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 36, 9-16.

- לוי, א. (1976). אידיאליים חינוכיים בכפרי נוער: חוות הנוער הציוני ע"ש ד"ר ישראל גולדשטיין ודרכי עיצוב דמותה הרוחנית. בתוך: מ. אריאלי, א. לוי וי. קשתי (עורכים), הכפר המחנך: קובץ עיונים מתוך "יסודות" – כתב-עת לחינוך פנימייתי ליובל השישים של זאב שיקלר (עמ' 7-1). תל-אביב: יסודות.
- ליבליך, ע., תובל-משיח, ר. וזילבר, ת. (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך: ל. קסן ומ. קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 21-42). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- לייבו, ז. (2016). אדריכלות כפרי הנוער בישראל בשנים 1930-1960: אידיאולוגיה ומרחב. (עבודת מוסמך למדעי האומנויות). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- לנגרמן, א. (1988). דו"ח הועדה הציבורית לבדיקת מצב הילדים בפנימיות שבאחריות משרד העבודה והרווחה. ירושלים: משרד העבודה והרווחה.
- לנגרמן, א. (1995). דוח ועדת מומחים לקביעת סטנדרטים לפנימיות. ירושלים: ג'וינט ישראל.
- ניב-חגי, א. וניב, א. (2008). מדילמה ללמידה: מו"פ באמצעות מחקר פעולה משתף במינהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועלית הנוער – דו"ח מחקר 2006-2008.
- קשתי, י. ומנור, א. (2000). פנימיות בישראל: המשכיות ושינוי. בתוך: י. קשתי, ש. שלסקי ומ. אריאלי (עורכים), קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל (עמ' 327-335). תל-אביב: רמות.
- רוזנפלד, י. מ. (1997). למידה מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה. חברה ורווחה, יז(4), 361-377.
- רוזנפלד, י. מ. וסייקס, י. י. (2000). "והיינו הולמים" – לקראת שירותים טובים דיים בעבור משפחות וילדים. חברה ורווחה, כ(4), 421-443.
- שלסקי, ש. (2000). הפנימייה החינוכית כאמצעי לכינונה של זהות חברתית. בתוך: י. קשתי, ש. שלסקי ומ. אריאלי (עורכים), קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל (עמ' 265-276). תל-אביב: רמות.
- שמאי, ש. (2012). אתגר הרב-תרבותיות בכפר הנוער. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 35, 153-168.
- שמאי, ש. (2012). כי הרי לשתות אפשר רק מן החצי המלא: המפגש הבין-תרבותי של הורים ומחנכים עם מתבגרים. תל-אביב: המרכזייה החינוכית.
- שמאי, ש. (2014). הפנימייה החינוכית בישראל – מנוף לשיקום ערכי. בתוך: ע. גרופר וש. רומי (עורכים), ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל: כך א: תמונת מצב של התחום ותוכני הליבה (עמ' 389-412). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א. (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.
- Aisenberg, E., & Ell, K. (2005). Contextualizing community violence and its effects: An ecological model of parent-child interdependent coping. *Journal of Interpersonal Violence, 20*, 855-871. doi: 10.1177/0886260505276833
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Auburn, T., & Barnes, R. (2006). Producing place: A neo Schutzian perspective on the 'psychology of place'. *Journal of Environmental Psychology, 26*, 38-50. doi: 10.1016/j.jenvp.2006.03.002
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529. doi: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development, 45*, 1-5. doi: 10.2307/1127743
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cavell, T. A., Meehan, B. T., Heffer, R. W., & Holladay, J. J. (2002). The natural mentors of adolescent children of alcoholics (COAs): Implication for preventive practices. *The Journal of Primary Prevention, 23*, 23-42. doi: 10.1023/A:1016587115454
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R., & Nosratabadi, M. (2008). Social participation, sense of community and social well being: A study on American, Italian and Iranian university students. *Social indicators Research, 89*, 97-112. doi: 10.1007/s11205-007-9222-3
- Courtney, M. E., & Lyons, S. (2009, January). *Mentoring relationships and adult outcomes for foster youth in transition to adulthood*. Paper presented at the 13th annual meeting of the Society for Social Work and Research, New Orleans, LA.
- Dobbert, M. L. (1975). Another route to a general theory of culture transmission: A systems model. *Council on Anthropology and Education Quarterly, 6*, 22-26. doi: 10.1525/aeq.1975.6.2.05x0037k
- Dobbert, M. L., & Eisikovits, R. A. (1984). *Observing learning in everyday settings: A guide to the holistic study of cultural transmission/acquisition in daily life*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Eisikovits, R. A. (1980). The cultural scene of a juvenile treatment center for girls: Another look. *Child Care Quarterly, 9*(3), 158-174. doi: 10.1007/BF01573547
- Eisikovits, R. A. (1997). *The Anthropology of child and youth care work*. New York, NY: The Haworth Press.

- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 165-192). New York, NY: Guilford Press.
- Grupper, E., & Freizler, R. (2018). Residential education and care for children and young people in Israel. In I. Islam & L. Fulcher (Eds.), *Residential child and youth care in a developing world: Middle East and Asia perspectives* (pp. 67-81). Cape Town, South Africa: CYC-Net Press.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Van Nostrand Reinhold.
- Munson, M. R., & McMillen, J. C. (2009). Natural mentoring and psychosocial outcomes among older youth transitioning from foster care. *Children and Youth Services Review, 31*, 104-111. doi: 10.1016/j.childyouth.2008.06.003
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches: Pearson new international edition*. Essex, England: Pearson Education Limited.
- Pitman, M. A., Eisikovits, R. A., & Dobbert, M. L. (1989). *Culture acquisition: A holistic approach to human learning*. New York, NY: Praeger.
- Polsky, H. W., & Berger, R. (2003). *From custodialism to community: A theory based manual for transforming institutions*. Lanham, MD: University Press of America.
- Schechter, C. (2010). Learning from success as a leverage for professional learning community: Exploring a school improvement process. *Teachers College Record, 112*, 182-224. Retrieved from <http://www.tcrecord.org/library/exec.asp?ContentID=15816>
- Schechter, C., & Ganon, S. (2012). Learning from success: Exploring the sustainability of collaborative learning initiative. *Journal of Educational Administration, 50*, 732-752. doi: 10.1108/09578231211264667
- Schechter, C., Sykes, I., & Rosenfeld, J. (2008). Learning from success as leverage for school learning: Lessons from a national program in Israel. *International Journal of Leadership in Education, 11*, 301-318. doi: 10.1080/13603120701576274
- Schiff, M., Nebe, S., & Gilman, R. (2005). Life satisfaction among Israeli youth in residential treatment care. *The British Journal of Social Work, 36*, 1325-1343. doi: 10.1093/bjsw/bch274
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

- Sulimani-Aidan, Y. (2014). Care leavers' challenges in transition to independent living. *Children and Youth Services Review*, 46, 38-46. doi: 10.1016/j.chilyouth.2014.07.022
- Sulimani-Aidan, Y. (2016). 'She was like a mother and a father to me': Searching for the ideal mentor for youth in care. *Child & Family Social Work*. Advance online publication. doi: 10.1111/cfs.12306
- Sulimani-Aidan, Y. (2018). Present, protective, and promotive: Mentors' roles in the lives of young adults in residential care. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88, 69-77. doi: 10.1037/ort0000235
- Wight, R. G., Botticello, A. L., & Aneshensel, C. S. (2006). Socioeconomic context, social support, and adolescent mental health: A multilevel investigation. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 115-126. doi: 10.1007/s10964-005-9009-2





## תפקידם של אנשי צוות ממסגרות חוץ-ביתיות לנוער בסיכון כמלווים במסעות הישרדות

ענת האס ומני מלכה

**רקע:** מסעות הישרדות טיפוליים הפכו בעשורים האחרונים לצורת עבודה נפוצה עם בני נוער בסיכון ממסגרות השמה חוץ-ביתיות. מכיוון שהשימוש בטבע ובאתגר ככלי רפלקטיבי התגלה כבעל פוטנציאל טיפולי יוצא דופן, סוגיית מקומם ותפקידם של אנשי צוות ממסגרות חוץ-ביתיות לבני נוער בסיכון, המתלווים למסעות ובה בעת שותפים לתהליך הטיפולי שעוברים בני הנוער בתוך המסגרת, הופכת לסוגיה כבדת משקל.

**מטרת המחקר:** לבחון את המשמעות שמעניקים אנשי הצוות ממסגרות חוץ-ביתיות בישראל לתפקידם כמלווים את בני הנוער מהמסגרת החוץ-ביתית, במסעות ההישרדות.

**שיטת המחקר:** המחקר מבוסס על גישה איכותנית-פנומנולוגית. רואיינו 12 אנשי צוות ממסגרות שונות ריאיון עומק מובנה-למחצה.

**ממצאים:** לאנשי הצוות יש שלושה תפקידים מרכזיים, שהם בעלי זיקה ותרומה ייחודית לתוכנית הטיפול הכללית שמתקיימת במסגרת החוץ-ביתית: (1) איש הצוות כצופה-עד לחוויה; (2) איש הצוות כתומך ומקדם יעדים בתהליך הטיפולי במהלך המסע; (3) איש הצוות כמגשר ומתווך.

**מסקנות והשלכות לפרקטיקה:** המאמר דן במשמעות הממצאים מנקודת מבט תיאורטית מערכתית-אקולוגית, תוך התייחסות לייחודיותו וליתרונותיו של מודל העבודה הנהוג בישראל, והמשמעויות הפרקטיות שלו. כמו-כן מציע המאמר מסגרת עבודה המביאה לידי ביטוי את שלושת התפקידים של אנשי הצוות.

**מילות מפתח:** גישה אקולוגית-מערכתית, טיפול מוסדי, מסעות הישרדות טיפוליים, נוער בסיכון, טיפול בשטח, מסגרות השמה חוץ-ביתיות

---

המאמר מבוסס על עבודת המוסמך של ענת האס, בהנחיית ד"ר מני מלכה, בית הספר לעבודה סוציאלית, המכללה האקדמית ספיר, ובהנחיית ד"ר מיה לביא אג'אי, המחלקה לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

התקבל במערכת: 5.2019; אושר לפרסום: 3.2020; נוסח סופי: 3.2020

## מבוא

בשדה העבודה הטיפולית עם בני נוער בסיכון השהים במסגרות חוץ-ביתיות, התבססה לאורך השנים ההכרה כי לאור האתגרים שמקורם במאפייני בני הנוער, יש לשלב בתוכנית הטיפול המוסדי שיטות טיפול לא קונוונציונליות. לפיכך, לצד השימוש בשיטות מסורתיות, החלה בשלושת העשורים האחרונים להיות מיושמת שיטה המכונה 'טיפול באמצעות מסעות הישרדות' (רומי וכהן, 2007). במסגרת שיטה זו המטופלים יוצאים מן המסגרת הטיפולית אל השטח בידעה כי לטבע ולמפגש עם הטבע יש כוחות תרפויטיים, וכי השהות בסביבה טבעית חסרת גירויים מלאכותיים מזמנת עבור השהים בה התנסויות מעצימות ורפלקטיביות (Gass, Gillis, & Russell, 2012).

בשדה המחקר על מסעות הישרדות יש עניין רב בתרומתם של מסעות אלו לתהליך הטיפולי שעוברים המשתתפים במסגרת הטיפול המוסדי, ולכן גם בתרומתם של אנשי המקצוע שמתלווים למסע, בין אם מדובר באנשי השטח ובין אם זה בצוות המקצועי של המסגרות החוץ-ביתיות, שבהן שוהים בני הנוער. על פי מודל העבודה של מסעות ההישרדות, המקובל ברחבי העולם, עומד בפני אנשי המקצוע המעורבים במסעות אתגר של בניית קו המחבר בין תוכנית הטיפול של המשתתפים ובין החוויה הטיפולית שלהם במהלך המסע. אתגר זה תקף גם כאשר המסע מונחה בידי אנשי שטח ממסגרות חיצוניות ופרטיות (Alvarez & Stauffer, 2001; Russell & Gillis, 2017), וגם כאשר מדובר באנשי צוות מהמסגרת הקבועה של בני הנוער שמתלווים למסע ההישרדות ומהווים חלק ממנו, כפי שבדרך כלל מקובל בישראל (מיכאלי, 2013).

בשדה מחקר זה ישנה הסכמה בדבר חשיבות הקשר שנרקם בין אנשי המקצוע שملווים את המסע לבין החניכים, וגם לגבי תרומתם של אנשי המקצוע לתהליך שעוברים המשתתפים במהלך המסע (Russell & Gillis, 2017). מדובר באנשי מקצוע המעורבים במסעות ובקשר עם החניכים המשתתפים (לדוגמה: מורים, מדריכים טיפוליים, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים). במאמר תיעשה הבחנה בין המונח "אנשי שטח" ובין המונח "אנשי צוות". בשני המקרים מדובר באנשי מקצוע המלווים את המסע; במונח "אנשי שטח" הכוונה לבעלי תפקידים חיצוניים למסגרת החוץ-ביתית, או שהם חלק מצוות קבוע חיצוני שמלווה מסעות, ואילו "אנשי צוות" הם אנשי צוות מהמסגרת החוץ-ביתית שממלאים במקביל למסע גם תפקיד מקצועי בתוכנית הטיפולית.

תרומה נוספת להשתתפות אנשי המקצוע במסע באה ליד ביטוי בכך שהם משמשים דמות של מבוגר שהוא מודל לחיקוי בתהליך ההתמודדות עם אתגרי המסע

(Taniguchi, Widmer, Duerden, & Draper, 2009). הפגנת אמפתיה והבנה, קור רוח וחוש הומור הופכים אף הם את איש המקצוע לדמות נגישה ובעלת השפעה חיובית על בני הנוער (Halsall, Kendellen, Bean, & Forneris, 2016). אלמנט משמעותי נוסף הוא כינונם של יחסים שוויוניים וחבריים יותר בין בני הנוער ובין איש המקצוע, המבוססים על הנאה מההתנסות המשותפת תוך ויתור על מאפיינים סמכותניים (Ambrozaitis, 2010).

בשדה מחקר זה לא נחקרה נקודת מבטם של אנשי הצוות, מהמסגרת החוץ-ביתית, ובאופן ספציפי יותר לא נבחנה המשמעות שהם מעניקים לתפקידם הכפול במהלך המסע, כמלווים במסעות ההישרדות וכאנשי הצוות הטיפולי. אנו מבקשים למלא פער זה, ולבחון, בתוך ההקשר הישראלי, את המשמעות שאנשי הצוות מעניקים לתפקיד ייחודי זה. למיטב ידיעתנו, מדובר בסוגיה שטרם נחקרה בשדה המחקר על מסעות הישרדות בארץ ובעולם, ובחינת תפקידי אנשי הצוות ומשמעותיהם השונות עשויה לסייע להבנת תרומת השתתפות אנשי הצוות במסע לתוכנית הטיפולית הכוללנית של בני הנוער המשתתפים במסעות, וגם לטיפול המוסדי בבני נוער בסיכון במסגרות חוץ-ביתיות.

## הטיפול המוסדי לבני נוער במסגרות חוץ-ביתיות

מסגרות להשמה חוץ-ביתית מעניקות מגוון מענים לילדים ובני נוער הנמצאים במצבי סיכון, שהוצאו מרצון או בכפייה מביתם בשל התנהגות עבריינית, קשיים בבית, הזנחה או התעללות (זעירא, עטר-שוורץ ובנבישתי, 2012; Crittenden, 2017). מטרתם של מוסדות אלו היא כפולה: מחד גיסא, הם משמשים מסגרת המגנה על בני הנוער מהסביבה הפוגענית שבה גדלו, כדי לאפשר להם לחוות סביבה מיטיבה וחברה נורמטיבית. מאידך גיסא, הם משמשים מענה חינוכי-טיפולי אישי וחברתי המבקש להעניק לבני הנוער כלים התנהגותיים, רגשיים וחברתיים, לאפשר התפתחות אישית והתנסות בשגרת חיים נורמטיבית, ולשקם את אמונם בעולם המבוגרים (Whittaker & Treischman, 2017).

העבודה הטיפולית עם 'נוער בסיכון' בכלל ובטיפול המוסדי בפרט, נמצאת על הרצף שבין חינוך לטיפול (לוי, 2003). כמו כל בני הנוער, החניכים זקוקים לדמויות מחנכות, להקניית ערכים ונורמות חברתיות וליצירת מסגרת יציבה, ולכך נוסף הצורך בסיוע טיפולי-רגשי. לפיכך, "עבודה חינוכית-טיפולית" משלבת עקרונות וגישות מתחום החינוך והטיפול גם יחד (אהרוני, 2011), והיא כוללת את עבודתם של מדריכים חינוכיים-טיפוליים, מורים, ורכזים חברתיים-טיפוליים. אף על פי שלחלק מהעובדים הללו אין הכשרה מקצועית-טיפולית מסודרת, הגדרת תפקידם היא הובלת התהליך החינוכי של בני הנוער, והם מהווים חלק משמעותי גם בתהליך

הרגשי שהחניכים עוברים (כהן וכהן, 2001). בנוסף לכך, כחלק מההגדרה של עבודה חינוכית-טיפולית, ישנם במוסדות השונים עובדים סוציאליים או פסיכולוגים האמונים על הבניית הקו הטיפולי והנחייתו.

הגישות הטיפוליות לעבודה עם בני נוער במסגרות חוץ-ביתיות נחלקות לשתי קטגוריות עיקריות. בקטגוריה הראשונה נכללות שיטות התערבות להגברת השליטה העצמית ועיצוב התנהגותי (Lipsey, 2009), ובשנייה נכללות גישות התייחסותיות, המדגישות את התמיכה הרגשית ואת הקשר הטיפולי. שתי קטגוריות אלו תואמות את הצרכים הבסיסיים שמסגרת משפחתית מעניקה לילדיה: מחד גיסא הצורך של הילד בגבולות ובמסגרת ברורה ויציבה, ומאידך גיסא הצורך במסגרת רגשית ובהיקשרות לרמות חמה, אוהבת ומשמעותית, ולכן מסגרת טיפולית המשלבת את שתיהן נחשבת לאפקטיבית ביותר (Scholte & Van Der Ploeg, 2000).

לקשר שנרקם בין אנשי הצוות הטיפולי במסגרות חוץ-ביתיות ובין החניכים יש פוטנציאל רב ביצירת חוויה מתקנת, ותרומה משמעותית בהצלחת התהליך הטיפולי. לדוגמה, קשרים שאופיינו בחיבור רגשי עמוק ושילבו בתוכם אינטראקציות חברתיות ובלתי פורמליות, וקשרים שהתאפיינו בהתקשרות בטוחה, נמצאו כגורמי מפתח ביצירת שינוי חיובי (גור, 2006; Knorth, ; 2013; Harder, Knorth, & Kalverboer, 2010; Harder, Huyghen, Kalverboer, & Zandberg, 2010). כמו-כן, חשיבותו של קשר טיפולי אינטר-סובייקטיבי בעבודה עם בני נוער בסיכון מתעצמת נוכח הצורך הגדול של קבוצת אוכלוסייה זו בחוויה מתקנת (חימי, 2015; ; Brown & Wright, 2001; ; Fritsch & Goodrick, 1990). על רקע זה החלו להתפתח בשדה הטיפול המוסדי המיועד לבני נוער בסיכון שיטות טיפול שאינן קונוונציונליות, המבוססות על התנסות ודוגלות "בידיעה באמצעות חוויה" (Pos, Greenberg, & Elliott, 2008). כחלק ממגמה זו, החלו מסגרות חוץ-ביתיות לבני נוער בסיכון בשנות ה-90 לאמץ ולהטמיע את שיטת הטיפול באמצעות שטח (מיכאלי, 2013; רומי וכהן, 2007).

## טיפול באמצעות שטח – מסעות הישרדות

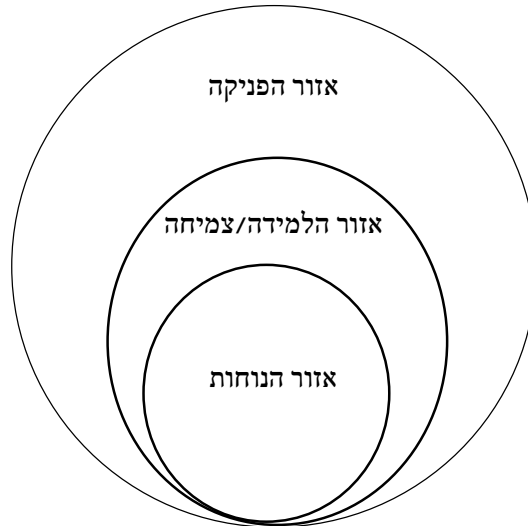
טיפול באמצעות שטח, או מסעות הישרדות, נחשבים לשיטת התערבות חינוכית-טיפולית בסביבה בעלת אופי קיצוני (wilderness) כדי לסייע לבני הנוער בסיכון ברכישת ערכים חדשים והתמודדות עם מצבי חיים חדשים הדורשים כישורי חיים, התנסות במצבי לחץ, מנהיגות וחברות בקבוצה (רומי וכהן, 2007). הטיפול באמצעות שטח משלב בתוכו פעולות אתגריות שמטרתן ליצור שינוי קוגניטיבי, התנהגותי ורגשי בקרב המשתתפים (Gass et al., 2012). תרומתם של המסעות והאפקטיביות שלהם כפי שהיא באה לידי ביטוי מנקודת המבט של בני נוער שהשתתפו במסעות, המתבטאת בשיפור מערכות יחסים קרובות והעלאת

המוטיבציה להצלחה בהישגים בלימודים (Russell, 2000), בהשפעה חיובית כללית על חייהם (Davis-Berman & Berman, 2012), ובירידה בהישנות ביצוע עבירות פליליות (Clem, Prost, & Thyer, 2015). ההשתתפות במסע אף משפרת את היכולת של בני נוער בסיכון לבוא במגע עם עולמם הפנימי, היא מעלה את תחושת המסוגלות והדימוי העצמי שלהם ויוצרת הזדמנות לרקום קשרים מיטיבים (מרגולין, 2017).

היציאה למסעות הישרדות מבוססת על גישה הרואה בטבע מרחב טיפולי, ובשהות בו פרקטיקה תרפויטית מקובלת בקרב בני נוער המתמודדים עם בעיות התנהגות (Battey & Ebbeck, 2013; Gillis, Gass, & Russell, 2008). אורכם של המסעות נע בין מספר ימים למספר חודשים, ובמהלכם מתמודדים החניכים עם מגוון משימות: ניווט ממקום למקום, הדלקת אש ובישול אוכל על מדורה, בניית מחסות ועוד. אנשי המקצוע שמלווים את המסעות שותפים בהקניית המיומנויות והכלים הנחוצים לשם התמודדות עם האתגרים (Russell & Farnum, 2004). כמו כן, ההתנהלות היום-יומית נעשית לרוב בחוליות קטנות המשמשות מסגרת חברתית מרכזית לעבודה הטיפולית ברמה הבין-אישית (Russell, 2001). בד בבד עם ההתמודדות הפיזית, משתתפים החניכים בשיחות פרטניות וקבוצתיות, מדברים על רגשותיהם, צרכיהם וחיי היום-יום שלהם, ומטרת השיחות הללו היא לעשות חיבור בין ה'כאן ועכשיו' ובין התמודדויות שונות בחייהם (Alvarez & Stauffer, 2001; Russell & Gillis, 2017). לצד התפיסה הכללית של הטבע כגורם טיפולי (Kaplan & Kaplan, 1989), מדגיש תחום המסעות הטיפולים שני נושאים עיקריים: דימוי עצמי וכישורים חברתיים (Gass et al., 2012). מבנה המסע יוצר עבורם הזדמנות לחוויה של מסוגלות עצמית, והכרה בכישורים ויכולות התמודדות (Berman & Davis-Berman, 2013).

אחד המודלים המקובלים להבנה וניתוח של התהליך שעוברים המשתתפים במסעות הישרדות, הוא מודל שלושת מעגלי ההתמודדות (Brown, 2008; Luckner & Nadler, 1997).

במודל זה נכללים שלושה אזורים מרכזיים של התמודדות (תרשים 1): (1) אזור הנוחות (comfort zone): הכולל התמודדויות בסיטואציות פשוטות, שאינן דורשות מאמץ מיוחד, כדוגמת הליכה למקום מוכר, מפגש עם חברים או פעולות שגרתיות אחרות; (2) אזור הלמידה/צמיחה (growth / learning zone): בתוכו נכללות התמודדויות מורכבות יותר הדורשות מאמץ פיזי, רגשי וקוגניטיבי. התמודדות עם מבחן קשה, מפגש מאיים עם אנשים זרים או הליכה במקום לא מוכר, הן דוגמאות לסיטואציות שבהן אנשים חווים אתגרים, ולצד תחושות לא נעימות של איום וחרדה הם חווים התמודדות מוצלחת שמובילה לתחושת מסוגלות, התפתחות ולמידה, עם



תרשים 1: מודל שלושת מעגלי ההתמודדות

יכולת להכללה במקרים דומים; (3) אזור הפניקה (panic zone): כולל התמודדויות וקשיים שמעל יכולתו של הפרט. המכשולים שבהם הוא נתקל מציבים בפניו קושי שנחוה כבלתי אפשרי, והתוצאה היא תחושת שיתוק והגברה של תחושת אי-מסוגלות. השימוש במונח פניקה (panic) בהקשר של מודל זה נועד להצביע על מגוון רגשות המאפיינים התמודדות שהיא מחוץ לאזור הנוחות ואזור הצמיחה-למידה, כגון שיתוק, בלבול אובדן עשתונות, ואין בו כדי להצביע על הפרעה פסיכיאטרית.

על פי מודל זה, אחת המטרות העיקריות של טיפול באמצעות שטח היא יצירת מסגרת בטוחה ומותאמת, שבה המשתתפים מתבקשים (ונאלצים) לצאת מאזור הנוחות שלהם ולהתמודד עם אתגרים חדשים (Gass et al., 2012). כאשר מדובר בחוויות שמחוץ לאזור הנוחות של האדם, הוא נאלץ, מחד גיסא, להתמודד עם רגשות הלחץ ואף עם תחושת ירידה בביטחון העצמי, ומאידך גיסא, הוא יכול להתנסות בחוויות של הצלחה, שהופכות את ההתנסות לאזור של צמיחה וגדילה. חוויות ופעולות שנתפסו בעבר כבלתי אפשריות הופכות למוכרות ואפשריות, מרחיבות את תחום ההתמודדות ומקטינות את אזור הפניקה (Luckner & Nadler, 1997). בהקשר זה, אנשי המקצוע שמתלווים למסע משמשים דמות המסייעת לווסת תחושות ורגשות, ותומכת במשתתפים בהתמודדותם עם מצבים קשים ואתגרים.

עם זאת, מודל שלושת מעגלי ההתמודדות בוחן באופן ספציפי את האתגרים הייחודיים העומדים בפני משתתפי המסע, ואין בו כדי להניח כי במהלך השהות

היום-יומית של בני הנוער במסגרת המוסדית הם אינם מתמודדים עם אתגרים או שהם נמצאים באורח תמידי באזור הנוחות, וייתכן כי אפשר ליישם מודל זה גם ביחס לפעילויות נוספות של המסגרת החוץ-ביתית.

### מסעות הישרדות טיפוליים בישראל

מבחינה היסטורית, ארצות-הברית היא המוקד העולמי של תחום השימוש והפיתוח של טיפול באמצעות שטח. תנועת Outward Bounds הייתה הראשונה שהחלה לצקת תוכן ממשי ברעיונותיו התיאורטיים של דיואי (Dewey, 1997), והחלה לבנות מסגרת עבודה פרקטית למה שמכונה "תרפיה אתגרית" או "הרפתקנית" (adventure therapy) וטיפול חווייתי-ההתנסותי (Koperski, Tucker, Lung, & Gass, 2015). בספרות העכשווית יש מגוון רחב מאוד של מחקרים אודות מסעות הישרדות ככלי טיפולי עבור מגוון אוכלוסיות, וביניהן נוער בסיכון. בתוך מגוון זה נכללות אוכלוסיות המתמודדות עם הפרעות נפשיות (Russell & Gillis, 2017), בעיות התנהגות (Gillis et al., 2008), עברייני מין (Gillis & Gass, 2010), בני נוער הנוהגים באלימות (לדוגמה: Battey & Ebbeck, 2013) ובני נוער המשתתפים בתכניות של צמיחה אישית וחינוך (Friese, Pittman, & Hendee, 1995).

ראשית דרכו של הטיפול באמצעות שטח ומסעות הישרדות בישראל בתחילת שנות ה-90. מדריכי טיולים ותיקים נחשפו למודלים של תנועת Outward Bounds, והחלו ליישם אותם בקרב בני נוער בסיכון, הן עבור מסגרות חוץ-ביתיות ספציפיות והן עבור בני נוער שנאספו מתוך מסגרות שונות (מיכאלי, 2013). עם התפתחותו של התחום בישראל התגבשו שני מודלים עיקריים:

המודל הראשון נפוץ יותר בעולם, והוא מורכב ממסגרות שעושות שימוש תדיר בשטח ככלי טיפולי באמצעות מסעות וימי שטח. לרוב, צוות המסגרת הקבוע הוא בעל ניסיון רב בשטח והוא אחראי על המסע כולו, על ההיבטים הטכניים, על התוכנית הטיפולית ועל שילוב תכנים מהמסע בתהליך הטיפולי של החניכים (Gillis et al., 2008). מודל זה תואם כאמור את הנעשה בארצות-הברית וקנדה, הוא איננו מכוון בהכרח רק לנוער בסיכון, ונכללות בו גם אוכלוסיות אמידות שמצטרפות למחנה או לתוכנית מובנית המופעלת כולה בידי חברות פרטיות (Hoag, Massey, & Roberts, 2014).

המודל השני ייחודי לישראל. משתמשות בו עמותות חיצוניות (כדוגמת 'דרך לוטן', 'צוות שביל') המתמחות בטיפול באמצעות שטח, ועובדות כ'ספקיות חיצוניות' העוזרות למסגרות טיפוליות לשלב בעבודתן מסעות הישרדות. עמותות אלו מעסיקות אנשי טיפול ואנשי שטח מוסמכים, ועובדות עם מסגרות שאינן מכירות את העבודה

הטיפולית בשטח. אנשי השטח של העמותה, שהם חיצוניים למסגרת החוץ-ביתית, מצטרפים לאנשי הצוות הקבוע מן המסגרת שמתלווים למסע (בן סימון וכאהן-סטרבצינסקי, 2013; מיכאלי, 2013; מרגולין, 2017; רומי וכהן, 2007).

### המחקר אודות אנשי מקצוע שמעורבים במסעות הישרדות

אנשי צוות ממסגרות חוץ-ביתיות המתלווים למסעות הישרדות הם תת-קבוצה בתוך הקבוצה הרחבה יותר של אנשי מקצוע המעורבים במסעות ההישרדות. בקבוצה זו נכללים אנשי מקצוע ממקצועות עזרה מגוונים, כמו מדריכים טיפוליים, מובילי מסעות מוסמכים, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים, יועצים חינוכיים, אחיות פסיכיאטריות ופסיכיאטרים (רומי וכהן, 2007; Karof, Norton, Tucker, Gass, & Foerster, 2019). למרות גיוון זה, מספרות המחקר על מסעות הישרדות עולות כמה טענות, והן: טרם נחקרו סוגיות מקומם ותפקידם של אנשי המקצוע המעורבים במסעות; נחוצה הבחנה בין אנשי השטח ובין אנשי המקצוע האחרים שמעורבים במסעות (במקרה זה אנשי הצוות של המסגרת החוץ-מוסדית); יש לחקור את הזיקה שבין התהליך שהחניך עובר במסע ובין תוכנית הטיפול הכללית שלו (מרגולין, 2017; Karof et al., 2019; Tucker & Norton, 2013).

על רקע זה נציג בקצרה את הידוע על תרומתם ותפקידם של אנשי מקצוע המעורבים במסעות, ובעיקר של אלו המובילים את המסעות (אנשי השטח, מובילי המסע) או מתלווים אליהם (אנשי צוות שאינם אמונים על העברת המסע), מתוך כוונה לעמוד מקרוב על תרומתם ותפקידם במסעות אלו. יש לזכור בהקשר זה, כי המקרה הישראלי הוא "מקרה פרטי" שבו צוות המסגרת החוץ-ביתית מתלווה למסעות, יחד עם מובילי מסעות (שהם אנשי השטח), בשונה מהמודלים הנפוצים יותר בעולם, שבו בני נוער מגיעים למחנות או למסגרות קצרות או ארוכות טווח, שמסעות ההישרדות הם חלק מההתמחות ושיטות הטיפול שלהם. זאת ועוד, הדגשת תרומתם של אנשי הצוות במהלך המסע ולאחריו הכרחית להבנת תפקידם של אנשי הצוות מן המסגרות החוץ-ביתיות שמתלווים למסע, משום שההיבט המבני של תפקידם יוצר פוטנציאל של המשכיות בין המתרחש במסע עצמו ובין חיי היום-יום של המסגרת החוץ-מוסדית (מרגולין, 2017).

למעשה, מרבית המחקרים הבוחנים את מעורבותם של אנשי המקצוע במסעות, בין אם מדובר בנקודת מבטם של בני הנוער ובין אם מדובר בנקודת מבטם של אנשי המקצוע, מצביעים על חשיבות נוכחותו של איש המקצוע כדמות מבוגרת שמתלווה לבני הנוער ושותפה להתנסות ולחוויה, וגם לאיכות הקשר והברית הטיפולית שנוצרת ביניהם (Halsall et al., 2016; Russell & Gillis, 2017; Taniguchi et al., 2009).



חשיבות זו באה לידי ביטוי גם כאשר מדובר בנקודת המבט של המשתתפים במסע וגם כאשר מדובר בנקודת המבט של אנשי המקצוע שמעורבים במסעות. בני נוער שהשתתפו במסעות מצביעים על הנכונות של אנשי המקצוע להציב יעדים, להגדיר מטרות, לגלות עניין, להיות נדיב, להאמין במשתתפים וליצור חוויה בלתי פורמלית של הנאה, כדוגמאות לתרומת אנשי המקצוע לתהליך שהם עוברים במסע ולתהליך השינוי החיובי שהם חווים (Duerden, Taniguchi, & Widmer, 2009; Taniguchi et al., 2012). גם מחקרים שבדקו את נקודת מבטם של אנשי מקצוע העלו מסקנות כמעט דומות. לדוגמה, מחקר שבחן את תרומתם של אנשי השטח, במקרה זה המדריכים הטיפוליים, לתהליך השינוי של החניכים, מצא כי תרומתם העיקרית באה לידי ביטוי ביצירת קשר בין-אישי בינם ובין החניכים, וביכולתם לספק קשר חיובי, אישי וייחודי עם דמות מבוגרת, למלא תפקיד שוויוני ביחס למשימות המסע, ולשמש מודל לחיקוי (Ambrozaitis, 2010). מחקר אחר שבחן את תפקיד אנשי השטח, ובהם יועצים, מנהלי מסגרות ומדריכים טיפוליים במחנות קיץ אתגריים, הצביע על שני מאפיינים עיקריים של התפקיד: יעילות תפקודית, הבאה לידי ביטוי בהיבטים רגשיים של בניית קשר טיפולי מאפשר; ושימוש באסטרטגיות טיפוליות, המתבטאת בהתאמת התגובות למאפייני המשתתפים ויצירת סביבה תומכת ומאפשרת (Halsall et al., 2016). במחקר אחר נמצא כי תרומת אנשי המקצוע במהלך המסע באה לידי ביטוי בשלבים שונים של מעגל החיים של המסע, הן בתרומתם ליכולת החניכים לצלוח את שלבי המסע, הן ביכולת החניכים לרכוש מיומנויות הקשורות לשיפור איכות החיים ולאורח חיים בריא, והן בפיתוח יכולת מנהיגות (Field, Lauzon, & Meldrum, 2016).

עם זאת, בשדה המחקר על תפקידם של אנשי המקצוע המעורבים במסעות ההישרדות, חסרה התייחסות לנקודת מבט רחבה יותר, הקושרת בין התהליך שמתרחש במסע ובין חיי היום-יום והתוכנית הטיפולית הרחבה יותר של החניכים. בביקורת עכשווית, הנשענת על הגישה המערכתית-אקולוגית, נטען כי היבטים שונים של שינוי שמתחולל במסע וקשורים לערכים והתנהגויות שמקורם במפגש עם הטבע והסביבה, צריכים לבוא לידי ביטוי גם בחיי היום-יום של החניכים ובמעגלים האקולוגיים השונים של חייהם (Reese et al., 2019). על בסיס הגישה המערכתית-אקולוגית עולה גם הטענה כי יש בעיות אתיות וקומוניקטיביות המזוהות עם מודלים שאינם ערים להפרדה בין התהליך שמתחולל במהלך המסע, ובין מוסדות וגורמי טיפול קונוונציונליים בקהילה, וכי נדרש מאמץ ליצירת אינטגרציה של החשיבה האקולוגית בקרב אנשי המקצוע המעורבים במסעות (Reese, 2016, p. 355; Swank, Shin, Cabrita, Cheung, & Rivers, 2015). ביקורת זו עולה בקנה אחד עם הטענה כי יש צורך לבחון מודלים נוספים של עבודה, מעבר לגבולות של ארצות-הברית וקנדה,

הנחשבות למובילות בתחום הטיפול באמצעות מסעות (Field et al., 2016), באופן שמאפשר לקשור בין היעדים הטיפוליים של חניכי המסגרת החוץ-ביתית ובין התהליך שמתחולל במסע (מרגולין, 2017). המחקר הנוכחי מבקש, אם כן, למלא פער זה, תוך התייחסות להבנה רחבה יותר של התפקיד שממלאים אנשי הצוות הנלווים למסעות בתהליך שמתרחש במהלך המסע, ושל המשמעות שמעניקים אנשי הצוות לתפקידם בזיקה לתוכנית הטיפול הכללית של המסגרת.

## שיטת המחקר

המחקר הנוכחי נערך בשיטת מחקר איכותנית, המתמקדת בחקירה ולמידה של העולם ושל תופעות הקיימות בו, מנקודת המבט של הסובייקט והאופן שבו הוא חווה את העולם ומבין אותו (Creswell, 2013). המחקר התבסס על המסורת הפנומנולוגית, אשר בעיקרה מתחקה אחת המשמעות שהנחקרים מעניקים למציאות ולמאורעות (שקדי, 2003). הגישה הפנומנולוגית אינה מבקשת לאשש או להפריך השערות, אלא חותרת להעמקת ידע בתחום מסוים באמצעות תיאור גרוש (Geertz, 1973) של התופעה, המבוסס על נקודת המבט המורכבת של אלו שחוו אותה. בגישה זו, תפקידו של החוקר לזקק בתיאוריו את מהות התופעה מתוך דברי המרואיינים וחוויותיהם (צבר-בן-יהושע, 2016; שלסקי ואלפרט, 2007).

הגישה האיכותנית נמצאה מתאימה למחקר הנוכחי, מכיוון שמטרתו היא להתחקות אחר תופעה ואוכלוסייה שטרם נחקרו דיין בהקשר הישראלי ובעולם בכלל, ומתוך כוונה להפיק ידע המבוסס על נקודת המבט של המשתתפים ועל האופן שבו הם מדווחים, מתארים ומפרשים שיטת התערבות ייחודית. באופן ספציפי למאמר הנוכחי, המוקד הוא במשמעות שמעניקים המרואיינים לתפקידם כמלווים של חניכי המסגרת החוץ-ביתית שבה הם עובדים, במהלך מסעות הישרדות, בזיקה לתוכנית הטיפול הכללית של המסגרת. בנוסף לכך, מכיוון שהידע הקיים בעולם על תפקידם אנשי מקצוע המעורבים במסעות, מעוגן ברובו במחקרים כמותיים, טרם נחקרו אספקטים חשובים אחרים, כגון המשמעות שהם מעניקים לתפקידם. על רקע זה אנו מניחים כי תרומתו של מחקר איכותני-פנומנולוגי היא בהוספת נדבך נוסף לידע על מסעות טיפוליים (מרגולין, 2017; רומי וכהן, 2007; Ambrozaitis, 2010).

## המשתתפים והליך המחקר

במחקר הנוכחי השתתפו 12 אנשי צוות שעבדו בפועל במסגרות השמה חוץ-ביתיות לבני נוער בסיכון והיו חלק מצוות רב-מקצועי שהיה אמון על תוכנית הטיפול

של השוהים במסגרת. המסגרות העיקריות שנכללו במחקר הן פנימיות של משרד הרווחה ושל משרד החינוך והוסטלים של חסות הנוער. למעשה, מדובר במסגרות אשר מעניקות מענה טיפולי מוסדי לנוער בסיכון, אולם קיימת מידה של שוני במידת ההטרונגויות של האוכלוסייה, מספר השוהים במסגרת, סיבות ונסיבות ההגעה. לדוגמה, כאשר מדובר בפנימייה של משרד החינוך, בהשוואה לפנימיות של משרד הרווחה והוסטלים של חסות הנוער, מידת הסיכון או המשבר האישי-משפחתי שעבר החניך עשויים להתגלות כמתונים יותר, וכך גם כאשר מדובר במעורבות בהתנהגויות סיכון כגון מעורבות בפלילים, שימוש בחומרים ממכרים ונשירה מבתי הספר (רפאלי, 2017). עם זאת, לצד השוני בין המסגרות השונות, בכל אחת מהן שולב מסע הישרדות במסגרת התוכנית הטיפולית, ובמהלכו השתתפו אנשי הצוות של המסגרת, ובכל אחד מן המקרים הם השתתפו גם בתוכנית הטיפול הכללית. העניין של המחקר הנוכחי הוא להתחקות אחר משמעות התפקיד במסעות ביחס לתוכנית הטיפול הכללית, והוא איננו בוחן את ההבדלים בין המסגרות השונות.

וראינו 12 איש, מחציתם נשים ומחציתם גברים. שניים מהמרווינים היו בשנות ה-20 לחייהם, שישה מהם בשנות ה-30 לחייהם, שלושה בשנות ה-40 ואחד בשנות ה-60 לחייו. שבעה מהמרווינים עבדו בפנימיות: ארבעה בפנימיות של משרד הרווחה ושלושה בפנימיות של משרד החינוך; ארבעה עבדו בהוסטלים של חסות הנוער ומרוויין אחד עבד במעון סגור (המשמש מסגרת לבני נוער עם מסוכנות גבוהה, בתנאי פיקוח קפדניים יותר – רפאלי, 2017). שישה מרווינים היו עובדים סוציאליים וששת האחרים מדריכים (שלושה רכזי מדריכים, ואחד שימש בעברו כמדריך, ובעת הריאיון היה מנהל מסגרת). הניסיון של המשתתפים בעבודה במסגרת החוץ-ביתית נע בין שנה אחת ל-12 שנים, 5 שנות ותק בממוצע.

כל המרווינים נבחרו למחקר כי במסגרת עבודתם הם התלוו למסעות הישרדות והיכרותם עם הנושא הייתה מעמיקה. חלקם השתתפו בכ-6 מסעות בממוצע, המנוסים שבהם (5) השתתפו ב-10 מסעות ויותר, ואילו הפחות מנוסים (2) השתתפו במסע אחד. המסע האחרון של כולם היה בשנה שבה נערך הריאיון. על בסיס ניסיון זה יכולנו לקבל נקודת מבט רחבה על התופעה הנחקרת. איתור המרווינים נעשה באמצעות פנייה לארגונים בעלי ניסיון בתחום, ובשיטת כדור שלג, שבה מרווינים מפנים את החוקרת לאנשים נוספים שהם מכירים, העונים על הקריטריונים הרלוונטיים למחקר (שקדי, 2003).

## מיקום עצמי

לכותבת הראשונה של המאמר ניסיון אישי בעשייה טיפולית באמצעות שטח ומסעות הישרדות. בתחילת דרכה המקצועית היא עבדה כמדריכה ורכז בהוסטל לבני נוער

בסיכון, התלוותה למסעות הישרדות ואף עבדה בעמותה המתמחה במסעות טיפוליים, ובהמשך דרכה השלימה את לימודיה כעובדת סוציאלית. ניסיונה המקצועי המגוון שימש למעשה בסיס להבנת הפערים והידע החסר בתחום, ולהחלטה לערוך מחקר בנושא, ובאופן ספציפי בהחלטה לבחון את מקומו של המסע בתהליך הטיפולי של בני הנוער מנקודת המבט של אנשי הצוות ותוך התייחסות לתפקידם הכפול, הן כמלווים של בני הנוער במסעות והן כאנשי הצוות הטיפולי של המסגרת החוץ-ביתית. כמקובל במחקר איכותני, ההתייעצות עם הכותב השני ואי-היכרותו עם הנושא, שירתו אותנו בתהליך של הפיכת המוכר לזר, וביצירת הריחוק הנדרש ממה שנחווה כידוע ומוכר (Eisner, 2001).

### הראיונות וניתוחם

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עומק מובנים-למחצה שערכה הכותבת הראשונה, ובאמצעות מדריך ריאיון (Patton, 2014) שנבנה לצורך המחקר. כל הראיונות נפתחו באמירה כי המחקר מבקש לבחון כיצד אנשי צוות של מסגרות חוץ-ביתיות מתארים ומגדירים את מקומו של המסע בתהליך הטיפולי של בני הנוער, והם התפתחו במהלך השיחה, כדי לאפשר למרואיינים לשתף בסיפורים, זיכרונות, ומשמעויות שונות הנגזרות מנושא המחקר. בין היתר, ובאופן ספציפי למאמר הנוכחי, נשאלו המרואיינים על תפקידם כאנשי צוות שמלווים את בני הנוער במסע, שאלות כגון: "איך את/ה רואה את התפקיד שלך כאיש צוות במהלך המסע?" או "איזו משמעות יש לתפקיד שלך ביחס לתוכנית הטיפול הכללית של המשתתפים במסע?" חלק מן הראיונות נערכו בתוך המסגרות שבהן עבדו המרואיינים, חלקם בבתי קפה או בבתי המרואיינים וחלק נוסף באוניברסיטה. כל המרואיינים חתמו על טופס הסכמה מדעת, ושמותיהם, וגם שמות בני הנוער המוזכרים בשיחות, שונו לצורך שמירה על סודיות. הראיונות ארכו כשעה וחצי בממוצע, הוקלטו, תומללו, ונותחו ניתוח תוכן קטגוריאלי בשבעה שלבים (קרומר-נבו וקסן, 2010).

בשלב הראשון נקראו הראיונות קריאה הוליסטית לשם התרשמות ראשונית ממשמעויות, דעות, מחשבות ורגשות; בשלב השני חולקו הראיונות ואורגנו לקטעים אשר זוהו כבעלי ערך ומשמעות ייחודית ושל רעיונות שחזרו על עצמם; בשלב השלישי נאספו הרעיונות שחזרו על עצמם לתימות עיקריות; בשלב הרביעי נותחו הקשרים בין התימות השונות, והתימות נבחנו מחדש לפי שאלות המחקר; בשלב החמישי נערכה קריאה הוליסטית כדי לוודא שבניית הקשרים הלוגיים בין התימות השונות משקפת כהלכה את הנתונים הגולמיים (ראיונות); בשלב השישי, כדי לתקף את ממצאי המחקר ולוודא כי המחקר אכן בחן את מה שהוא התכוון לבחון, וכי הוא מהימן (trustworthy), הוצלבו לפחות שלושה מקורות מידע שאינם תלויים זה בזה (triangulation) (לויצקי, 2009). הממצאים שעלו מניתוח הראיונות נבחנו

תוך השוואה עם הספרות הרלוונטית לנושא, הוצגו בשני כנסים, ובאופן פרטני לפני אנשי מקצוע מהתחום של מסעות הישרדות ולפני כמה מהמרוואיינים. כמו-כן נעשה שימוש בניהול יומן חוקר רפלקטיבי כדי לעמוד מקרוב על עמדות ותפיסות אישיות של החוקרת, ומדגם מכוון כדי לאתר את המרוואיינים שיספקו את המידע הנדרש כדי ללמוד על התופעה הנחקרת (Patton, 2014). בשלב השביעי נכתבו הממצאים, תוך התייחסות לציר המארגן שלהם.

## ממצאים

כאמור, בהתאם למסורת הפנומנולוגית, ביקשנו לבחון את החוויה הכללית של אנשי צוות ממסגרות חוץ-ביתיות כמי שמלווים את בני הנוער במסע. עם זאת, המאמר הנוכחי עוסק באופן ספציפי במשמעות שהמרוואיינים מעניקים לתפקידם כמלווים של בני הנוער במסע, משמעות העומדת בזיקה לתהליך הטיפול הרחב יותר של בני הנוער ולתוכנית הטיפולית שלהם. אם כן, מדובר בפן ספציפי וייחודי שעלה מניתוח הממצאים, ושלושת התפקידים שיתוארו בהמשך מבוססים למעשה על שלוש תימות עיקריות, שכל אחת מהן משמשת כמבנה של משמעות, המספק הבנה ספציפית של תפקיד איש הצוות כמלווה של בני הנוער במסע. התפקיד הראשון הוא תפקיד של צופה-עד, היוצר הזדמנות לעדות חיה לחוויה של המשתתף; התפקיד השני הוא תפקיד של תומך ומקדם של יעדי הטיפול במהלך המסע; התפקיד השלישי הוא תפקיד של מגשר בין בני הנוער ובין החברה והעולם החיצוני.

### איש הצוות כעד לחוויה

התפקיד הראשון שממלאים אנשי הצוות במהלך המסע קשור לכך שבמהלך השהות בשטח יוצאים החניכים מאזור הנוחות ועוברים לאזור הצמיחה (Luckner & Nadler, 1997). הדבר יוצר הזדמנות להיחשף לכוחות וליכולות של החניכים ולהכיר זוויות חדשות ביכולת ההתמודדות שלהם עם לחצים ואתגרים. המרוואיינים מדווחים על ההזדמנות שנוצרה עבורם להיות עדים לחוויות החניכים, וכי נוכחותם בשטח לצד חניכיהם חשובה לא רק לתהליכים טיפוליים המתרחשים במסע, אלא גם להמשך התהליך בתוך המסגרת לאחר סיומו. הערך המוסף שעולה מתוקף תפקידו של איש הצוות כעד לחוויה ולתהליך שעוברים חניכיו, מחולק לשלוש תת-תימות עיקריות:

#### 1. הידיעה של החניכים שאיש הצוות נוכח

לתפקיד של עדות לחוויה יש מאפיינים רבים. במקרה זה, העדות מאופיינת במעורבות לא ישירה, כך שעצם ההימצאות והנוכחות בשטח מקבלת משמעות:

אנחנו רואים שהם צריכים[...] שאנחנו [הצוות] ניכנס שם[...] ניכנס פשוט. הצטרפנו ובאנו וישבנו לשיחה איתם. כאילו הם ראו שאנחנו נמצאים. פשוט, נתנו להם לעבור מה שהם צריכים לעבור עם עצמם אבל גם היינו איתם. (טלי)

עיקר התפקיד [שלי] שאני ראיתי הוא לקחת צעד אחורה. הוא להיות שם, אבל לא כמו שהם רגילים. הם יראו אותי הולך מאחוריהם[...] הדרך שלהם להתמודדות העצמית הזאת מלווה בהמון המון, בהמון קשיים שלפעמים רגע לראות שאני שם – זה עוזר. אני בטוח שבהרבה פעמים הם הסתכלו, וחשבו לעצמם, טוב, איזה קושי שלא יהיה פה, ומה שלא נחוה, אלון פה. כאילו, בסוף-בסוף, הכול בסדר. (אלון)

נוכחות אנשי הצוות כעדים, המאופיינת במעורבת שאיננה ישירה, מקנה עומק וערך ייחודי לתפקידם בסיטואציות מזדמנות במהלך המסע. הם מבינים כי החניכים זקוקים לנוכחותם בסיטואציות מאתגרות שהשטח מזמן, כמו שיחה קבוצתית שנרקמה, או בהתמודדות עם חסמים בשטח, אך מבלי שיידרשו לפתור את הסיטואציה מייד. לכן אפשר להניח כי תפקיד שכזה דורש מאנשי הצוות יכולת להכיל את המורכבות של הסיטואציה, ולא למהר ולפתור אותה באופן שמחזק את ההיררכיה שביניהם כמבוגרים ובין החניכים. יתרה מכך, אפשר להניח כי נוכחות שקטה מסוג זה עשויה לתרום להתפתחות יכולת ההתמודדות של החניכים: איש הצוות המבוגר משמש עבורם מראה, ובתוכה משתקפת האמונה שהם מסוגלים ויכולים להצליח. לדוגמה: לנוכחות של אלון, כפי שהיא באה לידי ביטוי באומרו שהחניכים יודעים כי "אלון פה", יש איכות של אובייקט מעבר (Winnicott, 2012). כלומר הנוכחות, שאיננה מתבטאת במעורבות ישירה, עשויה להתגלות כבעלת איכות של הרגעה, ויסות, קשר והמשכיות של נוכחות, בתוך מרחבים אחרים של המסגרת הטיפולית, מעבר למסע עצמו.

## 2. איסוף רשמים חיוניים

אולם נוכחות שקטה זו יכולה להיתרגם למעורבות ישירה יותר של אנשי הצוות הטיפולי, כפי שמתאר נתנאל:

התפקיד שלנו בכלל של הצוות הוא באמת להסתכל עליהם מהצד, לאסוף רשמים, גם של התנהלות אישית, גם של התנהלות קבוצתית. אני גם בא עם איזשהו ידע על כל נער ונער, ידע מאוד עמוק. אז זאת אומרת לנסות לעשות בתוכי רגע איזשהו אינטגרציה בין מה שראיתי בשטח למה שאני מכיר. שוב לאסוף מידע, לאסוף דברים, לאסוף דוגמאות. והמאני-טיים שלי בעבודה מולם מתחיל באמת בקבוצות [אחרי החזרה], לי לא יוצא [להתערב] באמצע הטיפול.

יש חשיבות רבה להטמעתה של העדות בתוך הזיכרון הארגוני. גם כאשר איש הצוות עד לחוויה בשטח ואיננו מתערב ישירות, העדות הזו עשויה לשמש אותו, ואפשר להניח שגם את אנשי הצוות האחרים (כחלק מתקשורת מקצועית), לשם התערבות ישירה מול הנער. למעשה נתנאל מצביע על מרכיב נוסף של העדות, והוא המידע המצטבר באמצעותה, והשפעתו בעתיד. אשר לפוטנציאל הרב שיש למסע ככלי המסייע לאנשי הצוות להיחשף מקרוב ליכולות אשר ייתכן שאינן באות לידי ביטוי

במהלך השהות במסגרת המוסדית, או במסגרת שיטות הטיפול הקונוונציונליות, הרי שלעדות זו חשיבות רבה, ומקורה בכך שהיא תמלא תפקיד פעיל גם בעתיד. דבריו של אלון ממשיכים קו זה:

אחד היתרונות שלי בלצאת עם חניכים שלי היה שחוויתי את זה איתם שם. ושעכשיו הצורה שבה אני מתנהל [מולם], כשאני משתמש במסע, בראש שלי או בשיח איתם], אז היא מתקיימת ביום-יום... הייתי איתם בתוך החוויה. שהייתי איתם בתוך המציאות שישה ימים האלה שהם מציאות שונה, ויש [...] תהליכים שעוברים אצלי בראש, ועכשיו איך אני בוחר לפנות, ואיך אני בוחר לעבוד עם אותו נער, על אותו דבר שצריך לעבוד איתו עליו עכשיו.

למודל הטיפולי של מסעות יתרון שמקורו בכך שאנשי הצוות הקבוע הם אלו שמצטרפים אל החניכים ומלווים אותם במסע. מרכיב העדות מתחזק בקונצפט טיפולי המאפשר המשכיות, בתוך ההקשר הרחב יותר של התהליך הטיפולי של החניך. בהקשר זה מתרחש כאמור המעבר ממעורבות לא ישירה ברגעי העדות, למעורבות ישירה בפרק הזמן שלאחריה.

### 3. טשטוש הגבולות המקצועיים

כפי שמתארת תהילה, תפקיד העדות מחזק את הקשר בין אנשי הצוות הטיפולי ובין החניכים, ויוצר חיבור עמוק וקרוב יותר:

אני חושבת שיש משהו בעדות שהוא יותר חזק ממה אמרתי או מה הייתי להן... שיש איזה... יש איזה עד לחוויה שאתה עובר, למה שיוצא ממך, שאחרי זה העד הזה חוזר איתך הביתה ורואה אותך על השביל, ומחבק אותך בתור לארוחת צהריים, ויש איזושהי אחאות למסע, שהיא מאוד מאוד חזקה... יש שם משהו, נורא-נורא חזק, במסע. (תהילה)

המשמעות של אחאות, במקרה זה במסגרת המסע, מלמדת על עוצמת הקשרים שהשהות המשותפת בשטח יוצרת. מטפורת האחאות מזכירה את הלכידות הקבוצתית של חיילים ביחידות קרביות, אשר נוצרת בעקבות ההתמודדות עם איום ואתגר משותפים, וחוויות משותפות של קושי שהמשתתפים עברו יחד. נראה כי תהילה מכוונת לעוצמות מסוג זה, שיש בהן כדי ליצור ברית משותפת שלפעמים קשה לתאר אותה במילים, והיא יוצרת תחושת קירבה ואינטימיות שבאות לידי ביטוי וממשיכות להדהד גם לאחר שהמסע הסתיים.

### איש הצוות כתומך ומקדם יעדי טיפול במהלך המסע

התפקיד השני שעליו מצביעים המרואיינים, תפקיד התומך ומקדם הטיפול, לא נוצר במנותק מהעדות לחוויה, והוא מבוסס על השתתפות אנשי הצוות הקבועים במסעות.

השתתפות זו מזמנת מעורבות בשני הקשרים: (א) מעורבות על בסיס הכרות מוקדמת עם החניכים, כך שהתכנים שעולים במסגרת המסע מהווים פלטפורמה לעבודה ב"כאן ועכשיו" על סוגיות שמעסיקות אותם גם מחוץ למסע; (ב) המסע עצמו, כמי שמזמן תובנות והתמודדויות אשר ישמשו את העבודה הטיפולית לאחר החזרה מהמסע. שני אלו מחייבים בניית רצף טיפולי (קשר לפני המסע ואחרי) ומעורבות בתוכנית הטיפול של כל אחד מהחניכים, מטרותיה ויעדיה המידיים.

המרוויינים תיארו שבמהלך השהות המשותפת בשטח משמשות אותם שיחות פרטניות וקבוצתיות עם החניכים ביצירת מרחב לעיבוד חוויות שעולות במהלך המסע. בדומה לתפקיד העד, גם תפקיד זה מבוסס על ההכרות המוקדמת עם החניכים, ובזכותה יש לאנשי הצוות תמונה מלאה יותר בנוגע לדפוסי התנהגות וחשיבה הדורשים שינוי, לנושאים כואבים ורגישים הנובעים מסיפורי חייהם של החניכים ואף לכוחותיהם. גדעון ונתנאל מתארים את ההזדמנויות שהשטח יוצר:

אני חושב שזה ההזדמנות לקשר הכי קרוב, הכי אינטנסיבי, הכי עמוק. יש שיחות במדבר, בשטח, שהם, קשה אחר כך לשחזר אותן ביום-יום... יש הרבה, גם זמן אמיתי שהחבריה ביחד, ואז הדברים קורים. (גדעון)

הביחד, והאווירה המיוחדת שנוצרת במסע, אותה הרוח שאני מדבר עליה, שיוצרת איזה פתיחות ונכונות לשתף, ונכונות לשמוע, ו... להאמין. משהו עם תקווה. נערים שבדרך כלל אין להם... (נתנאל)

דוגמאות אלו עולות בקנה אחד עם תפיסת האיכות של השטח כ"סביבה טיפולית" וכמרחב המעודד השגת מטרות טיפוליות ועיסוק בסוגיות פנימיות והתמודדויות חברתיות (מרגולין, 2017; Thomas, Shattell, & Martin, 2002). בשטח נוצרת הזדמנות עבור איש הצוות לאפשר לחניכים להתקרב ולחוות יחסים אינטימיים, ולכן גם לשתף בסוגיות ובתכנים, שכלל הנראה קשה להם לחשוף בשגרת היום של המסגרות החוץ-ביתיות. מאחר שיחסים אינטימיים, פתיחות, שיתוף בתכנים האישיים ויכולת רפלקטיבית, הם קריטריונים מקובלים להתפתחות תהליכי טיפול, הרי שנוכחות איש הצוות, והאופן שבו הוא מסייע לקריטריונים אלו להתממש, משמשים לקידום ולתמיכה ביעדי הטיפול הספציפיים של כל חניך.

תיאורם של גדעון ונתנאל מקביל, למעשה, לאותם רגעים בטיפול קונוונציונלי, שבהם האמון שנוצר בין המטפל למטופל מאפשר נגיעה בתכנים קשים באופן מותאם. התיאור מלמד על תהליך שבו — על רקע השהות המשותפת בשטח ואיכויות הטיפוליות — נוצר ומתבסס תפקיד מקדם הטיפול, בתוך סיטואציה המאפשרת היווצרותה של שיחה כנה ואינטימית:



שיחה שהיה לי עם לי' בירידה למכתש הקטן]... אמרתי לו שאני מרגיש שאני הרבה פעמים לא סומך [עליו]... ומה בעצם בהתנהלות שלו גורם לי לעשות את זה. זה היה שיחה מאוד מאוד טובה]... נפתח שם משהו]... הוא קיבל ממני בסיכום מסע את המפה שלי, על המקום הזה שהוא היה הרבה עם המפה]... [סוף-סוף הוא מוביל. הוא, הוא לוקח את ההובלה שלו על החיים שלו. ודיברתי איתו על זה גם במסע וגם בסיכום]... אני יודע שבמסע סוף-סוף פרצנו את המקום הזה. (אלישע)

בסיטואציה זו בולטת ההתמודדות של איש הצוות עם תפיסה מוקדמת (ייתכן שלא רק של איש הצוות) את הנער, כמי שקשה לסמוך עליו, וכמי שאיננו לוקח מנהיגות ואחריות על חייו. תפיסה זו אומנם מגדירה מראש את האופן שבו אלישע עשוי לתפוס ולהעריך את הנער ואת יכולותיו, אך בה בעת היא מאפשרת לממש הזדמנויות שהשטח יוצר, בזיקה לבעיות ולקשיים של הנער. אלישע השתמש בהתמודדות במהלך המסע כמטפורה לחיים, ובכך למעשה סייע לנער להכיל את תוכנתו גם מעבר לנקודת הזמן של המסע.

#### תפקיד מקדם הטיפול נוצר בזיקה להזדמנויות שהמסע יוצר:

ד' שם ככה נשאבה כמו בחיים למקום שמסכן אותה. יצאו ממנה תגובות מאוד לא טובות]... אנחנו חיכינו להן על איזושהי גבעה. באיזושהו שלב הן התחילו טיפה להתקדם, ואז היא שוב נשברה אחרי כמה... לא הליכה כל כך ארוכה, והייתה שם איזושהי נקודה שהחלטתי להוציא מכתב מאח שלה]... היא לא הסכימה לקרוא את המכתב. ובאיזושהו שלב ישבנו רק אני והיא, ואולי הבנות ליד... ושאלתי אותה אם היא רוצה שאני אקריא לה... ובאיזושהי נקודה היא אמרה אוקיי. פשוט הקראתי לה את המכתב. ו]... וזה היה כל כך עוצמתי, כאילו אח שלה פשוט כתב לה כמה היא מדהימה ואיזה דברים הוא רואה בה]... ומאותו הרגע, היא נהייתה במקום אחר]... היא בחרה במדורת החיים בסופו של דבר. (תהילה)

המשבר שהתרחש במהלך המסע יצר הזדמנות לנגוע במשהו עמוק יותר בחייה של הנערה ד'. הדוגמה מצביעה על האופן שבו ההכרות המוקדמת עם הנערה ועם תכנים מרכזיים בתהליך הטיפול שלה, שטרם זכו להתייחסות, הם אלו שיצרו את האפשרות עבור אנשי הצוות לתמוך בתהליך הטיפול ולהתערב באופן מותאם. תהילה השתמשה במכתב כדי לעמת את תפיסת הנערה את עצמה כלא מוצלחת, עם היכולות והחוזקות שהסובבים אותה (במקרה זה אחיה) רואים בה. הקול התיצוני והקרוב של האח, בשילוב עם קולה של אשת הצוות, בתוך ההקשר הקבוצתי-חולייתי הרחב, תרמו לכך שד' קיבלה החלטה, שהייתה יוצאת דופן עבורה. "מדורת החיים" משמשת

במקרה זה מטפורה לתיאור תהליך שינוי, אשר למסע ולאנשי הצוות הנלווים אליו יש תפקיד מרכזי בו.

### איש הצוות כמגשר ומתווך

בעקבות הצטרפותם של אנשי צוות למסע נוצרים הבדלים בינם ובין אלו שלא נכחו במסע — בני משפחה וקרובים, אנשי מקצוע אחרים שעובדים עם החניכים, ומערכות נוספות. אנשי הצוות שהשתתפו במסע עמדו בפני אתגר — כיצד לגשר על הפערים שנוצרו. לדברי גדעון הם מצאו פתרונות יצירתיים:

הבאנו את ההורים לקו הסיום. ושיכינו מה שהנערים עברו... [זה להזמין אחר כך את כל ההורים, ולהזמין את הקציני מבחן, ולהזמין את השופטים...] לראות את הסרט של הנערים [שצילמו במהלך המסע], הנערים גאים במה שהם עשו.

הקרנת הסרט מבססת פעולה של בניית גשר בין בני הנוער ובין החברה ונציגיה. לתפקיד המגשר חשיבות חברתית רבה במיוחד, שכן רבים מחניכי המסגרות חווים מציאות של הדרה ושוליות חברתית, קולם לא נשמע בחברה הנורמטיבית ובחלק מהמקרים נוצרת תווית שלילית כלפיהם וישנם ספקות בנוגע למסוגלותם להצליח. במסגרת תפקיד מגשר, מציגים אנשי הצוות תהליכים משמעותיים והתקדמות בעבודה הטיפולית, הן לפני גורמי טיפול חיצוניים והן לפני המשפחות. פעולת התיווך הזו מעלה את הסיכוי להכרה חברתית בשינוי שהתרחש (או שאליו שואפים), וההד של המאמצים הרבים שהחניכים משקיעים יישמע גם לאחר צאתם מן המדבר. תפקיד המגשר והמתווך בא לידי ביטוי לא רק מול גורמים חיצוניים אלא גם מול אנשי צוות אחרים במסגרת, אשר לא השתתפו במסע. כך טוען אבישי:

הצוות שלא יצא למדבר לא יודע מה הילדים עוברים. לא יכול להעביר את זה... יש גם ציפיות מקרב הצוות. ציפיות, משהו מאתגר, צ'לנג' כזה, של נגיד לבדוק, אה, היית במדבר וקמת והלכת? למה אתה לא עכשיו, אה, עושה את אותו הדבר כאן. יש בזה טעות, כיוון שאי אפשר לבוא ולקחת את הדברים ולצפות גם, הציפייה הזאת לא תמיד עושה טוב לילדים...

ההשתתפות במסע מעלה את רמת הציפיות של אנשי הצוות שלא השתתפו במסע מהחניכים, והמסע נתפס בעיניהם כמעין "תרופת פלא" שאמורה לפתור את הבעיות של החניכים. אם אינם עומדים בציפיות, האחריות ל"כשלון" מוטלת על כתפיהם. נוכח פערים אלו, תפקיד המגשר והמתווך הופך לתפקיד בעל חשיבות רבה לתהליך הטיפולי. האופן שבו הוא מכוון את אנשי הצוות, ממתן את ציפיותיהם הגבוהות, מביא לידיעתם את הקושי וההבדל שבין הלך הרוח במסע ובין החזרה למסגרת, כל אלה הופכים אותו ל"בלם זעזועים", שבאמצעותו יהיה אפשר להטמיע את ההתמודדויות של החניכים במהלך המסע, ההצלחות והכישלונות, לתוך מסגרת

הטיפול, באופן מותאם.

אולם תפקיד זה דורש יכולת להלך בין הטיפות ולגלות רגישות רבה, כפי שמספרת טלי:

זה מייצר איזה חוויה מאוד מאוד טובה של הצלחה, כאילו של התמודדות... כולם מתמודדים עם קושי מטורף[...] ישבנו בדיון הרחקה[...] ואני תיארתי את מה... מה הוא עבר במסע הזה, ואז מדריכה שהיה לה מאוד מאוד קשה איתו אמרה: "אוקי, אז שיהיה כל החיים שלו במדבר. כאילו, אז הוא צריך מסגרת שכל הזמן נמצאת במסעות. פה הדברים האלה לא קורים!" (...). זה מאוד קשה לחבר אנשים שלא עוברים את המסע למה זה.

טלי מתארת את ההתנגדות של המדריכה להביא בחשבון, תוך כדי הדיון על הרחקה, את התהליך שהנער עבר במהלך המסע. המדריכה, שמתקשה להתמודד עם הנער, רואה את תהליך שהתחולל במסע כאירוע נפרד, שאינו קשור להתנהגות בפנימייה. התנגדות מסוג זה ממחישה את החשיבות העצומה שיש לתפקיד של גישור ותיווך, ונראה אפוא כי לאנשי הצוות שהשתתפו במסע יש יכולת להחזיק, בזכות השתתפותם, בעמדה מקצועית כפולה. מחד גיסא, הם מסוגלים להבין את נקודת המבט והביקורת של אנשי הצוות כלפי התנהגויות בעייתיות של בני הנוער גם לאחר ההשתתפות במסע; מאידך גיסא, הם מסוגלים לשמר בזיכרון שלהם, וגם בזיכרון הארגוני, יכולות, כוחות ומשאבי התמודדות של הנער. יכולת זו מבוססת על ההבנה שחיי היום-יום אומנם שונים מן המסע, אך שהשינוי שחל במסע, גם אם איננו שינוי קיצוני, אפשר שיהיה לו מקום בפיתוח היכולת של אנשי הצוות להאמין בנער ולפתח תפיסה מורכבת שאיננה שופטת ומתייגת אותם אך ורק על פי התנהגות בעייתית כזאת או אחרת.

---

## דיון

שיטת הטיפול באמצעות מסעות היא תופעה חדשה למדי בשדה הטיפול בנוער בסיכון במסגרות חוץ-ביתיות בישראל. המאמר הנוכחי בוחן את נקודת מבטם של אנשי צוות מהמסגרת החוץ-ביתית שמלווים את בני הנוער במהלך המסע. במוקד המאמר עומדת המשמעות שמעניקים אנשי הצוות לתפקידם כמלווים של בני הנוער במסעות אלו, בזיקה לתוכנית הטיפול הכללית שלהם ותוך התייחסות למקומו של המסע בתוכנית טיפול זו.

ממצאי המחקר מצביעים על שלושה תפקידים שממלאים אנשי הצוות: תפקיד העד לחוויה, תפקיד המקדם ותומך בתהליך הטיפול במהלך המסע, ותפקיד המגשר-

מתווך. שלושת התפקידים כאחד מצביעים על החשיבות שביצירת רצף טיפולי, הקושר בין איכויות הטיפול באמצעות שטח כמרחב טיפולי שבו באים לידי ביטוי כוחות, יכולות התמודדות, חוויות אינטימיות של קשר והזדמנות לפתיחות ולהעלאת תכנים עמוקים מחיי המשתתפים (Gass et al., 2012) לבין שתי נקודות זמן, זו הקודמת למסע וזו שלאחריו.

שלושת התפקידים ותרומתם ליצירת רצף טיפולי מצביעים על חשיבות יישומה של גישה מערכתית-אקולוגית והוליסטית במוסדות המפעילים את גישת הטיפול באמצעות שטח (Reese et al., 2019). הגישה המערכתית-אקולוגית מבקשת ביסודה להעניק פתרון לפרגמנטציה שקיימת בין התוצאות המיידיות של החוויה בשטח ובין מערכות ומסגרות שונות המקיפות את בני הנוער. כמו-כן יש ביצירת רצף טיפולי מסוג זה, התורם לשינוע תוצאות ההתערבות אל מעבר לזמן ולמקום ספציפיים, כדי לספק מענה לבעיות איתות, מקצועיות ובירוקרטיות, שמקורן בהפרדה בין אנשי צוות האמונים על העברת המסעות ובין המטפלים הקליניים של משתתפי המסעות (Reese, 2016).

אשר לתפקיד של עד לחוויה, אפשר לומר שייחודיותו וחשיבותו טמונות באיכויות הפסיכולוגיות שנכללות בתוכו, כפי שהם באות לידי ביטוי בתיאוריות פסיכולוגיות המצביעות על האופן שבו מבוגר משמעותי משמש מראה עבור הילד. לדוגמה: על פי תיאוריית העצמי, הנוכחות של מבוגר, שהוא זולת העצמי, והיכולת שלו להתפעל ולהכיר ביכולות, תורמות לבניית פונקציות חיוניות של העצמי, כגון הפונקציה של ערך עצמי ושל תחושת חיוניות והישג (Kohut, 2009). איכויות של עדות חיה לחוויה מוזכרות בתיאוריית יחסי האובייקט, ובה הנוכחות החיה של המטפל, שבאה לידי ביטוי באמונה במטופל ובתקווה לשינוי, תורמת להפחת חיות וחיוניות בעולמם הפנימי של בני נוער שעברו הזנחה או התעללות (אלווארז, 2005).

המשמעות המערכתית-אקולוגית של התפקיד באה לידי ביטוי בכך שהוא תורם ליצירת זיכרון ארגוני משותף, שאותו חולקים איש הצוות, החניכים ואנשי הצוות הנוספים של המסגרת החוץ-ביתית, המשמשת מערכת מידית ועיקרית בחיי החניכים שהוצאו מבתיהם בנסיבות שונות. כך למעשה, גם ברגעי משבר וקונפליקט בתוך המסגרת התוך-ביתית, אפשר וניתן להשתמש בתוצאות ובהישגים שהושגו במסגרת המסע, שיש בהם כדי להבליט את תחושת המסוגלות והיכולות של החניך. כפי שעולה מהספרות, מדובר בבני נוער המתמודדים עם חסכים עמוקים, עם שוליות חברתית ועם קשיי הסתגלות שונים (זעירא ועמיתים, 2012); ועל הרקע הזה, הזיכרון של חוויות מעצימות, כפי שהוא בא לידי ביטוי בתפקיד העד לחוויה, מקבל משמעות עמוקה.

אשר לתפקיד של תומך ומקדם יעדי טיפול, אפשר להבין את החשיבות של תפקיד זה, לאור תפיסת המסגרת הטיפולית כמודל משפחתי של "מקום מטפל" (תימור-שלוין וולדן, 2016). בשונה מתפיסות קלסיות, שבהן הטיפול מתרחש באופן בלעדי בתוך חדר הטיפול, הרי שמודל הרואה במסגרת הטיפולית מקום מטפל, מעניק חשיבות לערך הטיפולי הטמון במכלול החוויות שמתקיימות בחסות המסגרת. במודל מסוג זה יש חשיבות רבה לקשר בין אנשי הצוות לחניך, לשיחה המקצועית ביניהם, ולהבנה משותפת של התהליך הטיפולי המשלב בתוכו יסודות חינוכיים וטיפוליים גם יחד (כוכבי סמסליק, סמדיג'ה ומויאל, 2007). המשמעות המערכתית-אקולוגית של תפקיד זה באה לידי ביטוי ביכולת של אנשי הצוות לקיים דיון מקצועי מתמשך על תוכניות הטיפול של כל אחד מהחניכים, הן בתוך המסגרת החוץ-ביתית והן מול מסגרות אחרות שקשורות לתהליך הטיפול של החניך, כמו שירות המבחן לנוער. אם כן, מנקודת המבט המערכתית-אקולוגית, תפקיד מקדם ותומך יעדי הטיפול תורם להתמרה של ההישגים במהלך המסע ולאחריו, והטמעתם אל תוך השפה וההמשגה המקצועית שעליה מבוססת תוכנית הטיפול של המשתתפים.

תפקיד המגשר בא לידי ביטוי ביכולתו של איש הצוות להשתמש בחוויות המשותפות וברשמים שנצברו גם מתוקף שני התפקידים הקודמים שהוזכרו, כדי לתווך ולגשר בין הנער ובין מערכות חברתיות שלא השתתפו במסע: צוות המסגרת, המשפחה, ומערכות חברתיות כמו בתי משפט, שירות המבחן, אנשי חינוך ומוסדות הצבא. משמעות תפקיד זה היא שאיש הצוות מביא לידיעת מערכות אלו את המסוגלות, הכוחות והיכולות של החניך, שהוא היה עד להן (Eccles & Gootman, 2002; Quinn, 1999), באופן אמפטי המשקף את נקודת המבט של החניך, ומתוך עמדה מקצועית של עמידה לצידו (לביא-אג'אי וקרומר-נבו, 2012). יתרה מכך, בהתייחס לגישות ביקורתיות המצביעות על מגנוני ההדרה של נוער במצבי סיכון מן המוסדות החברתיים השונים, הרי שתפקיד המגשר חשוב ליצירת הזדמנות לתיקון חברתי. פירוש הדבר, שהידע וההתרשמות של איש הצוות הנלווה למסע אודות היכולות והמסוגלות של החניך, הבנה של סיפורו האישי ושל תקוותו לעתיד טוב יותר, עשויים להיות מתורגמים לעמדה המסנגרת על הזכות להכללה חברתית. באופן פרקטי וקונקרטי, הכוונה היא להזדמנות שתפקיד זה יוצר עבור איש הצוות, להשמיע חוות דעת מקצועית המשקפת עמדה תומכת, מאמינה ואופטימית באשר לחשיבות ההשתלבות של החניך במוסדות חברתיים, כמו צבא ההגנה לישראל (מלכה, 2018).

למעשה תורמת נקודת המבט המערכתית-אקולוגית לכך ששלושת התפקידים, שיש ביניהם זיקה הדדית והם משלימים זה את זה, הופכים ל"מחסנית של זיכרון", המקבלת ביטוי גם בנקודת המפגש של המשתתפים עם מערכות נוספות הקשורות לחייהם ולעתידם. כך עשוי איש הצוות לבסס את תפקידו כאחר משמעותי, לא רק

במסע אל תוך חיי הנפש של המשתתפים, אלא גם, ובעיקר, כעד המבקש להדביק את המערכות השונות בפילוסופיה של תקווה (Te-Riele, 2010) אודות האמונה ביכולת החניכים לשרוד ולחצות מחסומים וחסמים.

שלושת תפקידים אלו, ומשמעותם המערכתית-אקולוגית, מאתגרים את התפקידים של אנשי הצוות כפי שהם באים לידי ביטוי בשיטות הטיפול הקונוונציונליות המופעלות במסגרות החוץ-ביתיות. לדוגמה, כאשר מדובר בשיטות המכוונות לשינוי התנהגות (Lipsey, 2009), הרי שהטיפול באמצעות שטח משמש מסגרת פרשנית אלטרנטיבית לתפקיד איש הצוות כנציג החברה ומוסדותיה, שאמון על תיקון המשתתפים ועל חברות מחדש שלהם. פרשנות מסוג זה מציבה אותו כמי שערב לחניכים, וכמי שמבקש לשנות את התפיסה המוקדמת החברה ונציגיה. מנגד, כאשר מדובר בשיטות התייחסותיות, מבוססות קשר והתקשרות (גור, 2006), הרי שתפקידי איש הצוות במסגרת הטיפול מבוסס שטח מבקשים להרחיב את הרעיון של חוויית הורות מתקנת לכדי חוויות משותפות שנחווות בשטח, שאינן מסתפקות בחיי הנפש ובעולמו הפנימי של החניך, אלא מתרחבות אל העולם החברתי, וכוללות פרקטיקות של ייצוג, תיווך וסגור אקטיבי.

אשר לתיאוריה ולפרקטיקה של מסעות הישרדות, הממצאים מדגישים את הערך המוסף שיש להמשכיות חוויות המסע. כלומר, שלושת התפקידים השונים שעליהם מצביעים הממצאים, מחזקים את פוטנציאל ההתמרה של שינוי, לעיתים קיצוני, שמתרחש במהלך המסע, אל תוך המסגרת הטיפולית, ואל מול מערכות נוספות בחיי החניך (מרגולין, 2017). גם אם המרואיינים לא התייחסו לכך במפורש, אפשר להניח כי ההכרות המוקדמת של אנשי הצוות ותפקידיהם השונים, כפי שבאו לידי ביטוי בפרק הממצאים, עשויים לשמש פעם אחת כדי להרחיב את אזור הצמיחה והלמידה של המשתתפים במהלך המסע (Brown, 2008; Luckner & Nadler, 1997), ופעם שנייה כדי לתמוך ביצירת המשכיות של שינוי זה אל חיי היום-יום של בני הנוער, הן ברמה הפסיכולוגית התוך-אישית והן ביחס לתפיסת המערכות הסובבות את יכולות החניך והכרה בהן. יתרה מכך, ממצאי המחקר מחזקים את היתרון במודל עבודה שכזה, השכיח על פי רוב בישראל, שלפיו המסע מלווה בחברי הצוות האינטגרטיבי של המסגרת החוץ-ביתית, ולא באנשי מקצוע חיצוניים, שמומחיותם היא העברת המסע. הממצאים מראים כי יש במודל עבודה מסוג זה כדי לגשר על בעיות אתיות ותקשורתיות המזוהות עם מודלים שבהם ישנה הפרדה תפקידית ומוסדית בין אנשי הצוות הטיפולי שמעבירים את המסע, ובין אנשי הצוות הטיפולי שמלווים אותם שלא במסגרת המסע (Reese, 2016, p. 355).

אם כן, לתפקידי הצוות הנלווה למסע יש יתרונות שבאים לידי ביטוי בהרחבת הזיכרון הארגוני על היכולות והכוחות של החניך, בהבנה של אירועים מסוימים במסע

שלא במנותק ממאפייני הנער ויעדי הטיפול שלו, וביצירת קירבה ואיכות של קשר שמקורם בחוויה משותפת של אירוע אתגרי. לדוגמה, יתרונות אלו יכולים לבוא לידי ביטוי ביכולת להזכיר למשתתפים ולאנשי הצוות את מה שהם אולי עשויים לשכוח עם החזרה לשגרת היום-יום של המסגרת. מנגד, יתרונות אלו עשויים ליצור סכנה באותם מקרים שחוויה זו יוצרת "הילה" סביב החניכים, כך שהיכולות שהתגלו במסע נתפסות כ"אמת מוחלטת", בעוד התנהגויות בעייתיות עשויות להיפתס כ"שקר מוחלט"; ולפיכך נדרשת מאנשי הצוות היכולת להחזיק בתפיסה מורכבת, שאיננה חד-צדדית או חד-ממדית.

למחקר הנוכחי כמה מגבלות. ראשית, המחקר אינו מביא בחשבון את נקודת מבטם של בני הנוער שמשותפים במסעות ביחס לתפקיד הצוות במהלך המסע. שנית, מדובר בקבוצת מרואיינים הטרוגנית, הכוללת עובדים סוציאליים, מדריכים טיפוליים ומנהלים, וכדי להשלים ידע ספציפי יותר באשר לכל תחום מומחיות, נדרש מחקר המשך על תחומי מומחיות ספציפיים, ועל השאלה מיהו איש המקצוע המתאים ביותר להתלוות למסעות, ומה ההבדל בין עובדים סוציאליים ובין מדריכים טיפוליים, לדוגמה. שלישית, יש לציין כי המחקר נערך מנקודת מבט רטרופסטיבית, וכי נדרשים מחקרי שדה (אתנוגרפיה), המתעדים את החוויה "כאן ועכשיו", ובכמה נקודות זמן לאורך התהליך. רביעית, ממצאי המחקר הנוכחי אינם מביאים לידי ביטוי את ההבדל בין המסגרות שבהן עבדו המרואיינים, ונדרש מחקר שעומד מקרוב על ההבדלים כאלה ביישום מסעות הישרדות. ולבסוף, המחקר לא התמקד בחוויות נוספות של אנשי הצוות כמי שמשותפים במסע ועל תהליך הלמידה שהם עברו בנוגע לעצמם, ונראה שאלו עשויות לשפוך אור נוסף על ייחודיות שיטה זו, וגם על הבנת החוויה של החניכים.

לממצאי המחקר משמעויות פרקטיות. ראשית, נראה כי בעת בניית תוכנית הטיפול יש להביא בחשבון ובאופן מובנה את התפקידים השונים של אנשי הצוות שנלווים למסע, ולבחון כיצד הם באים לידי ביטוי בתהליך ההכנה למסע, במהלכו ולאחריו. שנית, ובהמשך למשמעות הראשונה, נראה כי חשיבותם של תפקידים אלו דורשת פורמליזציה של תהליך העברת הרשמים של אנשי הצוות. שלישית, יש למצוא את הדרך להפוך את החניכים לשותפים לרשמים הללו, באופן שיטתי ומובנה. ולבסוף, ייתכן כי שילוב מובנה של שיטות נוספות של תיעוד, כמו צילום סטילס ווידאו, עשויים לשפר את האיכות והיעילות של הזיכרון הארגוני שנוצר, ואת היכולת להשתמש בהתנסות במסע בשלבים נוספים של תוכנית הטיפול.

## נקודות מפתח



- זוהו שלושה תפקידים שהמרואינים, אנשי הצוות, ממלאים במסעות: עדים לחוויה; תומכים ומקדמים יעדי טיפול במהלך המסע; מתווכים ומגשרים.
- שלושת התפקידים מצביעים על החשיבות הטמונה ביצירת רצף טיפולי בין הטיפול במהלך המסע ובין שתי נקודות זמן, זו הקודמת למסע וזו שלאחריו.
- המאמר מחזק את חשיבות התיאוריה האקולוגית בהקשר של טיפול מוסדי, ואת חשיבות השינוע של חוויות טיפול ורשמים של מטפלים אל מערכות שונות הסובבות את בני הנוער המטופלים במסגרות מוסדיות.

## מקורות

- אהרוני, ח. (2011). הקדמה התערבות מתאימות. מתוך: ח. אהרוני (עורך), עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל (עמ' 51-69). רחובות: אדוואנס.
- אלווארז, א. (2005). נוכחות חיה: פסיכותרפיה פסיכואנליטית עם ילדים אוטיסטים, ילדים גבוליים, ילדים שנפגעו מחסכים, וקורבנות של התעללות. תל-אביב: תולעת ספרים.
- בן סימון, ב. וכאהן-סטרבצ'ינסקי, פ. (2013). התערבות באמצעות שטח ואתגר: כלי עבודה עם נוער בסיכון. ירושלים: מכון ברוקדייל.
- גור, א. (2006). תמורות בהסתגלות ובייצוגי מערכת ההתקשרות של בני נוער במצוקה במהלך שהותם במוסדות טיפוליים: ההשפעה הטרנספורמטיבית של תפקוד דמויות טיפוליות כ"בסיס בטוח". עבודת דוקטור, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר אילן.
- זעירא, ע., עטר-שוורץ, ש. ובנבנישתי, ר. (2012). ילדים ובני נוער בהשמה חוץ-ביתית בישראל: סוגים ואתגרים. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 36, 9-16.
- חימי, ח. (2015). עקרונות התערבות חינוכית טיפולית בשילוב יסודות של הגישה האקזיסטנציאליסטית והלוגותרפיה בתוכה והגישה האינטר-סובייקטיבית. מתוך: ע. גרופר וש. רומי (עורכים), ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל — כרך ב' (עמ' 193-212). תל-אביב: מכון מופ"ת ותירוש הוצאה לאור.
- כהן, ע. וכהן, א. (2001). התמקצעות העובד החינוכי-סוציאלי. דו"ח מחקר: ממצאים והמלצות לדרכי פעולה. ירושלים: עמותת אפש"ר.
- כוכבי סמסליק, א., סמדג'ה, נ. ומויאל, ח. (2007). מסע החסות אל הנוער: תפיסת ההתערבות של רשות חסות הנוער. ירושלים: עינב.



- לביא-אג'אי, מ. וקרומר-נבו, מ. (2012). "ומה אני עושה? מה שאני יכולה לעשות, אני פשוט שם": עמידה לצד כפרקטיקת עבודה של מדריכי רחוב. עט השדה, 9, 16-25.
- לוי, א. (2003). מחזון למציאות: תהליך בניית חזון מקצועי לשירות לנוער ולצעירים במשרד העבודה והרווחה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 17, 107-129.
- לויצקי, נ. (2009). איכותו של המחקר האיכותני: המקרה הנרטיבי. בתוך: ע. ליבליך, ש. איתן, מ. קרומר-נבו ומ. לביא-אג'אי (עורכים), סוגיות במחקר הנרטיבי: תבחיני איכות, אתיקה (עמ' 9-24). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב: המרכז הישראלי למחקר איכותני והעמותה לחקר האדם הרב-ממדי.
- מיכאלי, ד. (2013). כרונולוגיה של טיפול שטח בישראל. נדלה מתוך: <http://eco-encounter.blogspot.co.il/2013/10/blog-post.html>
- מלכה מ. (2018). "צבא בשירות הקהילה": אתנוגרפיה של תוכנית הכנה לצה"ל בקהילה אתנית. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 47, 135-163.
- מרגולין, א. (2017). מה נשאר מהמדבר: השפעת מסעות טיפוליים על בני נוער בסיכון. עבודת מוסמך, המחלקה לפסיכולוגיה, האוניברסיטה העברית ירושלים.
- צבר-בן-יהושע, נ. (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קרומר-נבו, מ. וקסן, ל. (2010). ניתוח נתונים במחקר איכותני. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- רומי, ש. וכהן, י. (2007). תוכניות אתגריות ומסעות הישרדות. בתוך: ש. רומי ומ. שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמ' 469-487). ירושלים: הוצאת ספרים מאגנס והאוניברסיטה העברית.
- רפאלי, ת. (2017). סקירת ספרות: מסגרות לטיפול חוץ-ביתי ברמות סיכון שונות. ירושלים: משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים ואשלים.
- שלסקי, ש. ואלפרט, ב. (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א. (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני, תיאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.
- תימור-שלווין, ש. וולדן, צ. (2016). עקרונות העבודה במסגרות שיתופיות-טיפוליות: הגרסא הישראלית של "בית חם". מתוך: צ. ולדן (עורכת), התנערות: עבודה חברתית טיפולית עם נוער מודר במצבי סיכון (עמ' 13-32), ירושלים: כרמל.
- Alvarez, A. G., & Stauffer, G. A. (2001). Musings on adventure therapy. *Journal of Experiential Education*, 24(2), 85-91. doi: 10.1177/105382590102400205
- Ambrozaitis, C. I. (2010). *Conceptualizing success in therapeutic wilderness experiences: The creation and maintenance of instructor-participant relationships*. Thesis, Department of Human Development and Family Studies College of Liberal Arts and Sciences: University of Connecticut. Retrieved from [https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=srhonors\\_theses](https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=srhonors_theses)

- Bathey, G. J., & Ebbeck, V. (2013). A qualitative exploration of an experiential education bully prevention curriculum. *Journal of Experiential Education*, 36(3), 203-217. doi: 10.1177/1053825913489102
- Berman, D., & Davis-Berman, J. (2013). The role of therapeutic adventure in meeting the mental health needs of children and adolescents: Finding a niche in the health care systems of the United States and the United Kingdom. *Journal of Experiential Education*, 36, 51-64. doi: 10.1177/1053825913481581
- Brown, L. S., & Wright, J. (2001). Attachment theory in adolescence and its relevance to developmental psychopathology. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 8, 15-32. doi: 10.1002/cpp.274
- Brown, M. (2008). Comfort zone: Model or metaphor? *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 12, 3-12. doi: 10.1002/cpp.274
- Clem, J. M., Prost, S. G., & Thyer, B. A. (2015). Does wilderness therapy reduce recidivism in delinquent adolescents?: A narrative review. *Journal of Adolescent and Family Health*, 7, 1-20. Retrieved from <https://scholar.utc.edu/jafh/vol7/iss1/2>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Five different approaches*. London, England: Sage.
- Crittenden, P. M. (2017). *Raising parents: Attachment, representation, and treatment*. New York, NY: Routledge.
- Davis-Berman, J., & Berman, D. (2012). Reflections on a trip: Two decades later. *Journal of Experiential Education*, 35, 326-340. doi:10.1177/105382591203500204
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York, NY: Kappa Delta Phi Publications.
- Duerden, M. D., Taniguchi, S., & Widmer, M. (2012). Antecedents of identity development in a structured recreation setting: A qualitative inquiry. *Journal of Adolescent Research*, 27(2), 183-202. doi: 10.1177/0743558411417869
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). Features of positive developmental settings. In J. S. Eccles & J. A. Gootman (Eds.), *Community programs to promote youth development* (pp. 86-118). Washington D.C.: National Academy Press.
- Eisner, E. W. (2001). Concerns and aspirations for qualitative research in the new millennium. *Qualitative Research*, 1(2), 135-145. doi: 10.1177/146879410100100202

- Field, S. C., Lauzon, L. L., & Meldrum, J. T. (2016). A phenomenology of outdoor education leader experiences. *Journal of Experiential Education*, 39, 31-44. doi: 10.1177/1053825915609950
- Friese, G., Pittman, J., & Hendee, J. (1995). Studies of the use of wilderness for personal growth, therapy, education, and leadership development: An annotation and evaluation. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 29, 3-13. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED467128>
- Fritsch, R. C., & Goodrich, W. (1990). Adolescent inpatient attachment as treatment process. *Adolescent Psychiatry*, 17, 246-263. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2122755>
- Gass, M. A., Gillis, H. L., & Russell, K. (2012). *Adventure therapy: Theory, practice, and research*. New York, NY: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.
- Gillis, H. L., & Gass, M. A. (2010). Treating juveniles in a sex offender program using adventure-based programming: A matched group design. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19, 20-34. doi: 10.1080/10538710903485583
- Gillis, H. L., Gass, M. A., & Russell, K. C. (2008). The effectiveness of project adventure's behavior management programs for male offenders in residential treatment. *Residential Treatment for Children & Youth*, 25, 227-247. doi: 10.1080/08865710802429689
- Halsall, T., Kendellen, K., Bean, C. N., & Forneris, T. (2016). Facilitating positive youth development through residential camp: Exploring perceived characteristics of effective camp counsellors and strategies for youth engagement. *Journal of Park & Recreation Administration*, 34(4), 20-35. doi: 10.18666/JPra-2016-V34-I4-7273
- Harder, A. T., Knorth, E. J., & Kalverboer, M. E. (2013). A secure base?: The adolescent-staff relationship in secure residential youth care. *Child & Family Social Work*, 18, 305-317. doi: 10.1111/j.1365-2206.2012.00846.x
- Hoag, M. J., Massey, K. E., & Roberts, S. D. (2014). Dissecting the wilderness therapy client: Examining clinical trends, findings, and patterns. *Journal of Experiential Education*, 37, 382-396. doi: 10.1177/1053825914540837
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Karoff, M. Q., Norton, C. L., Tucker, A. R., Gass, M. A., & Foerster, E. (2019). A qualitative gender analysis of women field guides' experiences in outdoor behavioral healthcare: A feminist social work perspective. *Affilia*, 34, 48-64. doi: 10.1177/086109918790932

- Knorth, E. J., Harder, A. T., Huyghen, A. M. N., Kalverboer, M. E., & Zandberg, T. (2010). Residential youth care and treatment research. *International Journal of Child & Family Welfare*, 13, 49-67. Retrieved from <https://repub.eur.nl/pub/115858/>
- Kohut, H. (2009). *The restoration of the self*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Koperski, H., Tucker, A. R., Lung, D. M., & Gass, M. A. (2015). The impact of community-based adventure therapy on stress and coping skills in adults. *The Practitioner Scholar: Journal of Counseling and Professional Psychology*, 4, 2-16. Retrieved from [https://scholars.unh.edu/socwork\\_facpub/?utm\\_source=scholars.unh.edu%2Fsocwork\\_facpub%2F53&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://scholars.unh.edu/socwork_facpub/?utm_source=scholars.unh.edu%2Fsocwork_facpub%2F53&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)
- Lipsey, M. W. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: A meta-analytic overview. *Victims and Offenders*, 4, 124-147. doi: 10.1080/15564880802612573
- Luckner, J. L., & Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: Strategies to enhance and generalize learning* (2nd ed.). Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pos, A. E., Greenberg, L. S., & Elliott, R. (2008). Experiential therapy. In J. L. Lebow (Ed.), *Twenty-first century psychotherapies: Contemporary approaches to theory and practice*. (pp. 80-122). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Quinn, J. (1999). Where need meets opportunity: Youth development programs for early teens. *The Future of Children*, 9, 96-116. doi: 10.2307/1602709
- Reese, R. F. (2016). EcoWellness: Guiding principles for the ethical integration of nature into counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 38(4), 345-357. doi: 10.1007/s10447-016-9276-5
- Reese, R. F., Hadeed, S., Craig, H., Beyer, A., & Gosling, M. (2019). EcoWellness: Integrating the natural world into wilderness therapy settings with intentionality. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(3), 202-215. doi: 10/1080/14729679.2018.1508357
- Russell, K. C. (2000). Exploring how the wilderness therapy process relates to outcomes. *Journal of Experiential Education*, 23(3), 170-176. doi: 10.1177/105382590002300309
- Russell, K. C. (2001). What is wilderness therapy? *Journal of Experiential Education*, 24(2), 70-79. doi: 10.1177/105382590102400203

- Russell, K. C., & Farnum, J. (2004). A concurrent model of the wilderness therapy process. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 4, 39-55. doi: 10.1080/14729670485200411
- Russell, K. C., & Gillis, H. L. (2017). Experiential therapy in the mental health treatment of adolescents. *Journal of Therapeutic Schools and Programs*, 4, 47-78. Retrieved from [https://natsap.org/pdfs/jtsp/vol4/4\\_article\\_3.pdf](https://natsap.org/pdfs/jtsp/vol4/4_article_3.pdf)
- Scholte, E. M., & Van Der Ploeg, J. D. (2000). Exploring factors governing successful residential treatment of youngsters with serious behavioral difficulties: Findings from a longitudinal study in Holland. *Childhood*, 7(2), 129-153. doi: 10.1177/0907568200007002002
- Swank, J. M., Shin, S. M., Cabrita, C., Cheung, C., & Rivers, B. (2015). Initial investigation of nature-based, child-centered play therapy: A single-case design. *Journal of Counseling & Development*, 93, 440-450. doi: 10.1002/jcad.12042
- Taniguchi, S., Widmer, M., Duerden, M., & Draper, C. (2009). The attributes of effective field staff in wilderness programs: Changing youths' perspectives of being "cool". *Therapeutic Recreation Journal*, 43, 11-26. Retrieved from [https://www.seereducation.com/files/9113/6441/6029/Attributes\\_of\\_Effective\\_Field\\_Staff.pdf](https://www.seereducation.com/files/9113/6441/6029/Attributes_of_Effective_Field_Staff.pdf)
- Te Riele, K. (2010). Philosophy of hope: Concepts and applications for working with marginalized youth. *Journal of Youth Studies*, 13, 35-46. doi: 10.1080/13676260903173496
- Thomas, S. P., Shattell, M., & Martin, T. (2002). What's therapeutic about the therapeutic milieu?. *Archives of Psychiatric Nursing*, 16(3), 99-107. doi: 10.1053/apnu.2002.32945
- Tucker, A. R., & Norton, C. L. (2013). The use of adventure therapy techniques by clinical social workers: Implications for practice and training. *Clinical Social Work Journal*, 41(4), 333-343. doi: 10.1007/s10615-012-0411-4
- Whittaker, J. K., & Trieschman, A. E. (2017). *Children away from home: A source book of residential treatment*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Winnicott, D. W. (2012). *Playing and reality*. London, England: Routledge.



## מצבם של יוצאי מסגרות "הרשות לחסות הנוער" בגיל הבגרות הצעירה: מחקר מעקב

רינת כהן מורנו, יקותיאל צבע, קרול פלדמן ומרים שיף

**מטרות המחקר:** לתאר את מאפייני הרקע והשהות של ילדים ובני נוער שטופלו ב"חסות הנוער", בחינת מצבם כבוגרים צעירים וניבוי אי מעורבותם בעבריינות.

**שיטת המחקר:** 499 צעירים (350 גברים ו-149 נשים) שנולדו ב-1983 ושהו ברשות חסות הנוער של משרד הרווחה בטרם מלאו להם 18. המחקר התבסס על נתונים קיימים – קבצים מנהליים של משרדי הממשלה ושל המשטרה. ניתוח הנתונים התבסס על יצירת קבוצת השוואה בשיטת PSM (Propensity Score Matching) וניתוח רגרסיה רב-משתנית לבחינת המנבאים של מעורבות בעבריינות בקרב יוצאי החסות.

**ממצאים:** יוצאי מסגרות חסות הנוער נושרים יותר ממערכת החינוך, אינם מסיימים 12 שנות לימוד, פחות זכאים לבגרות ולא ממשיכים להשכלה גבוהה לעומת קבוצת ההשוואה. סיום 12 שנות לימוד מעלה את הסיכוי של חניך חסות הנוער לא להיות מעורב בפלילים בעתיד פי 4.4, וכל שנת שהייה נוספת מעלה את סיכויי של הנער לאי מעורבות בפלילים פי 1.4.

**מסקנות והשלכות לפרקטיקה ולמדיניות:** מצבם של יוצאי החסות טוב פחות בבגרותם ממצב קבוצת ההשוואה בכל המדדים שנבחנו. מכיוון שמשך השהות במסגרת הרשות לחסות הנוער והשכלה גבוהה תורמים לתוצאות טובות יותר של החניכים בבגרותם, יש לדאוג להחזקת המתבגרים במסגרת במשך זמן רב ככל האפשר, ולעודדם להמשיך במסגרות החינוכיות ולסיים 12 שנות לימוד.

**מילות מפתח:** רשות חסות הנוער, השמות חוץ-ביתיות, מחקר מעקב, צעירים, השכלה, עבריינות

---

### מבוא

נערים ונערות עוברי חוק, או הנמצאים במצבים של סיכון מוגבר וסכנה, שוהים במוסדות של רשות חסות הנוער בישראל, ובמוסדות דומים בעולם המערבי (בן סימון וכאהן-סטרבצ'ינסקי, 2016; Kumm, Maggin, Brown, & Talbott, 2019).

התקבל במערכת: 5.2019; אושר לפרסום: 2.2020; נוסח סופי: 2.2020.

בישראל מופקדת הרשות לחסות הנוער על טיפול חוץ-ביתי סמכותי כופה בכני-נוער ובמתבגרים הנמצאים במצבים של עבריינות וסטייה חברתית. הרשות לחסות הנוער מטפלת באוכלוסייה עם הקשיים הרבים ביותר מבין הילדים ובני הנוער בסיכון וסכנה. בדרך כלל היא מקבלת את המתבגרים לאחר שכל ניסיונות הטיפול הקודמים, במסגרות קהילתיות וחוף-קהילתיות לסוגיהן, נכשלו.

בני הנוער מוצאים מביתם בתוקף צווים של בתי-המשפט לנוער או עקב מצוקה קשה. חלקם (גילאי 12-20) מופנים למעונות בתוקף חוק הנוער (שפיטה, ענישה ודרכי טיפול), תשל"א – 1971. אחרים מופנים בידי פקידי סעד בקהילה מכוח חוק נוער (טיפול והשגחה), תש"ך-1960. חניכים אחרים מגיעים למעונות הרשות לחסות הנוער "בצל החוק", כלומר בהפניה ללא צו בית-משפט, בהנחה שהצו יופעל במידת הצורך (בן סימון וכאהן-סטרבצ'ינסקי, 2016). לפי נתוני משרד הרווחה (צבע, 2010, 2017), 60% מהמטופלים ברשות חסות הנוער הם מפרי חוק על פי חוק הנוער – שפיטה, ענישה ודרכי טיפול. 40% מהמטופלים ברשות חסות הנוער הם קטינים נזקקים על פי חוק הנוער – טיפול והשגחה, וכן צעירים וצעירות חסרי קורת גג הזקוקים להתערבות בזמן משבר.

המתבגרים הנמצאים במוסדות הרשות לחסות הנוער הם אוכלוסייה פגיעה (Davidson-Arad, Benbenishty, & Golan, 2009; Kolivoski, Shook, Kim, & Goodkind, 2017). רבים מהם מגיעים ממשפחות עם בעיות מורכבות (White, 2019), וחלקם סבלו בילדותם מפגיעות פיזיות או מיניות (Ford, Chapman, Connor, & Cruise, 2012; Gover & MacKenzie, 2003). הנוער נועדו לשקם מתבגרים אלה על ידי מתן מקום מגן, מספק גבולות, מחנך ומעשיר, אשר יאפשר להם חיים נורמטיביים ואיכות חיים טובה כבוגרים (Galardi & Settersten, 2018). לא תמיד מצליחים המוסדות לספק מקום מוגן. לדוגמה, במחקר שנעשה בישראל בקרב 360 מתבגרים ב-20 מוסדות של הרשות לחסות הנוער (Davidson-Arad et al., 2009), נמצא כי שיעורי האלימות הפיזית והמינית, ואלומות הצוות כלפי הילדים, גבוהים יותר במסגרות הרשות לחסות הנוער מאשר בקרב כלל אוכלוסיית התלמידים בישראל. עולה השאלה: האם המסגרת מצליחה לסייע לשוהים בה להגיע למצב של קיום חיים נורמטיביים בבגרות הצעירה?

## **תוצאות השהות: קיום חיים נורמטיביים בבגרות הצעירה**

### **מעורבות בעבריינות**

אחת התוצאות שנבחנו בהיקף הרחב ביותר במחקרים בעולם המערבי בקרב אוכלוסייה זו היא מעורבות באלימות, או למעשה חזרה לעבריינות, שכן במקרים רבים המעורבות בעבריינות הייתה המניע לכניסתם למסגרות חסות מלכתחילה



(בן סימון וכאהן-סטרבצ'ינסקי, 2016; Inderbitzin, 2009; Borum, 2003). גם המחקר הנוכחי התמקד במעורבות בעבריינות בחיים הבוגרים בעת ניכוי הגורמים הקשורים אליה. הדיווחים מהעולם מצביעים על שכיחות גבוהה של מעורבות באלימות בבגרות לאחר יציאתם מהמסגרת, והיא עשויה להגיע ל-75% עד 90% (Terry & Abrams, 2015). לדוגמה: במחקר שעקב אחר יוצאי מסגרות כדוגמת הרשות לחסות הנוער בארצות-הברית נמצא כי קרוב ל-30% מ-397 מתבגרים ששהו במוסדות כאלה מצאו את עצמם במעצר בשלב כלשהו בבגרותם (Ryan, Davis, & Yang, 2001). מחקר שבחן את מצבם של יוצאי חסות בהולנד, על פי דיווח עצמי, שנה לאחר צאתם מהמסגרת, מצא כי כמעט כולם היו מעורבים בפלילים, בעבירות קלות או חמורות (Harder, Knorth, & Kalverboer, 2011).

### השכלה ותעסוקה

גם השכלה ותעסוקה נחשבות היבטים של התנהגות נורמטיבית ומשמשות מדדי הצלחה בתהליך שיקומם של בני נוער במעונות חסות ודומיהם בעולם (Altschuler & Brash, 2004; Melkman, Refaeli, Bibi, & Benbenishty, 2016). גם במחקר הנוכחי הוגדרו שני משתנים אלה כמשתני תוצאה. במחקרים שנעשו בעולם נמצא כי הישגיהם הלימודיים של יוצאי חסות נמוכים, הם נושרים מוקדם ממסגרות הלימוד, ובהמשך הדרך מתקשים במציאת תעסוקה (Adair, 2001). לדוגמה: מחקר שנעשה במדינת אורגון בארצות-הברית בקרב 620 יוצאי חסות מצא כי רק 30% היו מועסקים בעת המעקב. המשכורת של המועסקים הייתה נמוכה בהשוואה לממוצע במשק, ואף נצפתה ירידה מהמדידה בנקודת הזמן הראשונה למדידה בנקודת הזמן השנייה במחקר, בהשוואה לממוצע במשק (Bullis & Yovanoff, 2006). על רקע ממצאים אלה פותחו תוכניות בעולם (Mathur & Schoenfeld, 2010; Pyle, Flower, Fall, & Williams, 2016) ובישראל (בן סימון וכאהן-סטרבצ'ינסקי, 2016), לתגבור ההישגים הלימודיים של חניכי המסגרות אלה.

### הבדלים מגדריים במאפייני רקע ובתוצאות השהות

הבנים מהווים רוב במסגרות הרשות לחסות הנוער (למעלה מ-60% מהשהים במסגרות אלה הם בנים; יוגב ובן-שמחון, 2015).

מאפייני הרקע של החוסים: בנים ובנות סובלים מקשיים במערך המשפחתי, הזנחה, פגיעה פיזית ומינית, אך שיעור הבנות הסובלות מהזנחה, פגיעה פיזית ומינית גבוה יותר משיעור הבנים הסובלים מפגיעות אלה (בן סימון וכאהן-סטרבצ'ינסקי, 2016; Zahn, Day, Mihalic, & Tichavsky, 2009). כמו כן נמצא כי ניצול מיני של בנות מתחיל מוקדם יותר ונמשך זמן רב יותר (גולן, 2002).

**הבדלים מגדריים בתוצאות השהות:** במחקרים שנעשו בארצות-הברית נמצא כי נשים יוצאות חסות סובלות יותר מאשר גברים יוצאי חסות מאלימות בני-זוג, וכן מעורבות יותר בהתנהגויות סיכון מיני מאשר גברים יוצאי חסות (Javdani & Allen, 2014). כמו כן נמצא כי הסבירות שנשים יפתחו קריירה עבריינית כבוגרות נמוכה יותר מזו של גברים (Benda, 2005; Cottle, Lee, & Heilbrun, 2001). לעומת זאת, שיעור הנשים יוצאות החסות המופנות ומטופלות בשירות למען הילד בארצות-הברית, גבוה יותר מזה של הגברים שהיו מטופלים בשירות זה (Colman, Mitchell-Herzfeld, Kim, & Shady, 2010). בנוסף, הסיכוי של נשים צעירות יוצאות חסות בארצות-הברית להימצא במעגל העבודה היה שליש מזה של הגברים (Bullis & Yovanoff, 2006). על כן בחן המחקר הנוכחי הבדלים בין המינים בקיום חיים נורמטיביים בבגרות בקרב יוצאי מסגרות חסות הנוער בישראל.

### **גורמי סיכון וחוסן לקיום חיים נורמטיביים בבגרות בקרב צעירים יוצאי מסגרות חסות ודומיהן**

גורמי סיכון להעדר חיים נורמטיביים של יוצאי חסות בבגרותם נבחנו במחקרים בעולם בעיקר בקשר לחזרה למעורבות בהתנהגות פלילית (Altschuler, & Brash, 2004), אך גם בקשר לבעיות נפשיות בבגרות הצעירה (Kumm et al., 2019). לצד מגדר, בין גורמי הסיכון נמצאו קשיי תפקוד של ההורים: ככל שאלה רבים יותר, כך רמת התפקוד של יוצאי המסגרות בבגרותם הייתה פחות טובה; גם הסביבה היא גורם סיכון: ככל שחבריהם היו יותר מעורבים בפלילים והשכונה שבה גרו הייתה פחות בטוחה, כך מצבם היה פחות טוב (Borum, 2003). כמו כן נמצא כי בוגרים השייכים לקבוצות מיעוט תפקודו פחות טוב מבוגרים השייכים לקבוצת הרוב (Desai, Falzer, Chapman, & Borum, 2012; Ryan et al., 2001; Walker, Bishop, Catena, & Haumann, 2017). מחקר אורך שנעשה לאחרונה מצא כי מבין כל גורמי הסיכון האישיים, המשפחתיים והמערכתיים למעורבות בעבריינות בבגרות שנבחנו, גורמי הסיכון העיקריים שנמצאו היו נשירה מוקדמת מבית הספר, מעבר בין מסגרות השמה, ומעורבות בפשיעה בגיל מוקדם (Taefi & Hosser, in press). המחקר הנוכחי בחן אף הוא את הקשר בין גורמי סיכון הקשורים לרקע של יוצאי חסות לבין העדר קיום חיים נורמטיביים בבגרות הצעירה.

### **משך השהות במסגרות הרשות לחסות הנוער**

יש חילוקי דעות בספרות בדבר תרומת משך השהות במסגרת לקיום חיים נורמטיביים של יוצאי חסות בבגרות. כמה מחקרים לא מצאו קשר בין משך השהות במסגרת לבין מעורבות בעבריינות בבגרות (Loughran et al., 2009; Sells, Sullivan, & DeVore, 2012) והיו שאף מצאו קשר שלילי בין משך השהות לבין עבריינות, כלומר,

ככל שהשהות הייתה ארוכה יותר כך שיעור המעורבות בעבריינות היה גבוה יותר (Gatti, Tremblay, & Vitaro, 2009); אחרים מצאו קשר בין שהות ארוכה יותר לבין רמת השכלה גבוהה יותר (לדוגמה מחקר שנעשה ביפן בנושא זה: Ohara, 2019), ומן קשר חיובי בין משך השהות לבין שיפור בחלק מהממדים של בריאות נפשית – בעיות התנהגות מופנמות, נסגנות ודיכאון (במחקר שנעשה בירדן: Schwalbe, Gearing, MacKenzie, Brewer, & Ibrahim, 2013). המחקר הנוכחי בחן אף הוא את הקשר בין משך השהות לבין קיום חיים נורמטיביים של יוצאי חסות בבגרות הצעירה.

### המחקר הנוכחי

ככל הידוע לנו, המחקר הנוכחי הוא הראשון בישראל הבוחן באופן פרוספקטיבי את מצבם של יוצאי מסגרות הרשות לחסות הנוער בבגרות הצעירה – גילאי 24-25, בתקופת זמן ארוכה למדי ועל סמך הנתונים של כלל השוהים במסגרות אלו בתקופה שבה עוסק המחקר. בכך הוא מאפשר לתת תמונת מצב על מאפייני הרקע של המתבגרים, משך שהותם במסגרת ותוצאות השהות, לפחות בכל הנוגע לכמה היבטים המייצגים קיום חיים נורמטיביים. מחקר דומה קודם, של בנבנישתי ושמעוני (2012), בחן את מצבם של יוצאי הרשות לחסות הנוער לצד יוצאי שאר מסגרות ההוצאה החוץ-ביתית עד לגיל 19.

### מטרות המחקר

1. לתאר את מאפייני הרקע והשהות של ילדים ובני נוער שטופלו בשירות הרשות לחסות הנוער של משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
2. לתאר את מצבם כבוגרים צעירים בממדים של השכלה, תעסוקה, הכנסה, מצב משפחתי, התנהגות עבריינית.
3. לבחון הבדלים מגדריים במצבם של יוצאי החסות בבגרות הצעירה.
4. לבחון מנבאים של מעורבות בעבריינות בקרב בוגרים צעירים יוצאי הרשות לחסות הנוער.

---

## שיטת המחקר

---

### אוכלוסיית המחקר וקבוצות השוואה

#### אוכלוסיית המחקר

במחקר נכללו 499 יוצאי מסגרות הרשות לחסות הנוער (350 גברים ו-149 נשים) שנולדו ב-1983, ובעת המחקר היו בני 24-25, אשר שהו לפחות בחלק מהזמן ברשות

לחסות הנוער של משרד הרווחה בשנים 1996-2001, כלומר בטרם מלאו להם 18. זאת כיוון שהמעבר לבגרות מתרחש בישראל ברוב המסגרות החוץ-ביתיות בגיל 18 (אמיתי, רענן, כאהן-סטרבצ'ינסקי וריבקין, 2011). המעקב אחר בני קוהורט לידה זה נמשך עד סוף שנת 2007, כלומר עד להגיעם לגיל 24-25, שהוא גיל הכניסה של רבים לחיים עצמאיים. בחירת האוכלוסייה נעשתה בהתאם למגבלות הקבצים המנהליים, ובאפשרות הטובה ביותר הניתנת למעקב לאורך זמן. כל האוכלוסייה השתתפה במעקב, פרט לנפטרים ולנערים שלא חיו בישראל בסוף שנת 2007.

### קבוצת השוואה

האפשרויות שעמדו בפנינו לבחירת קבוצת השוואה מתאימה, שלפיה נוכל לאמוד את מצבם של יוצאי הרשות לחסות הנוער, היו מוגבלות. באופן אידיאלי היינו אמורים לבצע השוואה בין יוצאי הרשות לחסות הנוער לבין בני-נוער שהיו צריכים להיות מושמים באותן המסגרות אולם ההשמה לא בוצעה בפועל. משמע, היינו צריכים לבצע השוואה בין נער שביצע עבירה מסוימת ובעקבותיה הושם באחת ממסגרות החסות, לבין נער אחר שביצע את אותה עבירה באותן נסיבות ולא הגיע להשמה. או לחילופין, לבצע השוואה בין נער שהוצא מחיק משפחתו באמצעות חוק נוער "טיפול והשגחה" בשל סביבה מסכנת והועבר להשמה חוץ-ביתית ברשות לחסות הנוער, לבין נער עם אותן נסיבות חיים מצערות, אשר הושאר בביתו ולא יצא להשמה חוץ-ביתית. מכיוון שהשוואה כזו אינה אפשרית, בנינו קבוצת השוואה מותאמת במשתני הרקע לאלה של אוכלוסיית יוצאי הרשות לחסות הנוער (לוח 1). קבוצת ההשוואה נבנתה בשיטה של PSM – Propensity Score Matching (Barth et al., 2007; Barth, nearest neighbor, Guo, & McCrae, 2008; Berzin, 2008). שיטת ההתאמה היא best match with no replacement. בשיטה זו מתבצעת רגרסיה לוגיסטית, כך שתיווצר אוכלוסייה מקבילה במאפייני הרקע שלה לאוכלוסיית המחקר.

תחילה, לכל תצפית בקבוצת המחקר ובקבוצת ההשוואה אמדנו את ההסתברות להיות בהשמה על ידי מודל הבחירה הבינארי. על סמך רגרסיה לוגיסטית של המשתנה המוסבר הדיכוטומי (להיות מושם ברשות לחסות הנוער או לא) עם משתני רקע כמשתנים מסבירים שכללו סדרת משתנים דמוגרפיים (מיץ, דת, מוצא, עלייה) וחברתיים-כלכליים (אשכול חברתי-כלכלי של יישוב המגורים, מצב משפחתי של ההורים ב-1995 ומספר ילדים במשפחה), אמדנו את ההסתברות החזויה לכל תצפית.

בשלב הבא הופרדו שתי האוכלוסיות (יוצאי הרשות לחסות הנוער ואוכלוסיית ההשוואה) ולכל נער שהושם ברשות לחסות הנוער בחרנו את התצפית הקרובה אליו ביותר לפי ההסתברות החזויה המכונה Propensity Score והיא זו "זווגה" איתו. לבחינת ההבדלים בין אוכלוסיית המחקר לקבוצת ההשוואה לאחר ה"זיווג"

בוצעו מבחני t-Test או  $\chi^2$ . אפשר לראות בלוח 1, המציג את הממצאים, כי לאחר הזיווג לא נמצאו הבדלים מובהקים במאפייני הרקע בין קבוצת המחקר לבין קבוצת ההשוואה, ואפשר לראות את הדמיון הרב שנוצר בצורה זו במאפייני הרקע של שתי הקבוצות, הקבוצה הנחקרת וקבוצת ההשוואה PSM. חשוב לציין שמכיוון שקבוצת ההשוואה נבנתה מתוך אוכלוסייה מרשמית הכוללת 51,791 בנים ו-57,187 בנות, לכל תצפית באוכלוסיית המחקר נמצא זיווג מתאים, כך שאין מדובר במדגם אלא בכלל האוכלוסייה המוגדרת.

### בסיס הנתונים

העבודה על בסיס הנתונים נעשתה לאחר קבלת אישור ועדת האתיקה של האוניברסיטה העברית. לאחר חיבור הנתונים נוקה הקובץ מכל סימן זיהוי. כל הנתונים שמורים במחשב מוגן במשרדי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה וכל הניתוחים נעשו אך ורק בתוך משרדי הלשכה.

נבנה בסיס נתונים ובו כל אוכלוסיית המחקר וקבוצת ההשוואה עם מגוון משתנים דמוגרפיים וחברתיים-כלכליים שנבדקו בכמה נקודות זמן. רוב המשתנים שהגדרנו כמצבם של הבוגרים הצעירים נבדקו לאורך שבע שנים, כלומר בשנים 2001-2007.

המידע על האוכלוסייה הנחקרת התקבל משני מקורות של קבצים מנהליים שונים של משרד הרווחה והשירותים החברתיים: (א) קובץ מסגרות והשמה: הקובץ מכיל את כל ההשמות במסגרות הטיפול בקהילה והמסגרות החוץ-ביתיות שנעשות במסגרת השירותים באגפים השונים של משרד הרווחה. ממנו נבחרו נערים ונערות ששהו במסגרות המנוהלות בידי הרשות לחסות הנוער בשנת 2000 או שנקלטו במסגרות לפני שנת 2000 ועדיין היו מטופלים בשנה זו; (ב) קובץ הרשות לחסות הנוער: קובץ ייעודי שנועד לפיקוח ומעקב טיפולי אחר חניכי הרשות לחסות הנוער במוסדות ממשלתיים וציבוריים. הקובץ, הקרוי קובץ הרף, על שם שיטת הפיקוח הנהוגה ברשות לחסות הנוער, כולל מידע על נערים ונערות ששהו במסגרותיה לפחות בחלק מהזמן משנת 1996 עד 2001.

כדי לבחון את המאפיינים של בני-נוער שאינם נכללים בנתוני משרד הרווחה, וכן כדי לבדוק את מצבם של יוצאי ההשמות כיום, נעשה שימוש בבסיסי הנתונים הבאים:

(1) מרשם התושבים: מרשם התושבים התווספו נתונים לגבי המצב המשפחתי של ההורים, מספר אחים ואחיות, המצב המשפחתי של ילידי קהורט המחקר בבגרותם ומספר ילידהם.

(2) בסיסי נתונים של חינוך והשכלה הנמצאים בלמ"ס ומעובדים מתוך נתונים של

- משרד החינוך, כוללים מידע על תלמידים במערכת החינוך או על נשירה ממערכת החינוך, בגרויות, סטודנטים ותארים. מבסיסי נתונים אלו התווספו נתונים על מצב ההשכלה של קבוצות הנחקרים ועל הימצאותם במערכת הלימוד.
- (3) בסיסי נתונים של הפסקות היריון חוקיות הנמצאים בלמ"ס – נתונים על הריונות לא רצויים.
- (4) מקובצי הכנסות הנמצאים בלמ"ס התקבלו נתונים על השתתפות בשוק העבודה ורמת הכנסה.
- (5) בסיסי נתונים של עבריינות ופשיעה הכוללים: (1) קבצים שהתקבלו ממשטרת ישראל בנוגע לתיקים פלילים (פ.א) שבהם הוגש כתב אישום; (2) קובצי שירות מבחן למבוגרים הכוללים מבוגרים שקיבלו ביטול הרשעה או שגזר דינם כלל תקופת מבחן. בסיסי נתונים אלו שימשו להוספת המידע לגבי פשיעה ועיסוק בפלילים של הנחקרים.

## משתני המחקר

### השכלה פורמלית

הוגדרו כמה ערכים למשתנה השכלה:

1. הימצאות במערכת הלימוד (דיכוטומי) – מי שנמצא בקובצי תלמידים (הכוללים בתי ספר של מערכת החינוך ללא בתי ספר שבפיקוח משרד התעשייה והמסחר – תמ"ת) בשנים 1999-2001, כלומר גילאי 16-19. לא נמצא במערכת הלימוד – פרט שנמצא בקובצי "נשירה" של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) בשנים 1999-2001. נשירה מוגדרת כעזיבת מערכת החינוך כאשר התלמיד נשאר מחוץ למסגרת לימודית<sup>1</sup>. בנוסף, מי שלא נמצאו באף אחד מהקבצים הוגדר אף הוא כלא נמצא במערכת הלימוד.
2. סיום 12 שנות לימוד (דיכוטומי) – מי שסיים כיתה י"ב עד לשנת 2001 הוגדר כמי שסיים 12 שנות לימוד.
3. זכאות לבגרות (דיכוטומי) – מי שעמד בכל הדרישות המקנות זכאות לתעודת בגרות עד לשנת 2001.
4. לימודים במוסד להשכלה גבוהה (דיכוטומי) – מי שנמצא עד סוף שנת 2007 לפחות שנה אחת במוסדות להשכלה גבוהה המתקיימים באוניברסיטאות (כולל מכללות אזוריות בחסות האוניברסיטה), באוניברסיטה הפתוחה, במכללות האקדמיות ובמכללות אקדמיות לחינוך, הלומד לקראת תואר או תעודה.

1 לא נחשבים כנושרים: תלמידים שעזבו את מערכת החינוך ושהו במשך השנה 100 ימים לפחות ברצף בחו"ל, ותלמידים שעזבו את מערכת החינוך וחזרו בשנה שאחריה.

5. בעלי תואר ראשון (דיכטומי) — מי שקיבל תעודה אקדמית עד סוף שנת 2007 ממוסד להשכלה גבוהה.

### **תעסוקה והכנסה**

הוגדרו שלושה משתנים: (א) עובד/לא עובד — כעובד הוגדר מי שהועסק בשנת 2007 כשכיר ודווח בידי מעסיקיו למס הכנסה (דיכטומי); (ב) מספר חודשי עבודה — בכל המשורות של השכיר בשנת 2007 (רציף). לצורך ניתוחים מסוימים סווג המשתנה כדיכטומי בשני אופנים: מעל/מתחת 10 חודשי עבודה ומעל/מתחת 12 חודשי עבודה; (ג) הכנסה ממוצעת ברוטו — השכר ברוטו בכל המשורות שדווחו למס הכנסה בשנת 2007, חלקי חודשי העבודה באותה השנה (רציף).

### **מצב משפחתי בשנת 2007**

המשתנה כלל את הערכים הבאים: רווק/נשוי/גרש/אלמן (בחלק מהניתוחים סווג כדיכטומי נשוי/לא נשוי); מספר ילדים עד לשנת 2007 (רציף); הגיל בהולדת הילד הראשון (משתנה רציף).

### **הפסקות היריון חוקיות**

נבחנו שני משתנים: מספר הפסקות היריון או הפלות — כפי שדווח בקובץ הוועדות להפסקת היריון של משרד הבריאות בשנים 1996-2007 (נמדד על סולם רציף); וגיל האישה בעת הפסקת ההיריון הראשונה — כפי שדווח באותו הקובץ (משתנה רציף).

### **עיסוק בעבריינות ופשיעה**

נבחנו כמה מדדים: (א) הגשת כתב אישום — מי שנמצא בקובצי משטרת ישראל בהליך פלילי (פ.א.) והוגש נגדו כתב אישום בשנים 2000-2007 (דיכטומי); (ב) הגיל בעת האישום הראשון (רציף); (ג) מספר אישומים — מספר כתבי אישום שהוגשו בגין הליך פלילי בשנים 2000-2007 (על פי אותו קובץ. משתנה רציף); (ד) מספר עבירות — מספר העבירות בגין אותן האשמות. כל האשמה יכולה לכלול כמה עבירות (רציף); (ה) נמצא בשירות מבחן למבוגרים — מי שנמצא בטיפול והשגחה של שירות מבחן למבוגרים בשנים 2001-2007 בשל ביטול הרשעה או שגזר דינו כלל תקופת מבחן (דיכטומי); (ו) גיל כניסה לשירות מבחן למבוגרים — הגיל בעת הכניסה הראשונה לשירותי המבחן למבוגרים (רציף); (ז) מספר השמות — חושב על ידי השמה בסמל מסגרת שונה. בנוסף, אם נעשתה שוב השמה באותה המסגרת לאחר הפסקה של חודשיים לפחות, זו נספרת כהשמה נוספת.

### שיטת ניתוח הנתונים

לצורך בדיקת השערות המחקר בוצעו כמה מבחנים סטטיסטיים: לבחינת ההבדלים בין קבוצת המחקר לקבוצת ההשוואה בוצעו מבחני t-Test או  $\chi^2$ ; לבחינת הבדלים בין המינים בוצעו מבחני T-Test או  $\chi^2$ ; לצורך בחינת המנבאים של מעורבות בעבריינות בקרב בוגרים צעירים יוצאי מסגרות הרשות לחסות הנוער בוצעה רגרסיה לוגיסטית רב-משתנית. בשל המספר הקטן של בנות יוצאות מסגרות אלה המעורבות בפלילים, התמקדנו בבנים בלבד. נבחנו ארבעה מודלים: במודל הראשון הוכנסו משתני הרקע – דת, מוצא, מספר ילדים במשפחה, אשכול חברתי-כלכלי ומצב משפחתי של ההורים בעת הכניסה למסגרת; במודל השני התווספו למשתני הרקע מאפייני השהות במסגרות, גיל כניסה ויציאה, מספר המסגרות שבהן שהה ושנות השהייה במסגרת; במודל השלישי התווספו הישגים לימודיים – סיום 12 שנות לימוד ועבודה בגיל 16-19; במודל הרביעי הוכנסו בנוסף לכל הקודמים גם האשמה פלילית של אחד ההורים והאשמה בפלילים של הנער עד גיל 17.

המשתנה התלוי הוא דיכוטומי – אי פשיעה, למי שלא הואשם ולא הוגש נגדו כתב אישום במסלול הפלילי או לא נכנס לשירות מבחן למבוגרים מגיל 18 עד גיל 25. המודל נבנה בצורה היררכית, כדי לראות בכל שלב את התרומה היחסית של השלב להתאמת המודל. לדוגמה: במעבר ממודל 2 למודל 3 ישנה עלייה, אומנם קטנה למדי, של טיב התאמת המודל מ-68% ל-72% וכולה הודות לתוספת של הישגיים לימודיים. במעבר למודל 4 עולה טיב ההתאמה ל-75% בשל הכנסת המשתנים של האשמה פלילית של הנער והוריו.

### ממצאים

ראשית נתאר את מאפייני הרקע ומאפייני הטיפול של ילדים ובני נוער שטופלו בשירות לחסות הנוער של משרד הרווחה והשירותים החברתיים. לאחר מכן נתאר את מצבם כבוגרים מבחינת השכלה פורמלית, תעסוקה, מצב משפחתי, עבריינות והישארות במעגל הרווחה. לבסוף נתאר מנבאים של מעורבות בעבריינות בקרב יוצאי המסגרות הרשות לחסות הנוער בגיל הבגרות הצעירה.

### מאפייני רקע וטיפול

הגיל הממוצע של הבנים בכניסה לרשות לחסות הנוער הוא 15.60 (סטיית תקן 1.20) והגיל החציוני הוא 16. הגיל הממוצע והגיל החציוני בעזיבת המסגרת הוא 17. בקרב הבנות, הגיל הממוצע בכניסה למסגרת הוא 15.40 (סטיית תקן 1.50) והגיל החציוני הוא 15, והגיל הממוצע בעזיבתה הוא 16.80 והחציון 17. רוב הנערים הם ילידי



ישראל, ולכמעט שליש מהאוכלוסייה הנחקרת אב יליד ישראל. עם זאת, כשליש מהנערים הם ילידי חו"ל – עולי ברית-המועצות לשעבר או עולי אתיופיה. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בנים לבנות במוצא גיל הכניסה למסגרת או במשך השהות. משך השהות הממוצע במסגרת הוא שנה ושלושה וחצי חודשים, אך הטווח גדול יותר בקרב הבנים מאשר הבנות. חציון זמן השהות של הבנים גבוה יותר מאשר זה של הבנות בחודשיים וחצי (שנה וחודשיים וחצי לעומת קצת פחות משנה בהתאמה). כמו כן נמצא כי רוב הנערים והנערות שהו במסגרת אחת בלבד, אך הטווח נע בין 1-4 השמות ללא הבדל בין המינים. בעת השהות במוסדות הרשות לחסות הנוער מרביתם נמנו עם אשכול חברתי-כלכלי בדירוג הביניים (4 ו-5). לא נצפו נערים ונערות ביישובים המשתייכים לאשכולות ברמה הגבוהה ביותר (9 ו-10). בנוסף, ההורים של מחצית בלבד מהנערים והנערות היו נשואים בעת שהותם במוסדות הרשות לחסות הנוער (לוח 1).

### מצבם של הצעירים כיום

השכלה: רמת ההשכלה הפורמלית של בני הנוער שהושמו ברשות לחסות הנוער נמצאת בפער עצום לעומת כלל האוכלוסייה ואף לעומת אוכלוסיית השוואה עם מאפיינים דומים (לוח 2). בני-נוער יוצאי מסגרות אלה נושרים יותר ממערכת החינוך, אינם מסיימים 12 שנות לימוד, פחות זכאים לבגרות וכמעט שלא ממשיכים להשכלה גבוהה.

תעסוקה והכנסה: אחוז העובדים לפחות 10 חודשים בשנת 2007, כלומר בהיותם בני 24-25, נמוך יותר באופן מובהק בקרב יוצאי הרשות לחסות הנוער לעומת קבוצת ההשוואה: 40.7% מהבנים ו-39.5% מהבנות ששהו במוסדות אלה עבדו בגיל 24-25 לפחות 10 חודשים בשנה. זאת לעומת 61.4% מהבנים ( $p < 0.0001$ ) ו-54.9% מהבנות ( $p < 0.05$ ) של קבוצת ההשוואה.

מצב משפחתי: בשנת 2007, כאשר הצעירים היו בגיל 24-25, היו 14.3% מהבנים יוצאי הרשות לחסות הנוער נשואים, לעומת 22.1% מהבנים בקבוצת ההשוואה ( $p < 0.01$ ). אחוז הבנות הנשואות היה זהה בשתי הקבוצות (28.2% ו-28.1% בקרב יוצאות המסגרות וקבוצת ההשוואה).

הבדלים גדולים ומובהקים בקרב הבנות נמצאו במשתנים אחרים: הורות: כמחצית (49.7%) מהבנות יוצאות הרשות לחסות הנוער היו אימהות לילד אחד לפחות, ו-25.5% היו אימהות לשני ילדים לפחות, ואילו בקבוצת ההשוואה רק 23.3% ( $p < 0.0001$ ) היו אימהות לילד אחד לפחות ו-15.8% היו אימהות לשני ילדים ( $p < 0.01$ ) לפחות.

לוח 1: מאפייני אוכלוסיית המחקר וקבוצת השוואה לאחר זיווג והתאמה PSM אחוזים\* ורמת מובהקות

משתנים	לפני זיווג		אחרי זיווג	
	מובהקות לפני זיווג	אוכלוסיית השוואה PSM n=499	מובהקות לפני זיווג	אוכלוסיית השוואה PSM n=499
בנים	70.1	47.5	<.001	70.7
יהודים	78.6	75.1	0.072	80.4
ערבים	16.4	19.8	0.060	17.0
ללא סיווג דת	4.0	5.2	0.251	2.6
עולי אתיופיה	6.0	1.6	<.001	6.4
עולי חבר העמים מ-1990 ואילך	17.2	12.8	0.003	17.2
עולי אסיה	0.2	0.4	-	0.6
עולי אפריקה (ללא אתיופיה)	-	0.3	-	-
עולי אירופה ואמריקה (ללא חבר העמים)	2.4	5.4	0.004	2.8
ילידי ישראל, האב עולה אסיה	4.0	5.7	0.098	4.2
ילידי ישראל, האב עולה אפריקה	18.2	9.3	<.001	17.4
ילידי ישראל, האב מאירופה או אמריקה	6.6	10.0	0.012	6.6
ילידי ישראל, האב יליד ישראל	26.5	34.3	<.001	26.9
ההורים היו נשואים זה לזה ב-1995	61.5	80.6	<.001	61.3
ממוצע אשכול חברתי-כלכלי ב-2000	5.1	4.9	0.008	5.1
ממוצע מספר אחאים (כולל המשתתף)	4.5	4.3	0.105	4.4

\* למעט אשכול חברתי-כלכלי ומספר אחים ואחיות. שם מוצגים ממוצעי המשתנים המספריים.

לוח 2: ההשכלה של יוצאי הרשות לחסות הנוער בשנות המחקר (2007-2000)  
(בקבוצת ההשוואה (באחוזים)

	בנות		בנים		
	קבוצת ההשוואה (n=149)	חסות הנוער (n=149)	קבוצת ההשוואה (n=350)	חסות הנוער (n=350)	
***82.9	39.6	***73.6	20.7	במערכת החינוך בגיל 16-19	
***82.2	30.2	***69.4	15.4	סיימו 12 שנות לימוד	
***48.6	1.3	***38.0	2.9	זכאים לבגרות	
***34.3	3.4	***26.6	2.3	למדו לפחות שנה אחת במוסד להשכלה גבוהה	
4.8	0.0	4.3	0.3	בעלי תואר ראשון <sup>1</sup>	

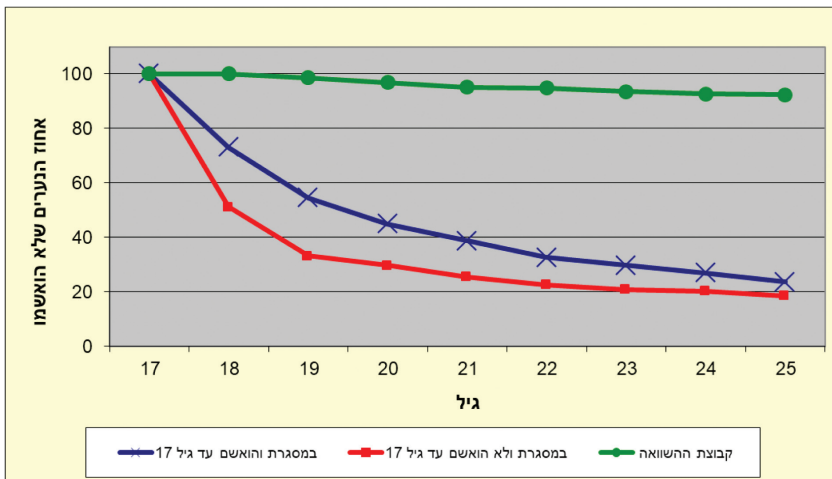
\*p>50.0, \*\*p>0.01, \*\*\*p>0.0001

1 מיעוט מקרים

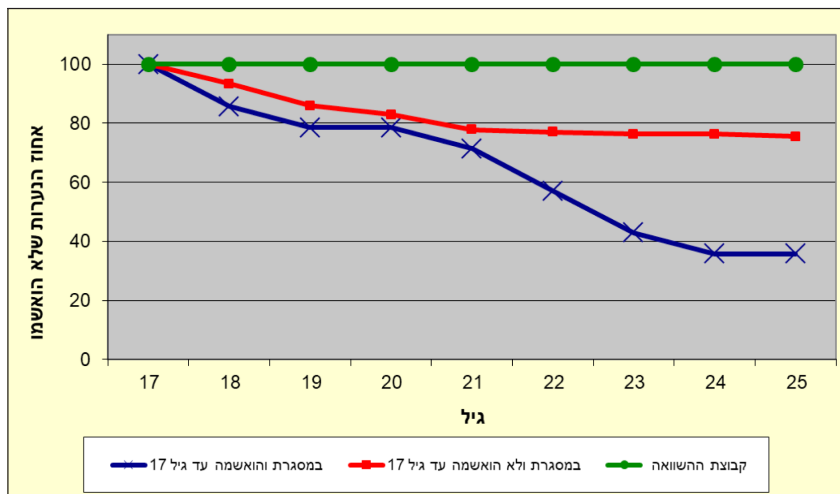
הפסקת היריון: 35.6% מיוצאות הרשות לחסות הנוער לעומת 8.2% (p<0.0001) מקבוצת ההשוואה ביצעו לפחות הפסקת היריון אחת, ו-16.1% מהיוצאות לעומת 2.1% מקבוצת ההשוואה ביצעו לפחות שתי הפסקות היריון (מיעוט המקרים בקבוצת ההשוואה אינו מאפשר בחינת מובהקות).

עבריינות ופלילים: לקרוב ל-30% מהנערים והנערות יש אב או אם שהוא שמו בפלילים והוגש נגדם כתב אישום. 91% (318) מהנערים ו-32% (47) מהנערות הוא שמו בפלילים בשנות המחקר (2007-2000) וחלק מהאשמות אלו הוא הגורם להגעה לרשות לחסות הנוער. הגיל הממוצע בהאשמה ראשונה בקרב הנערות הוא 18.9 (סטיית תקן 1.8, חציון 19) והוא גבוה בצורה מובהקת מהגיל הממוצע בהאשמה הראשונה בקרב נערים (ממוצע 17.8, סטיית תקן 1.4, חציון 17). בשל מגבלות הנתונים אי אפשר לקבוע אם ההימצאות במסגרת נעשתה בשל העבירה וההאשמה הספציפית שבקובצי המשטרה. כדי לנטרל ככל האפשר בעיה מתודולוגית זו, פותחה פונקציית הישרדות ללא האשמה בפלילים. בשל ההנחה שעד גיל 17 (כולל) ייתכן כי גורם ההשמה וההגעה לרשות לחסות הנוער היה האשמה כלשהי בפלילים, פונקציות ההישרדות מתחילה מגיל 18 ואילך ועוקבת במשך כ-7 שנים אחר האשמות במסלול הפלילי. עם זאת, אי אפשר להתייחס לנערים שכבר הואשמו עד גיל 17 כמו לנערים שלא הואשמו עד גיל זה, ולכן נעשתה הפרדה לקבוצות

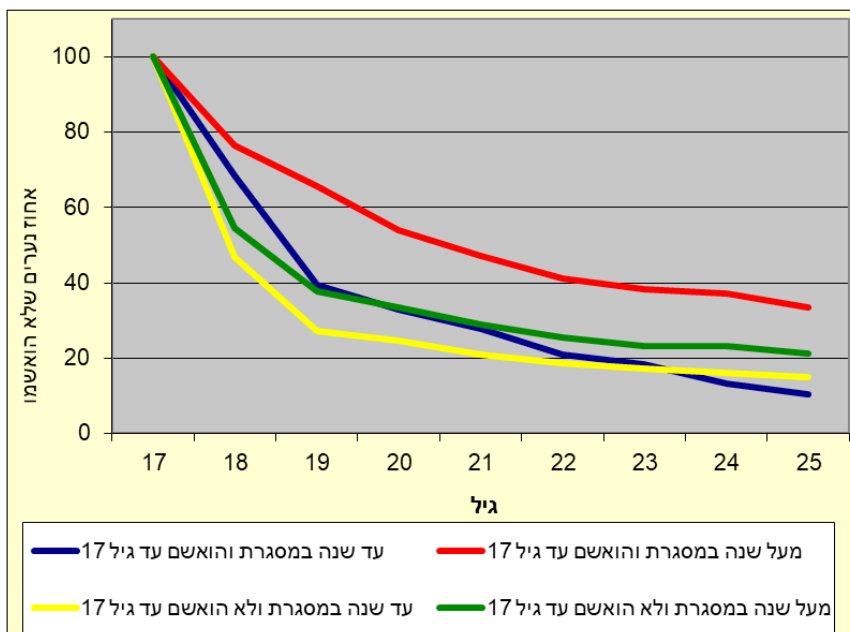
אלו. ההבדלים בהתפלגות בקבוצות הללו בין נערים ונערות הם משמעותיים ביותר, והם מסבירים חלק מההבדלים שנצפו בפונקציית ההישרדות (תרשימים 1, 2). יותר ממחצית (50.9%) מהנערים הואשמו במסלול הפלילי כבר עד גיל 17 כולל, ואילו בקרב הנערות רק 9.4% הואשמו עד גיל זה. חשוב לציין, כי לא נעשתה הפרדה בתוך הקבוצות ביחס לרצידיביזם מכיוון שלרוב הנערים והנערות בכל קבוצה הייתה האשמה אחת בלבד (מתוך הנערים שלא הואשמו עד גיל 17 — ל-87% האשמה אחת בלבד אחרי גיל 18, ומתוך הנערים שהואשמו עד גיל זה — ל-83% האשמה אחת בלבד אחרי גיל זה). אפשר לראות בתרשים 1 כי 92% מהבנים בקבוצת ההשוואה הצליחו לשרוד עד גיל 25 ללא האשמה בפלילים. המצב שונה מאוד בקרב יוצאי הרשות לחסות הנוער. כ-24% בלבד מהם שהואשמו בפלילים עד גיל 17, ו-19% בלבד שלא הואשמו בפלילים עד גיל 17, הצליחו לשרוד עד גיל 25 ללא האשמה בפלילים. בקרב הנערות, המגמה בין שתי הקבוצות של הרשות לחסות הנוער עם ההאשמה וללא ההאשמה עד גיל 17 מתהפכת, ואפשר לראות זאת בתרשים 2. כאשר בוחנים את פונקציית ההישרדות ללא האשמה בפלילים של בנים תוך הוספת משתנה נוסף של משך השהות במסגרת — אפשר לראות בתרשים 3 כי ההישרדות הטובה ביותר היא של בנים ששהו מעל שנה בחסות הנוער, בין אם הורשעו לפני גיל 17 ובין אם לאו. עם זאת, הקשר החזק ביותר למשך השהות במסגרת מבחינת ההישרדות ללא האשמה בפלילים היא של נערים שהורשעו לפני גיל 17.



תרשים 1: פונקציית ההישרדות ללא מעורבות בפלילים של נערים בחסות הנוער (ללא הרשעה ועם הרשעה עד גיל 17) לעומת קבוצת ההשוואה



תרשים 2: פונקציית ההישרדות ללא מעורבות בפלילים של נערות ברשות לחסות הנוער (ללא הרשעה ועם הרשעה עד גיל 17) לעומת קבוצת ההשוואה



תרשים 3: פונקציית ההישרדות ללא מעורבות בפלילים של נערים ברשות לחסות הנוער (ללא הרשעה ועם הרשעה עד גיל 17) לפי משך השהייה במסגרת

### ניבוי עבריינות ופלילים של בנים יוצאי חסות הנוער

ממצאי הרגרסיה הלוגיסטית הרב-משתנית לבחינת המנבאים של הימנעות מעיסוק בפלילים בקרב יוצאי הרשות לחסות הנוער מוצגים בלוח 3. אפשר לראות כי במודל הראשון אף אחד ממשתני הרקע לא היה מובהק. במודל השני, כאשר משתנים הקשורים למאפייני השהות במסגרת התווספו למשתני הרקע, נמצאו שני מנבאים מובהקים: כל שנה נוספת של שהייה במסגרת מעלה את הסיכוי של הבוגר הצעיר שלא להיות מואשם בפלילים פי 1.68, כלומר ב-68%. מוצא ערבי מוריד את הסיכוי של יוצא החסות לא להיות מואשם בפלילים פי 0.3. מדד C לבדיקת טיב התאמת המודל הוא 68%. במודל השלישי אשר הוסיף הישגים לימודיים ועבודה – מוצא ערבי כבר לא היה קשור באופן מובהק לפשיעה, והמשתנה המנבא היה סיום 12 שנות לימוד ומשך השהות במסגרת. סיום 12 שנות לימוד מעלה פי 5.14 את הסיכוי של יוצא החסות לא להיות מואשם בפלילים, וכל שנת שהייה נוספת במסגרות חסות הנוער מעלה פי 1.4 את סיכוייו של הבוגר הצעיר לא להיות מואשם בפלילים (כלומר ב-40%). טיב התאמת המודל הוא 72%.

במודל הרביעי, אחד המנבאים החשובים לאי אישום בפלילים היה העובדה שאף אחד מההורים של יוצאי הרשות לחסות נוער אינו מואשם בפלילים. האשמת אחד ההורים בכל תקופת המחקר בפלילים מורידה את סיכוייו של הנער פי 0.3. שני המנבאים מהמודל הקודם שנותרו מובהקים הם: סיום של 12 שנות לימוד ומשך השהות במסגרת הרשות לחסות הנוער. סיום 12 שנות לימוד מעלה את סיכוייו של הבוגר הצעיר לא להיות מואשם בפלילים פי 4.4, וכל שנת שהייה נוספת מעלה את סיכוייו של הבוגר הצעיר להימנע מאישום בפלילים פי 1.4. טיב ההתאמה של המודל הוא 75%.



## דיון

המחקר הנוכחי בחן את מצבם של ילדים ובני נוער שטופלו ברשות לחסות הנוער של משרד הרווחה והשירותים החברתיים בהגיעם לבגרות צעירה. מצבם נבחן בשלושה תחומי תפקוד נורמטיביים: מניעת חזרה לעבריינות, רכישת השכלה ותעסוקה. המחקר הוא חדשני בראשונותו, כיוון שכלל הידוע לנו, טרם בוצע מחקר מעקב על אוכלוסייה זו בהגעתה לבגרות הצעירה (גילאי 24-25) וכן כיוון שנעשה על בסיס שימוש בנתונים מקבצים מנהליים המאפשרים התייחסות לכל אוכלוסיית יוצאי מסגרות הרשות לחסות הנוער שנולדו באותה שנת לידה שבה התמקד המחקר. התבססות על נתונים קיימים מתגברת על בעייתיות הקיימת בסקרים שבהם יש איבוד של חלק מאוכלוסיית המחקר בשל אי השבה או אי איתור הצעירים.

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שרכישת השכלה היא מפתח לחזרה טובה יותר לחיים נורמטיביים; נמצא כי רמת השכלה גבוהה יותר של הנערים והנערות מנבאת אי-פשיעה. ממצא זה נתמך בממצאי מחקרים קודמים שנעשו במסגרות מקבילות לחסות הנוער בעולם, ומצאו אף הם שהשכלה היא מנבא חשוב לחיים נורמטיביים של יוצאי מסגרות אלה (Bright, Kohl, & Jonson-Reid, 2014; Haight, Bidwell, Choi, & Cho, 2016). לדוגמה, במטא-אנליזה שערך ליפסי (Lipsey, 2009) על אוכלוסייה שכללה שיעור ניכר של יוצאי מסגרות כדוגמת הרשות לחסות הנוער, נמצא כי שיעור המעורבות בעבריינות בקרב בוגרים צעירים שנכללו בתוכניות לרכישת מיומנויות לימודיות, היה נמוך משיעור העבריינות בקרב בוגרים צעירים שלא היו בתוכניות אלה. מטא-אנליזה מאוחרת יותר מצאה כי השגת תעודה המקבילה לתעודת בגרות (GED) מקטינה כמעט פי 2 את הסיכון לחזרה למעורבות בעבריינות בקרב יוצאי מסגרות כדוגמת הרשות לחסות הנוער (Steele, 2016). על רקע חשיבות ההשכלה, ממצאי המחקר הנוכחי מדאיגים. במחקר זה נמצא כי בהשוואה לקבוצה בעלת מאפייני רקע דומים, רמת ההשכלה של יוצאי הרשות לחסות הנוער נמוכה. יוצאי החסות נושרים יותר ממערכת החינוך, אינם מסיימים 12 שנות לימוד, פחות זכאים לתעודת בגרות ולא ממשיכים להשכלה גבוהה. הפער בהשכלה עשוי להיות קשור לקשר רופף של בני החסות עם הוריהם ולהעדר תמיכה מצידם. מחקרים על יוצאי מסגרות כדוגמת הרשות לחסות הנוער מצאו העדר תמיכה הורית כאחד המאפיינים של אוכלוסייה זו, וכשזו קיימת, היא נמצאה קשורה להתנהגות נורמטיבית יותר של יוצאי מסגרות אלה בתחומי חיים רבים (Terry & Abrams, 2015).

חוקרים ואנשי מפתח בתחום החסות מודעים לחשיבות ההשקעה בהשכלה בקרב המתבגרים השוהים במסגרות אלה. לדוגמה, בישראל מופעלת תכנית היל"ה



של מינהל חברה ונוער במשרד החינוך, אשר נועדה להשלמת השכלה של בני נוער שאינם לומדים במסגרות החינוך הרגילות (בן סימון וכאהן-סטרבצ'ינסקי, 2016). בארצות-הברית הוקמו עשרות תוכניות שנועדו לתגבור ההישגים הלימודיים של השוהים במסגרות כדוגמת הרשות לחסות הנוער. אלה כוללות בין השאר תוכנות תומכות למידה, רכישת השכלה הרלוונטית למציאת תעסוקה, והשלמה לבחינות בגרות (Steele et al., 2016) (GED). לא כל התוכניות משיגות את ייעדן, ועל כן יש להיזהר מייבוא תוכנית מארצות-הברית ללא בדיקת יעילותה שם, כשלב ראשון. לדוגמה: מחקר שערכו קורטני, ולנטין וסקמר (Courtney, Valentine, & Skemer, 2019) במערך ניסויי בקרב מספר גדול של יוצאי החסות ויוצאי מסגרות חוץ-ביתיות אחרות במדינת טנסי בארצות-הברית מצא, שאף אחת מתוכניות ההכנה לבגרות לא תרמה להעלאת רמת ההשכלה של יוצאי החסות (או ליוצאי השמות חוץ-ביתיות אחרות).

נמצא כי שיעור המעורבות בפלילים בקרב בנים יוצאי הרשות לחסות הנוער גבוה לאין ערוך משיעורם בקבוצת השוואה בעלת מאפייני רקע דומים. ממצאים אלה עקביים לממצאי מחקרים שנעשו בנושא זה בעולם (Haight et al., 2016; Ohara et al., 2019) וכן לממצאם של שמעוני ובנבנישתי (2011). על אף מאמצים רבים שהרשות לחסות הנוער עושה, קרוב לוודאי, בטיפול בנערים ובנערות אלה, עד כה לא היה בכוחה להביא להדבקת הפערים בין יוצאי החסות לבין אוכלוסיית השוואה הדומה לה במאפיינים סוציו-דמוגרפיים. בהקשר זה נמצא במחקר הנוכחי כי ל-30% מהנערים והנערות יוצאי החסות יש אב או אם שהואשמו בפלילים והוגש נגדם כתב אישום. נמצא גם כי האשמת אחד ההורים בפלילים בכל תקופת המחקר מעלה את סיכוייו של הבוגר להיות מעורב בעבריינות. ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בספרות עיונית ומחקרית המצביעה על כך שלמשפחה יש מרכיב חשוב בשחזור התנהגות הילדים ובהעברה הבין-דורית של קריירה עבריינית (Johnson, Giordano, Manning, & Longmore, 2011; Kjellstrand & Eddy, 2011; Mares & Kroner, 2011). עם זאת, הקשר כפי הנראה אינו ישיר אלא מתווך דרך ההתנהלות ההורית, ובכללה היכולת של ההורים לנטר את מצבו של הילד ולהעניק לו חום ותמיכה (Kjellstrand & Eddy, 2011). התערבויות מסוימות כמו אלה המתייחסות להקניית ויסות רגשי והתנהגותי טובים יותר, יכולות לסייע הן למניעת העברה בין-דורית של עיסוק בפשיעה ועבריינות, והן להקניית כישורי הורות טובים (Day, 2009; Schroeder, Bulanda, Giordano, & Cernkovich, 2010; Trentacosta & Shaw, 2009).

## הבדלים מגדריים

על פי ממצאי המחקר הנוכחי אי אפשר לומר אם בנות יוצאות הרשות לחסות הנוער

מצליחות יותר או פחות מִפְּנִימֵי לקיים חיים נורמטיביים בבגרות הצעירה. מחד גיסא, שיעור הבנות המעורבות בפעילות עבריינית נמוך בהרבה מזה של הבנים: 32% מהבנות לעומת 91% מהבנים. כמו כן, גם כשהן מעורבות בעבריינות, התנהגות זו מתרחשת בדרך כלל בגיל מבוגר יותר ולאחר עזיבתן את המסגרת. בנות זוכות להשכלה גבוהה יותר: 30% מהבנות ורק 15% מהבנים יוצאי החסות סיימו 12 שנות לימוד. מאידך גיסא, בדומה לממצאים בחברה הכללית, שיעור התעסוקה בקרב נשים נמוך יותר ורמת הכנסתן נמוכה יותר. כמו כן, אחוז האימהות לילד אחד גבוה פי 2 ואחוז האימהות לשני ילדים גבוה פי 1.6 מאחוז האימהות לילד אחד או שניים בקבוצת ההשוואה. ביחס לקבוצת ההשוואה, ליוצאות הרשות לחסות הנוער שיעור הפלות גבוה הרבה יותר, דבר המצביע על היותן בסיכון למחלות זיהומיות, וכן לקשיים רגשיים-נפשיים הקשורים להפלות בגיל צעיר ואף להפלות חוזרות ונשנות (Gaudie et al., 2010; Pedersen, 2007, 2008). הממצאים בדבר אימהות בגיל צעיר ושיעור הפלות גבוה יותר מזה של קבוצת ההשוואה תואמים ממצאי מחקרים שנעשו בארצות-הברית, אשר גם בהם נמצאה מעורבות גבוהה מאוד של נשים יוצאות חסות בהתנהגות מינית לא מבוקרת, לרבות הריונות לא רצויים ושימוש שכיח בחומרים פסיכו-אקטיביים הקשור למעורבות בהתנהגויות סיכון מיני ולמחלות מיני (Belenko et al., 2008).

ממצאים אלה הביאו בארצות-הברית לתוכניות ייחודיות לנערות השהות במסגרות המקבילות לרשות לחסות הנוער בישראל, שמטרתן הפחתת הסיכון המיני והפסקת השימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים (כדוגמת CHOICES-TEEN), והן נבחנות עתה במחקרי היתכנות (Parrish, von Sternberg, Benjamins, Duron, & Velasquez, 2019). כמו כן מתקיימות בארצות-הברית במסגרות מקבילות לאלה של הרשות לחסות הנוער, כמה תוכניות לנערים ולנערות עם הדגשים על הבלדים מגדריים, וחלקן מקיימות גם מסגרות נפרדות לנשים ולגברים, ומטרתן העיקרית היא הפחתת של מעורבות באלימות. מאמר סקירה מצא שהתוכניות עם דגש מגדרי מסייעות להפחתת האלימות של חלק מהנשים יוצאות תוכניות אלה, ואילו לאחרות אינן מסייעות ואף מעלות את היקף האלימות (Day, Zahn, & Tichavsky, 2014). לפיכך אפשר לומר, כי גם צעירות וגם צעירים יוצאי הרשות לחסות הנוער אינם נמצאים במצב טוב, אולם תחומי החסך של כל אחד מהמינים שונים, וכי נכון להיום אין עדויות להצלחה של תוכניות שהתמקדו בהבדלים מגדריים.

## משך השהות

נמצא כי משך השהות במסגרת תורם לתוצאות טובות יותר של נערים ונערות אלה בבגרותם. במחקרנו נמצא כי כל שנה של שהייה במסגרת מעלה את הסיכוי של הנער לא להיות מואשם בפלילים בבגרותו פי 1.68. ממצא זה מעודד, הואיל

והוא מתאר תמונת מצב טובה יותר מזו שנמצאה במחקרים שנעשו בקרב יוצאי מסגרות דומות בארצות-הברית; שם לא נמצא קשר בין משך השהות במסגרת לבין חזרה למעורבות בעבריינות (Walker & Bishop, 2016; Winokur, Smith, 2008). ממצאי המחקר הנוכחי דומים לאלה שנמצאו בקהילות טיפוליות ובמסגרות כוללניות אחרות למכורים לסמים, אשר גם בהן נמצא קשר חיובי בין משך השהות במסגרת לבין תוצאות הטיפול (הינורות מסמים, וכפועל יוצא מכך – ירידה במעורבות בעבריינות) (Fals-Stewart & Lam, 2010; Greenfield et al., 2007). ייתכן שבישראל, שבה במסגרות החסות מושם דגש על גישות טיפוליות וחינוכיות ופחות על ענישה (בן סימון וכאהן-סטרבצ'ינסקי, 2016), הוא שקשור לתוצאות המעודדות. יש לבחון זאת במחקרי המשך.

### מגבלות המחקר

על אף ייחודו של המחקר בנסותו לעקוב אחר מצבם של כל יוצאי מסגרות הרשות לחסות הנוער בשנת לידה מסוימת במהלך שבע שנים של חייהם כבוגרים צעירים, יש לו כמה מגבלות. ראשית, ממצאי המחקר מצביעים על מצב נתון ואינם מתיימרים להצביע על סיבתיות. לדוגמה: אין לפרש את הנתון שיוצאי הרשות לחסות הנוער מעורבים הרבה יותר בפלילים מקבוצת ההשוואה, כאילו החסות היא שהביאה למצב זה, ואילו היו הנערים במסגרת אחרת, מצבם היה טוב יותר. הממצאים משקפים אך ורק מראה של המצב הקיים; שנית, הממצאים המדווחים במאמר הנוכחי מתייחסים למצב הצעירים בשנת 2007 ואינם מתייחסים לשינויים שחלו מאז או על בוגרים שיצאו ממסגרת הרשות לחסות הנוער בשנים מאוחרות יותר; שלישית, המשתנים ששימשו לזיווג אוכלוסיית ההשוואה התבססו על משתנים שהיו נגישים לחוקרים וזמינים להתאמה. אומנם גודלה של האוכלוסייה המרשמית מקטין את הפגיעה בטיב ההתאמה, אך ייתכן כי נתונים נוספים – חברתיים, כלכליים ודמוגרפיים, שאינם נמצאים בקבצים מנהליים, הם אלה הקשורים למצבם של הצעירים, ולא אלה שנבחנו; רביעית, המחקר התבסס על נתונים קיימים. גישה זו אינה מאפשרת לבחון משתנים המתבססים על דיווחים עצמיים, כמו מידת התמיכה שמקבלים בוגרים הן מהורים (Pinchover & Attar-Schwartz, 2018), והן מצוותי מערכת החינוך (Melkman, Refaeli, & Benbenishty, 2016), אשר נמצאו מסבירים את מצבם של יוצאי השמות חוץ-ביתיות בישראל, וייתכן שאף עשויים להסביר גם את מצבם של יוצאי מסגרות חסות הנוער. כמו כן, לא ידוע לנו אלו תוכניות טיפול עברו הנערים והנערות במהלך שהותם במסגרת, מה טיבן ומהי מידת הקשר בינן לבין מצבם כבוגרים צעירים. יש לכלול משתנים אלה במחקרים עתידיים, ולחתור לכך שיימצאו בתיעוד הקבצים המנהליים.

## השלכות למחקר, לפרקטיקה ולמדיניות

הממצאים החשובים ביותר לאנשי המקצוע, העולים במחקר הנוכחי ונתמכים על-ידי מחקרים קודמים, מראים כי יש לדאוג שהילדים יישארו זמן רב ככל האפשר במסגרת, יסיימו 12 שנות לימוד ולא יצרו דור המשך המעורב בעבריינות. עם זאת יש לזכור, כי אוכלוסיית חסות הנוער היא אוכלוסייה במצוקה קשה, הנמצאת בקצה הרצף הטיפולי. נערים צעירים הנמצאים בטיפול הרשות לחסות הנוער הם בעלי מאפיינים הכוללים התמכרויות, בעיות פסיכיאטריות ורמה קוגניטיבית נמוכה. כל אלה מציבים אתגר גדול לשיקומם של הצעירים ולשילובם בתפקודי חיים נורמטיביים.

ממצאי המחקר מצביעים על חשיבות ניטור מצבם של מתבגרים הנמצאים במוסדות החסות לאורך זמן, הן במהלך שהותם במסגרת והן לאורך שנות בגרותם. ניטור לאורך זמן יכול לסייע להבנת המשתנים המרכזיים התורמים למצבם של יוצאי החסות בבגרותם, ואף לבנות מודל קונצפטואלי, אשר יוכל לשמש למחקר השוואתי בישראל ומחוצה לה. ממצאי המחקר מדגישים את החשיבות של הישגות החניכים במסגרת זמן רב ככל האפשר, וכדאי לשקול הכנסתם למסגרת בגיל צעיר יותר. הממצאים מצביעים גם על החשיבות הרבה של סיוע למתבגרים ולמתבגרות להישאר במערכת החינוך ולרכוש השכלה. מומלץ ללוות את יוצאי המסגרות גם לאחר שנות השהות, כדי לספק להם תמיכה לימודית ורגשית שתאפשר להם להישאר במערכת החינוך ולרכוש השכלה תיכונית וגבוהה.

כדי לעצור את מעגל הקסמים של העברה בין-דורית של התנהגות פשיעה ועבריינות, יש להשקיע רבות בהכנת יוצאי הרשות לחסות הנוער להורות, היות שמרביתם של יוצאי החסות יהיו הורים. חשוב לא להסתפק בהתערבויות המתמייחות למניעת רצידיביזם בכל הנוגע לעבריינות, אלא גם לערוך התערבויות המקנות ידע, מודעות, ומיומנויות להורות מיטיבה.

## מקורות

אמיתי, ג., רענן, ר., כאהן-סטרבצינסקי, פ., וריבקין, ד. (1102). מסמך רקע לאשלים: מעבר לבגרות בקרב אוכלוסיות במצבי סיכון: צרכים והתערבויות. ירושלים: מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ונוער.

בנבנישתי, ר. ושמעוני, ע. (2012). הישגים בתחום ההשכלה של ילדים ובני נוער בהשמה חוץ ביתית ובטיפול רשויות הרווחה בקהילה. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 36, 185-204.

בן סימון, ב. וכאהן-סטרבצינסקי, פ. (2016). מוסדות חסות והגנה לנוער: תפיסת טיפול ודרכי עבודה, סקירת ספרות. ירושלים: מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ונוער.

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

## נקודות מפתח



- קיימים פערים ניכרים בכל תחומי החיים שנבדקו בין יוצאי המסגרות של הרשות לחסות הנוער לבין קבוצת השוואה של בני גילם בעלי אפיוני רקע דומים.
- יש לסייע לחניכי מסגרות הרשות לחסות הנוער להישאר במערכת הלימודים, ובהמשך לרכוש השכלה גבוהה.
- יש להשקיע בתוכניות ליווי ליוצאי החסות במהלך שנות הבגרות שלהם ובהתערבויות המכינות להורות.
- יש לשקול הכנסתם של מתבגרים למסגרות החסות בגיל מוקדם יותר, ולעשות הכול למנוע את נשירתם מהן.

יוגב, ט. ובן שמחון, מ. (2015). האוכלוסייה שבטיפול רשות חסות הנוער. סקירת השירותים החברתיים 2014. (184-165). ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים – אגף בכיר למחקר, תכנון והכשרה.

צבע, י. (2010). סקירת השירותים החברתיים 2009. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים, אגף מחקר, תכנון והכשרה.

צבע, י. (2017). סקירת השירותים החברתיים 2016. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים, אגף מחקר, תכנון והכשרה.

שמעוני, ע., ובנבנישתי, ר. (2011). ילדים נפגעי התעללות והזנחה השוהים במסגרות חוץ ביתיות והמטופלים בקהילה – רקע ותוצאות. ירושלים: מכון חרוב והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

Adair, V. C. (2001). Poverty and the (broken) promise of higher education. *Harvard Educational Review*, 71, 217-239. doi: 10.17763/haer.71.2.k3gx0kx755760x50

Altschuler, D. M., & Brash, R. (2004). Adolescent and teenage offenders confronting the challenges and opportunities of reentry. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2, 72-87. doi: 10.1177/1541204003260048

Barth, R. P., Greeson, J. K. P., Guo, S., Green, R. L., Hurley, S., & Sisson, J. (2007). Outcomes for youth receiving intensive in-home therapy or residential care: A comparison using propensity scores. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 497-505. doi: 10.1037/0002-9432.77.4.497

- Barth, R. P., Guo, S., & McCrae, J. S. (2008). Propensity score matching strategies for evaluating the success of child and family service programs. *Research on Social Work Practice, 18*(3), 212-222. doi:10.1177/104973157307791
- Belenko, S., Dembo, R., Weiland, D., Rollie, M., Salvatore, C., & Childs, K. (2008). Recently arrested adolescents are at high risk for sexually transmitted diseases. *Sexually Transmitted Diseases, 35*, 758-763. doi: 10.1097/OLQ.0b013e31816d1f94
- Benda, B. B. (2005). Gender differences in life-course theory of recidivism: A survival analysis. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 49*, 325-342. doi: 10.1177/0306624x04271194
- Berzin, S. (2008). Difficulties in the transition to adulthood: Using propensity scoring to understand what makes foster youth vulnerable. *Social Service Review, 82*(2), 171-196. doi: 10.1086/588417
- Borum, R. (2003). Managing at-risk juvenile offenders in the community: Putting evidence-based principles into practice. *Journal of Contemporary Criminal Justice, 19*, 114-137. doi: 10.1177/1043986202239745
- Bright, C. L., Kohl, P. L., & Jonson-Reid, M. (2014). Females in the juvenile justice system: Who are they and how do they fare? *Crime & Delinquency, 60*, 106-125. doi: 10.1177/0011128711421652
- Bullis, M., & Yovanoff, P. (2006). Idle hands: Community employment experiences of formerly incarcerated youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 14*(2), 71-85. doi: 10.1177/10634266060140020401
- Colman, R. A., Mitchell-Herzfeld, S., Kim, D. H., & Shady, T. A. (2010). From delinquency to the perpetration of child maltreatment: Examining the early adult criminal justice and child welfare involvement of youth released from juvenile justice facilities. *Children and Youth Services Review, 32*, 1410-1417. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.06.010
- Cottle, C. C., Lee, R. J., & Heilbrun, K. (2001). The prediction of criminal recidivism in juveniles: A meta-analysis. *Criminal Justice and Behavior, 28*, 367-394. doi: 10.1177/0093854801028003005
- Courtney, M. E., Valentine, E. J., & Skemer, M. (2019). Experimental evaluation of transitional living services for system-involved youth: Implications for policy and practice. *Children and Youth Services Review, 96*, 396-408. doi: 10.1016/j.childyouth.2018.11.031
- Davidson-Arad, B., Benbenishty, R., & Golan, M. (2009). Comparison of violence and abuse in juvenile correctional facilities and schools. *Journal of Interpersonal Violence, 24*, 259-279. doi: 10.1177/0886260508317183

- Day, A. (2009). Offender emotion and self-regulation: implications for offender rehabilitation programming. *Psychology Crime & Law, 15*(2-3), 119-130. doi: 10.1080/10683160802190848
- Day, J. C., Zahn, M. A., & Tichavsky, L. P. (2014). What works for whom? The effects of gender responsive programming on girls and boys in secure detention. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 52*, 93-129. doi: 10.1177/0022427814538033
- Desai, R. A., Falzer, P. R., Chapman, J., & Borum, R. (2012). Mental illness, violence risk, and race in juvenile detention: Implications for disproportionate minority contact. *American Journal of Orthopsychiatry, 82*, 32-40. doi: 10.1111/j.1939-0025.2011.01138.x
- Fals-Stewart, W., & Lam, W. K. K. (2010). Computer-assisted cognitive rehabilitation for the treatment of patients with substance use disorders: A randomized clinical trial. *Experimental and Clinical Psychopharmacology, 18*, 87-98. doi: 10.1037/a0018058
- Ford, J. D., Chapman, J., Connor, D. F., & Cruise, K. R. (2012). Complex trauma and aggression in secure juvenile justice settings. *Criminal Justice and Behavior, 39*, 694-724. doi: 10.1177/0093854812436957
- Galardi, T. R., & Settersten, R. A. (2018). "They're just made up different": Juvenile correctional staff perceptions of incarcerated boys and girls. *Children and Youth Services Review, 95*, 200-208. doi: 10.1016/j.childyouth.2018.10.040
- Gatti, U., Tremblay, R. E., & Vitaro, F. (2009). Iatrogenic effect of juvenile justice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*, 991-998. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.02057.x
- Gaudie, J., Mitrou, F., Lawrence, D., Stanley, F. J., Silburn, S. R., & Zubrick, S. R. (2010). Antecedents of teenage pregnancy from a 14-year follow-up study using data linkage. *BMC Public Health, 10*, Article 63. doi: 10.1186/1471-2458-10-63
- Gover, A. R., & MacKenzie, D. L. (2003). Child maltreatment and adjustment to juvenile correctional institutions. *Criminal Justice and Behavior, 30*, 374-396. doi: 10.1177/0093854803030003006
- Greenfield, S. F., Brooks, A. J., Gordon, S. M., Green, C. A., Kropp, F., McHugh, R. K., & Miele, G. M. (2007). Substance abuse treatment entry, retention, and outcome in women: A review of the literature. *Drug and Alcohol Dependence, 86*, 1-21. doi: 10.1016/j.drugalcdep.2006.05.012

- Haight, W., Bidwell, L., Choi, W. S., & Cho, M. (2016). An evaluation of the crossover youth practice model (CYPM): Recidivism outcomes for maltreated youth involved in the juvenile justice system. *Children and Youth Services Review*, *65*, 78-85. doi: 10.1016/j.chidyouth.2016.03.025
- Harder, A. T., Knorth, E. J., & Kalverboer, M. E. (2011). Transition secured? A follow-up study of adolescents who have left secure residential care. *Children and Youth Services Review*, *33*, 2482-2488. doi: 10.1016/j.chidyouth.2011.08.022
- Inderbitzin, M. (2009). Reentry of emerging adults: Adolescent inmates' transition back into the community. *Journal of Adolescent Research*, *24*, 453-476. doi: 10.1177/0743558409336747
- Javdani, S., & Allen, N. E. (2014). An ecological model for intervention for juvenile justice-involved girls: Development and preliminary prospective evaluation. *Feminist Criminology*, *11*(2), 135-162. doi: 10.1177/1557085114559514
- Johnson, W. L., Giordano, P. C., Manning, W. D., & Longmore, M. A. (2011). Parent-child relations and offending during young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*, 786-799. doi: 10.1007/s10964-010-9591-9
- Kjellstrand, J. M., & Eddy, J. M. (2011). Mediators of the effect of parental incarceration on adolescent externalizing behaviors. *Journal of Community Psychology*, *39*, 551-565. doi: 10.1002/jcop.20451
- Kolivoski, K. M., Shook, J. J., Kim, K. H., & Goodkind, S. (2017). Placement type matters: Placement experiences in relation to justice system involvement among child welfare-involved youth and young adults. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, *27*, 847-864. doi: 10.1080/10911359.2017.1342583
- Kumm, S., Maggin, D., Brown, C., & Talbott, E. (2019). A meta-analytic review of mental health interventions targeting youth with internalizing disorders in juvenile justice facilities. *Residential Treatment for Children & Youth*, *36*(3), 235-256. doi: 10.1080/0886571x.2018.1560716
- Lipsey, M. W. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: A meta-analytic overview. *Victims & Offenders*, *4*(2), 124-147. doi: 10.1080/15564880802612573
- Loughran, T. A., Mulvey, E. P., Schubert, C. A., Fagan, J., Piquero, A. R., & Losoya, S. H. (2009). Estimating a dose-response relationship between length of stay and future recidivism in serious juvenile offenders. *Criminology*, *47*, 699-740. doi: 10.1111/j.1745-9125.2009.00165.x
- Mares, A. S., & Kroner, M. J. (2011). Lighthouse independent living program: Predictors of client outcomes at discharge. *Children and Youth Services Review*, *33*, 1749-1758. doi: 10.1016/j.chidyouth.2011.04.028



- Mathur, S. R., & Schoenfeld, N. (2010). Effective instructional practices in juvenile justice facilities. *Behavioral Disorders, 36*, 20-27.
- Melkman, E., Refaeli, T., & Benbenishty, R. (2016). An empirical test of a model of academic expectations among youth in residential care. *Children and Youth Services Review, 67*, 133-141. doi: 10.1016/j.childyouth.2016.05.023
- Melkman, E., Refaeli, T., Bibi, B., & Benbenishty, R. (2016). Readiness for independent living among youth on the verge of leaving juvenile correctional facilities. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 60*, 1209-1225. doi: 10.1177/0306624x15575117
- Ohara, T., Matsuura, N., Hagiuda, N., & Wakasugi, N. (2020). The effects of correctional education on juvenile delinquents and the factors for their overall changes: Focusing on academic performance and family-type environment. *Child & Family Social Work*, Advance online publication. doi: 10.1111/cfs.12696
- Parrish, D. E., von Sternberg, K., Benjamins, L. J., Duron, J., & Velasquez, M. (2019). CHOICES-TEEN: Reducing substance-exposed pregnancy and HIV among juvenile justice adolescent females. *Research on Social Work Practice, 29*, 618-627. doi: 10.1177/1049731518779717
- Pedersen, W. (2007). Childbirth, abortion and subsequent substance use in young women: A population-based longitudinal study. *Addiction, 102*, 1971-1978. doi: 10.1111/j.1360-0443.2007.02040.x
- Pedersen, W. (2008). Abortion and depression: A population-based longitudinal study of young women. *Scandinavian Journal of Public Health, 36*, 424-428. doi: 10.1177/1403494807088449
- Pinchover, S., & Attar-Schwartz, S. (2018). Is someone there for you? Social support of youth in educational residential care from family, peers and staff. *British Journal of Social Work, 48*, 2195-2214. doi: 10.1093/bjsw/bcx164
- Pyle, N., Flower, A., Fall, A. M., & Williams, J. (2016). Individual-level risk factors of incarcerated youth. *Remedial and Special Education, 37*(3), 172-186. doi: 10.1177/0741932515593383
- Ryan, J. P., Davis, R. K., & Yang, H. L. (2001). Reintegration services and the likelihood of adult imprisonment: A longitudinal study of adjudicated delinquents. *Research on Social Work Research, 11*, 321-337. doi: 10.1177/104973150101100303
- Schroeder, R. D., Bulanda, R. E., Giordano, P. C., & Cernkovich, S. A. (2010). Parenting and adult criminality: An examination of direct and indirect effects by race. *Journal of Adolescent Research, 25*, 64-98. doi: 10.1177/0743558409354215

- Schwalbe, C. S., Gearing, R. E., MacKenzie, M. J., Brewer, K. B., & Ibrahim, R. W. (2013). The impact of length of placement on self-reported mental health problems in detained Jordanian youth. *International Journal of Law and Psychiatry*, 36(2), 107-112. doi: 10.1016/j.ijlp.2013.01.003
- Sells, S., Sullivan, I., & DeVore, D. (2012). Stopping the madness: A new reentry system for juvenile corrections. Retrieved from <http://www.ncjrs.gov/App/publications/abstract.aspx?ID=262242>
- Steele, J. L., Bozick, R., & Davis, L. M. (2016). Education for incarcerated juveniles: A meta-analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 21(2), 65-89. doi: 10.1080/10824669.2015.1133308
- Taefi, A., & Hosser, D. (in press). Trajectories of delinquency among young adult prisoners. *European Journal of Criminology*. Advance online publication. doi: 10.1177/1477370819877769
- Terry, D., & Abrams, L. S. (2015). Dangers, diversions, and decisions: The process of criminal desistance among formerly incarcerated young men. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 61, 727-750. doi: 10.1177/0306624X15602704
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 356-365. doi: 10.1016/j.appdev.2008.12.016
- Walker, S. C., & Bishop, A. S. (2016). Length of stay, therapeutic change, and recidivism for incarcerated juvenile offenders. *Journal of Offender Rehabilitation*, 55(6), 355-376. doi: 10.1080/10509674.2016.1194946
- Walker, S. C., Bishop, A. S., Catena, J., & Haumann, E. (2017). Deploying street outreach workers to reduce failure to appear in juvenile court for youth of color: A randomized study. *Crime & Delinquency*, 65, 1740-1762. doi: 10.1177/0011128717739567
- White, C. (2019). Treatment services in the juvenile justice system: Examining the use and funding of services by youth on probation. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 17(1), 62-87. doi: 10.1177/1541204017728997
- Winokur, K. P., Smith, A., Bontrager, S. R., & Blankenship, J. L. (2008). Juvenile recidivism and length of stay. *Journal of Criminal Justice*, 36(2), 126-137. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2008.02.001
- Zahn, M. A., Day, J. C., Mihalic, S. F., & Tichavsky, L. (2009). Determining what works for girls in the juvenile justice system: A summary of evaluation evidence. *Crime & Delinquency*, 55, 266-293. doi: 10.1177/0011128708330649

## מחקר מעקב אחר בוגרי פנימיות חינוכיות וכפרי נוער: הישגים בהשכלה

ענת זעירא, נטע אחדות, רמי בנבנישתי ועדנה שמעוני

**רקע:** רכישת השכלה היא מרכיב מרכזי בחזון הפנימיות החינוכיות של המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער. במאמר מתואר מחקר מעקב על בוגרי הפנימיות, שנערך במתודולוגיה ייחודית המבוססת על קובץ נתונים מינהליים אשר נבנה בשיתוף פעולה עם הלמ"ס.

**מטרות המחקר:** לבחון את ההישגים של בוגרי הפנימיות החינוכיות לאורך זמן בתחום ההשכלה, ולהשוות בין בוגרי הפנימיות לבין האוכלוסייה הכללית וקבוצת השוואה.

**שיטת המחקר:** בקבוצת המחקר 44,164 משתתפים, שהם כל הבוגרים ב-15 שנתונים עוקבים (ילידי 1982-1997). הנתונים התקבלו מהמינהל לחינוך התיישבותי, רשות האוכלוסין, ומשרדי החינוך, הרווחה, וביטחון הפנים. באמצעות propensity score matching צומדה קבוצת השוואה מתוך כלל האוכלוסייה (שאינם חניכי הפנימיות).

**ממצאים:** בהשוואה בין הקבוצות בולט במיוחד, לאורך כל השנים, שיעורם הגבוה של בוגרים ממוצא אתיופי לעומת שיעורם באוכלוסייה, ושיעור הנוקקות של הורי הבוגרים לשירותי הרווחה. ההישגים החינוכיים של בוגרי פנימיות משרד החינוך הם במגמת עלייה לאורך השנים, הן במאפייני תעודת הבגרות והן בשיעורי הכניסה למוסדות להשכלה גבוהה, ומצבם טוב יחסית לקבוצה דומה להם שלא התחנכה בפנימיות. עם זאת, שיעור ההשתלבות שלהם במוסדות להשכלה גבוהה נמוך מזה של האוכלוסייה הכללית.

**מסקנות:** הישגי הבוגרים מצביעים על כך שהפנימיות החינוכיות יכולות לקדם את החניכים בתחום ההשכלה. יש לבחון כיצד אפשר להגביר את הציפיות מהחניכים ולהנגיש משאבים שיסייעו להם להגיע להישגים גבוהים יותר, ושיתנו בידם כלים יעילים לשיפור המוביליות החברתית.

**מילות מפתח:** מחקרי מעקב, פנימיות חינוכיות, בוגרי פנימיות, הישגים בהשכלה, התאמת ציון נטייה (propensity score matching)

## מבוא

צעירים רבים בחברות מתועשות חווים את התקופה שבין סוף גיל העשרה לבין שלהי שנות העשרים לחייהם כמשמעותית ורבת שינויים. בתהליך הדרגתי ומתמשך של מעבר לבגרות ולחיים עצמאיים הם רוכשים השכלה גבוהה, הכשרה מקצועית וידע, שיסייעו להם להתבסס כלכלית בעתיד (Arnett, 2000; Furstenberg, Rumbaut, & Settersten, 2005). אולם מצבם של צעירים שגדלו במסגרות חוץ-ביתיות הוא שונה, כיוון שמשפחתם לא יכלה לגדל אותם מסיבות שונות. כשהם עוזבים את המסגרת החוץ-ביתית הם נאלצים להתמודד עם מעבר קצר וחד לבגרות ולחיים עצמאיים, שבדרך-כלל טומן בחובו סיכונים רבים לצעירים (Stein, 2006). מחקרים מצביעים על אוכלוסייה זו כאחת הפגיעות ביותר בחברה: הסיכויים שלהם להיות חסרי בית, הורים צעירים או מחוסרי תעסוקה גבוהים בהרבה מאלה של צעירים באוכלוסייה הכללית (Barth, 1990; Courtney & Dworsky, 2006; Vinnerljung & Sallnäs, 2008). גם שיעור ההשתתפות שלהם בהשכלה גבוהה נמוך ורחוק מזה של עמיתיהם באוכלוסייה הכללית (Casas & Montserrat, 2010; Harrison, 2019; Jackson & Cameron, 2010).

מחקרים מרחבי העולם העוסקים בבוגרי השמות חוץ-ביתיות מתייחסים בדרך-כלל לצעירים אשר הוצאו מביתם בשל פגיעה או סיכון שהיו חשופים להם, ושהו במסגרת של משפחת אומנה. לישראל כמה מאפיינים ייחודיים התורמים לכך שהמעבר לחיים עצמאיים של בוגרי ההשמה החוץ-ביתית בה שונה מזה של עמיתיהם בעולם (Ainsworth & Thoburn, 2014). לדוגמה: רוב השוהים במסגרות השמה חוץ-ביתית בישראל עושים זאת בפנימיות (לעומת שהות במשפחות אומנה); דגם הפנימיות החינוכיות הוא ייחודי לעומת מודלים אחרים של מסגרת מוסדית (גרופר וזעירא, 2016); היותה של מדינת ישראל חברה רב-תרבותית (לשם, 2003) וההשפעה של זה על אופי החניכים בפנימיות החינוכיות (Zeira & Benbenishty, 2011); והעובדה שבישראל נהוגה חובת שירות צבאי בגיל 18, וזו מהווה תקופת מעבר, מורטוריום והכנה לבגרות (Benbenishty, 2008).

מאמר זה מדווח על מחקר מעקב ייחודי המבוסס על נתונים מינהליים והמתמקד בבוגרי פנימיות חינוכיות וכפרי נוער של המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער (להלן: פנימיות משרד החינוך). הבחירה בקבוצה זו קשורה הן לכך שההיקף של דגם פנימיות זה גדול בהרבה במדינת ישראל לעומת מדינות אחרות (Grupper, 2009), והן לכך שזו המסגרת החוץ-ביתית הגדולה בישראל (המועצה לשלום הילד, 2017).

לפנימיות משרד החינוך רקע ומאפיינים ייחודיים (יוסף, 2011), והן מציעות

לאוכלוסיות נזקקות או לקבוצות שנמצאות במעבר חברתי ותרבותי, דרכי חינוך האופייניות לבתי ספר נבחרים (קשתי, גרופר ושלסקי, 2008). לפנימיות החינוכיות בישראל היסטוריה ארוכת ימים, ועם השנים הן עברו תמורות רבות הן מבחינת האוכלוסיות המרכיבות אותן והן בייעודן. בחברה היישובית ובשנים הראשונות למדינה היו הפנימיות החינוכיות בישראל סוכנויות לאינטגרציה חברתית, להכשרת יחידים וקבוצות לתפקידים חלוציים, מוקדים לגיבוש אידיאולוגיות וסמלי תרבות בחברה הישראלית המתהווה, וכונסו בהם יחד בני קבוצות שונות מבחינת המוצא והמעמד החברתי (קשתי, 2000). בשנות ה-50 וה-60 של המאה ה-20 התפנו רבים מהמוסדות הפנימייתיים מחניכים מקבוצות מבוססות, והיו למקומות חינוך בעיקר לקבוצות חלשות: ילדים עולים וילדים שאובחנו כטעוני טיפוח (אריאלי, 2000). מגמה זו הייתה קשורה, בין השאר, לגל העלייה הגדול של שנות ה-50, שבו גדל שיעור המגיעים מארצות אסיה ואפריקה. בראשית שנות ה-70 החלו הפנימיות החינוכיות לקלוט גם נוער ישראלי שהיה דור שני של מצוקה, ועם הזמן הפכו פנימיות רבות להומוגניות מבחינת הרכב אוכלוסייתן החלשה (שלסקי, 2000; Grupper, 2013). במרוצת השנים, ובמקביל לשינוי באוכלוסיות שמרכיבות אותן, המירו הפנימיות החינוכיות גם את ייעודן, והאתוס ההתיישבותי התחלף באתוס של קידום טעוני טיפוח (אריאלי, 2000). צעירים רבים המתחנכים כיום בפנימיות משרד החינוך מגיעים מהפריפריה הגיאוגרפית והחברתית בישראל. גלי העלייה הגדולים בשנות ה-90, מברית-המועצות לשעבר ומאתיופיה, השפיעו אף הם על אופי החניכים השוהים בפנימיות משרד החינוך, ואלו התמחו בקליטתם (Zeira & Benbenishty, 2011). למאמר הנוכחי שתי מטרות: האחת, להציג שיטת מחקר המבוססת על מיזוג קבצים מינהליים בחדר מחקר של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס), ואת האפשרויות הגלומות במחקר מסוג זה; השנייה, לתאר את מצב ההשכלה של כלל הבוגרים מ-15 שנתונים עוקבים (ילידי 1982 עד 1997) בפנימיות החינוכיות של המינהל לחינוך התיישבותי בהשוואה לקבוצה דומה שלא התחנכה בפנימיות.

---

## סקירת ספרות

---

### מצבם של בוגרי מסגרות: מצב הידע בעולם

הספרות המקצועית על בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות בעולם עוסקת בדרך-כלל בילדים שהוצאו מבתיהם בנסיבות של התעללות או הזנחה והושמו במשפחה אומנת. סקירת ספרות מקיפה משרטטת תמונה עגומה על מצבם בתחומי החיים השונים (בנבנישתי, 2015; Gypen, Vanderfaillie, De Maeyer, Belenger, & Van Holen, 2017).

לדוגמה: בתחום התעסוקה והמצב הכלכלי מצביעים הנתונים על כך שבוגרי מסגרות חוץ-ביתיות חווים קשיים משמעותיים. פקורה ועמיתיו (Pecora, White, Jackson, & Wiggins, 2009) מארצות-הברית מדווחים על שיעורי אבטלה גבוהים ועל שיעור הנמצאים מתחת לקו העוני הגבוה פי שלושה מזה שבאוכלוסייה הכללית. גם סטיוארט ועמיתיו (Stewart, Kum, Barth, & Duncan, 2014) בחנו את שיעורי התעסוקה, ההכנסה והיציבות התעסוקתית של צעירים משלוש מדינות בארצות-הברית לאורך זמן, והם מדווחים על פגיעותם של בוגרי ההשמה בתחום התעסוקה לאורך זמן ובכל המדדים שנבדקו. לדוגמה: שיעור התעסוקה של קבוצת הבוגרים בגיל 30 נמוך ב-15% משל קבוצת צעירים ממשפחות בעלות הכנסה נמוכה. כמו-כן, ולמרות הגידול בהכנסה של בוגרי ההשמות לאורך השנים, הפערים בין קבוצת בוגרי ההשמות לבין הקבוצות האחרות גדלו, וקבוצת בוגרי המסגרות השתכרה פחות מחצי מהאוכלוסייה הכללית, ואף פחות מצעירים שהגיעו ממשפחות עם הכנסה נמוכה. גם בהיבט של יציבות בעבודה מצבם של בוגרי ההשמות הוא הקשה ביותר. אומנם הפערים בינם לבין בעלי הכנסה נמוכה קטנים יותר, אך הפערים בינם לבין צעירים באוכלוסייה הכללית ניכרים. ממצאים קשים במיוחד מדווחים מאוסטרליה, שם 50% עד 80% מבוגרי ההשמה הם מובטלים (Clare, 2006).

ממצאים נוספים מצביעים על בעיות דיור מתמשכות בקרב בוגרי השמות, כולל מצבים של דרות רחוב ומגורים במקלטים לחסרי בית (Dworsky, Napolitano, & Courtney, 2013). יש עדויות רבות על כך שבוגרי מסגרות חוץ-ביתיות סובלים גם מבעיות תפקוד אחרות, כגון שימוש בחומרים ממכרים (Pecora et al., 2005) ועבריינות (McMahon & Fields, 2015). לדוגמה: מחקר רחב היקף בשוודיה בדק דפוסי שימוש בחומרים ממכרים בקרב צעירים בוגרי אומנה (von Borczyskowski, Vinnerljung, & Hjern, 2013). נמצא כי הסיכון לשימוש לרעה בחומרים ממכרים בקרב צעירים בוגרי משפחות אומנה גבוה פי ארבעה עד פי שבעה מהסיכון באוכלוסייה הכללית; ואילו במחקר על 15,000 צעירים בוגרי השמה ברוסיה נמצא ששליש מתוכם ביצעו פשעים (Stepanova & Hackett, 2014). לבסוף, בוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתית סובלים גם מקשיי בריאות פיזית ונפשית ויש אף עדויות לתמותה מוקדמת (Vinnerljung & Sallnäs, 2008). בקרב צעירים העומדים על סף היציאה מהמסגרת החוץ-ביתית, גדול שיעור הסובלים מבעיות נפשיות בשיעור שבין פי שניים לפי ארבעה מבני גילם באוכלוסייה הכללית. נפוצים במיוחד דיכאון, הפרעת דחק פוסט-טראומטית (PTSD), ושימוש לרעה בסמים ואלכוהול (Havlicek, Garcia, & Smith, 2013).

בתחום ההשכלה – שהוא מוקד המחקר הנוכחי – מצביעים המחקרים בדרך-כלל על הישגים נמוכים יותר של השוהים במסגרות השמה חוץ-ביתית

לעומת עמיתיהם בקהילה. הפערים ביניהם אינם נסגרים עם סיום השהות במסגרת. הם נמשכים גם לאחר מכן, וכולטים במיוחד בשיעורים הנמוכים של ההשתלבות במסגרות ההשכלה הגבוהה. ממצאים כאלו התקבלו במדינות רבות (בנבנישתי, 2015). לדוגמה: הוייר, יוהנסון, היל, קמרון וג'קסון (Hojer, Johansson, Hill, 2015). השווה הישגים בתחום ההשכלה בקרב יוצאי מערכת ההשמה החוץ-ביתית במדינות באירופה. לטענתן, כל העדויות מראות שיש פערים בין צעירים שהיו במסגרות חוץ-ביתיות לאחרים, שהטיפול של המסגרות לא הצליח לסגור את הפערים, ושיש סימנים לכך שהפערים גדלים עם העלייה בגיל. גם ממצאי מחקר האורך המקיף ביותר שנערך בארצות-הברית, Midwest Study, הראו שרק מעטים מצליחים לצמצם את הפערים בהשכלתם התיכונית במהלך השנים שלאחר יציאתם ממסגרות ההשמה (Courtney, Dworsky, Cusick et al., 2007; Courtney, Dworsky, Lee, & Raap, 2010; Courtney et al., 2011; Courtney, Terao, & Bost, 2004).

### **מצבם של בוגרי מסגרות – מצב הידע בישראל**

אחד המחקרים המוקדמים על בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות ערך מיפוי של צורכי הצעירים לקראת עזיבתם את המסגרות החוץ-ביתיות השונות – פנימיות וכפרי נוער של המינהל לחינוך התיישבותי, פנימיות הרווחה ומשפחות אומנה. החוקרים התבססו על שאלונים שמילאו אנשי מקצוע (עובדים סוציאליים ומדריכים) במסגרות. הם מצאו שבכל המסגרות היו לצעירים רבים צרכים שונים, ובמיוחד בתחומי הלימודים והעבודה (בנבנישתי וזעירא, 2008; Benbenishty & Zeira, 2012). עם זאת, לצעירים בכפרי נוער הייתה יותר תמיכה מההורים לעומת המסגרות האחרות. בהמשך לכך, ובמסגרת מחקרם החלוצי של זעירא ובנבנישתי (2008), נערכו ראיונות עם 500 בוגרים של פנימיות חינוכיות (כפרי נוער וחניכי נעל"ה) אשר סיימו את שהותם בכפר הנוער קודם לכן. הם מצאו שבטווח של שלוש עד חמש שנים מסיום השהות החוץ-ביתית, דיווחו רוב הבוגרים של כפרי הנוער שהם משתלבים היטב בחברה: לרובם תעודת בגרות מלאה, שירות צבאי מלא, מקום מגורים והכנסה קבועים ויחסים זוגיים ומשפחתיים תקינים. עם זאת, התוצאות בקרב 5%-10% מהצעירים במדגם לא היו טובות בכל תחומי החיים שנבדקו במחקר, ונמצאו הבדלים ניכרים בין צעירים מארצות מוצא שונות; בעיקר בלטו תוצאות טובות פחות בקרב צעירים ממוצא אתיופי (Zeira, 2009). בהמשך לכך נערכו ראיונות פתוחים ומובנים-למחצה עם 35 מהצעירים שהשתתפו במחקר הבוגרים, במטרה לזהות גורמים התורמים להצלחה במעבר לחיים עצמאיים ולהשתלבות בחברה כבוגר, וגורמים המעכבים אותה (אברהם, דיניסמן וזעירא, 2012). במחקר איכותני זה זוהו שתי קבוצות בוגרים: המצליחים בחייהם

הבוגרים והמתקשים בהם. הניתוח הניב חמישה מוקדים שלפיהם אפשר להבדיל בין הקבוצות: חוויית השהות בפנימייה, חוויית ההתמודדות עם קשיים לימודיים, תפיסת היציאה מהפנימייה, חוויית השירות הצבאי והיכולת לבקש עזרה.

מחקר נוסף, משולב שיטות, עקב אחר 276 חניכים מ-26 כפרי נוער ופנימיות רוחה בשלוש נקודות זמן: שנה, שנתיים וארבע שנים לאחר עזיבת הפנימייה (דיניסמן, 2012; דיניסמן וזעירא, 2014; סולימני-אעידן, 2012; רפאלי, 2015; Dinisman & Zeira, 2011; Dinisman, Zeira, Sulimani-Aidan, & Benbenishty, 2013; Sulimani-Aidan, Benbenishty, Dinisman, & Zeira, 2013). ארבע שנים לאחר עזיבת הפנימייה זוהו שתי קבוצות בולטות בקרב הצעירים (רפאלי, 2015): אחת – הנאבקים לשרוד, שהנרטיב שלהם כלל בעיקר תיאור של קשיים כלכליים ורגשיים רבים לצד מאמצים לתפקד באופן מסתגל; שנייה – השורדים תוך כדי מאבק, שהנרטיב שלהם הדגיש את מצבם החיובי כיום במגוון תחומי חיים (לדוגמה: השתלבות בתעסוקה ובהשכלה גבוהה), וכן תחושות חיוביות בנוגע למצבם הרגשי. אף כי מרבית הצעירים במחקר המעקב השלימו שירות צבאי מלא, רבים מהם חוו קשיי הסתגלות לשירות שהתבטאו בשיעור גבוה של צעירים שנשפטו, ערקו ונכלאו, אף בהשוואה למחקרים באוכלוסיות סיכון אחרות.

לסיכום, ממצאי המחקרים מצביעים על כך שמצבם של צעירים בוגרי השמה בישראל טוב בהשוואה לזה של צעירים בוגרי השמה בעולם במגוון תחומי חיים: רק מעטים היו חסרי בית, שיעור נמוך חווה אבטלה ושיעור גבוה למדי משרתים בצבא או בשירות לאומי. למרות זאת מצב הצעירים אינו טוב בהשוואה למצבם של צעירים אחרים באוכלוסייה הכללית בישראל. לדוגמה: רק לכרבע מהצעירים יש תעודת בגרות העומדת בדרישות הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה; שיעור גבוה של צעירים חווים קשיים כלכליים ניכרים; שיעור לא מבוטל עשו שימוש לרעה באלכוהול. באשר לשביעות הרצון מהחיים ולמצוקה הנפשית – אף על פי שמרבית הצעירים הדגישו היבטים חיוביים, מהראיונות האיכותניים עולה שיש קבוצה החווה מצוקה נפשית משמעותית שאינה מקבלת כל מענה טיפולי. תמונת מצב זו מחייבת המשך בדיקה והשוואה של בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות לאוכלוסייה הכללית.

## הישגים בתחום ההשכלה

להישגים לימודיים וליכולת לרכוש השכלה גבוהה יש השפעה מכרעת על השתלבות חברתית ועל הסיכויים להתקדם כלכלית ולשבור את מעגל העוני (משרד האוצר, 2017). לצעירים שבידם תואר ראשון יתרון כלכלי על פני צעירים עם השכלה נמוכה יותר. לדוגמה: צעירים בגיל 25-34, בעלי תואר ראשון לפחות, הרוויחו בממוצע משכורת הגבוהה ב-60% מצעירים בעלי תעודת סיום תיכונית (Planty, Provasnik,).



(Daniel, 2007 &). מחקרים מצביעים על כך, שמעבר לתרומתה של ההשכלה הגבוהה לקידום המצב הכלכלי, יש לה יתרונות נוספים לצעירים ולחברה עצמה, וביניהם בריאות טובה יותר ומעורבות חברתית גבוהה יותר (Baum & Ma, 2007). בהתאם, תשומת לב מחקרית הולכת וגוברת מוענקת לתחום ההשכלה של בוגרי פנימיות ולהישגיהם הלימודיים, הן עוד בהיותם במסגרת והן לאחריה. הממצאים מצביעים באופן עקבי על כך שבתחום זה צעירים בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות מועדים לכישלון (בנבנישתי, 2015).

בנוסף לחשיבות הכללית שיש לתחום זה בחיים של אנשים צעירים בראשית דרכם העצמאית, השכלה היא מרכיב בסיסי ומרכזי בחזון של כפרי הנוער (Grupper, 2009). בנבנישתי ושמעוני (2012) בחנו שנתון אחד של ילדי ישראל בהגיעם לגיל 19, ומצאו שכבר בשלב בחינות המיצ"ב בכיתה ח' היו הישגי הילדים שנכנסו מאוחר יותר בחייהם למסגרות חוץ-ביתיות, נמוכים באופן ניכר לעומת שאר ילדי השנתון. מדאיגים במיוחד היו הנתונים לגבי ההישגים בבחינות הבגרות. בקרב תלמידים בפנימיות החינוכיות, שיעור הניגשים לבגרות היה אומנם גבוה מהשיעור באוכלוסייה הכללית (76.3% בהשוואה ל-70.6% באוכלוסייה), אולם שיעורי הזכאות היו נמוכים מאשר באוכלוסייה הכללית (38.0% בהשוואה ל-46.8%). כמו כן, רק 74.6% מהזכאים לתעודה עמדו בדרישות הסף לאוניברסיטה, שיעור נמוך במידה ניכרת מזה שבאוכלוסייה הכללית (87.8%). בהמשך נבחנו הישגי השכלה של בוגרי פנימיות חינוכיות וכפרי נוער של המינהל לחינוך התיישבותי בהגיעם לגיל 26, תוך השוואה לאלה של שאר הצעירים בשנתון שלהם (Zeira, Arzev, Benbenishty, & Portnoy, 2014). נמצא שהישגי ההשכלה של בוגרי הפנימיות החינוכיות היו נמוכים יותר בכל המדדים שנבדקו, גם לאחר פיקוח על מאפייני הרקע.

## סוגיות מתודולוגיות במחקרי מעקב על בוגרי השמה חוץ-ביתית

בעשור האחרון אנו עדים לפריחה של מחקרים המתמקדים במצבם של בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות, ובניסיונות לנבא גורמים שיכולים לסייע להם במעבר לחיים עצמאיים. מחקרים רבים מבוססים על גישות איכותניות, שבמהותן לא מבקשות להכליל את הממצאים על האוכלוסייה, ורק מעטים מבוססים על מערכי אורך ועוקבים אחר קבוצת צעירים לאורך שנים. הבולט מכולם הוא מחקרו של מרק קורטני, שעקב אחר מדגם של צעירים שסיימו שהות במשפחות אומנה בשלוש מדינות בארצות-הברית. במסגרת פרויקט זה, הידוע בשמו Midwest Study, נערכו ראיונות עם הצעירים בארבע תחנות בחייהם, מגיל 18 ועד 26 (Courtney & Hook, 2017). מחקרי המעקב נגועים בדרך כלל במגבלות רבות הנובעות בין השאר משיטת

הדגימה, המבוססת לרוב על דגימת נוחות; מכללי האתיקה המחייבים הקפדה על שמירת הפרטיות של הצעירים ועל הימנעות משאלות מסוימות כדי לא לגרום לאי נוחות בעקבות ההשתתפות במחקר; ומקשיים לאתר את בוגרי המסגרות ולקבל את שיתוף הפעולה שלהם. להלן נדון בסוגיות מתודולוגיות מרכזיות במחקרים, ולגבי כל אחת נדגים כיצד המחקר הנוכחי מתמודד איתן.

### ייצוגיות

מטרה אחת של מחקרי המעקב היא להביא תמונה מהימנה ומייצגת של מצבם של בוגרי ההשמות במהלך השנים שלאחר עזיבת המסגרת, ולזהות צמתים קריטיים של צרכים ייחודיים. בסוגיית הייצוגיות שני אתגרים. האחד, הדגימה של קבוצת המעקב חייבת להיות מייצגת; השני, השתתפות כל מי שעוקבים אחריו לכל אורך תקופת המעקב. נוסף לקשיים בדגימה ראשונית מייצגת, המגבלה העיקרית של מחקרי המעקב נובעת מהקושי לאתר את כל הבוגרים ולקבל את הסכמתם המודעת להשתתף במחקר (Zeira, 2009). תנאי זה מסגן פעמים רבות אוכלוסייה של בוגרים שאילו השתתפה, הממצאים שנצפו יכלו אולי להראות דפוס שונה. לדוגמה: סביר מאוד שקשה לאתר דווקא את אותם בוגרים שמצבי החיים שלהם קשים במיוחד, שהם חסרי כתובת קבועה וחסרי קשרים חברתיים.

המחקר הנוכחי עוקב אחר כל בוגרי פנימיות משרד החינוך בישראל מ-15 שנתונים. הוא מציג נתונים על כל אוכלוסיית המחקר ובכך מבטל את מגבלות הדגימה ואת הקשיים הנובעים מנשירה דיפרנציאלית.

### סיבתיות, הקצאה לטיפול וקבוצות השוואה

מטרה נוספת במחקרי מעקב על בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות היא להביא לפני קובעי המדיניות תמונת מצב שבאמצעותה אפשר לבחון את ההשפעה (או את התרומה) של השהות בפנימייה על מצבם של בוגריה. מערך המחקר המתאים לבדיקת שאלות כאלה הוא מערך ניסוי קליני מבוקר (RCT), שבו הקצאה מקרית לשתי קבוצות (שהייה בפנימייה לעומת התערבות אלטרנטיבית). במערך כזה משתמשים, כשניתן, כדי לבחון השפעות של התערבויות שונות (Shlonsky & Benbenishty, 2013). אולם במחקר שבו האוכלוסייה היא בוגרי פנימיות שימוש במערך כזה אינו אפשרי – הן משום שלא ניתן לבצע הקצאה מקרית למסגרת חוץ-ביתית, והן משום שההשמה נעשתה שנים לפני תחילת המחקר. לפיכך מקובל להתמודד עם קושי זה באמצעים סטטיסטיים, ולהשוות את התוצאות של בוגרי הפנימיות עם תוצאות של קבוצות השוואה דומות להן ככל האפשר.

השיטה המקובלת ביותר כיום להתאמה בדיעבד של קבוצת השוואה נקראת Propensity Score Matching (PSM) (Dehejia & Wahba, 2002). בשיטה זו

מצמידים לכל אחד מבוגרי כפרי הנוער אדם אחר, שלא שהה בפנימייה חינוכית, הדומה לו בשורה של מאפיינים. באופן זה ניתן לבנות קבוצת השוואה דומה ככל האפשר, ולבחון אם יש הבדלים בין הקבוצות בתוצאות במגוון תחומי חיים. החיסרון המרכזי של שיטה זו נובע מכך שהמאפיינים מתבססים רק על נתונים הזמינים לחוקר ונמצאים בבסיס הנתונים של המחקר (Caliendo & Kopeinig, 2008). לדוגמה: במאגרי מידע מינהליים אין בדרך-כלל מידע על טיב היחסים בין הילד בפנימייה לבין הוריו, שלהם עשויה להיות השפעה על מצבו בתחומי חיים שונים, אך לא יהיה לו ביטוי ביצירת קבוצת ההשוואה. עם זאת, מידע תקף ומהימן מסוג זה קשה למצוא גם במחקרים אחרים. במחקר הנוכחי הוצמדו לכל פרט באוכלוסיית המחקר (בוגר פנימייה חינוכית) שני פרטים הדומים לו במגוון מאפיינים מהאוכלוסייה הכללית שלא היו בכפר נוער. הדבר נעשה באמצעות PSM, כפי שיפורט בהמשך.

### מקור הנתונים

מידת האובייקטיביות של הנתונים היא נקודה נוספת המהווה אתגר במחקרי המעקב. מצד אחד, יש יתרון ללמוד על התפיסות הסובייקטיביות של המשתתפים, שאינן באות לידי ביטוי במדדים אובייקטיביים. מצד שני, יש יתרון לנתונים אובייקטיביים המתועדים במאגרי המידע המינהליים, שאינם נתונים לפרשנות אישית של הבוגר או לדיווח מעוות (כגון בגלל רצייה חברתית). בנוסף, השימוש במאגרי מידע מינהליים מציע עושר שקשה להגיע אליו בסקרים או בראיונות – בין אם בשל מגבלות אתיות ובין אם בשל הקושי להסתמך על הזיכרון. לדוגמה: מה היו הציונים של הצעיר בתקופות חיים שונות (לדוגמה: ציוני המיצב בכיתה ח'; מספר יחידות לימוד וציוני בגרות במתמטיקה; וציון הבחינה הפסיכומטרית). כמו כן, מחקר המבוסס על קבצים מינהליים מאפשר לקשור בין נתונים אובייקטיביים ממקורות שונים, לדוגמה: מה היו ההישגים בתחום ההשכלה של מי שהוריו הורשעו בפלילים.

המחקר הנוכחי ייחודי בכך שהוא בוחן מגוון נתונים אובייקטיביים אודות הבוגרים בראייה של שנים רבות. קובץ הנתונים למחקר אומנם מבוסס על נתונים מינהליים שיש להם מגבלות, אך בתחום ההשכלה, לדוגמה, הם אמינים הרבה יותר מהתבססות על נתונים שמקורם בדיווח עצמי. הקובץ המלא כולל משתנים בתחומים רבים ומגוונים: (א) משתני רקע אישיים ומשפחתיים בעת הכניסה לפנימייה; (ב) מאפייני השהות בכפרי הנוער; (ג) הרכב המשפחה של הצעיר; (ד) השכלה; (ה) שירות צבאי; מידע על מאפייני השירות הצבאי (כולל נתוני מיון) ושירות מילואים (אם יש); (ו) מעורבות פלילית: מעורבות בפלילים לאורך השנים (תיקים והרשעות); (ז) בריאות: מידע על נכויות כפי שמופיע בקובצי המוסד לביטוח לאומי; (ח) תעסוקה: חודשי עבודה בשנה, השתתפות בתוכניות תעסוקה, מענק עבודה;

(ט) שכר: שכר חודשי ממוצע (לשנה); (י) קבלת גמלאות: מספר חודשי קבלת גמלאות: הבטחת הכנסה (לרבות פטור ממבחן תעסוקה), דמי אבטלה, נכות וגמלת ילד נכה, מזונות, וכן קבלת גמלאות במסגרת ענף אימהות, סיוע בדיוור, לרבות זכאות לדיוור ציבורי; (יא) קבלת שירותי רווחה עבור המשתתף וילדיו, כולל השמה במסגרת חוץ-ביתית. כאמור, במאמר הנוכחי נציג ממצאים המתארים את מצבם של בוגרי 15 שנתונים בכפרי נוער בתחום ההשכלה, ונשווה אותו למצב של קבוצת השוואה (בכל גיל) ולאוכלוסייה הכללית.

### שינויים לאורך השנים

במהלך השנים חלים שינויים הן במאפייני החניכים במסגרות חוץ-ביתיות והן בחברה שאליה הם יוצאים לאחר סיום השהות. כך, למשל, חלו שינויים משמעותיים בהרכב החניכים בפנימיות משרד החינוך – מספר העולים ממדינות חבר העמים, שהיה גבוה מיד לאחר העלייה הגדולה בשנות ה-90, ירד בהתמדה, ולעומתם נקלטו חניכים רבים מעולי אתיופיה; פתיחתן של מכללות רבות אפשרה כניסה להשכלה גבוהה לצעירים שבעבר לא יכלו להיקלט באוניברסיטאות. שינויים אלו מחייבים התייחסות לתקופה הספציפית שבה החניכים שהו בפנימיות וסיימו את שהותם, מתוך מבט על כלל החברה באותה תקופה. רוב רובם של המחקרים אינם עוסקים בסוגיה זו. במחקר הנוכחי אנו בוחנים שינויים בתוצאות בתחום ההשכלה של כל בוגרי הפנימיות במשך 15 שנים, ומשווים בינם לבין צעירים בני אותו הגיל בקבוצת השוואה. בכך אנו מבטיחים שהמחקר מביא בחשבון את השינויים שחלו בחברה הישראלית במהלך שנות המחקר.

### שאלות המחקר

1. מה מאפיין את הרקע של חניכי פנימיות משרד החינוך בהשוואה לאוכלוסייה הכללית, במבט לאורך השנים?
2. מהם ההישגים של חניכי פנימיות משרד החינוך בתחום ההשכלה לאורך השנים?
3. מהם ההישגים של חניכי הפנימיות משרד החינוך בתחום ההשכלה לעומת ההישגים בקבוצת השוואה ובאוכלוסייה הכללית?

### שיטת המחקר

#### מבנה קובץ נתונים

המחקר מבוסס על קובץ נתונים מינהליים ייחודי שנבנה באמצעות הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס). הקובץ משלב בסיסי נתונים שהתקבלו מהמינהל לחינוך

התיישבותי, רשות האוכלוסין, משרד החינוך, משרד הרווחה, המשרד לביטחון פנים, צה"ל, והמוסד לביטוח לאומי, עד לשנת 2015. מיזוג בסיסי הנתונים הניב קובץ על כלל ילידי השנים 1982 עד 1997 החיים בישראל (בסך הכול 1,565,010 פרטים). חלק מהמידע מופיע כנתוני רקע שאינם משתנים (כגון שנת לידה וארץ לידת ההורים), חלק אחר מופיע כתמונת מצב בנקודות זמן קריטיות מבחינת המחקר (כגון תעודת בגרות בסיום השנות במסגרת, רמת ההשכלה כיום), וחלקו מופיע עבור כל אחת מהשנים שלאחר גיל 18 (כגון מספר חודשי העבודה בשנה, מאז גיל 18 ועד לשנת 2015). מבנה נתונים מורכב זה מאפשר לענות על שאלות הן לגבי שנה קלנדרית והן לגבי גיל המשתתף. כך לדוגמה הנתונים בשנת 2015 על השכלה גבוהה עבור כל מי שנולדו בשנת 1990 יתארו אותם בגיל 25, ועבור כל מי שנולדו ב-1985 מידע זה יאפיין אותם בגיל 30. מבנה כזה מאפשר לבחון שינויים (series of repeated measures) עבור כל משתתף לאורך ציר הגיל שלו (כגון מספר חודשי עבודה במשך כל שנה מאז גיל 18), ועבור כלל המשתתפים (לדוגמה ההסתברות תלוית-גיל לרכישת השכלה גבוהה). מבנה כזה מאפשר גם לבחון את התרומה של השנה הקלנדרית ('התקופה'), כלומר להשוות את רמת ההשכלה של בני ה-18 לאורך השנים; ולבדוק, לדוגמה, אם חלה עלייה במספר מקבלי תעודות הבגרות בשנים האחרונות, ואם יש הבדל במגמת העלייה בין בוגרי הפנימיות לאחרים. זווית ראייה זו חשובה משום שבחלוף השנים ובתקופות שונות בחיי המדינה חלו שינויים משמעותיים באופי הפנימיות ופעילותן, וגם שינויים כלכליים, חברתיים ואחרים בחברה הישראלית. שינויים כאלה הם סביבתיים וקשורים לשנה הקלנדרית ('לתקופה'), בניגוד לשינויים אישיים, הקשורים לגיל או לשלב ההתפתחותי של הבוגר.

## אוכלוסיית המחקר

קבוצת המחקר וההשוואה נגזרו מתוך מרשם האוכלוסין לשנת 2015 של ילידי השנים 1982 עד 1997, 'יהודים' או 'אחרים' (כלומר, מי שהלאום שלהם אינו ערבי). המחקר הנוכחי מתמקד בכפרי נוער המיועדים לחניכים מהלאום היהודי, ומשום כך מי ששייכים ללאום הערבי מהווים בהם מיעוט שבמיעוט. בקבוצת המחקר 44,164 משתתפים, שהם כל הבוגרים ב-15 שנתונים עוקבים של פנימיות משרד החינוך בישראל שסיימו את השנות בכפרי הנוער בשנים 2000 עד 2015. במקביל זווה קבוצת השוואה בגודל כפול (88,328 צעירים). הזיווג נעשה באמצעות PSM, היוצר דמיון בין שתי קבוצות נבדקים לפי שורה של מאפיינים (Becker & Ichino, 2002; Dehejia & Wahba, 2002). יש טכניקות שונות לביצוע ההתאמה, ובמחקר הנוכחי נעשה שימוש בטכניקה הנקראת "השכן הקרוב" (nearest neighbor). הקריטריון

המנחה את בחירת הפרטים בקבוצת ההשוואה הוא השגת דימיון מרבי לקבוצת המחקר במאפיינים רבים ככל האפשר, הזמינים לחוקר בבסיס הנתונים. בשיטה זו מחושב ציון התאמה עבור כל משתתף בקבוצת המחקר (בוגרי פנימיות חינוכיות) ונבחר משתתף מקבוצת ההשוואה שהציון שלו הוא 'השכן הקרוב ביותר' לציון של המשתתף בקבוצת המחקר. כאשר קבוצת ההשוואה האפשרית (כלל האוכלוסייה) גדולה באופן ניכר מקבוצת המחקר (בוגרי פנימיות), מציעה הספרות להתאים לכל משתתף מקבוצת המחקר שני בני זוג (או יותר) מקבוצת ההשוואה משום שהדבר מאפשר שימוש במידע רב יותר – התוצאות של בוגרי הפנימיות משוות לתוצאות של קבוצה גדולה יותר הדומה לה – ולכן גם דיוק רב יותר באומדנים (Caliendo & Kopening, 2008). משום כך בחרנו עבור כל אחד מהבוגרים בפנימיות החינוכיות שני משתתפים מקבוצת ההשוואה.

כל המאפיינים שלפיהם נבנתה קבוצת ההשוואה נמדדו בגיל שלפני הגעת המשתתף לפנימייה, והם: מגדר המשתתף; השכלת ההורים; מוצא ההורים; ארץ לידת המשתתף; מצב משפחתי והסטטוס של ההורים (לדוגמה, האם בחיים או בחו"ל); היות לפחות אחד ההורים בטיפול הרווחה; היות לפחות אחד ההורים מורשע בדין; מגזר ופיקוח בית הספר שבו למד המשתתף; אשכול חברתי-כלכלי של היישוב שבו גרו ההורים. יצירת קבוצת ההשוואה נעשתה בנפרד בתוך כל אחד מהשנתונים, כדי להבטיח את האפשרות להשוות בין בוגרי כפרי הנוער לבין השאר בתקופות שונות. לוח 1 מציג את מאפייני אוכלוסיית המחקר לעומת האוכלוסייה הכללית וקבוצת ההשוואה שנבנתה באמצעות PSM. כפי שרואים בלוח, ברוב המשתנים יש דימיון רב מאוד בין אוכלוסיית המחקר לבין קבוצת ההשוואה, והבדלים ניכרים בין שת קבוצות אלה לבין האוכלוסייה הכללית.

## משתני המחקר

### משתני רקע בעת הכניסה לפנימייה:

- מגדר (זכר / נקבה)
- מוצא של המשתתף והוריו (ישראל / ארצות חבר העמים / אתיופיה<sup>1</sup> / אחר)
- מעורבות בפלילים של ההורים (יש / אין)
- האם ההורה מופיע בקובץ נתוני יסוד של משרד הרווחה כנוזק לשירותי רווחה (מופיע כנוזק / אינו מופיע כנוזק)

<sup>1</sup> כמקובל בלמ"ס, ילידי ישראל שאביהם נולד באתיופיה נספרים אף הם כיוצאי אתיופיה.

לוח 1: מאפייני רקע של הצעירים לפי שייכות לקבוצה, באחוזים  
(עבור כלל השנתונים)

השוואה	פנימיות	אוכלוסייה	
88,328	44,164	1,432,518	
58.1	58.3	50.2	מגדר (בנים)
			ארץ לידה
60.3	58.9	78.9	ישראל
18.0	16.4	11.8	חבר העמים
16.3	18.8	0.6	אתיופיה
5.3	5.9	8.8	אחר
			השכלת אב
12.6	12.3	6.0	יסודית
53.2	52.1	52.4	תיכונית
16.4	17.4	18.3	על תיכונית
17.9	18.2	23.3	השכלה גבוהה
			אשכול חברתי-כלכלי של היישוב
1.7	1.9	3.7	1+2
32.3	31.8	21.2	3+4
49.4	48.6	37.4	5+6
16.5	17.6	38.8	7+8
			נזקקות הורים
20.4	19.9	9.1	אב
25.3	24.3	10.5	אם
			הרשעות הורים
3.7	3.7	2.6	אב
0.5	0.6	0.5	אם

### הישגים בתחום ההשכלה של הצעירים (נמדדו בכל גיל):

- מאפייני תעודת הבגרות:
  - ✓ ניגש לבחינת בגרות אחת לפחות (כן / לא)
  - ✓ זכאי לתעודת בגרות לפי הכללים של משרד החינוך (כן / לא)
  - ✓ התעודה עומדת בתנאי הסף של האוניברסיטאות<sup>2</sup> (כן / לא)
  - ✓ למד ארבע או חמש יחידות לימוד במתמטיקה (כן / לא)
  - ✓ למד ארבע או חמש יחידות לימוד באנגלית (כן / לא)
- השתלבות בהשכלה גבוהה:
  - ✓ היבחנות בבחינה הפסיכומטרית (כן / לא)
  - ✓ כניסה למסגרת השכלה על-תיכונית (כן / לא)
  - ✓ סוג המסגרת העל-תיכונית (אוניברסיטה / מכללה / מכללה לחינוך)

### **עיבוד הנתונים**

המחקר התבצע בחדר המחקר של הלמ"ס. בהתאם לנהלי העבודה הנהוגים בו העיבודים נערכו במתקני הלמ"ס ובפיקוחה. הממצאים המדווחים כאן מבוססים על השוואת ההתפלגות של משתני המחקר בין שתי הקבוצות, ולפי העניין גם מול כלל האוכלוסייה בשנים הרלוונטיות. מאחר שמדובר בקבוצות משתתפים גדולות במיוחד, יש לנקוט משנה זהירות בפירוש הממצאים, זאת משום שכל הבדל זעיר בין הקבוצות היה מובהק מבחינה סטטיסטית.

### **אתיקה**

המחקר והליכוי קיבלו את אישור ועדת האתיקה האוניברסיטאית. בנוסף, המחקר התבצע על פי דרישות הלמ"ס לשם מיזוג קובץ הנתונים. החוקרים קיבלו על עצמם את כל כללי הסודיות המחמירים של כל אחד מהגופים שהעבירו את הנתונים או שנתנו ללמ"ס אישור לעשות שימוש בנתונים. הקובץ שעליו נעשו העיבודים אינו מכיל נתונים מזהים, ולא נערכו עיבודים על קבוצות קטנות במיוחד.

### **ממצאים**

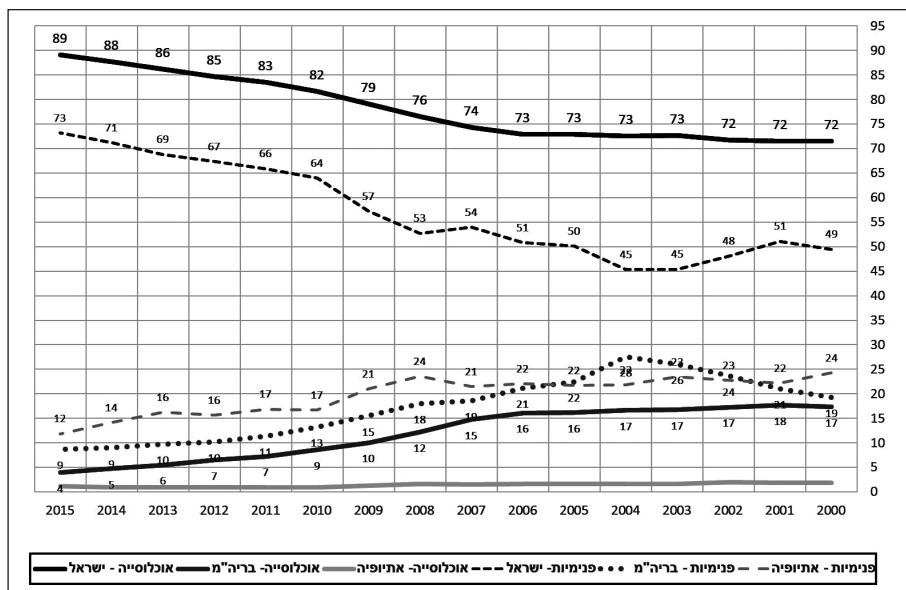
**מאפיינים של חניכי הפנימיות בהשוואה לאוכלוסייה הכללית**  
שאלת המחקר הראשונה בחנה את מאפייני החניכים בפנימיות משרד החינוך לעומת האוכלוסייה הכללית. נערכה השוואה בין המאפיינים הבאים: מגדר, מוצא, נזקקות הורים לשירותי רווחה, ואבות שהורשעו בפלילים; כל ההבדלים בין קבוצת המחקר לאוכלוסייה היו מובהקים ( $p < .001$ ).

<sup>2</sup> בנוסף לזכאות לתעודת בגרות, נדרש ציין עובר ברמה של 3 יחידות לימוד במתמטיקה ו-4 יחידות לימוד באנגלית.



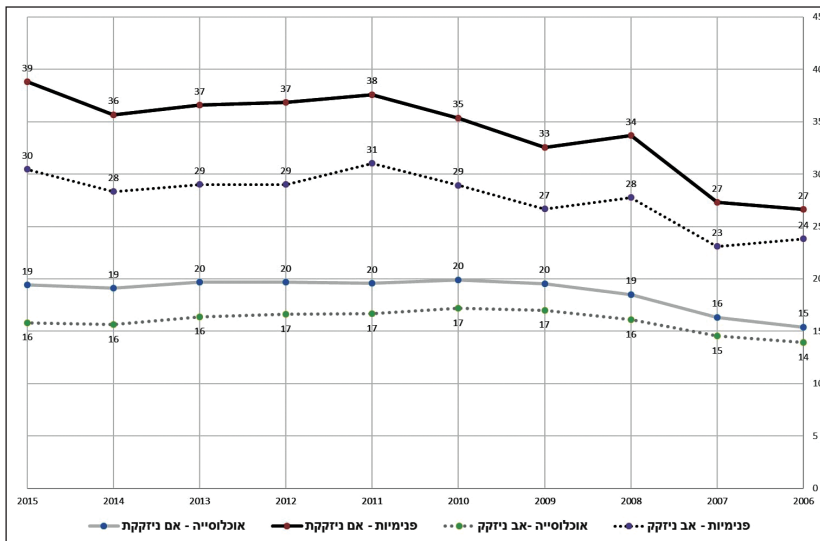
**מגדר:** כבדיקה של התפלגות המין של החניכים נמצא ששיעור הבנים בפנימיות היה גבוה יותר מאשר באוכלוסייה הכללית, והוא נע לאורך השנים בין 57.5% ל-61.0%, לעומת שיעורם באוכלוסייה הכללית, שהיה 50.3%-51.1% באותה התקופה.

**מוצא:** תרשים 1 מציג את התפלגות ארץ המוצא, ובו בולט במיוחד, לאורך כל השנים, השיעור הגבוה של ילדים ממוצא אתיופי שהיו בפנימיות לעומת שיעורם באוכלוסייה. לדוגמה: שיעור הבוגרים מהעדה האתיופית בשנת 2010 היה 16.7% בפנימיות משרד החינוך ו-1% באוכלוסייה; ובשנת 2015 ירד שיעורם ל-11.8% בפנימיות משרד החינוך לעומת 1.1% באוכלוסייה הכללית. מנגד, שיעור ילידי ישראל בפנימיות נמוך יותר מאשר שיעורם באוכלוסייה הכללית. עם זאת, ניכרת עלייה בשיעור ילידי הארץ בפנימיות, והיא תלולה יותר לעומת העלייה באוכלוסייה הכללית, כך שהפער בשיעור של ילידי הארץ בין הפנימיות לאוכלוסייה הכללית הצטמצם עם השנים. לדוגמה: שיעור הבוגרים ילידי ישראל בשנת 2000 היה 49.5%, ובשנת 2015 עלה ל-73.5%; ואילו השיעור באוכלוסייה בשנים אלו עלה מ-71.6% ל-89.1%. כמו כן, שיעור החניכים בפנימיות משרד החינוך שמוצאם בארצות חבר העמים היה גבוה במידה ניכרת משיעורם באוכלוסייה הכללית. פער זה הצטמצם מאוד בשנים האחרונות. לדוגמה: שיעור ילידי ברית-המועצות לשעבר בפנימיות ירד מ-27.5% בקרב הבוגרים בשנת 2004 ל-8.7% מהבוגרים בשנת 2015.



תרשים 1: התפלגות ארצות לידה (באחוזים) – השוואה בין כלל האוכלוסייה לבין בוגרי פנימיות משרד החינוך לאורך השנים

**נזקקות הורים לשירותי רווחה:** תרשים 2 מציג את שיעור הנזקקות של הורי החניכים בעת כניסתם למסגרת בהשוואה לילדים באוכלוסייה הכללית. נתונים אלה התקבלו רק עבור מי שסיימו את השהות בפנימיות משנת 2006 ואילך. כפי שרואים, שיעור הנזקקות בקרב הורי החניכים של פנימיות משרד החינוך גבוה במידה ניכרת מזה של הורי הילדים האחרים באוכלוסייה. יותר מכך, הפערים התרחבו עם השנים, והם גדולים יותר עבור אימהות. לדוגמה: שיעור הנזקקות בקרב האימהות של בוגרי הפנימיות בשנת 2006 היה 27% לעומת 15% באוכלוסייה; עבור הבוגרים בשנת 2015 שיעורן היה 39% לעומת 19% באוכלוסייה. בקרב האבות של בוגרי הפנימיות שיעור הנזקקות בשנת 2006 היה 24% לעומת 14% באוכלוסייה; בשנת 2015 היה שיעור האבות הנזקקים 30% בקרב בוגרי הפנימיות לעומת 16% באוכלוסייה הכללית.



תרשים 2: השוואה של נזקקות אב ואם (באחוזים) בין האוכלוסייה לבין בוגרי משרד החינוך לאורך השנים

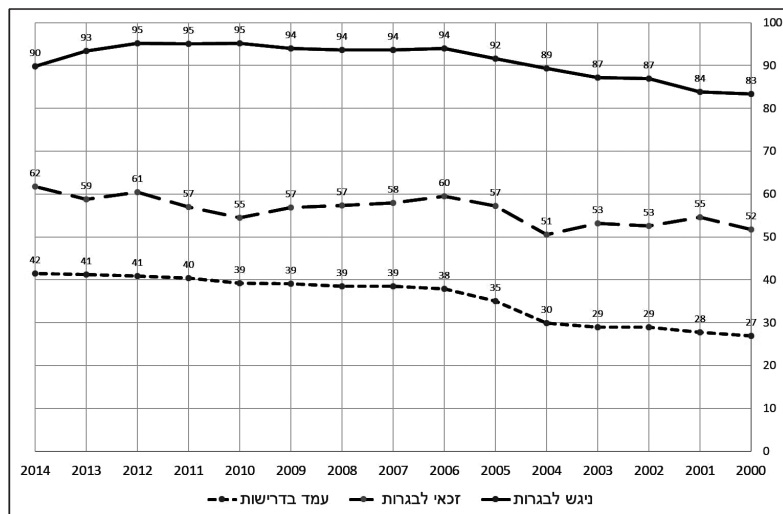
**הורים שהורשעו בפלילים:** ככלל, שיעור האבות המורשעים בפלילים גבוה מזה של האימהות, הן בקרב הילדים בפנימיות והן בקרב הילדים באוכלוסייה הכללית. שיעור האבות המורשעים של חניכי הפנימיות גבוה במידת-מה מזה של האבות באוכלוסייה הכללית; שיעור ההרשעות נע במהלך השנים בין 1% ל-7%, והפער בין האבות של בוגרי הפנימיות לאבות באוכלוסייה נע בין חצי אחוז לאחוז וחצי. כמעט שאין הבדלים בקרב האימהות בשתי הקבוצות, ושיעור ההרשעות בפלילים בקרב האימהות הוא פחות מאחוז בשתי הקבוצות.

### הישגים בהשכלה של בוגרי הפנימיות

שאלת המחקר השנייה בחנה הישגים של בוגרי הפנימיות בתחום ההשכלה לאורך השנים, ושאלת המחקר השלישית בחנה את הישגיהם לעומת ההישגים של האוכלוסייה הכללית ושל קבוצת ההשוואה. בכל ההשוואות הבאות ההבדלים המדווחים מובהקים ( $p < .001$ ): במאפייני תעודת הבגרות – ניגשו לבחינות בגרות, זכאות לתעודת בגרות, עמידה בדרישות האוניברסיטאות, ומספר יחידות הלימוד במתמטיקה ובאנגלית; ובהשתלבות בהשכלה על-תיכונית – היבחנות בבחינה הפסיכומטרית, כניסה למוסד להשכלה על-תיכונית, וסוג המסגרת העל-תיכונית.

### מאפייני תעודת בגרות

באופן כללי נראה שבמשך השנים יש עלייה בהישגים החינוכיים של בוגרי פנימיות משרד החינוך בכל מה שקשור למאפייני תעודת הבגרות וכניסה למוסדות להשכלה גבוהה. תרשים 3 מציג את מאפייני תעודות הבגרות של בוגרי הפנימיות לאורך השנים. אפשר לראות עלייה ניכרת בשיעור הניגשים לבחינות בגרות, מ-83% בקרב בוגרי שנת 2000 ל-95% בשנים 2010-2012. (בשנתיים האחרונות למחקר יש ירידה קלה, ואפשר לשייך אותה לתלמידים שטרם סיימו את בחינות הבגרות). לצד מגמה זו נראה שיש גם מגבלות ואתגרים בהתקדמות זאת. במהלך כל השנים היה שיעור הניגשים לתעודת בגרות קטן במידה ניכרת משיעור הזכאים לבגרות, ולשיעור נמוך אף יותר יש תעודת בגרות מלאה, העומדת בסף הדרישות של האוניברסיטאות. כך, לדוגמה, בשנת 2012 ניגשו לבחינות הבגרות 95% מהחניכים, 61% היו זכאים לתעודת בגרות ו-41% עמדו בדרישות הסף של האוניברסיטאות.



תרשים 3: הישגים בבגרות (באחוזים) של בוגרי פנימיות משרד החינוך לאורך השנים

ערכנו השוואה בין בוגרי פנימיות משרד החינוך לבין קבוצת ההשוואה והאוכלוסייה הכללית במאפייני תעודת הבגרות והשתלבות בהשכלה גבוהה. לוח 2 מציג את מאפייני תעודת הבגרות בשלוש הקבוצות.

לוח 2 : מאפייני בחינות הבגרות לפי שייכות לקבוצה, באחוזים (עבור כלל השנתונים)

השוואה	פנימיות	אוכלוסייה	
88,328	44,164	1,432,518	
<b>שיעור השתתפות בבחינת הבגרות</b>			
66.7	92.5	64.8	ניגש לבחינות
46.1	57.6	49.6	זכאי לתעודה
35.8	38.3	42.3	תעודה עומדת בדרישות הסף
<b>ציוני בגרות</b>			
67.7	67.6	72.8	עברית
64.8	64.9	69.5	מתמטיקה
69.2	67.1	75.0	אנגלית
68.6	68.8	72.4	מדעים

כפי שרואים בלוח 2, שיעור בוגרי הפנימיות גבוה הרבה יותר מזה של קבוצת ההשוואה בכל המשתנים שנבדקו: שיעור הניגשים לבחינות הבגרות, שיעור הזכאים לתעודה, ושיעור המחזיקים בתעודת בגרות שעומדת בתנאי הסף של המוסדות להשכלה גבוהה. בהשוואה עם האוכלוסייה הכללית אפשר לראות ששיעור הניגשים לבגרות והזכאים לתעודת בגרות גבוה יותר בקרב בוגרי פנימיות משרד החינוך. אולם שיעור הבוגרים שהתעודה שלהם עומדת בתנאי הסף של המוסדות להשכלה גבוהה יותר באוכלוסייה הכללית מזה שבקבוצת המחקר. ואכן, בדיקה של ציוני הבגרות של שלוש הקבוצות מראה שהציונים של בוגרי הפנימיות דומים לאלה של קבוצת ההשוואה, אך נמוכים משל האוכלוסייה הכללית.

בנוסף להיותן קריטריון לעמידה בדרישות המוסדות להשכלה גבוהה, מספר יחידות הלימוד שלפיהן נבחנו הצעירים בבגרות במתמטיקה ובאנגלית מהווה מדד לאיכות תעודת הבגרות. בבדיקת השינויים בשיעורי התלמידים שנבחנו בארבע ובחמש

יחידות במתמטיקה לא נמצא דפוס שיטתי. המתאם של שיעור התלמידים שבחרו להיבחן בארבע וחמש יחידות עם שנת המבחן הוא 0. בחלק מהשנים יש עלייה הדרגתית ובחלק אחר ירידה. לעומת זאת, יש עלייה הדרגתית, שיטתית וכוללת בשיעור החניכים שיש להם ארבע וחמש יחידות באנגלית: בשנת 2000 היה שיעורם כ-44%, בשנת 2008 היה 50%, ובשנת 2015 — 62.5%. המתאם הליניארי עם שנת המבחן הוא 0.88, מתאם גבוה המצביע על מגמה ברורה של שיפור עם השנים.

### השתלבות בהשכלה גבוהה

הבחינה הפסיכומטרית היא קריטריון לכניסה לרוב תחומי הלימוד באוניברסיטאות. במהלך השנים חלה עלייה בשיעור הבוגרים שניגשו לבחינה הפסיכומטרית, מ-26.8% בשנת 2000 ל-34.3% בשנת 2006. לאחר שנה זו חלה ירידה הדרגתית בשיעור הניגשים לבחינות אלו.

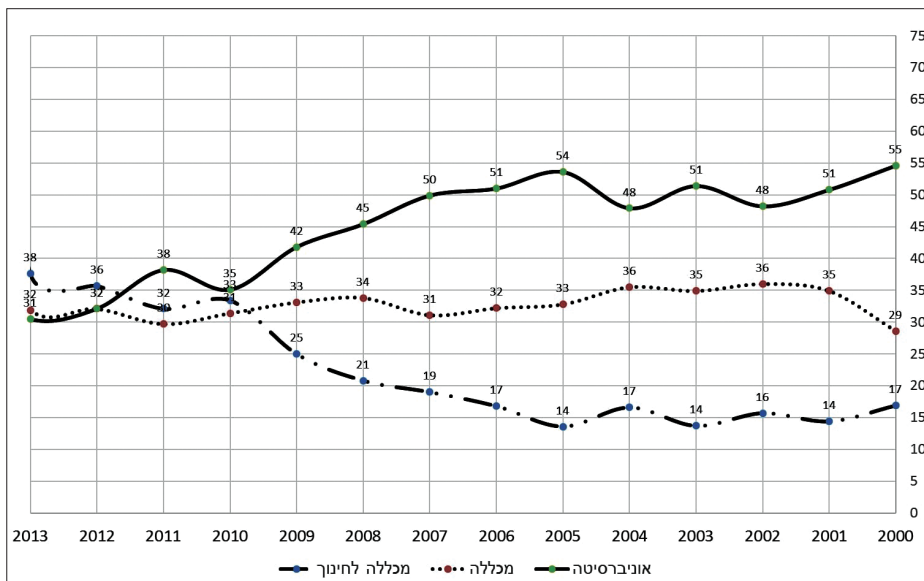
שיעור בוגרי הפנימיות שהשתלבו במוסדות להשכלה גבוהה נמוך מזה של האוכלוסייה הכללית אך גבוה מעט מקבוצת ההשוואה (29.3%, 22.8%, ו-22.6% בהתאמה). לוח 3 מציג את התפלגות הלומדים בסוגים השונים של מוסדות להשכלה גבוהה — אוניברסיטאות, מכללות ומכללות לחינוך. כפי שרואים, מתוך הסטודנטים, באוכלוסייה הכללית 56% למדו באוניברסיטאות, בקבוצת ההשוואה שיעורם היה 52.7%, ובקרב בוגרי הפנימיות השיעור היה נמוך יותר, 47.4%. לעומת זאת, שיעור הלומדים במכללות לחינוך מקרב בוגרי הפנימיות הוא 19.5% לעומת 8.5% באוכלוסייה הכללית.

לוח 3: סוג המוסד האקדמי לפי שייכות לקבוצה, באחוזים (עבור כלל השנתונים)

סוג המוסד	אוכלוסייה	פנימיות	השוואה
	1,432,518	44,164	88,328
אוניברסיטה	56.0	47.4	52.7
מכללה	65.6	33.1	34.0
מכללה לחינוך	8.5	19.5	13.4

כמו-כן, בחלוף הזמן היו שינויים בהרכב המוסדות להשכלה הגבוהה שאליהם פנו בוגרים. תרשים 4 מראה שעם השנים חלה ירידה בשיעור בוגרי הפנימיות שפנו ללימודים באוניברסיטה בהשוואה למי שפנו למכללות לחינוך. לדוגמה: 55% מהסטודנטים בוגרי פנימיות משרד החינוך למדו בשנת 2000 באוניברסיטאות, לעומת

30% שלמדו במכללות ו-17% במכללות לחינוך. לעומת זאת, בשנת 2013 למדו 31% באוניברסיטאות לעומת 32% במכללות ו-38% במכללות לחינוך.



תרשים 4: שיעור הלומדים (באחוזים) בכל סוג מוסד מתוך הסטודנטים בוגרי פנימיות משרד החינוך לאורך השנים

## דין

בשני העשורים האחרונים ניכרת תשומת לב מחקרית רבה יותר להישגים של בוגרי פנימיות בתחום ההשכלה, היות שנראה כי הם מועדים לכישלון בתחום זה וכי ליכולתם לרכוש השכלה גבוהה השפעה מכרעת על שיפור סיכוייהם למוביליות חברתית-כלכלית. המחקר הנוכחי בחן הישגים בתחום ההשכלה בקרב 15 שנתונים של בוגרי פנימיות משרד החינוך, בהשוואה לקבוצה מתוך האוכלוסייה הכללית. יצרנו בסיס נתונים משולב המכיל את המידע על כל ילדי ישראל בשנתונים הרלוונטיים, ובנינו קבוצת השוואה באמצעות PSM, שלפיה לכל בוגר פנימייה חינוכית יליד שנתון מסוים הוצמדו שני 'בני זוג' ילידי אותו השנתון שאינם בוגרי פנימייה חינוכית והם הדומים לו ביותר מכל ילידי אותו שנתון. למערך מחקר כזה יתרונות בולטים: הוא מתייחס לכלל האוכלוסייה ולא למדגם מתוכה; אפשר לזהות שינויים לאורך השנים – הן במאפיינים של חניכי הפנימיות והן בתוצאות (בושריאן, 2017). בנוסף, בהעדר אפשרות להפעיל מערך ניסויי מבוקר, יש לקבוצת המחקר קבוצת

השוואה הדומה לה; עם זאת, התאמה סטטיסטית אינה מבטיחה תמיד דמיון מלא בין קבוצת המחקר לקבוצת ההשוואה, ויש להביא בחשבון שבין הקבוצות עלולים להיות הבדלים במשתנים שלא הוכנסו לפרופיל – בין היתר משום שאינם ידועים או שאינם נגישים. משתנים אלה, שחלקם אינם נגישים ולחלקם האחר לא קיים כלל מידע שיטתי, עשויים להשפיע הן על ההחלטה בדבר השמה חוץ-ביתית (כניסה לפנימייה) והן על משתני התוצאה שנבחנו (הישגים בהשכלה). מאחר שזה המחקר הראשון בסדרה של מחקרים, ביקשנו לתאר את שיטת המחקר ואת ההישגים בהשכלה באופן כללי בקרב הקבוצות השונות. עם זאת, בוגרי הפנימיות אינם מקשה אחת, ויש מי שסיכוייו להצליח גבוהים יותר. כדי לזהות קבוצות חניכים עם צרכים ייחודיים יש להרחיב את כר החקירה, לאפיין פרופילים שונים שלהם ולבחון קשרים ביניהם לבין הישגים בהשכלה ומשתני תוצאה נוספים. מחקר נוסף כזה ישפוך אור על אמצעי המדיניות הכללית, אך גם הדיפרנציאלית, שיש לנקוט כדי לסייע לקבוצות חניכים ובוגרים מסויימות.

## מאפייני הבוגרים לאורך השנים ובהשוואה לאוכלוסייה הכללית

כפרי הנוער והפנימיות החינוכיות הוקמו כחלק מהמפעל הציוני לקליטת עלייה בישראל. לאורך השנים הם היו כור היתוך לילדי עולים, שפגשו במסגרות את ילידי הארץ, וסייעו בתהליך הִתְבָּרֵת לַחֲבֵרָה הישראלית המתהווה (אהרוני, 2011). ממצאי המחקר הנוכחי על התפלגות מוצא החניכים של 15 שנתונים של בוגרים מדגימים היטב תפקיד זה של הפנימיות. ככלל, שיעור העולים וילדי עולים בפנימיות גבוה הרבה יותר משיעור אותן קבוצות באוכלוסייה הכללית. לדוגמה: בכל השנתונים שנבדקו היה שיעור הילדים ממוצא אתיופי חניכי הפנימיות גבוה פי עשרה או יותר משיעורם באוכלוסייה. יותר מכך, גם לאחר הירידה בגלי העלייה שאפיינו את העשור האחרון של המאה ה-20, עדיין שיעור העולים בפנימיות גדול יותר מאשר באוכלוסייה. מגמה שונה מאפיינת את ילידי ישראל. בתקופת המחקר שיעורם בפנימיות משרד החינוך נמוך יותר משיעורם באוכלוסייה, אך הפער בין שיעורם באוכלוסייה לשיעורם בפנימיות הצטמצם עם השנים.

לאורך השנים נשמעת טענה בדבר הדימיון שיש בין חניכי פנימיות משרד החינוך לבין אוכלוסיות בסיכון ואוכלוסיות המוכרות למערכת הרווחה (קשתי ועמיתים, 2008). במסגרת המחקר הנוכחי לא היה אפשר לערוך השוואה ישירה בין החניכים בפנימיות משרד החינוך לחניכי פנימיות הרווחה. עם זאת, הממצאים מצביעים על כך שחניכים בפנימיות משרד החינוך מגיעים מאוכלוסייה חלשה. הממצא בדבר שיעור הורי חניכי פנימיות משרד החינוך, המוכרים כנוקדים במערכת הרווחה, שהיה גבוה

במידה ניכרת משיעור הורי הילדים האחרים באוכלוסייה, משרטט תמונה שלפיה אכן מדובר באוכלוסייה חלשה. בהקשר זה מצאנו שהפערים התרחבו עם השנים, והם גדולים יותר עבור אימהות; פערים קטנים יותר נמצאו בין חניכי הפנימיות לכלל ילדי השנתון גם בשיעור ההורים המורשעים בפלילים. עדויות כאלה מצביעות על כך שלילדים המגיעים להתחנך בכפרי נוער נקודת פתיחה טובה פחות מזו של הילדים האחרים בשנתון שלהם בכל הנוגע לרקע שממנו הם מגיעים. מדובר ביותר ילדים למשפחות של עולים, ששיעור לא מבוטל מהן מוכר לרשויות הרווחה, ויותר הורים הורשעו בפלילים. ממצאים אלה מחזקים את הטענות שהחניכים המגיעים לכפרי הנוער משתייכים לקבוצות חלשות יותר באוכלוסייה (Grupper, 2013).

אחת התופעות החברתיות שאפיינו את ישראל בתקופת המחקר היא הגידול בפערים החברתיים-כלכליים והתרחבות מעגלי העוני (המוסד לביטוח לאומי, 2002-2003, 2016), ביחד עם גידול בעלייה מארצות מתפתחות, בעיקר מאתיופיה ומברית-המועצות לשעבר (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016). במצב חברתי זה אפשר למצוא הסבר לשינוי במאפייני החניכים בפנימיות. החיים בעוני מביאים הורים רבים לבחור בהשמה למסגרות של חינוך פנימייתי כדרך להעניק להם הזדמנות טובה יותר לרכוש השכלה ולצאת ממעגל המצוקה. זאת מכיוון שמסגרת פנימייתית יכולה להעניק מעטפת שירותים רחבה ויעילה יותר מזו שניתן להציע בקהילה (יוסף, 2011). יותר מכך, פנימיות משרד החינוך מדגישות את הממד החינוכי ואת השאיפה לצמצום פערים בתחום ההשכלה, כדי להגדיל את טווח ההזדמנויות של בוגריהן, ולכן משאבים רבים מוקצים לטיפול הפוטנציאל של החניכים על-ידי השקעה בהשכלה של החניכים ובסיוע להשגת תעודת בגרות מלאה (אהרוני, 2011).

## הישגים בהשכלה של חניכי הפנימיות

הספרות המקצועית מהעולם ומישראל מצביעה על כך שמצבם של בוגרי פנימיות הוא בעייתי ביותר בשורה של תחומי חיים. בהשוואה לקבוצות אחרות הם מתקשים להשתלב בתעסוקה מספקת, סובלים מבעיות בריאות נפשיות וגופניות ומעורבים בשיעורים גבוהים בפעילות לא נורמטיבית (בנבנישתי, 2015). הישגים בהשכלה הוא אחד התחומים שמוקדשת לו תשומת לב הולכת וגוברת בשנים האחרונות. בשל השפעתם על סיכויי ההשתלבות בשוק העבודה ועל היחלצות ממעגל העוני. מחקרים בארץ ובעולם מראים כי לרכישת השכלה יש בדרך כלל השפעה מכרעת על המעמד החברתי-כלכלי, ולצעירים שבידם תואר ראשון יש יתרון כלכלי על פני צעירים שהשכלתם נמוכה יותר, ופער זה מתרחב עם השנים (משרד האוצר, 2017). במחקר הנוכחי בדקנו שני ממדים בתחום ההשכלה – הישגים בבחינות הבגרות, שהם כרטיס הכניסה להשכלה גבוהה, והשתלבות בהשכלה גבוהה.



### הישגים בבחינות הבגרות

באופן כללי, בכל קבוצות המחקר, שיעור הניגשים לבחינות הבגרות גבוה במידה ניכרת משיעור הזכאים לתעודה, אך שיעור הבוגרים שיש בידיהם תעודת בגרות העומדת בתנאי הסף של האוניברסיטאות הוא נמוך יותר. עם השנים חלה עלייה בהישגים החינוכיים של בוגרי פנימיות משרד החינוך, והם שבאים לידי ביטוי במאפייני תעודת הבגרות. יש עלייה ניכרת בשיעור הניגשים לבחינות בגרות בקרב חניכי הפנימיות, ושיעורם גבוה בהרבה הן מזה של קבוצת ההשוואה והן מזה של האוכלוסייה הכללית. גם שיעור חניכי הפנימיות הזכאים לתעודת בגרות גבוה במידה ניכרת הן מזה שבקבוצת ההשוואה והן מזה שבאוכלוסייה הכללית. לצד זאת, 'טיב' תעודת הבגרות של בוגרי פנימיות משרד החינוך (שבאה לידי ביטוי בעמידה בדרישות האוניברסיטה) היה נמוך משל האוכלוסייה הכללית אך גבוה מזה של קבוצת ההשוואה. נראה שרמת המוכנות של רבים מחניכי הפנימיות הניגשים לבחינות הבגרות אינה טובה מספיק, לעומת שתי הקבוצות האחרות. הקבוצות האחרות אומנם ניגשות פחות – אך באופן יחסי מצליחות יותר, והדבר בא לידי ביטוי בשיעור הגבוה יותר מהניגשים הזכאים לתעודה. נראה כי כפרי הנוער מצליחים להביא כמעט את כל הבוגרים להיבחנות בבחינות, הישג ניכר כשלעצמו, אך נדרשת השקעה נוספת כדי לשפר את הישגי הבוגרים בבחינות.

להצלחה בלימודי מקצועות הליבה – אנגלית ומתמטיקה – חשיבות רבה, בייחוד במדינה מוכוונת טכנולוגיה עילית כישׂראל. מצאנו עלייה הדרגתית, שיטתית וכוללת, בשיעור החניכים שנבחנו בארבע ובחמש יחידות באנגלית, המצביעה על מגמה ברורה של שיפור בתחום זה עם השנים. נזכיר שלא נמצא שיפור כזה ביחס לנבחנים במתמטיקה. להצלחה בבחינות הבגרות במתמטיקה השלכות ארוכות טווח, ובמיוחד לתוצאות בשוק העבודה ולסיכויים להשתכר שכר גבוה (קמחי והורוביץ, 2015). עם זאת, מתמטיקה נחשבת לאחר מתחומי ההוראה והלימוד הקשים, והישגיהם של כלל תלמידי ישראל במתמטיקה במבחני פיז"ה הבין-לאומיים הם נמוכים מאוד (גרובר, 2017). אפשר להניח כי העדר השיפור בתחום זה בקרב בוגרי הפנימיות משקף את המגמה בקרב כלל תלמידי ישראל. למרות זאת, חשוב מאוד לתגבר את לימודי המתמטיקה בכפרי הנוער כדי לסייע לחניכים להשיג תעודת בגרות איכותית יותר.

בסך הכול, הממצאים מצביעים על הצלחה לא מבוטלת של פנימיות משרד החינוך באחת המשימות העיקריות שלהן – שיפור ההישגים בתחום ההשכלה. בעוד מחקרים שונים בארצות-הברית, באנגליה ובאוסטרליה מעלים שהישגיהם של צעירים שהיו במסגרות חוץ-ביתיות נמוכים בסיימם את לימודי התיכון, הממצאים שלנו מצביעים על כך שבוגרי פנימיות משרד החינוך מגיעים להישגים לא מבוטלים

לעומת קבוצת ההשוואה. עם זאת חשוב לזכור, שהדגם של כפרי נוער הוא ייחודי לישראל, ומרבית המחקרים מהעולם עוסקים בצעירים שהיו אצל משפחות אומנה או בפנימיות טיפוליות (גרופר וזעירא, 2016).

### השתלבות בהשכלה גבוהה

השתלבותם של בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות במוסדות להשכלה גבוהה מלווה בקשיים רבים (Courtney et al., 2010). הם חווים אתגרים הן בשלב הכניסה למוסדות להשכלה גבוהה והן לאורך תקופת הלימודים. ממצאי מחקרים מצביעים על שיעורים נמוכים יותר של השתלבות בוגרי פנימיות במוסדות להשכלה גבוהה (Harrison, 2014; Jackson & Cameron, 2019). הצלחה בבחינה הפסיכומטרית היא קריטריון לכניסה למרבית תחומי הלימוד באוניברסיטאות בישראל. מי שלא צולח אותה יכול להשתלב באחת מעשרות המכללות – ציבוריות ופרטיות – שנפתחו בשנים האחרונות. ממצאי המחקר שלנו מצביעים על עלייה בשיעור בוגרי הפנימיות שניגשו לבחינה הפסיכומטרית בשנים 2006-2000. לאחר מכן יש ירידה הדרגתית בשיעור הניגשים לבחינות אלו. ייתכן שדפוס זה משקף את העובדה שהבוגרים הצעירים יותר בשנתוני המחקר טרם הגיעו לשלב ההיבחנות בפסיכומטרי. מאידך גיסא ייתכן שיש בוגרים המעדיפים לוותר על היבחנות בבחינה הפסיכומטרית ולפנות ללימודים במכללות שאינן מעמידות תנאי קבלה כזה. מעניינת במיוחד הנטייה להשתלבות במכללות להוראה לעומת מכללות אחרות. ייתכן שזו נובעת מהרצון להשתלב בלימודים שבסיומם יש תעודה מקצועית ולא רק תואר אקדמי.

ואכן, מצאנו שעם השנים חלה ירידה בשיעור בוגרי הפנימייה שפנו ללימודים באוניברסיטה, ושיעור זה היה נמוך הן מזה של האוכלוסייה הכללית, והן מזה של קבוצת ההשוואה. בה בעת, שיעור הלומדים במכללות לחינוך היה גבוה יותר מפי שניים משיעורם באוכלוסייה הכללית, וגבוה במידה ניכרת משיעורם בקבוצת ההשוואה. ממצאים אלה מחזקים ממצאי מחקר אחר בישראל שדיווח על הישגים נמוכים יותר של בוגרי פנימיות לעומת קבוצת ההשוואה שלהם – צעירים בעלי מאפייני רקע דומים, שלא התחנכו בפנימיות (Zeira et al., 2014). מחקר נוסף, איכותני, בחן את תפיסתם של 45 בוגרים של פנימיות חינוכיות בישראל לגבי הגורמים הקשורים להשתלבותם בהשכלה גבוהה (מור-סלהו, 2017). בין השאר, עסקו ממצאי המחקר ב'תסריט המפתח' במעבר לבגרות בחברה הישראלית, שלפיו רכישת השכלה בכלל והשכלה גבוהה בפרט היא הישג המצופה מצעירים בתקופת המעבר לבגרות. מור-סלהו (2017) זיהתה ארבעה נרטיבים שמתארים את יחסי הגומלין בין הפנימייה למשפחה של הבוגרים בהשתלבותם בהשכלה גבוהה בהקשר של רכישת 'תסריט המפתח': (1) צעירים שהרגישו שהפנימייה נכשלה בקידום התחום החינוכי, אבל תסריט המפתח שהם הביאו מהבית עזר להם להשתלב בהשכלה גבוהה;

(2) צעירים שהביאו תסריט זה מהבית והפנימייה הייתה כלי למימוש ההשתלבות בהשכלה גבוהה; (3) מי שלא הביאו תסריט מפתח מהבית, אבל הפנימייה עודדה אותם לעדכן אותו ולכלול בו רכישת השכלה גבוהה; (4) מיעוט של צעירים שרכשו תסריט מפתח באופן עצמאי אף על פי שלא הייתה להם תמיכה מהמשפחה או מהפנימייה. ממצאים אלה חשובים, מכיוון שהם מאירים את התפקיד שממלאת הפנימייה החינוכית במעבר אל ההשכלה הגבוהה. עבור צעירים שמגיעים מבתיים המדגישים את חשיבות התחום החינוכי והמנחילים בצעירים תסריט מפתח הכולל רכישת השכלה גבוהה, הפנימייה היא גורם מסייע להתקדמות בתחום ההשכלה; ואילו עבור צעירים שמגיעים לפנימייה ללא שאיפות מבית להתקדמות בתחום ההשכלה הפנימייה אינה בהכרח כלי לשיפור הישגים אלה (Mor-Salwo & Zeira, 2016). ייתכן שכאן נמצא ההסבר לשיעור הנמוך יותר של השתלבות באוניברסיטאות בקרב בוגרי פנימיות לעומת קבוצת ההשוואה. ייתכן שלקבוצת ההשוואה יש יותר תמיכה ועידוד מההורים ומהמשפחה להגשים את תסריט המפתח, ואילו לבוגרי הפנימיות אין עורך כזה.

## מגבלות המחקר

המגבלה העיקרית של המחקר הנוכחי נובעת משיטת התאמה סטטיסטית (PSM), שאינה מבטיחה דמיון מלא בין קבוצת המחקר לקבוצת ההשוואה, ויש להביא בחשבון שבין הקבוצות עלולים להיות הבדלים במשתנים שלא נכללו בפרופיל. משתנים אלה, שחלקם לא נגישים ולחלקם האחר כלל לא קיים מידע שיטתי, עשויים להשפיע הן על ההחלטה בדבר השמה חוץ-ביתית (כניסה לפנימייה) והן על משתני התוצאה הנבחנים (הישגים בהשכלה). מגבלה נוספת נובעת ממיעוט המשתנים שעמדו לרשות החוקרים. לדוגמה: נתונים על ההישגים בבחינה הפסיכומטרית היו יכולים לשפוך אור על הקשר ביניהם לבין ההישגים בבגרות. בתחום זה אנו ממליצים להמשיך ולפתח את מאגר הנתונים כדי שיהיה אפשר להמשיך וללמוד על ההישגים בתחום ההשכלה – הן של בוגרי הפנימיות החינוכיות והן של קבוצת ההשוואה והאוכלוסייה הכללית.

## סיכום והמלצות

נראה שההישגים בתחום ההשכלה של בוגרי פנימיות משרד החינוך לאורך השנים הם בסך הכול חיוביים. בהתחשב בנתוני הרקע שלהם, שמביאים אותם למסגרות, ההישגים שלהם טובים בדרך כלל מהישגי הצעירים בקבוצת ההשוואה, אך טובים פחות משל האוכלוסייה הכללית. עם זאת, כאמור לעיל, שיטות התאמה סטטיסטית מבטיחות התאמה רק על בסיסם של מאפיינים נצפים וזמינים. יתכן שהבדלים

במאפיינים אחרים בין הבוגרים לקבוצת ההשוואה מהווים אף הם מקור להבדלים בהישגים בהשכלה בין קבוצת הבוגרים לקבוצת ההשוואה. כמו כן, אפשר להניח כי נערים ונערות שהושמו בכפרי הנוער ועזבו את משפחתם הטבעית באים מרקע משפחתי ואישי קשה יותר, בהשוואה למי שנותרו בקהילה, ונראה כי כפרי הנוער מצליחים לקדם באופן ממשי. הממצאים מצביעים על כך שהמדיניות שמטרתה להגדיל ככל הניתן את מספר החניכים שנבחרים בבחינות הבגרות – הצליחה. עם זאת, הממצאים מצביעים על הצורך להעמיק את המאמץ לשפר את איכות תעודות הבגרות. ובמיוחד להעלות את היקף יחידות הלימוד במתמטיקה – מקצוע שהצלחה בו מהווה כרטיס כניסה לתחומי לימוד ותעסוקה רבים.

לפנימיות משרד החינוך יש כלים ומשאבים לקידום הציפיות והיכולות של החניכים בתחום ההשכלה. יש מקום לתגבר את המשאבים בתוך המסגרות ולהנגיש אותם כך שיסייעו להם להגיע לתעודת בגרות איכותית יותר. לדוגמה: תוספת שעות חזרה ותרגול פרטניות או בקבוצות קטנות. באופן דומה יש מקום לשלב, למי שמעוניין בכך, קורסי הכנה לבחינה הפסיכומטרית כבר בעת השהות במסגרת או בסמוך לסיומה. מהלך מעין זה יש בו גם כדי להתגבר על חסמים הקשורים לעלות ההשתתפות בקורסי ההכנה בשוק הפרטי וגם על חסמים הכרוכים ב"שחיקת מיומנויות למידה" בזמן שחולף בין ההיבחנות בבחינות הבגרות להיבחנות הפסיכומטרית. אימוץ צעדים אלה עשוי להגדיל את סיכוייהם של החניכים להשתלב במסגרות תחרותיות יותר של השכלה גבוהה, שיתנו בידם כלים יעילים יותר להשתלבות יציבה בשוק העבודה, להשגת משרות טובות ולשיפור המוביליות הכלכלית והחברתית.

בנוסף, מיון המתבסס על הבחינה הפסיכומטרית הוא שיטת הקבלה העיקרית כיום באוניברסיטאות בישראל. לצידה יש ערוצי קבלה משלימים למי שנתוניהם אינם מאפשרים קבלה ישירה: מכינות קדם-אקדמיות, מסלולי העדפה מתקנת ועוד (מרכז המידע והמחקר של הכנסת, 2014). מסלולים אלה חשובים לבוגרי הפנימיות. מדיניות לשיפור הנגישות למערכת ההשכלה הגבוהה וההישגים בה עשויה לעלות יפה יותר אם תיעשה בשיתוף עם המסגרות להשכלה גבוהה, שיעניקו לבוגרי הפנימיות תמיכה ומשאבים מיוחדים כדי להקל עליהם לעמוד באתגרים של מסגרות תחרותיות יותר, בהעדר עורף כלכלי ועורף משפחתי תומך (Brock, 2009). רכזי הבוגרים בכפרי הנוער יכולים להמשיך ולסייע להם גם בכניסה להשכלה גבוהה, כפי שנעשה כעת הליווי במהלך שירותם הצבאי או הלאומי-אזרחי. סיוע כזה יענה על הצורך במענים נוספים לבוגרי מסגרות חוץ-ביתיות, וגם עבור צעירים אחרים חסרי עורף משפחתי, כדי לסייע בשילובם בזרם המרכזי של החברה.

כפי שציינו קודם, בוגרי פנימיות משרד החינוך אינם מקשה אחת. מאפיינים אישיים ומשפחתיים, פערים בידע ומיומנויות למידה וחסמים אחרים מביאים לכך

שסיכויי ההשתלבות שלהם במערכת ההשכלה הגבוהה נמוכים. את מצבם אפשר לשפר גם באמצעות הנהגת מדיניות מותאמת. לדוגמה: השכלה על-תיכונית, שאינה אקדמית, הכוללת לימודי מקצוע שיש לו ביקוש בשוק העבודה. לרכישת תעודה או מקצוע ספציפי נודעת תרומה רבה לאיכות התעסוקה ולרמת השכר של צעירים המגיעים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (Haskins, Holzer, & Lerman, 2009).

לבסוף, ממצאי המחקר ממחישים את הפוטנציאל האדיר שיש במאגרי המידע של הגופים הציבוריים השונים לשם למידה מעמיקה על תוצאות של שירותים חברתיים בכלל ועל מצבם של ילדים שגדלו בפנימיות משרד החינוך בפרט. השימוש במאגרי המידע המנהלתיים והשוטפים של מדינת ישראל אפשר במחקר הנוכחי לא רק ללמוד על המגמות בהישגי ההשכלה של בוגרי הפנימיות לאורך שנים ובאופן סדור, אלא גם לזהות מוקדי הצלחה ומוקדים הדורשים התייחסות נוספת, כפי שהם באים לידי ביטוי לאורך השנים ובהשוואה לבוגרים אחרים במדינת ישראל. כך לדוגמה, המחקר מראה כי אף שרובם המכריע של חניכי כפרי הנוער ניגשים לבחינות הבגרות, חלק גדול מהם, ובאופן יחסי לקבוצת ההשוואה ולאוכלוסייה הכללית, אינו זכאי לתעודת בגרות ואינו עומד בדרישות הסף של האוניברסיטאות. לפיכך במסגרת המדיניות של משרד החינוך, ובתוך כפרי הנוער, יש לתת מענה רב יותר לצורכי החניכים בתחום הלימודי בכלל מקצועות הלימוד לבגרות, ובמיוחד במתמטיקה ובהכנה לבחינה הפסיכומטרית. אלה הם כלים ממשיים לשיפור מצב הצעירים בבואם להתחיל חיים עצמאיים, הן בתחום ההשכלה והן בתחום התעסוקה.

יש למצוא דרכים למצות פוטנציאל זה מבלי לפגוע בכללי הפרטיות והסודיות. מומלץ לאפשר שימוש בנתונים שכבר נאספו לצורך המחקר הנוכחי גם למחקרים עתידיים, הן בעיבוי מקורות הנתונים ובהוספת מסגרות השמה נוספות והן בהרחבת שנות המעקב. בהקשר זה חשוב לציין את האפשרות להיעזר במאגרי המידע כדי לעקוב גם אחר בוגרים של מסגרות ההשמה החוץ-ביתית של מערכת הרווחה, ולהשוות את ההישגים של בוגרים ממסגרות שונות, תוך התייחסות לנתוני הרקע השונים שלהם. מידע כזה, שיהיה מבוסס על נתונים מהימנים על כלל האוכלוסייה, ישפר במידה רבה את המענים שנותנות המסגרות החוץ-ביתיות השונות לילדים ולבני הנוער.

## נקודות מפתח



- מחקר ייחודי זה בחן את המאפיינים של כל בוגרי הפנימיות החינוכיות בשנים 2000-2015, ואת הישגיהם בתחום ההשכלה ושל קבוצת השוואה שנבנתה באמצעות propensity score matching.
- לאורך זמן חל שיפור בהישגים של בוגרי הפנימיות בתחום ההשכלה. שיעור הניגשים והזכאים לתעודת בגרות בקרב הבוגרים גבוה לעומת השיעור בקבוצת ההשוואה ובכלל האוכלוסייה, אך שיעור הבוגרים שתעודת הבגרות שלהם עומדת בתנאי הסף של המוסדות להשכלה גבוהה נמוך מזה שבאוכלוסייה הכללית.
- המחקר מדגים את הפוטנציאל הטמון במאגרי המידע של גופים ציבוריים לשם למידה מעמיקה על תוצאות של שירותים חברתיים בכלל ולילדים שגדלו בפנימיות משרד החינוך בפרט.

## מקורות

- אברהם, ש., דיניסמן, ת. וזעירא, ע. (2012). בוגרי פנימיות חינוכיות בישראל: תפיסתם את הגורמים התורמים להצלחה והמעכבים הצלחה במעבר לחיים עצמאיים. חברה ורווחה, לב, 9-37.
- אהרוני, ח. (2011). תולדות העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל. בתוך: ח. יוסף (עורך), עבודה חינוכית סוציאלית בישראל (עמ' 70-109). ירושלים: אפשר.
- אריאלי, מ. (2000). מוסדות פנימייתיים-חינוכיים בישראל כארגוני חיברות, בתוך: קשתי, י., שלסקי, ש. ואריאלי, מ. (עורכים), קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל. תל-אביב: רמות.
- בושריאן, ע. (2017). שימוש בנתונים הנמדדים לאורך זמן כמקור מידע למחקר, למדיניות ולתכניות חינוכיות בישראל, דוח מפעילות לימודית. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- בנבנישתי, ר. (2015). צעירים הבוגרים ממסגרות חוץ ביתיות: סקירת ספרות תקופתית. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- בנבנישתי, ר. וזעירא, ע. (2008). הערכת מידת השליטה של מתבגרים בהשמה חוץ-ביתית במיומנויות חיים וצורכיהם לקראת עזיבתם את המסגרת. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 28, 17-44.

- בנבנישתי, ר., וזעירא, ע. וארצב, ס. (2015). בוגרי פנימיות חינוכיות של המנהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער: הישגים בהשכלה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 42, 9-33.
- בנבנישתי, ר. ושמעוני, ע. (2012). הישגים בתחום ההשכלה של ילדים ובני נוער בהשמה חוץ-ביתית ובטיפול רשויות הרווחה בקהילה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 36, 185-204.
- גרובר, נ. (2017). גורמים להישגים הנמוכים של תלמידי ישראל. נדלה מתוך: <http://shoresh.institute/research-paper-heb-Gruber-PISA.pdf>
- גרופר, ע. וזעירא, ע. (2016). חינוך פנימייתי בעולם: תהליכים ומגמות. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 44, 126-121.
- דיניסמן, ת. (2012). גורמים המנבאים מעבר מוצלח מהשמה חוץ ביתית לחיים עצמאיים: מאפיינים של הצעיר, רשת התמיכה החברתית והפנימייה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". האוניברסיטה העברית.
- דיניסמן, ת. וזעירא, ע. (2014). מתבגרים בפנימיות על הסף המעבר לחיים עצמאיים: תיאור מצבם והגורמים התורמים למוכנותם לחיים עצמאיים. בתוך: ע. גרופר וש. רומי (עורכים), ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל: כרך א' (עמ' 165-189). רמת-גן: מכון מופת.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016). שנתון סטטיסטי לישראל לשנת 2015. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- המוסד לביטוח לאומי (2002-2003). סקירה שנתית. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי.
- המוסד לביטוח לאומי (2016). סקירה שנתית. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי.
- המועצה לשלום הילד (2017). ילדים בישראל: שנתון 2017. ירושלים: המועצה לשלום הילד.
- זעירא, ע. ובנבנישתי, ר. (2008). בוגרים של פנימיות חינוכיות בישראל: תמונת מצב. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 28, 95-134.
- יוסף, ח. (2011). עבודה חינוכית-סוציאלית בפנימיות. בתוך: ח. יוסף (עורך), עבודה חינוכית סוציאלית בישראל (עמ' 213-234). ירושלים: אפשר.
- לשם, א. (2003). ישראל כמדינה רב תרבותית בפתח המאה העשרים ואחת. בתוך: א. לשם וד. רואר-סטריאר (עורכים). שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש (עמ' 13-98). האוניברסיטה העברית בירושלים: מאגנס.
- מור-סלהו, י. (2017). תפיסתם של בוגרי פנימיות חינוכיות את הגורמים הקשורים להשתלבותם בהשכלה גבוהה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". האוניברסיטה העברית.
- מרכז המידע והמחקר של הכנסת (2014). המיון בקבלה למוסדות להשכלה גבוהה וסוגיית הבחינה הפסיכומטרית. ירושלים: הכנסת, מרכז המידע והמחקר.
- משרד האוצר (יולי, 2017). סקירה כלכלית שבועית. ירושלים: משרד האוצר, אגף הכלכלן הראשי.

- סולימני-אעידן, י. (2012). חווית המעבר לחיים עצמאיים של בוגרי פנימיות בישראל. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 36, 145-162.
- קמחי, א. והורוביץ, א. (2015). החשיבות של היקף לימודי המתמטיקה בתיכון ללימודים אקדמיים ולקריירה העתידית של התלמידים בישראל. ירושלים: מכון טאוב.
- קשתי, י. (2000). כפר הנוער הישראלי: ניסיון להכשרת עילית ואינטגרציה חברתית. בתוך: י. קשתי, ש. שלסקי ומ. אריאלי (עורכים), קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל (עמ' 27-46). תל-אביב: רמות.
- קשתי, י., גרופר, ע. ושלסקי, ש. (2008). החינוך הפנימייתי לקראת העשור הבא: דין וחשבון של הוועדה לתכנון ופיתוח החינוך הפנימייתי לעשור הבא – "ועדת העשור". תל-אביב: משרד החינוך, המנהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער.
- רפאלי, ת. (2015). תקופת ה"בגרות בהתהוות" בקרב בוגרי פנימיות בישראל: המשאבים האישיים והסביבתיים המנבאים תפקוד מסתגל ורווחה נפשית של בוגרי פנימיות כארבע שנים לאחר סיום השהות. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת בר-אילן.
- שלסקי, ש. (2000). הפנימייה החינוכית כאמצעי לכינונה של זהות חברתית. בתוך: י. קשתי, ש. שלסקי ומ. אריאלי (עורכים), קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל. תל-אביב: רמות.
- Ainsworth, F., & Thoburn, J. (2014). An exploration of the differential usage of residential child care across national boundaries. *International Journal of Social Welfare*, 23, 16-24. doi: 10.1111/ijsw.12025
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469
- Barth, R. (1990). On their own: The experiences of youth after foster care. *Child and Adolescent Social Work*, 7, 419-440.
- Baum, S., & Ma, J. (2007). *Education pays: The benefits of higher education for individuals and society*. Washington, DC: College Board.
- Becker, O. S., & Ichino, A. (2002). Estimation of average treatment effects based on propensity score. *The Stata Journal*, 2(4), 358-377. doi: 10.1177/1536867X0200200403
- Benbenishty, R. (2008). Israel. In M. Stein & E. R. Munro (Eds.). *Young people's transitions from care to adulthood: International research and practice* (pp. 102-114). London, England: Jessica Kingsley
- Benbenishty, R., & Zeira, A. (2012). On the verge of leaving the care system: Assessment of life skills and needs of adolescents in care *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft*, 3, 291-308.



- Brock, T. (2009). *Young adults and higher education: Barriers and breakthroughs to success*. University of Michigan: National Poverty Center Working Paper Series (working paper no.09-14). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539511.pdf>
- Caliendo, M., & Kopeinig, S. (2008). Some practical guidance for the implementation of propensity score matching. *Journal of Economic Surveys*, 22, 31-72. doi: 10.1111/j.1467-6419.2007.00527.x
- Casas, F., & Montserrat, C. (2010). *Young people from a public care background: Establishing a baseline of attainment and progression beyond compulsory schooling in five EU countries*. The YIPPEE project. Retrieved from <http://trcu.ioe.ac.uk/yippee>
- Clare, M. (2006). Personal reflections on needs and services for young people leaving care: From local to international to national (1996-2005). *Children Australia*, 31(3), 11-17. doi: 10.1017/S1035077200011184
- Courtney, M. E., & Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the USA. *Child and Family Social Work*, 11, 209-219. doi: 10.1111/j.1365-2206.2006.00433.x
- Courtney, M. E., Dworsky, A., Cusick, G. R., Havlicek J., Perez A., & Keller T. (2007). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 21*. Chicago, IL: Chapin Hall, Center for Children at the University of Chicago.
- Courtney, M. E., Dworsky, A. L., Brown, A., Cary, C., Love, K., & Vorhies, V. (2011). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 26*. Chicago, IL: Chapin Hall, Center for Children at the University of Chicago.
- Courtney, M. E., Dworsky, A., Lee, J. S., & Rapp, M. (2010). *Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Former Foster Youth: Outcomes at Ages 23 and 24*. Chicago, IL: Chapin Hall, Center for Children at the University of Chicago.
- Courtney, M. E., & Hook, J. L. (2017). The potential educational benefits of extending foster care to young adults: Findings from a natural experiment, *Children and Youth Service Review*, 72, 124-132. doi: 10.1016/j.childyouth.2016.09.030
- Courtney, M., Terao, S., & Bost, N. (2004). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Conditions of youth preparing to leave state care*. Chicago, IL: Chapin Hall, Center for Children at the University of Chicago.
- Dehejia, R. H., & Wahba, S. (2002). Propensity score matching methods for non-experimental causal studies. *The Review of Economics and Statistics*, 84, 151-161.

- Dinisman, T., & Zeira, A. (2011). The contribution of individual, social support and institutional characteristics to perceived readiness to leave care in Israel: An ecological perspective. *British Journal of Social Work, 41*, 1442-1458. doi: 10.1093/bjsw/bcr034
- Dinisman, T., Zeira, A., Sulimani-Aidan, Y., & Benbenishty, R. (2013). The subjective well-being of young people ageing out of care. *Children and Youth Service Review, 35*, 1705-1711. doi:10.1016/j.chilyouth.2013.07.011
- Dworsky, A., Napolitano, L., & Courtney, M. (2013). Homelessness during the transition from foster care to adulthood. *American Journal of Public Health 103*, 318-323. doi: 10.2105/AJPH.2013.301455
- Furstenberg, F. F., Rumbaut, R. G., & Settersten, R. A. (2005). On the frontier of adulthood: Emerging themes and new directions. In R. A. Settersten, F. F. Furstenberg, & R. G. Rumbaut (Eds.), *On the frontier of adulthood: Theory, research and public policy* (pp. 3-25). Chicago: The University of Chicago Press.
- Grupper, E. (2009). Residential care and education in Israel. In E. Grupper, J. Koch, & F. Peters (Eds.), *Challenge for child and youth care: A German-Israeli dialogue* (pp. 100-108). Frankfurt, Germany: IGfH-Eigenferlang.
- Grupper, E. (2013). The youth village: A multicultural approach to residential education and care for immigrant youth in Israel. *International Journal of Child, Youth and Family Studies, 2*, 224-244. doi: 10.18357/ijcyfs42201312209
- Gypen, L., Vanderfaeillie, J., De Maeyer, S., Belenger, L., & Van Holen, F. (2017). Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic-review. *Children and Youth Services Review, 76*, 74-83. doi: 10.1016/j.chilyouth.2017.02.035
- Harrison, N. (2019). Patterns of participation in higher education for care-experienced students in England: Why has there not been more progress? *Studies in Higher Education*, Education. Advance online publication.. doi: 10.1080/03075079.2019.1582014
- Haskins, R., Holzer, H., & Lerman, R. I. (2009). *Promoting economic mobility by increasing postsecondary education*. Washington DC: Urban Institute. Retrieved from [http://webarchive.urban.org/UploadedPDF/1001280\\_promotingeconomic.pdf](http://webarchive.urban.org/UploadedPDF/1001280_promotingeconomic.pdf)
- Havlicek, J. R., Garcia, A. R., & Smith, D. C. (2013). Mental health and substance use disorders among foster youth transitioning to adulthood: Past research and future directions. *Children and Youth Services Review, 35*, 194-203. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.10.003

- Hojer, I., Johansson, H., Hill, M., Cameron, C., & Jackson, S. (2008). *The educational pathways of young people from a public care background in five EU countries*. London, England: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Jackson, S., & Cameron, C. (2010). *Young people from a public care background: Establishing a baseline of attainment and progression beyond compulsory schooling in five EU countries*. London, England: Thomas Coram Research Unit.
- Jackson, S., & Cameron, C. (2014). *Improving access to further and higher education for young people in public care: European policy and practice*. London, England: Jessica-Kingsley.
- McMahon, R. C., & Fields, S. A. (2015). Criminal conduct subgroups of "aging out" foster youth. *Children and Youth Services Review*, 48, 14-19. doi: 10.1016/j.childyouth.2014.11.010
- Mor-Salwo, Y., & Zeira, A. (2016). The contribution of a key scenario to care leavers' transition to higher education. In P. Mendes & P. Snow (Eds.), *Young people transitioning from care: International research, policy and practice* (pp. 155-172). UK: Palgrave MacMillan.
- Pecora, P. J., Kessler, R. C., Williams, J., O'Brien, K., Downs, A. C., English, D., White, J., Hiripi, E., White, C. R., Wiggins, T., & Holmes, K. E. (2005). *Improving family foster care: Findings from the Northwest Foster Care Alumni Study*. Seattle, WA: Casey Family Programs. Available at <http://www.casey.org>
- Pecora, P. J., White, C. R., Jackson, L. J., & Wiggins, T. (2009). Mental health of current and former recipients of former care: A review of recent studies in the USA. *Children and Family Social Work*, 14, 132-146. doi: 10.1111/j.1365-2206.2009.00618.x
- Planty, M., Provasnik, S., & Daniel, B. (2007). *High school coursetaking: Findings from the condition of education 2007*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics (NCES 2007-065).
- Shlonsky, A., & Benbenishty, R. (2013). From evidence to outcomes in child welfare. In A. Shlonsky & R. Benbenishty (Eds.), *From evidence to outcomes in child welfare: An international reader* (pp. 3-23). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Stein, M. (2006). Research review: Young people leaving care. *Child and Family Social Work*, 11, 276-279. doi:10.1111/j.1365-2206.2006.00439.x

- Stepanova, E., & Hackett, S. (2014). Understanding care leavers in Russia: Young people's experiences of institutionalisation. *Australian Social Work, 67*, 118-134. doi: 10.1080/0312407X.2013.868011
- Stewart, C. J., Kum, H. C., Barth, R. P., & Duncan, D. F. (2014). Former foster youth: Employment outcomes up to age 30. *Children and Youth Services Review, 36*, 220-229. doi:10.1016/j.childyouth.2013.11.024
- Sulimani-Aidan, Y., Benbenishty, R., Dinisman, T., & Zeira, A. (2013). Care leavers in Israel: What contributes to better adjustment to life after care? *Journal of Social Service Research, 39*, 704-718. doi: 10.1080/01488376.2013.834283
- Vinnerljung, B., & Sallnäs, M. (2008). Into adulthood: A follow-up study of 718 young people who were placed in out-of-home care during their teens. *Child & Family Social Work, 13*(2), 144-155. doi: 10.1111/j.1365-2206.2007.00527.x
- Von Borczyskowski, A., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2013). Alcohol and drug abuse among young adults who grew up in substitute care: Findings from a Swedish national cohort study. *Children and Youth Services Review, 35*, 1954-1961. doi:10.1016/j.childyouth.2013.09.024
- Zeira, A. (2009). Alumni of educational residential settings in Israel: A cultural perspective. *Children and Youth Services Review, 31*, 1074-1079. doi: 10.1016/j.childyouth.2009.07.002
- Zeira, A., Arzey, S., Benbenishty, R., & Portnoy, H. (2014). Children in educational residential care: A cohort study of Israeli youth. *Australian Social Worker, 67*, 55-70. doi: 10.1080/0312407X.2013.863956
- Zeira, A., & Benbenishty, R. (2011). Readiness to independent living of adolescents in youth villages in Israel. *Children and Youth Service Review, 33*, 2461-2468. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.08.018

# קידום ושילוב בוגרי פנימיות בהשכלה גבוהה

יפעת מור-סלהו

**רקע:** בוגרי השמה חוץ-ביתית הם קבוצה פגיעה שחווה קשיים בתחומי חיים שונים במעבר לבגרות, ביניהם בלימודים ובהשתלבות בהשכלה גבוהה.

**מטרת המחקר:** להעמיק את הבנת תהליך ההשתלבות של בוגרי פנימיות חינוכיות בהשכלה גבוהה.

**שיטת המחקר:** המחקר נערך בגישה איכותנית. רואיינו 45 בוגרי פנימיות חינוכיות שלומדים או שסיימו את לימודיהם בהצלחה במוסדות להשכלה גבוהה, בכדי לבחון כיצד הם תופסים את הגורמים הקשורים להשתלבותם בהשכלה גבוהה.

**ממצאים:** ממצאי המחקר הצביעו כי הפנימיות היוו מרחב להתקדמות בלימודים בעיקר עבור צעירים שהגיעו לפנימייה מבתיים שהדגישו את חשיבות הלימודים והיו מכוונים ללמידה; אך עבור רבים מהצעירים שמגיעים לפנימייה ללא שאיפות להתקדמות בלימודים, ייתכן שהפנימייה אינה תורמת בתחום זה. יתרה מכך, חלק מהפנימיות אינן נותנות קדימות ללימודים, ובכך עלולה להיגרם פגיעה והידרדרות בלימודים ואף לסיום השהות בפנימייה עם פערים ניכרים המקשים על השתלבות בהשכלה גבוהה. בנוסף, ממצאי המחקר הצביעו על מענים שיכולים לסייע לבוגרי הפנימיות להשתלב בהשכלה גבוהה.

**מסקנות והשלכות לפרקטיקה ולמדיניות:** המחקר הנוכחי הוא צעד נוסף בהתוויית גוף ידע שעשוי לעזור בתכנון מדיניות ובשיפור תוכניות ושירותים אשר מטרתם לסייע לבוגרי השמות חוץ-ביתיות להגיע להישגים חיוביים יותר. נדונו תקופת השהות במערכת ההשמה, התקופה שלאחריה וחשיבות ברצף השירותים ביניהן.

**מילות מפתח:** בוגרי פנימיות, מעבר לבגרות, השכלה גבוהה

---

תודה מקרב לב לפרופ' ענת זעירא על הייעוץ וההנחיה שסייעו רבות בכתיבת עבודה זו.

התקבל במערכת: 5.2019; אושר לפרסום: 3.2020; נוסח סופי: 4.2020

## מבוא

עבור צעירים רבים בחברות מתועשות, התקופה של סוף גיל העשרה ושנות העשרים לחייהם היא משמעותית ורבת שינויים. בתקופה זו הם רוכשים השכלה גבוהה, הכשרה מקצועית וידע שיסייעו להם להתבסס כלכלית בעתיד, והמעבר שלהם לבגרות ולחיים עצמאיים הוא הדרגתי ומתמשך (Arnett, 2000). אולם יש קבוצות שמצבן שונה. דוגמה בולטת לקבוצה כזו היא של צעירים שגדלו הרחק ממשפחתם הביולוגית, במסגרות חוץ-ביתיות. אלה נאלצים לעזוב את מסגרת ההשמה החוץ-ביתית ולהתמודד עם מעבר חד לבגרות ולחיים עצמאיים, מעבר שהוא קצר וברוך כלל טומן בחובו סיכונים רבים עבור הצעירים (Stein, 2005). מחקרים מצביעים על אוכלוסייה זו כעל אחת הפגיעות ביותר בחברה (Broad, 1999; Stein, 2006). סיכוייהם להיות חסרי בית, הורים צעירים או חסרי תעסוקה, גבוהים בהרבה מאלה של צעירים באוכלוסייה הכללית (Barth, 1990; Cook, 1994; Courtney & Dworsky, 2006; Reilly, 2003). בנוסף, בולט שיעור ההשתתפות הנמוך בהשכלה גבוהה של בוגרי השמות חוץ-ביתיות (להלן בוגרי השמה/ות), שהוא מדאיג ורחוק מזה של עמיתיהם באוכלוסייה הכללית (Casas & Montserrat, 2010; Jackson & Cameron, 2011). עם זאת, יש מהם המצליחים גם בתחום ההשכלה (Martin & Jackson, 2002).

בשני העשורים האחרונים מתרחב בעולם גוף הידע המחקרי על בוגרי השמה במעבר לבגרות ולחיים עצמאיים שהצליחו להשתלב בהשכלה גבוהה, ועל הגורמים הקשורים לכך. לישראל כמה מאפיינים ייחודיים התורמים לכך שתהליך המעבר של בוגרי ההשמה בישראל לחיים עצמאיים בכלל, ולהשכלה גבוהה בפרט, שונה מזה של עמיתיהם בעולם (Benbenishty, 2008). לדוגמה: דגם הפנימיות החינוכיות, שבו שוהים רוב הצעירים הנמצאים במסגרות השמה בישראל, הוא הגדול בהיקפו בהשוואה לרוב מדינות העולם (אריאלי, 2000); היותה של מדינת ישראל חברה רב-תרבותית (לשם, 2003) וההשפעה של כך על אופי החניכים בפנימיות החינוכיות (Zeira & Benbenishty, 2011); והעובדה שבישראל נהוג שירות צבאי חובה וחלק מבוגרי ההשמות מתגייסים עם סיום ההשמה לצבא, שלא כבמדינות רבות אחרות בעולם (Benbenishty, 2008). מאפיינים אלה דורשים התייחסות מחקרית ספציפית.

המאמר הנוכחי מדווח על חלק מממצאים ממחקר רחב יותר (מור-סלהו, 2017) שמטרתו הייתה להעמיק את הבנת תהליך ההשתלבות של בוגרי פנימיות חינוכיות בהשכלה גבוהה כחלק מהמעבר לבגרות ולחיים עצמאיים, מנקודת מבטם של אנשים שחוו אותו. מתוך כך נבעו שאלות המחקר:

1. כיצד תופסים בוגרי הפנימיות החינוכיות את הגורמים שקשורים להשתלבותם בהשכלה גבוהה?
  2. כיצד תופסים בוגרי הפנימיות החינוכיות את המענים שיכולים לסייע לבוגרי השמה להשתלב בהשכלה גבוהה?
- שאלות אלו נבדקו תוך השוואה בין קבוצות תרבות שונות – יוצאי ברית-המועצות, יוצאי אתיופיה וילידי ישראל.
- במסגרת המחקר רואיינו 45 בוגרי פנימיות חינוכיות שלמדו במוסדות להשכלה גבוהה או שסיימו את לימודיהם בהם בהצלחה. המחקר נערך בגישה איכותנית המקובלת במחקרים שמטרתם לגלות תופעות באמצעות המשמעות שאנשים מעניקים לחווייתם ולתפיסתם את התופעה הנחקרת (Denzin & Lincoln, 2005). המאמר הנוכחי מתמקד בהצגת תפקיד הפנימיות בהשתלבותם של בוגרי הפנימיות שבמחקר בהשכלה גבוהה, ובהצגת המענים השונים שיכולים לסייע לבוגרי הפנימיות להשתלב בהשכלה גבוהה.

## סקירת ספרות

### מצבם של בוגרי השמה חוץ-ביתית במעבר לבגרות בתחום ההשכלה הגבוהה בעולם ובארץ

בוגרי השמה חוץ-ביתית מהווים קבוצה פגיעה שחווה קשיים בתחומי חיים שונים במעבר לבגרות ולחיים עצמאיים, וביניהם במעבר להשכלה גבוהה. המחקר מצביע על שיעורי השתתפות נמוכים ומדאיגים של בוגרי השמות בהשכלה גבוהה לעומת בני גילם באוכלוסייה הכללית (Casas & Montserrat, 2010; Courtney & Dworsky, 2006; Pecora et al., 2006). לדוגמה, מחקר מקיף שנערך בכמה מדינות באירופה מצביע שרק 7% מבוגרי ההשמות בספרד מגיעים להשכלה גבוהה, ובאופן דומה, בהונגריה שיעורם הוא כ-6% (Casas & Montserrat, 2010). באנגליה הצביעו ג'קסון וקמרון (Jackson & Cameron, 2014) על עלייה בהשתתפות בוגרי ההשמות בהשכלה גבוהה, מ-1% ב-2003 ל-6% ב-2010 – ועם זאת אחוז השתתפות עדיין נמוך בהשוואה ל-46% של קבוצת השווים שלא שהו בהשמה. בארצות-הברית, אחוז בוגרי ההשמה שרכשו תואר ראשון היה נמוך פי 8 (2.7% לעומת 24.4%) מאשר באוכלוסייה הכללית באותו טווח גילים (Pecora et al., 2006). עם זאת, מחקר אורך מאוחר יותר שערכו קורטני ועמיתיו (Courtney et al., 2011) במדינות המערב התיכון של ארצות-הברית, דיווח על ממצאים מעודדים יותר, ולפיהם אחוז הצעירים בוגרי ההשמות שרכשו תואר מהשכלה על תיכונית בהיותם בגיל 26 היה נמוך פי 6 משל עמיתיהם באוכלוסייה הכללית (8% לעומת 46%). בנוסף הצביעו החוקרים, שבעת עריכת המחקר 17% מבוגרי ההשמות דיווחו כי הם השתלבו לאחרונה בלימודים

גבוהים, זאת לעומת 20% באוכלוסייה הכללית, ממצא זה עשוי להצביע כי רבים מהבוגרים משתלבים בהשכלה גבוהה מאוחר יותר מבני קבוצת השווים להם, וכי הפער עשוי להצטמצם, אם כי – כפי שציינו החוקרים – הוא רחוק מלהיסגר. מחקרים שבדקו את השתלכותם של בוגרי השמות בהשכלה גבוהה בישראל מציינים אף הם תמונה עגומה של צעירים אלה לעומת בני גילם. כך לדוגמה, במחקר שערכו שיף וקושר (2005) בקרב 160 בוגרי פנימיית "בית אפל" נמצא, כי רק 5% רכשו השכלה אקדמאית. גם מחקרם של שיף ובנבנישתי (Schiff & Benbenishty, 2006), שבו ראיינו 109 בוגרי פנימיות של אור שלום, מראה כי שיעור הבוגרים שפנו להשכלה גבוהה היה נמוך באופן ניכר מזה של האוכלוסייה הכללית (11.6%) במחקר לעומת 43.4% באוכלוסייה הכללית היהודית).

עם זאת נראה שההישגים בהשכלה של בוגרי השמה חוץ-ביתית בישראל חיוביים יותר מהישגי בוגרי השמות במדינות אחרות. במחקר שערכו זעירא ובנבנישתי (2008) בקרב 500 בוגרי פנימיות חינוכיות בישראל כמה שנים לאחר שעזבו את כפר הנוער, נמצא ש-14.8% מהבוגרים למדו באוניברסיטה או במכללה מוכרת, 8.7% מהבוגרים היו בעלי תואר ראשון, ל-4.6% היה תואר הנדסאי או טכנאי, ושני בוגרים (0.4%) אף סיימו לימודי תואר שני. ממצאים אלה מציגים תמונה מעודדת יותר על מצבם של חלק מבוגרי ההשמה בישראל מבחינת השתתפותם בהשכלה גבוהה, ומשקפים כנראה את ההבדלים בין בוגרי הפנימיות החינוכיות לעומת הפנימיות של מסגרות הרווחה. עם זאת, מחקר שבחן את הישגי ההשכלה של שנתון שלם של ילידי 1981 בוגרי פנימיות חינוכיות לעומת בני גילם באוכלוסייה הכללית בהגיעם לגיל 27-28, מצא אחוזים נמוכים יותר של בוגרי פנימיות בהשכלה גבוהה. גם כאשר החוקרים השוו את אחוז השתתפותם של בוגרי הפנימיות החינוכיות לעומת צעירים בעלי רקע משפחתי דומה שגדלו בחיק משפחתם, אחוזי ההשתתפות של בוגרי הפנימיות החינוכיות בהשכלה גבוהה היו נמוכים יותר (Zeira, Arzey, Benbenishty, & Portnoy, 2014).

הקושי של בוגרי ההשמות להמשיך להשכלה גבוהה קשור לעיתים לבעיות אחרות שיש להם, עוד לפני עזיבת ההשמה, ומתבטא בהישגים לימודיים נמוכים של ילדים וצעירים במסגרת ההשמה כבר בשלבים מוקדמים יותר. בוגרי השמות רבים מסיימים את השהות במסגרת ההשמה עם פערים לימודיים ניכרים, ולכן נקודת הפתיחה שלהם מבחינה לימודית נחותה מזו של האוכלוסייה הכללית (Casas & Montserrat, 2010; Jackson & Cameron, 2011). צעירים רבים עוזבים את מסגרת ההשמה ויוצאים לחיים עצמאיים ללא תעודת בגרות (Casas & Montserrat, 2010). לדוגמה, במחקר שנערך במדינות המערב התיכון של ארצות-הברית עלה כי ליותר משליש (37.1%) מבוגרי ההשמה בגיל 19 לא הייתה תעודת סיום תיכון או תעודת



בגרות (GED), זאת לעומת 9.4% באוכלוסייה הכללית (Courtney & Dworsky, 2006). גם בוגרי ההשמות שמשיגים תעודת סיום תיכון או תעודת בגרות, הישגיהם רחוקים מאוד מההישגים של האוכלוסייה הכללית (Department of Education, 2014).

בישראל תמונת המצב דומה. לדוגמה, שמעוני ובנבנישתי (2011) בחנו נתונים של ילידי 1989 (כל מי שהיו בני 19 בשנת 2008) ועקבו אחריהם מלידה ועד לגיל 18-19. מהמחקר עלה כי שיעורי ההצלחה בבגרות של מי שהיו בהשמה חוץ-ביתית היו נמוכים באופן ניכר משל האוכלוסייה הכללית. מביין הצעירים שהיו בפנימיות רווחה – 11.9% השיגו תעודת בגרות; במשפחות אומנה – 22%; ובפנימיות המנהל ההתיישבותי – 38%, זאת לעומת 46.8% באוכלוסייה הכללית. גם מבחינת עמידה בתנאי הסף לאוניברסיטאות היה מצבם של צעירים אלו פחות טוב משל האוכלוסייה הכללית.

יתרה מכך, גם בוגרי ההשמות שמגיעים להישגים גבוהים בלימודים בהיותם בהשמה מתקשים ברכישת השכלה גבוהה, וחלק גדול מהם יוכל להגיע להשכלה גבוהה רק שנים לאחר בני גילם באוכלוסייה הכללית (Casas & Montserrat, 2010). צעירים אלו חווים לחץ להיכנס לעולם העבודה ולהיות עצמאיים כלכלית מוקדם יותר מאשר בני גילם, היכולים להישען על משפחתם (Cameron & Jackson, 2011). לכך אפשר להוסיף את הציפיות הנמוכות של מטפלים בהשמה מבוגרי ההשמה לרכוש השכלה גבוהה, ואת המחסור בתמיכה ובהכוונה להשכלה גבוהה שחווים בוגרי ההשמה. לכן, עבור רבים מהם השתלבות בהשכלה גבוהה נשאת בגדר חלום רחוק (Jackson, Ajayi, & Quigley, 2005; Jackson & Cameron, 2014).

## ההקשר הישראלי

### השמה חוץ-ביתית בישראל

שיעור לא מבוטל של ילדים וצעירים בישראל שהו בילדותם או בצעירותם במסגרת חוץ-ביתית. בשנת הלימודים תשע"ה (2014-2015) שהו כ-31,000 ילדים וצעירים במסגרות חוץ-ביתיות שונות, כגון: מסגרות של רשות חסות הנוער, פנימיות רווחה, משפחות אומנה ופנימיות חינוכיות (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2016). הצעירים השוהים במסגרות חוץ-ביתיות בישראל נחלקים לשלוש קבוצות עיקריות: קבוצה אחת, הקטנה ביותר, הם בני נוער השוהים במסגרות של רשות חסות הנוער, המיועדות לעבריינים צעירים ולבני נוער עם בעיות התנהגות קשות. בשנת 2015 היה מספרם 1,815. קבוצה שנייה, גדולה יותר, ילדים וצעירים שהושמו מחוץ לביתם בידי שירותי הרווחה במסגרת פנימייתית או במשפחות אומנה, כיוון שאינם יכולים לחיות בביתם בשל מצוקות אישיות, עקב בעיות משפחתיות קשות או מחמת סכנה

וסיכון הנשקפים להם בביתם. בשנת תשע"ו (2015-2016) היה מספרם 8,504, מתוכם 5,742 בפנימיות ו-2,762 באומנה. הקבוצה השלישית, שעזמה נמנים רוב הילדים ובני הנוער בהשמה חוץ-ביתית בישראל, שוהים בפנימיות חינוכיות של המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער. ההשמה למסגרות אלה היא מבחירה אישית של החניך או של משפחתו, ובשנת תשע"ה (2014-2015) שהו בהן 20,428 בני נוער (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2016).

מחקרם של שמעוני ובנבנישתי (2011) מצביע על הבדלים ניכרים בין שלוש הקבוצות, הן במאפייני הרקע שלהם, הן במצבם במהלך השהות במסגרות, והן במצבם בתום השהות במסגרות ועם יציאתם לחיים עצמאיים. עם זאת, הן מאפייני הרקע והן ההישגים של ילדים וצעירים בגיל 18 ששהו בכל אחת ממסגרות ההשמה "חלשים" יותר מאלה של בני גילם באוכלוסייה הכללית, וניכרים ביניהם פערים בתחומים שונים בכלל ובתחום ההשכלה בפרט.

המחקר הנוכחי התמקד בצעירים שהיו בפנימיות חינוכיות של המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער, אשר הצליחו להשתלב בהשכלה גבוהה בישראל. הבחירה בקבוצה זו הייתה קשורה לכך שדגם זה של פנימיות חינוכיות הוא בעל היקף גדול במדינת ישראל בהשוואה לרוב מדינות העולם (אריאלי, 2000) שבהן שיעור גדול יותר שוהים באומנה (בנבנישתי ושגב, 2002), ולכך שקבוצה זו מהווה את רוב הצעירים השוהים בפנימיות בישראל (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2016). בנוסף לכך, כאמור, הישגיהם הלימודיים של הנמנים עם קבוצה זו הם הגבוהים ביותר מבין קבוצות הצעירים במסגרות ההשמה השונות, הן מבחינת אחוז הצעירים שהשיגו תעודת בגרות שעומדת בבחינת הסף של האוניברסיטאות (שמעוני ובנבנישתי, 2011) והן מבחינת אחוז השתתפותם בהשכלה גבוהה (זעירא ובנבנישתי, 2008).

### **הפנימיות החינוכיות – רקע, יעדים ומאפייני החניכים**

עליית הנוער נוסדה ב-1933 כתנועת הצלה, על רקע עליית הנאצים לשלטון בגרמניה, והתפתחה כתנועה חינוכית בעלת מאפיינים ייחודיים. החינוך הפנימייתי כ"סביבה עתירת עוצמה" (powerful environment), על צורותיו השונות, שימש רכיב מרכזי וחיוני בדרכה של עליית הנוער (קשתי, גרופר ושלסקי, 2008). עוצמתו של החינוך הפנימייתי נובעת משילוב בין המערכת הבית-ספרית, המערכת החברתית ומערכת החינוך הבלתי פורמלי. שלוש המערכות משמעותיות בתהליך החינוך, והחניכים בפנימייה נמצאים בהן תחת קורת גג אחת במשך כל שעות היממה. שילוב זה יוצר מְעָטָה המאפשר צמיחה תוך כדי התנסות במצבי חיים מורכבים, ומפגש מתמיד עם מבוגרים משמעותיים. לפנימיות החינוכיות עקרונות קבועים במודל החינוכי שלהן, וביניהם: התמקדות בתהליכים חינוכיים ולימודיים נורמטיביים; חינוך במסגרת

הקבוצה החינוכית – קבוצת השווים, המהווה מסגרת של זהות ושייכות; טיפוח החינוך הבלתי פורמלי והקשרים הבלתי פורמליים; קהילתיות; דאגה לצורכי הפרט; העצמה; קליטת עלייה ושילוב חברתי רב-תרבותי (שמאי, 2014). בתחילתה הייתה עליית הנוער חלק מן הסוכנות היהודית. בשנת 1996 היא הוטמעה במשרד החינוך לשם יצירת המינהל לחינוך ההתיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער. מנהל זה מהווה כיום מסגרת-גג לכל הגורמים והגופים המפעילים פנימיות חינוכיות בחסות משרד החינוך (קשתי ועמיתים, 2008).

לפנימיות החינוכיות בישראל היסטוריה ארוכת ימים, ועם השנים הן עברו תמורות רבות באוכלוסיות המרכיבות אותן ובייעודן. בחברה היישובית ובשנים הראשונות למדינה שימשו רוב הפנימיות החינוכיות בישראל כסוכנויות לאינטגרציה חברתית וכמוקדים לגיבוש אידיאולוגיות וסמלי תרבות בחברה הישראלית המתהווה, וכונסו בהן יחד בני קבוצות שונות מבחינת המוצא והמעמד החברתי (קשתי, 2000). במרוצת השנים, במקביל לשינוי באוכלוסיות שמרכיבות אותן, המירו הפנימיות החינוכיות את ייעודן, והאתוס ההתיישבותי התחלף באתוס של קידום טעוני טיפוח (אריאלי, 2000). כיום רוב הצעירים המתחנכים בפנימיות החינוכיות מגיעים מהפריפריה הגיאוגרפית והחברתית בישראל. בנוסף, שינויים בחברה הישראלית, הכוללים גל עלייה מסיבי בשנות ה-90 ובו מיליון עולים, רובם הגדול מברית-המועצות לשעבר, ומיעוטם מאתיופיה, השפיעו אף הם על אופי החניכים השוהים בפנימיות החינוכיות, והן התמחו בקליטת צעירים יוצאי ברית-המועצות ואתיופיה (Grupper, 2013).

הפנימיות החינוכיות שימשו מאז היווסדן כלי חברתי לקליטת עולים ולשילובם בחברה הישראלית. שהותם של הצעירים העולים בפנימיות יחד עם צעירים ילידי הארץ מאפשרת להם להיחשף לנורמות והתנהגויות של החברה הישראלית באמצעות מפגש יום-יומי (Grupper, 2013). גם בימים אלו נחשבות הפנימיות החינוכיות כלי לקליטת מהגרים וצעירים יוצאי אתיופיה וברית-המועצות, ואכן הם חלק בלתי מבוטל מאוכלוסיית הצעירים השוהים בהן. בשנת הלימודים תשע"ה (2014-2015) מנו ילדי העולים כרבע מכלל החניכים בפנימיות החינוכיות (23.7%). אחוז זה גדול פי שניים ויותר מחלקם של ילדי העולים בכלל אוכלוסיית הילדים בגיל 0-17 (8.9%). רוב ילדי העולים השוהים בפנימיות החינוכיות הם ממוצא אתיופי (76.5%), והקבוצה השנייה בגודלה מקבוצות ילדי עולים השוהים בפנימיות היא של יוצאי ברית-המועצות לשעבר (12.1%) (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2016).

במהלך השנים הפכו הפנימיות החינוכיות להיות הומוגניות מבחינת הרכב אוכלוסייתן החלשה (שלסקי, 2000). בכך הלך והופר האיזון בין אוכלוסיות

"חלשות" ו"חזקות" בפנימייה, איזון שתרים לקידום החלשים ולשמירה על נורמות תקינות בחברת התלמידים (קשתי ועמיתים, 2008). שינויים אלה באופי הפנימיות החינוכיות, באופי צעירים המגיעים אליהם ובחברה הישראלית, מחייבים לבחון עד כמה מצליחים בוגרי הפנימיות החינוכיות להשתלב ולהתקדם בחברה הישראלית בכלל ובהשכלה גבוהה בפרט, ואת הגורמים התורמים להשתלבותם.

### תסריט המפתח במעבר לבגרות בחברה הישראלית

תסריט המפתח הוא מונח שטבעה אורטנר (Ortner, 1973). הוא מתאר את הפעולות המצופות לחיים מוצלחים בחברה. לכל חברה יש כמה תסריטי מפתח המספקים את ההישגים המצופים ומציעים פעולות אפקטיביות להשגתם. תסריט המפתח מכווין את הפעולות של האנשים בחברה. הוא יוצר הגדרות מקומיות לחיים טובים והצלחה, וגם אסטרטגיות מפתח תרבותיות להשגתם. תסריט המפתח במעבר לבגרות בחברות תעשייתיות כולל השתלבות בהשכלה גבוהה, השתלבות בעבודה והקמת משפחה (Arnett, 2000).

לתסריט המפתח במעבר לבגרות של צעירים בישראל היבט ייחודי, זאת מכיוון שבשלב הראשון במעבר לבגרות הם מצופים לשרת בצבא שירות חובה שנמשך בין שנתיים לשלוש (מייזלס, 2002). כחלק מתרבות המערב, גם בחברה הישראלית תסריט המפתח במעבר לבגרות כולל רכישת השכלה גבוהה. עם זאת, בגלל השירות הצבאי, צעירים ישראלים מתחילים את לימודיהם במוסדות להשכלה גבוהה בגיל מאוחר יותר יחסית לעמיתיהם באירופה או בארצות-הברית, ורכישת השכלה גבוהה עבורם מלווה בתחושה מועצמת של דחיפות (Shulman, Kalnitzki, & Shahar, 2009).

### מטרת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה להעמיק את הבנת תהליך ההשתלבות של בוגרי פנימיות חינוכיות בהשכלה גבוהה כחלק מהמעבר לבגרות ולחיים עצמאיים, מנקודת מבטם של אנשים שחוו אותו.

### שיטת המחקר

המחקר נערך בגישה איכותנית המקובלת במחקרים שמטרתם להבין לעומק תהליך מנקודת מבטם של אנשים שחוו אותו, ולעמוד על יחסי הגומלין המורכבים המעורבים בסיטואציה (Creswell, 2013). למחקר נבחרה הגישה האיכותנית הנסמכת על התיאוריה המעוגנת בשדה, שמטרתה המשגה ופיתוח של תיאוריה באמצעות איסוף

וניתוח נתונים של משתתפים שחוו את התהליך (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998).

### אוכלוסיית המחקר

בוגרי פנימיות חינוכיות שלומדים במוסדות להשכלה גבוהה או שסיימו בהצלחה את לימודיהם באוניברסיטאות ובמכללות בישראל, היוו את אוכלוסיית המחקר. בסך הכול רואיינו 45 משתתפים (33 נשים) משלוש קבוצות תרבות: 15 יוצאי ברית-המועצות, 15 יוצאי אתיופיה ו-15 ילידי ישראל. הקבוצות היו שוות בגודלן כדי לאפשר השוואה טובה ביניהן, וגודלן אינו מייצג את שכיחותן באוכלוסייה הכללית. המרוויינים היו מ-21 פנימיות חינוכיות של המינהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער. כל המרוויינים שהו בפנימייה חינוכית לפחות 3 שנים. עבור רובם (39) הייתה זו מסגרת ההשמה הראשונה והיחידה שבה שהו בחייהם. חמישה מרוויינים שהו בשתי פנימיות חינוכיות במהלך חייהם, ומרוויינת אחת עברה חמש מסגרות השמה שכללו אומנה ופנימיות. בזמן עריכת הריאיון היו המרוויינים היו בני 25-30, למעט שניים שהיו בני 33. ל-12 מהמרוויינים כבר היה תואר ראשון ו-22 עדיין למדו לתואר זה; 5 רכשו תואר שני ו-5 עדיין למדו לתואר זה, ומרוויינת אחת למדה לתואר שלישי. 25 מהצעירים למדו במכללות, ו-20 באוניברסיטאות. תחומי הלימוד של הצעירים היו מגוונים: עבודה סוציאלית, חינוך, משפטים, פסיכולוגיה, ביולוגיה, כימיה, מנהל עסקים, עיצוב, הנדסה, ומדעי המדינה. מצבם המשפחתי: 29 מהצעירים היו רווקים, צעירה אחת הייתה מאורסת, ו-15 צעירים היו נשואים. מתוך הצעירים הנשואים, 4 היו הורים לילד אחד וצעיר אחד היה הורה לשני ילדים.

במוסדות להשכלה גבוהה אין רשומות המזהות סטודנטים שהם בוגרי השמה חוץ-ביתית בכלל, ובוגרי פנימיות חינוכיות בפרט. לפיכך היה איתור המשתתפים אתגר גדול. על בסיס דגימת נוחות המשולבת בדגימת כדור שלג, התבצע גיוס המרוויינים בדרכים שונות, כגון פנייה לפנימיות, מודעות במוסדות להשכלה גבוהה, פרסום ברשתות חברתיות, ובעזרת צעירים שכבר רואיינו למחקר. בסופו של הליך זה השתתפו במחקר צעירים מ-21 פנימיות חינוכיות מגוונות: גדולות לעומת קטנות; חזקות לעומת חלשות מבחינת ההישגים הלימודיים של בוגריהן; הומוגניות לעומת הטרוגניות מבחינה תרבותית; ופנימיות שבית הספר היה משולב בתוכן לעומת פנימיות שבית הספר היה מחוצה להן, בקהילה.

### איסוף הנתונים

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עומק מובנים-למחצה, שהתבססו על מדריך ריאיון אשר עוצב על פי תימות מרכזיות שזוהו בספרות. המדריך נבחן במחקר מקדים על מספר קטן של בוגרי פנימיות שהשתלבו בהשכלה גבוהה.

בכל ריאיון היו ארבעה חלקים: תחילה נתבקשו המשתתפים: "ספר את הדרך שלך להשכלה גבוהה". מתודולוגיה זו מאפשרת למשתתפים לספר את סיפורם בלי הנחיות מקדימות של החוקר (Rosenthal, 1993). בחלק השני היו שאלות שמטרתן להבהיר נושאים שעלו במהלך החלק הראשון, שהיו חסרים בו או שדרשו הרחבה, לדוגמה: המעבר לפנימייה, השהייה בפנימייה, המעבר מהפנימייה לחיים עצמאיים, הצבא, ותהליך ההשתלבות בהשכלה גבוהה. בחלק השלישי נתבקשו המרוויינים לסכם את הגורמים שתורמו להשתלבותם בהשכלה גבוהה. בסיום הריאיון הם נתבקשו להמליץ מה לדעתם צריך להיעשות כדי לשפר את ההזדמנויות של בוגרי הפנימייה להשתלב בהשכלה גבוהה.

בתחילת הריאיון חתמו המשתתפים על טופס הסכמה להשתתפות במחקר. בטופס היה הסבר על מטרת המחקר, על חובת החוקרת לשמירת אנונימיות, על זכותם להפסיק את הריאיון בכל שלב שירצו, ועל הסכמתם להקלטת הריאיון. בסוף הריאיון הם מילאו טופס פרטים אישיים ובו מידע על מאפייני הרקע (לדוגמה: גיל, מספר שנים בפנימייה, הכשרה חינוכית). הראיונות נמשכו בין שעה לשלוש שעות. כל הראיונות הוקלטו ותומללו במלואם, בשינוי הפרטים המזהים של המשתתפים. ועדת האתיקה של האוניברסיטה העברית בחנה ואישרה את המחקר ואת הליך המחקר.

הראיונות נערכו במקום ובזמן שהיו נוחים למשתתפים. רוב הראיונות נערכו בבתיים ברחבי הארץ. הריאיון בסביבה הטבעית של המרוויינים אפשר להיחשף לעולמם הרחב.

### ניתוח הראיונות

הנתונים נותחו על פי עקרונות התיאוריה המעוגנת בשדה, שלפיהם הקידוד הוא קישור מכריע בין איסוף הנתונים ופיתוח תיאוריה מתהווה המסבירה את הנתונים (Charmaz, 2006; Creswell, 1998, 2013; Strauss & Corbin, 1990, 1998).

## ממצאים

### תפקידן של המשפחה והפנימייה בהשתלבותם של בוגרי הפנימיות בהשכלה גבוהה

ממצאי המחקר מורים כי הגורם המרכזי בהשתלבותם של בוגרי הפנימיות החינוכיות בהשכלה גבוהה הייתה הקדימות שקיבלו הלימודים במשפחותיהם ובפנימיותיהם. ניתוח הראיונות העלה ארבעה נרטיבים המציגים משמעויות שונות לתפקיד של הפנימייה והמשפחה בהשתלבותם של בוגרי הפנימיות בהשכלה גבוהה: (1) חניכים

מאותן פנימיות שנכשלו בקידום הלימודים, אך בזכות משפחותיהם – שנתנו קדימות ללימודים – הצליחו להשתלב בהשכלה גבוהה ( $n=9$ ); (2) חניכים שהגיעו ממשפחות שנתנו קדימות ללימודים, ושהותם בפנימייה הייתה כלי למימוש שאיפותיהם הלימודיות ( $n=24$ ); (3) חניכים שהגיעו ממשפחות שלא נתנו קדימות ללימודים, אך שהותם בפנימיות שנתנו קדימות ללימודים אפשרה להם להתקדם בתחום זה ולהשתלב בהשכלה גבוהה ( $n=10$ ); (4) חניכים שהגיעו להשכלה גבוהה באופן עצמאי ללא תמיכה של המשפחה והפנימייה ( $n=2$ ).

הנרטיב הרווח ביותר היה של קבוצת הצעירים שהגיעו ממשפחות שנתנו קדימות ללימודים, ושהותם בפנימייה הייתה כלי למימוש שאיפות ההשכלה שלהם. נרטיב זה כלל 24 צעירים. ממצאי המחקר מצביעים על החשיבות בקדימות שנותנות ללימודים הרשתות החברתיות של הצעירים – המשפחה והפנימייה – להשתלבותם בהשכלה גבוהה. ממצאי המחקר הראו כי התפקיד המרכזי של המשפחות בהשתלבות בהשכלה גבוהה היה בהנחלתן לילדים ערכים המדגישים את חשיבות הלימודים. התפקיד של הפנימייה, כפי שמפורט בהמשך, היה בכך שסיפקה את המשאבים להוציא לפועל את שאיפות ההשכלה של הצעירים.

אז אני חושב קודם כול שזה הבית, מה שקיבלנו מהבית... זה משהו שאימא שלי היה לה מאוד חשוב שאנחנו נלמד כי... כי היא שידרה לנו שזה מפתח חשוב בחיים.

בנוסף, רבים מהמשתתפים באו מבתים שהנחילו להם תסריט מפתח לבגרות הכולל רכישה השכלה גבוהה. תסריט זה, לדברי רבים מהם, היה גורם מרכזי בהשתלבותם בהשכלה גבוהה.

אני חושבת שבעיקר הבית, בעיקר זה שידעתי מראש, תמיד מאז שאני זוכרת את עצמי ידעתי שאחרי ה... יש תיכון, צבא, אקדמיה [...] אבל בעיקר מה שעזר לי באמת להשתלב זה הבית ו... זה שידעתי מה זה, אני לא זוכרת שהיה לי איזה יום שאמרתי אני בכלל לא יעבור באקדמיה [...] זאת אומרת ידעתי שאני אלמד.

הממצאים מצביעים גם על תפקידה המרכזי של הפנימייה בהשתלבות הצעירים בהשכלה גבוהה. הפנימייה סייעה לרבים מהצעירים במחקר להוציא אל הפועל את תסריט המפתח שנרכש במשפחתם: "הפנימייה עשתה את זה בר השגה". השהות בפנימייה סיפקה לצעירים חוויה מעצבת – היא חשפה אותם להתמודדות עם מצבים שונים, שכוללים ניהול אורח חיים שלא במחיצת הוריהם, מגורים עם צעירים מאוכלוסייה מגוונת, וחיים בקרבת מבוגרים משמעותיים שהציגו מודל לחיקוי. ההתמודדות עם מצבים אלו תרמה לעצמאותם ולהתבגרותם, והכינה אותם להתמודדות עם אתגרים שהיו עתידים לפגוש בהמשך דרכם.

כמו כן, השהות בפנימייה סיפקה לרבים מהמשתתפים חוויה של בית מיטיב ומספק תמיכה, ליווי, עטיפה, ביטחון, תחושה של נראות ושייכות. המפגש האינטנסיבי עם צוות הפנימייה ועם קבוצת השווים נתן לרבים מהם הזדמנות ליצור קשרים חזקים ולחוות תחושות של פתיחות, חשיפה וקבלה באופן בלתי מותנה. תחושת השייכות שסיפקה הפנימייה קיבלה משנה תוקף עבור צעירים שהיו במעבר בין-תרבותי – יוצאי ברית-המועצות ויוצאי אתיופיה. לרבים מהם הייתה הפנימייה שער כניסה לחברה הישראלית. השהות עם צעירים עולים אחרים כמוהם, לצד צעירים ילידי הארץ, אפשרה להם מרחב בטוח והדרגתי להשתלבות בחברה הישראלית ולפיתוח תחושת השייכות אליה.

בנוסף, הפנימייה הייתה עבור רבים מהצעירים מרחב שמאפשר למידה והתקדמות בלימודים. רשת זו סיפקה לרבים מהם משאבים שונים לעידוד הלימודים, כגון: חשיפה לתחומי עניין שונים, תרבות פנאי, עזרה פרטנית בלימודים, שיעורי עזר, למידה משותפת שמעודדת התקדמות בלימודים ומשאבים אינסטרומנטליים ללימודיים. כל אלו אפשרו לרבים מהצעירים לממש את שאיפותיהם הלימודיות.

### הגישה הפסיבית של הפנימיות לקידום תחום החינוך

אף על פי שהפנימייה הייתה עבור רבים מהצעירים מרחב שמאפשר למידה והתקדמות בלימודים, הממצאים מצביעים על פסיביות של חלק מהפנימיות בקידום התחום. הרקע של הצעירים – בתים שהדגישו את חשיבות הלימודים והנחילו להם תסריט מפתח הכולל רכישת השכלה גבוהה – סייע להם להיעזר בפנימייה להתקדמות בלימודים. הממצאים מצביעים כי בחלק מהפנימיות היו משאבים לקידום הלימודים, אך הם לא הונגשו באופן אקטיבי, ורק חניכים שיזמו זאת מרצונם הגיעו אליהם. צעירים שהגיעו מכוונים להתקדמות בלימודים השכילו לבקש ולקבל את המשאבים שיאפשרו להם להתקדם בתחום:

זה [השהות בפנימייה] נתן לי כלים. השאלה אם את משתמשת בהם או לא. אני פשוט התמזל מזלי שכן השתמשתי... הייתי מבקשת [כ]שהייתי צריכה, והייתי מקבלת... אם בנאדם היה רוצה משהו בפנימייה רק תגיד שאתה רוצה – היית מקבל. בני נוער לא מספיק חכמים בשביל להגיד אני רוצה... אני באתי עם זה מהבית, אז כן.

רבים מהמשתתפים הגיעו לפנימייה עם תפיסה שלימודים הם חשובים ועם מודעות לרכישת השכלה גבוהה, ולכן ידעו לבקש ולהשתמש במשאבים הקיימים בפנימייה בכדי להוציא לפועל את תסריט המפתח שרכשו במשפחתם. עם זאת, המשתתפים ציינו כי צעירים רבים אחרים שלא באו ממשפחות שהדגישו את חשיבות הלימודים ושהנושא לא היה מופנם אצלם, החמיצו לעיתים את נושא הלימודים בפנימייה, מכיוון



שלא קיבלו תסריט מפתח זה בפנימייה ולא ידעו לבקש את ההתקדמות בלימודים, וכך הם מצאו את עצמם עם סיום הפנימייה ללא השכלה וללא אופק להתקדמות:

אני חושבת שיש כל מיני אנשים בפנימייה [...] שהם כאילו עשו שטויות בפנימייה והיום [הם] בלי השכלה ובלי עבודה נורמלית ובלי אופק להתקדמות. אז כאילו אני חושבת שהם מסתכלים על זה והם אומרים: אז כן הייתי צריך ללמוד... ואם היה לי משהו ב... בחיים שלי שהיה מתלבש עליי או לוחץ עליי [...] אז כנראה שלא העלו להם את החשיבות הזאת מספיק [...] בגלל שאין להם את החשיבות [...] איך זה ישפיע לי אחר כך על העתיד. אין להם את זה והם לפעמים... ראיתי אנשים שהם סטו בדרך.

כך הפנימיות היוו מרחב שמאפשר למידה והתפתחות בעיקר עבור צעירים שהגיעו מכוונים ללמידה; ואילו עבור רבים מהצעירים שמגיעים לפנימייה ללא שאיפות להתקדמות בלימודים, הפנימייה עשויה שלא להוות כלי להתקדמות בתחום. יתרה מכך, מהראיונות עולה כי אם פנימייה אינה מקדמת את הלימודים, הדבר עשוי להשפיע לא רק על כך שהשהות בפנימייה אינה מקדמת הישגים לימודיים חיוביים יותר, אלא שהיא עשויה אף להוביל לפגיעה ולהידרדרות בלימודים ולסיום השהות בה עם פערים ניכרים המקשים על השתלבות בהשכלה גבוהה.

הצעירים מסבירים את הכישלון של חלק מהפנימיות לקדם את הלימודים בקדימות שהן נותנות למענה לצרכים בסיסיים יותר של הצעירים. לפנימייה היה חשוב יותר לשמור את הצעירים במסגרת ולעסוק בנושאים התנהגותיים ורגשיים מאשר קידום הלימודים:

היה חשוב להם לשמור אותנו בתוך מסגרת, בדיעבד, מאשר ההצלחה האקדמאית שלנו שתהיה משהו מסחרר... לא הרגשנו שהם דוחפים לשם... אבל אני חושב שבגלל שהאוכלוסייה הייתה כזאת מגוונת... אם זה אנשים שאין להם הורים, או אם זה אנשים שהם עולים חדשים או אם זה [...] כל מיני בעיות בבית, כלכליות [...] אז אתה לא יכול לחלק את הקשב בין כולם אתה חייב איזה מכנה משותף... לא אגיד נמוך, אבל המכנה המשותף צריך להיות רלוונטי לכולם [...]. זה היה ברור שהלימודים זה איזשהו סוג של... בונוס.

גישה זו, כפי שהצעירים ציינו, הציבה אותם בנקודת פתיחה נחותה:

אני אומר לך שהמון ילדים שיצאו מהמסגרת הזאת לא חזרו ללמוד, יש לי חברים שלא סיימו שתיים-עשרה שנות לימוד. ובגלל שהפערים ש... אז מצד אחד זה, אני מבין את הכוונה של הפנימייה [...], מצד שני אני יודע שכאנדיבידואל אתה יכול להפסיד בדרך, זאת אומרת אתה יכול באיזשהו מקום קצת להתקע.

כפי שעלה מדברי משתתפים בוגרי פנימיות שלא קידמו לימודים, בגלל קידום מועט של לימודים סיימו רבים מהם את שהותם בפנימייה עם פערים לימודיים:

כשסיימתי את התיכון לא הייתי עם בגרות. אגב, אני חושב שכמעט לכולנו לא הייתה בגרות, לפנימייה. כאלו, אולי ל-10%, 15%-20%, לא יותר מזה... אבל אתה רואה שכאלו אמרתי לך, הרף שהציבו היה יחסית נמוך, שאף אחד לא באמת הקדיש לזה יותר מדי תשומת לב.

כפי שעלה מהראיונות, העובדה שחלק מהפנימיות אינן מצפות מחניכיהן להתקדמות לימודית ושהן מדגישות מניעת הידרדרות ולא התקדמות והתפתחות, עלולה לגרום לכך שהשהות בפנימייה תנציח ותשמר את מעגל המצוקה:

למשל אני הבנתי שלימודים זו המקפצה שלי לחיים שהם טובים יותר. שהם נורמליים במירכאות [...] וכשאני רציתי למעשה לצאת מהמעגל הזה באיזשהו מקום המערכת השאירה אותי בתוך המעגל הזה כי היא לא נתנה לי ללמוד... וזה לא עניין של אשמה, מי אשם לא אשם, אבל זה מה שקורה, הם צריכים לטפל בבעיות משמעת והלימודים מתפססים שם באיזשהו מקום.

### **אמונת מערכת ההשמה ביכולות הלימודיות של החניכים, מתן קדימות ללימודים והנחלת החשיבות שברכישת השכלה גבוהה כמסייעים להשתלבות בהשכלה גבוהה**

המשתתפים הדגישו בראיונות את תרומת הגישה של הפנימייה להשתלבותם של בוגרי פנימיות בהשכלה גבוהה. כפי שהם מציינים, אם פנימיות תופסות את החניכים כמי שיכולים להצליח, ורואות את תפקידן לקדם אותם – בוגריהן יראו בהשכלה גבוהה יעד שאליו הם יכולים לשאוף; ואילו פנימיות שתופסות את חניכיהן כחסרי יכולת, וכמי שהמסגרת צריכה לטפל בהם ולמנוע הידרדרות, גורמות להם להרגיש חסרי יכולת, וספק אם יצליחו בבגרותם בכלל, ובהשתלבות בהשכלה גבוהה בפרט:

זה איך מוציאים אותך מהפנימייה. אם מוציאים אותך מהפנימייה עם ביטחון עצמי ועם ידע שאתה יכול להצליח ואתה מסוגל וגם אם קשה לך, לא נורא, יש הרבה דרכים לקבל עזרה, וזה שאתה ילד פנימייה זה לא אומר שאתה מקרה אבוד [...]. אז אם זאת הגישה שבה נוקטת הפנימייה אז ככה גם אנשים ייצאו ממנה, אם זה פנימייה שמתייחסת לילדי פנימייה שלה כאנשים מסכנים שצריך לטפל בהם, אז הם יהיו כאלה כל החיים.

המשתתפים הדגישו כי חשוב שהפנימיות יאמצו גישה המאמינה ביכולות הלימודיות של חניכיהן, ידגישו את חשיבות הלימודים, יקדמו את הלימודים באופן אקטיבי ויעודדו הישגים בלימודים, כמו תעודת בגרות. ואכן ממצאי המחקר הצביעו כי

פנימיות יכולות לשנות את השאיפות הלימודיות של הצעירים השוהים בהן, ולסייע להם לראות בהשכלה גבוהה יעד שאליו הם יכולים לשאוף. מהראיונות עלה כי עבור חלק מהצעירים, הפנימייה היא שתרמה לעדכון תסריט המפתח והכללה של השכלה גבוהה בתוכו, והייתה גורם מרכזי בהשתלבותם בהשכלה גבוהה. צעירים אלו הגיעו ממשפחות שבהן השכלה גבוהה לא נכללה בתסריט המפתח במעבר לבגרות. שהותם בפנימיות שהאמינו ביכולתם להצליח בלימודים, שנקטו פרקטיקות אקטיביות לקדם תחום זה, ושפיתחו את תחושת המסוגלות שלהם, היא שסייעה להם לעדכן את תסריט המפתח שלהם במעבר לבגרות ולכלול בו השכלה גבוהה:

משם זה התחיל, בפנימייה... שמה כאילו כל הצוות עם כל ה... התהליך הזה שעברתי פה אז אה... הבנתי שאני כן [בהדגשה] רוצה ללמוד... כי... הלימודים זה המפתח ו... זה מפתח לפתוח דלת.

המרווינים הדגישו שחשוב שהפנימיות יהיו מקום שנותן מקפצה לחיים ולא רק תחליף לבית. אחת הצעירות שהגיעה להשכלה גבוהה באופן עצמאי, ללא תמיכה של המשפחה והפנימייה, ניסחה זאת כך:

חשוב מאוד לא רק לנסות לתת תחליף לבית לאותם ילדים, אלא גם לתת להם מקפצה טובה לחיים שהם טובים יותר אחר כך [...] אבל הדרך הטובה לעשות את זה, זה בעיקר דרך של ללמוד.

כפי שעלה מהראיונות, חלק מהפנימיות הן מסגרות שמהוות תחליף לבית, אך לא מסגרות מקדמות. הראיונות העלו כי מפתח חשוב להתקדמות שהפנימייה יכולה לתת לחניכיה במהלך השהות בה הוא הנחלת החשיבות של רכישת השכלה גבוהה וקידום תחום הלימודים:

אני מאמינה שיש הרבה מאוד חניכים... שיכלו להשתמש במקפצה הזאת ולא היה מי שיגיד להם את זה, לא היה מי שיעשה להם את השיחות מוטיבציה האלה ויסביר להם, תשמעו, ביום שתצאו מפה מהפנימייה תהיה לכם את ה... בגלל התעודת בגרות הזאת שאתם עכשיו עמלתם והשקעתם בה, תוכלו ללכת להשכלה גבוהה, תוכלו ללמוד, יהיה לכם משהו בידיים, תוכלו להשתלב בשוק העבודה. זאת אומרת אין את זה, ואני חושבת שזה מאוד חבל. כי שמים הרבה דגש על בעיות משמעת ו... מנסים לתת איזשהו תחליף לבית כמו שאמרתי, בתקופה הזאת של הפנימייה, אבל שוכחים לתת את המפתחות של איך ממשיכים את החיים הנורמליים אחר כך. שזה לדעתי אחד המפתחות החשובים, השכלה גבוהה.

הצעירים הדגישו בראיונות את מקומה המרכזי של הפנימייה בהיותה מקום שמנחיל את חשיבות רכישת השכלה גבוהה. אחת הצעירות אף דימתה את הנחלת החשיבות

של רכישת השכלה גבוהה במהלך השהות בפנימייה למתן חכה. חכה זו היא שתאפשר לבוגרים להתקדם בחיים:

ואני הרגשתי שפשוט הפנימייה נותנת הרבה דגים, זורקת דגים, דגים, דגים, דגים, דגים, ולא נותנת חכה. ועל אקדמיה, זאת אומרת השכלה גבוהה, היא החכה מבחינתי.

## **הצורך בהמשכיות תמיכה, ליווי והכוונה של בוגרי הפנימיות בתחום ההשכלה הגבוהה**

ממצאי המחקר הצביעו על הצורך בהמשכיות של תמיכה, ליווי והכוונה של בוגרי פנימיות בתחום ההשכלה הגבוהה. ממצאי המחקר העלו כי תקופת המעבר לבגרות הייתה קשה ומאתגרת, לנוכח הצורך למצוא את דרכם העצמאית לאחר שהות במסגרת כוללנית שדאגה לכל צורכיהם. המרואיינים העלו כי בעוד רבים מבני גילם באוכלוסייה הכללית יכלו להסתמך על תמיכת משפחתם בשלב המעבר לבגרות, חלק גדול מהמרואיינים התקשו לעשות זאת, לנוכח קשיים שונים של משפחותיהם. ממצאי המחקר הראו כי גם המעבר להשכלה גבוהה היווה אתגר משמעותי לבוגרי הפנימיות. הראיונות הראו כי קושי מרכזי שאפיין שלב זה היה העדר ייעוץ והכוונה בנוגע להשכלה גבוהה. אומנם רבים מההורים הנחילו להם את תסריט המפתח במעבר לבגרות הכולל רכישת השכלה גבוהה, אך הם התקשו לתמוך בתהליך ההשתלבות של ילדיהם בהשכלה גבוהה. לחלק מההורים לא הייתה השכלה גבוהה והם לא יכלו לסייע לילדיהם על סמך ניסיונם. במקרה של צעירים ילידי ברית-המועצות, לרוב ההורים אומנם הייתה השכלה גבוהה, אך בהעדר הכרות עם מערכת ההשכלה הגבוהה בארץ, גם הם התקשו לסייע לילדיהם בתהליך.

ממצאי המחקר מראים כי בתקופת הלימודים הגבוהים רבים מהצעירים נאלצו להסתדר ללא תמיכה, חוו לחצים כלכליים ורגשיים ונאלצו לעבוד שעות רבות כדי להצליח לכלכל את עצמם ולממן את לימודיהם, ולכן התקשו להתמקד בלימודים. אומנם מעטים מהם הצליחו לקבל תמיכה לתקופה מוגבלת ממסגרות שונות, כמו מהפנימייה שלהם, או מתוכניות התמיכה המועטות שמפעילים ארגוני המגזר השלישי, אך תמיכה זו לא הייתה חלק ממדיניות והתבססה על נכונותן של מסגרות אלו לסייע לצעירים מסוימים. וכך רק מרואיינים מעטים קיבלו תמיכה, ואילו רבים נאלצו להסתדר ללא תמיכה וליווי.

המרואיינים הצביעו על הצורך במדיניות ממשלתית המספקת את התמיכה, הליווי וההכוונה שבוגרי הפנימיות זקוקים להן כדי לצלוח מעברים אלו:

צריך שיהיה קרן שבאמת שיתמכו כלכלית ורגשית באנשים שרוצים לצאת מהמעגל הזה, של העוני ושל ה... דיכאון ושל... האין אופק.

הצעירים אמרו כי העובדה שבוגרי הפנימיות אינם מקבלים התייחסות מיוחדת מהמדינה היא בעייתית ויש צורך במעטפת שתספק להם תמיכה:

לכל דבר במדינה הזאתי יש לנו קריטריונים ודווקא לזה אין לנו שום קריטריונים? אנחנו לא מקוטלגים בשום מקום. אז, כן, זאת טעות מערכתית... אנחנו... נופלים בין הכיסאות. אבל כשאני מגיעה לראיון עבודה ורואים אצלי בקורות חיים בוגרת פנימייה. מה פנימייה? למה הלכת לפנימייה? מסתכלים עליי כל כך מוזר כאילו אבא שלי היה מרביץ לי בוקר ולילה [...] אני לא בדקתי את זה אמפירית, אבל אני מתארת לעצמי שמי שהולך לפנימיות כנראה שהיה לו ממש איזשהו מכשול בבית [...] אבל משהו משותף יש לנו.

המשתתפים מעידים על עצמם כי אוכלוסיית בוגרי הפנימיות היא אוכלוסייה מוחלשת, ושרוב ההורים מתקשים לתמוך בתהליך השתלבותם בהשכלה גבוהה. על כן הם מבקשים המשך ליווי והכוונה גם בתחום ההשכלה הגבוהה. הם העלו הצעות כיצד אפשר ללוות ולכוון את הבוגרים בהשתלבות בהשכלה גבוהה: זימון הבוגרים לימי עיון שבהם יוכלו לקבל מידע על מוסדות השכלה ותחומי לימודים, על אפשרויות להשלים בגרויות, על הבחינות הפסיכומטריות, על מכינות, ועל מלגות.

אנחנו יוצאים מהפנימייה ואנחנו לא יודעים מה האפשרויות. הם כאילו חותכים איתנו כל קשר. אין המשכיות. סיימת י"ב, תודה רבה [...] אין שום המשכיות [...] אולי יכלו קצת לעשות יותר. באמת. לזמן אפילו... ולהגיד, שמעו... יש לכם את האפשרות, יש מלגות, יש את האפשרות להשלים בגרויות. אולי יש חלק, אנשים כמוני, שהם לא ידעו מה האפשרויות אחרי הצבא. כי אין מי ש... אולי איפשהו אנחנו סביבה קצת יותר מוחלשת מהשאר [...] אז כן, לקחת יד ביד ולתת את הסקירה.

המשתתפים מתייחסים גם לצורך במלגות ייעודיות להשכלה גבוהה לבוגרי פנימיות:

שיהיה מלגות ייעודיות ל... לאנשים שמגיעים מפנימיות, אני לא חושב שזה בקשה מוגזמת, מחלקים היום כל כך הרבה כסף על רקע כזה או אחר, כשבעצם... כש... the real deal זה פנימיות.

כפי שהמשתתפים מציינים, עצם השהות של צעירים בפנימייה מעידה על כך שנסיונות חייהם היו קשות. לדבריהם המלגות המעטות שיש מטעם עמותות פרטיות דורשות עמידה בתנאי סף מסוימים (לדוגמה: שירות צבאי מלא ורף ציונים בבגרות), וכך בוגרי פנימיות רבים – שלעיתים דווקא להם יש צורך גדול ביותר בתמיכה כלכלית – אינם עומדים בתנאים בגלל נסיבות חייהם הקשים, ומתקשים לקבלה. העובדה שקבלת המלגה מותנית בעמידה בתנאי סף שאינם בני השגה עבורם, משאירה אותם

לבד במערכה ואינה מאפשרת להם להיעזר במלגות שהם זקוקים להן כדי להצליח לצאת מהמעגל שבו הם נמצאים.

## דיון

המחקר הנוכחי ביקש להעמיק את הבנת תהליך ההשתלבות של בוגרי פנימיות חינוכיות בהשכלה גבוהה. בתוך כך ביקש המחקר לבדוק כיצד הם תופסים את הגורמים הקשורים להשתלבותם בהשכלה גבוהה. ניתוח הראיונות עם 45 בוגרי הפנימיות החינוכיות העלה כי הקדימות שנתנו הרשתות החברתיות (המשפחה, הפנימייה) ללימודים הייתה גורם מרכזי להשתלבותם בהשכלה גבוהה. גם מחקרים אחרים שנעשו בקרב בוגרי השמות חוץ-ביתיות שהשתלבו בהשכלה גבוהה (לדוגמה: Hass & Graydon, 2009; Hines, Merdinger, & Wyatt, 2005; Jackson et al., 2005; Jackson & Cameron, 2011; Merdinger, Hines, Osterling, & Wyatt, 2014; Rios & Rocco, 2005) מצביעים כי בין הגורמים שתרמו להשתלבותם של הצעירים בהשכלה גבוהה הייתה החשיבות שהרשתות החברתיות של הצעירים – המשפחה או מערכת ההשמה – ייחסו ללימודים. הון חברתי (social capital) הוא יכולת של פרטים להבטיח לעצמם הטבות באמצעות חברות ברשתות חברתיות או במסגרות חברתיות אחרות (Portes, 1998). הניתוח השיטתי הראשון של המושג הון חברתי נעשה בידי בורדייה (Bourdieu, 1986/1983). הוא תיאר את ההון החברתי כמכלול של משאבים, ממשיים או פוטנציאליים, העומדים לרשות היחיד באמצעות השתייכותו לרשת חברתית ממוסדת. בעקבותיו הגדיר קולמן (Coleman, 1988) הון חברתי כמשאב שיש בו שני רכיבים: קיומם של מבנים חברתיים, והסיוע של המבנים החברתיים לפעולותיהם של החברים בהם. קולמן טען שלהון חברתי יש תפקיד מרכזי בהתפתחות של צעירים ובהישגיהם בהשכלה. הוא התייחס גם להון חברתי במשפחה, כלומר לקשר בין הורים לילדיהם, וגם להון חברתי בקהילה, כלומר לקשרים עם מוסדות החברה, כבעלי תפקיד חשוב בהישגי הצעירים. ממצאי המחקר הנוכחי תואמים את טענותיו של קולמן (Coleman, 1988) לגבי התפקיד המרכזי של הרשתות החברתיות – המשפחה והקהילה – בהישגי צעירים בהשכלה.

### המשפחה כגורם מרכזי ברכישת תסריט המפתח שכולל השכלה גבוהה

קולמן (Coleman, 1988) מדגיש את היתרון של רשתות בעלות קשרים רבים וחזקים. רשתות כאלה מאפשרות מעבר מידע רב יותר לפרטים, מידע שהוא בסיס לפעולותיהם. בנוסף, רשתות שכאלה מאפשרות העברת ציפיות ונורמות, ואלה לא רק יוצרות בסיס

לפעולה, אלא מחייבות פעולות מסוימות. כך לדוגמה, נורמות שתומכות ומעודדות הישגים גבוהים בלימודים, מסייעות להישגים של צעירים בהשכלה. ממצאי המחקר מצביעים כי רבים מהמשתתפים (33) באו ממשפחות בעלות קשרים רבים וחזקים, שהעבירו בצורה ברורה לילדיהן ערכים המדגישים את חשיבות הלימודים, ותסריט מפתח במעבר לבגרות הכולל רכישת השכלה גבוהה. לערכים אלו שהצעירים קיבלו ממשפחתם היה מקום ניכר בהישגיהם בלימודים ובהשתלבותם בהשכלה גבוהה. ממצאי המחקר תואמים ממצאי מחקרים רבים שלפיהם הציפיות של הורים לגבי השכלת ילדיהם היו מנבאים חזקים של ציפיות והישגים של הצעירים עצמם (Gil-Flores, Padilla-Carmona, & Suárez-Ortega, 2011; Rimkute, Hirvonen, Tolvanen, Aunola, & Nurmi, 2012; Tynkkynen, Tolvanen, & Salmela-Aro, 2012). צעירים שלהוריהם ציפיות גבוהות מהם בלימודים, מצליחים יותר בלימודים ושואפים לעתיד טוב יותר בתחומים של השכלה ותעסוקה, מעבר למצבם החברתי-כלכלי הנוכחי (Ashby & Schoon, 2010).

ממצאי המחקר הנוכחי נמצאים בהלימה גם עם מחקרים קודמים (הישראלי, 2016; Gofen, 2009; 2016) אשר לפיהם הגורם המרכזי להשתלבותם של צעירים מהפריפריה החברתית והגיאוגרפית של ישראל בהשכלה גבוהה היה משפחתם, שראתה ברכישת השכלה גבוהה דרך למוביליות חברתית, ועודדה את ילדיה לרכוש השכלה גבוהה. ממצאי מחקרה של גופן (Gofen, 2009) בקרב 50 סטודנטים ישראלים, דור ראשון להשכלה גבוהה במשפחתם, מורים כי כדי לקדם את עתיד ילדיהם השקיעו ההורים מאמצים רבים בלימודים של ילדיהם והעבירו להם מסרים ברורים התומכים ברכישת השכלה גבוהה. גופן זיהתה שלוש פרקטיקות שנקטו ההורים: עמדה הורית ברורה כלפי חשיבות הלימודים, עידוד יחסים בין-אישיים התומכים בלימודים, וערכים של מחויבות משפחתית חזקה ושאיפה להצלחה. גם מחקרו של הישראלי (2016), שבחן כיצד צעירים מהפריפריה הגיאוגרפית-חברתית מסבירים את הגעתם ללימודים גבוהים שלא כמרבית החברים שגדלו עימם, מצביע על ממצאים דומים. הגורם המרכזי להשתלבותם של הצעירים ילידי הארץ, שהשתתפו במחקרו, בהשכלה גבוהה – היה משפחותיהם, שראו ברכישת השכלה גבוהה נתיב יציאה ממיקום חברתי מעמדי ופריפריאלי ופתח למוביליות, ועודדו את ילדיהן לרכוש השכלה גבוהה. משפחות אלו השתמשו בכוחה של הרשת החברתית שלהם – המשפחה – לקידום מוביליות בין-דורית באמצעות השכלה, והתאפיינו בשיתוף פעולה בין ההורים לצעירים בבניית תסריט ההשכלה ומימושו. מחקריהם של גופן והישראלי (הישראלי, 2016; Gofen, 2009) לא בדקו בוגרי פנימיות; עם זאת, ממצאי מחקרים אלו, בדומה לממצאי המחקר הנוכחי, מצביעים כי בכוחן של רשתות חברתיות לשמש עבור חבריהן הון חברתי משמעותי בתחום ההשכלה, וכי עמדה ברורה של הרשתות החברתיות

בדבר חשיבות הלימודים ורכישת השכלה גבוהה, עידוד יחסים בין-אישיים התומכים בלימודים, וערכים של שאיפה להצלחה, יש בכוחם להביא להישגים חיוביים בהשכלה ולהוות גורם משמעותי בהשתלבותם של צעירים מהפריפריה החברתית והגאוגרפית של ישראל בהשכלה גבוהה.

### הרשת הפנימייתית ככלי למימוש תסריט המפתח שנרכש במשפחה או לרכישתו

ממצאי המחקר העלו כי לפנימייה היה תפקיד מרכזי בהשתלבות של חלק גדול מהמשתתפים בהשכלה גבוהה. היא אפשרה להם לממש את תסריט המפתח הכולל רכישת השכלה גבוהה שקיבלו במשפחתם, אשר בגלל מגוון קשיים (כמו עוני ואתגרים של הגירה) לא יכלה לספק להם את הכלים והמשאבים הנדרשים להוצאת תסריט זה לפועל. ואכן אוכלוסיית הפנימיות החינוכיות כוללת צעירים שנמצאים בתהליך המעבר הבין-תרבותי שלהם, ילדים וצעירים בעלי צרכים בגלל בעיות משפחתיות או סוציאליות, צעירים שמחפשים הזדמנות שנייה אחרי שחוו כישלון בבית הספר במקום מגוריהם, וצעירים שהגיעו בגלל משבר רגשי (Grupper, 2013). לדברי שמאי (2014) יש למערכת הפנימייתית פוטנציאל להשפעה גדולה על השוהים בה. אפשר להסביר את כוחה בכך שהיא מהווה רשת שיש בה קשרים רבים וחזקים. קולמן (Coleman, 1988) מסביר, שרשת קהילתית שכזאת יכולה לשמש הון חברתי עבור חבריה ולתרום להישגים חיוביים של צעירים בהשכלה. כאמור, עוצמתה של המערכת הפנימייתית נובעת מהשילוב בין המערכת הבית-ספרית, המערכת החברתית ומערכת החינוך הבלתי פורמלי, הנמצאות בה תחת קורת גג אחת (שמאי, 2014). שילוב זה יוצר מעטה המאפשר צמיחה תוך כדי התנסות במצבי חיים מורכבים, ומפגש מתמיד עם מבוגרים משמעותיים המלווים את החניך במשך כל שעות היממה. שיתוף הפעולה והתיאום בין המערכות החברתיות הפועלות בתוך הפנימייה מאפשר הזדמנות לשינוי משמעותי.

ואכן, ממצאי המחקר מצביעים על כך שהרשת הפנימייתית נתנה לצעירים רבים הזדמנות לשינוי, ותרמה להשתלבותם בהשכלה גבוהה. היכולת של פרטים להבטיח לעצמם הטבות באמצעות חברות ברשתות חברתיות היא ההון החברתי שלהם (Portes, 1998). אפשר לראות בפנימייה חלק מהונם החברתי של הצעירים, שהרי השתייכותם לרשת זו סייעה לרבים מהם להוציא לפועל את תסריט המפתח הכולל רכישת השכלה גבוהה, שקיבלו במשפחתם. השוות בפנימייה סיפקה לצעירים חוויה מעצבת, וחוויה של בית מיטיב. עבור קבוצות הצעירים יוצאי ברית-המועצות ואתיופיה סיפקה השוות בפנימייה גם שער לחברה הישראלית. כל אלו אפשרו לרבים מהצעירים לממש את שאיפותיהם בתחום ההשכלה. בנוסף, הרשת הפנימייתית הייתה



עבור רבים מהמשתתפים מרחב המאפשר למידה, והיא סיפקה לרבים מהם משאבים להתקדמות בלימודים.

מחקרם הנרחב של בנבנישתי, זעירא, מלקמן ורפאלי (2013) הצביע על ממצאים דומים. הם דיווחו כי 85.2% מתוך 1,685 צעירים בשנה האחרונה ללימודים ב-34 פנימיות חינוכיות הסכימו, כי היו להם בפנימייה תנאים טובים שעזרו להם ללמידה. גם אברהם, דיניסמן וזעירא (2012), שראיינו בוגרי פנימיות חינוכיות אשר הראו הצלחה בחייהם הבוגרים (לדוגמה: רכשו תואר, השתלבו בעבודה קבועה), מצאו כי צעירים אלו חוו את הלימודים בפנימייה כמקדמים, ואת חברי הצוות כתורמים להתקדמותם. כמו כן, הצעירים במחקרם ציינו כי הסיוע ושיעורי העזר שניתנו להם בפנימייה עזרו להם לסיים את הפנימייה עם תעודת בגרות. חוויה זו הייתה חוויית הצלחה עבורם וגם בסיס הכרחי להמשך ההתקדמות בחייהם האקדמיים.

### קידום מועט של הלימודים במערכת ההשמה

למרות היותה של הפנימיה מרחב המאפשר למידה והתקדמות בלימודים, הממצאים מצביעים על פסיביות של חלק מהפנימיות בקידומו של תחום זה. למצא זה חשיבות רבה מכיוון שהוא יכול להסביר את הישגי ההשכלה הנמוכים של בוגרי השמות חוץ-ביתיות לעומת צעירים באוכלוסייה הכללית, כפי שנמצא במחקרים רבים (שמעוני ובנבנישתי, 2011; Courtney & Dworsky, 2010; Casas & Montserrat, 2014; Jackson & Cameron, 2006). יתרה מכך, ממצא זה עשוי להסביר את ממצאי מחקרם של ארצב, בנבנישתי וזעירא (2014) שהראה כי ההישגים הלימודיים של בוגרי הפנימיות החינוכיות בהגיעם לגיל 27-28 היו נמוכים משל קבוצת ההשוואה שלהם. הדבר בא לידי ביטוי באחוזי הזכאות לבגרות, בהשתתפות בבחינה הפסיכומטרית, ובהמשך בלימודים במוסדות להשכלה גבוהה, שכולם היו נמוכים באופן מובהק אצל בוגרי הפנימיות החינוכיות לעומת קבוצת ההשוואה. ממצאים אלו עמדו בניגוד להשערת המחקר, שההישגים בלימודים של בוגרי הפנימיות החינוכיות בגיל 27-28 יהיו טובים יותר מאשר של צעירים בעלי מאפיינים דומים שלא שהו במסגרת חוץ-ביתית. ייתכן שאף על פי שהפנימיות החינוכיות הן מרחב המאפשר התקדמות בלימודים, העובדה שחלקן אינן נוקטות גישה אקטיבית לקידום הלימודים, גורמת לכך שתשמנה כלי להתקדמות בעיקר עבור חניכים שמגיעים מכוונים ללמידה מראש, וכך, עבור רבים מהצעירים שמגיעים לפנימייה ללא שאיפות להתקדם בלימודים, הפנימייה עשויה שלא להוות כלי להתקדמותם בתחום זה. יתרה מכך, עובדה זו עשויה להשפיע על כך שהשהות בפנימייה לא תקדם הישגים לימודיים גבוהים יותר, ואף עלולה להוביל לפגיעה ולהידרדרות בלימודים ולסיום הפנימייה עם פערים ניכרים המקשים על השתלבות בהשכלה גבוהה.

נושא זה – שמערכת ההשמה אינה מדגישה את חשיבות הלימודים – נמצא גם במחקרים נוספים. לדוגמה, במחקר מקיף שנערך בכמה מדינות באירופה בתחום ההשכלה הגבוהה של בוגרי השמות עלה שהצעירים דיווחו כי רוב העובדים הסוציאליים והמטפלים בהשמה החוץ-ביתית לא הדגישו את חשיבות הלימודים, והדבר גרם לעיכוב ולפערים בהישגיהם בלימודים (Jackson & Cameron, 2012). במסגרת אותו מחקר רואיינו גם מנהלים ועובדים בפנימיות. אלה ציינו כי בין החסמים העיקריים במעבר להשכלה גבוהה של צעירים בוגרי השמות חוץ-ביתיות הייתה השהות במסגרת חוץ-ביתית שבה המטפלים היו בעלי ציפיות לימודיות נמוכות, לא גילו עניין בתחום הלימודים של הצעירים ולא סיפקו להם תמיכה בתחום זה. מחקרים בקרב בוגרי השמות בספרד מצביעים אף הם על כישלון מערכת ההשמה לקדם כראוי את תחום הלימודים (Montserrat, 2014; Montserrat, Casas, & Malo, 2013).

המשתתפים במחקר הנוכחי ייחסו את הגישה הפסיבית של הפנימיות לקידום הלימודים לקדימות שנותנות פנימיות למענה על צרכים בסיסיים יותר של החניכים – נושאים התנהגותיים ורגשיים והישארות במסגרת. גישה זו, כפי שהם מציינים, גורמת לכך שרבים מבוגרי הפנימיות מסיימים עם פערים לימודיים ניכרים וללא תעודת בגרות. ממצא זה מחזק את הידע ההולך ונצבר על הגורמים הקשורים להישגים הנמוכים בהשכלה המאפיינים צעירים בהשמה. אומנם בעבר נטו לקבל את ההישגים הנמוכים בלימודים של צעירים בהשמה כדבר מובן מאליה, או לייחס אותו באופן בלעדי לרקע המשפחתי שלהם (Berridge, 2007); אך כיום הולכת וגדלה ההבנה כי הדבר קשור הן לרקע המשפחתי שלהם והן לכך שמערכת ההשמה אינה מדגישה את חשיבות הלימודים (Jackson & Cameron, 2012, 2014; Llosada-Gistau, Casas, & Montserrat, 2016; Montserrat et al., 2013).

כפי שעולה מדברי חלק מהמשתתפים, העובדה שחלק מהפנימיות אינן מדגישות את חשיבות הלימודים גורמת לכך שאותן פנימיות, שאומנם משמשות תחליף בית ומונעות הידרדרות, אינן מקדמות; ויתרה מזו, ממצאי המחקר מצביעים כי העובדה שחלק מהפנימיות שמות דגש על מניעת הידרדרות ולא על התקדמות, גורמת לכך שהשהות בפנימייה עלולה להנציח ולשמר את מעגל המצוקה של חניכיה. בדומה, חוקרים בתחום הפנימיות החינוכיות בישראל טענו בעבר כי שיעור חניכי הפנימיות שמצליחים בבחינות הבגרות קטן בהשוואה לבתי ספר יומיים, והדבר מרמז על יכולתו המוגבלת של המוסד הפנימייתי החינוכי להביא את חניכיו לידי ניעות חברתית כלפי מעלה. זאת ועוד, החוקרים מציינים כי ייתכן שהפנימיות החינוכיות פועלות, מבלי שהתכוונו לכך, לייצוב המעמד של חניכיהם (בהשוואה להוריהם), וכך כארגונים לשימור חברתי (Arieli, Kashti, & Shlasky, 1983).

## חשיבות מתן קדימות ללימודים במערכת ההשמה ואמונתה ביכולות הלימודיות של חניכיה

משתתפי המחקר מדגישים כי חשוב שהפנימיות יאמצו גישה המאמינה ביכולות הלימודיות של חניכיהן. הם מציינים את הצורך במתן קדימות ללימודים, הדגשת חשיבותה של רכישת השכלה, ותמיכה ברכישת הישגים לימודיים כמו תעודת בגרות. המלצות אלו עולות גם במחקרים אחרים. לדוגמה: במחקר YIPPEE שנערך בקרב 170 צעירים ממדינות שונות באירופה נמצאה הסכמה גורפת של הצעירים כי העובדים הסוציאליים והמטפלים בפנימייה צריכים להדגיש יותר את חשיבות ההצלחה בלימודים ולספק יותר מידע על אפשרויות השכלה (Jackson & Cameron, 2012). מונטסרט (Montserrat, 2014) בחנה שלושה מחקרים אשר נערכו בשנים 2008-2013 בספרד, ואשר כללו ראיונות וקבוצות מיקוד עם צעירים בוגרי השמות. גם היא מציגה טענות ובקשות דומות של הצעירים – שמערכת ההשמה לא תתייחס אליהם כאל מקרה אבוד, אלא תאמין ביכולותיהם הלימודיות. הצעירים הדגישו גם כי חשוב שמערכת ההשמה תסייע להם ותעודד אותם ללמוד, כמו שהורים מצפים מילדיהם. בדומה, אברהם ועמיתיה (2012) מדווחים אף הם כי בוגרי הפנימיות במחקרם ראו בתעודת בגרות מלאה כלי חשוב להשתלבות בחיים עצמאיים, והדגישו כי חשוב שהפנימייה תעודד את חניכיה להשלים את לימודיהם התיכוניים, ובמידת האפשר גם לרכוש תעודת בגרות.

ואכן, ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שפנימיות שהאמינו ביכולת חניכיהן להצליח בלימודים, נקטו פרקטיקות אקטיביות לקידום הלימודים, ופיתחו את תחושת המסוגלות של החניכים ביכולתם הלימודית – תרמו להישגיהם בהשכלה. פנימיות שכאלו אף סייעו לעדכן את תסריט המפתח של חניכים שהגיעו ממשפחות שבהן תסריט המפתח לא כלל השכלה גבוהה, ולראות ברכישתה יעד שהם יכולים לשאוף אליו. ממצא זה תואם ממצאי מחקרים קודמים בתחום, שלפיהם שהות בהשמה עם מטפלים שנתנו קדימות ללימודים תורמת להשתלבותם של בוגרי השמות חוץ-ביתיות בהשכלה גבוהה (Jackson et al., 2005; Jackson & Cameron, 2014; Jackson & Martin, 1998).

## הנחלת תסריט המפתח שכולל רכישת השכלה גבוהה במהלך השהות בפנימייה

הפנימייה חשובה לא רק לקידום הלימודים של חניכיה, אלא גם כמקום המנחיל להם תסריט מפתח שכולל רכישת השכלה גבוהה. רבים מהצעירים במחקר באו לפנימייה ממשפחות שתפסו רכישת השכלה גבוהה כדרך למוביליות חברתית ולהתקדמות בחברה, ותסריט המפתח במעבר לבגרות שהנחילו לילדיהם כלל רכישת השכלה

גבוהה. משתתפים רבים ציינו שהשיח בפנימייה לא כלל התייחסות להשכלה גבוהה. כך רבים מהחניכים שבאו לפנימייה ללא תסריט מפתח הכולל רכישת השכלה גבוהה, לא קיבלו תסריט זה בפנימייה. ולכן, אף על פי שלחלקם היו יכולות לימודיות גבוהות, הם לא ראו בהשכלה גבוהה יעד שיש לשאוף אליו. המשתתפים הדגישו שחשוב כי הפנימייה תנחיל את תסריט המפתח הכולל רכישת השכלה גבוהה, בכדי לאפשר להם להשתלב בצורה מוצלחת בחברה.

חשיבותה של מערכת ההשמה כגורם שמנחיל תסריט מפתח הכולל רכישת השכלה גבוהה בכדי לסייע לצעירים להשתלב בצורה מוצלחת בחברה, עלתה בצורה ברורה גם בדברי חוקרים חשובים בתחום בוגרי השמות והשכלה גבוהה. ג'קסון וקמרון (Jackson & Cameron, 2012) מציינות, כי עובדים סוציאליים ומטפלים – גם במדינות אירופיות מתקדמות – נמצאים במערכת המובילה אותם להניח הנחות מוטעות על ההשכלה המתאימה לילדים בהשמה. יש נטייה גדולה לכוון אותם יותר לאופציות תעסוקתיות נמוכות מאשר למסלול אקדמי, בלי התחשבות ביכולותיהם הקוגניטיביות או בהישגיהם בבית הספר. החוקרות טוענות כי ההנחה שצעירים בהשמה זקוקים רק להשכלה בסיסית היא מוטעית, וכי ההיפך הוא הנכון. מוביליות חברתית באמצעות השכלה חשובה להם אפילו יותר מאשר לצעירים אחרים כדי להשתלב בצורה מוצלחת בחברה. מערכת ההשמה צריכה לתת מקום מרכזי ללימודים ולפעול לקידום ההשכלה של ילדים וצעירים בשהותם במערכת ההשמה ולאחריה. ההצלחה של מערכת ההשמה בכך תעניק לצעירים רווח ניכר משהותם בהשמה (Jackson & Cameron, 2012). ההצלחה של מערכת ההשמה לספק את מרב הכלים להתקדמות בלימודים, והנחלת תסריט מפתח הכולל רכישת השכלה גבוהה בתקופת השהות בפנימייה, עשויות להוות הון חברתי משמעותי בתחום הלימודים עבור הצעירים השוהים בה ולקדם הישגים בהשכלה.

### **הכנת הצעירים המסיימים את שהותם בפנימייה להשכלה גבוהה**

ממצאי המחקר מדגישים גם את חשיבותה של השקעת מאמצים רבים יותר של הפנימייה בהכנת החניכים העומדים לפני סיום שהותם בפנימייה להשתלבות בהשכלה הגבוהה. המשתתפים ציינו כי לא קיבלו מהפנימייה הכוונה והכנה בנושא ההשתלבות בהשכלה גבוהה, והדגישו את הצורך בכך. הם אף העלו הצעות שונות לדרכים שבהן יכולה הפנימייה לעודד, לקדם ולהכין את הצעירים לרכישת השכלה גבוהה, כגון מדיניות של צוות הפנימייה לעסוק בנושא השכלה גבוהה, סיורים במוסדות להשכלה גבוהה, והצגת מודלים של בוגרי פנימיות שהשתלבו בהשכלה גבוהה בפני החניכים.

הצורך בהקדשת מאמצים רבים יותר של מסגרת ההשמה בהכנה לחיים עצמאיים של חניכיה בתחום ההשכלה הגבוהה עלה גם במחקרים אחרים, כמו מחקרן של דיניסמן וזעירא (2014) על מוכנותם של בוגרי פנימיות לחיים עצמאיים בתחומי חיים שונים. הן בדקו 281 צעירים מ-26 פנימיות ומצאו שמבין התחומים השונים שנבחנו, מוכנותם הנמוכה ביותר הייתה בתחום של השכלה גבוהה – הרשמה ללימודים גבוהים, בחירת מקום לימודים ובחירת תחום לימודים. גם בנבנישתי וזעירא (2008), שבדקו כיצד מעריכים אנשי מקצוע את צורכיהם של 1726 צעירים לקראת עזיבת המסגרת החוץ-ביתית, דיווחו שבכל המסגרות הצורך העיקרי היה בתחום ההשכלה. לדוגמה, היועצים והעובדים הסוציאליים בפנימייה העריכו כי כמעט ל-80% מהצעירים יש צורך ביעוץ בענייני לימודים. ממצאי המחקר הנוכחי, המצטרפים לממצאי המחקרים שצינו לעיל, מדגישים את הצורך ואת החשיבות בהשקעת מאמצים רבים יותר של הפנימייה בהכנת הצעירים העומדים לפני סיום שהותם בפנימייה להשתלבות בהשכלה הגבוהה.

### **הצורך בהמשכיות התמיכה, הליווי וההכוונה של בוגרי הפנימיות בתחום ההשכלה הגבוהה**

חשוב מאוד שמערכת ההשמה תשמש הן חברתי בתחום ההשכלה גם בתקופה שלאחר ההשמה, ותספק לבוגרי הפנימיות את המשאבים הנדרשים – תמיכה, ליווי והכוונה בתחום ההשכלה הגבוהה. ממצאי המחקר הצביעו על הקשיים הרבים שבוגרי הפנימיות חווים במעבר לבגרות ובמעבר להשכלה גבוהה, בשל המעבר החד לחיים עצמאיים שהם נדרשים לו עם יציאתם מהפנימייה, ובשל הקושי של הוריהם לתמוך בהם לנוכח הקשיים שההורים עצמם חווים. ממצאי המחקר הנוכחי הצביעו על הצורך במדיניות ממשלתית שתספק תמיכה, ליווי והכוונה אשר בוגרי ההשמות זקוקים להם בכדי לצלוח מעברים אלו. בארצות-הברית, באנגליה ובמקומות אחרים בעולם, עוגנה בחקיקה ההכרה בצורך של בוגרי ההשמות בהמשך ליווי ותמיכה במעבר לבגרות (Department of Education, 2014; Okpych, 2012). בישראל אין מדיניות או חקיקה ייעודיים לבוגרי השמות. השירותים היחידים מגיעים מארגונים של המגזר השלישי, ולאלה העדפות משלהם, כך שרבים מבוגרי ההשמות אינם זוכים לשירותים ותמיכה (Benbenishty, 2008). ממצאי המחקר תומכים בהמלצות קודמות בדבר הצורך לגבש מדיניות ברורה, שתכלול הקצאה תקציבית ואחריות של המדינה לספק תמיכה לבוגרי השמות חוץ-ביתיות בכדי לסייע להם לפלס את דרכם לחיים עצמאיים בחברה (אברהם ועמיתיה, 2012; בנבנישתי וזעירא, 2008; בנבנישתי ומגנוס, 2008; ועדת המשנה בנושא השמה חוץ-ביתית, 2003; זעירא ובנבנישתי, 2008).

## מגבלות המחקר וכיווני מחקר עתידיים

המחקר הנוכחי התבסס על דגימה לא מייצגת של צעירים בוגרי פנימיות. המגבלה העיקרית של המחקר קשורה ביכולתו להתייחס למגוון הרחב של הפנימיות החינוכיות בישראל. בניסיון להתגבר על מגבלה זו, רואיינו צעירים מ-21 פנימיות, תוך הקפדה על ייצוג מגוון רחב ככל האפשר של פנימיות, לדוגמה: גדולות לעומת קטנות; חזקות לעומת חלשות מבחינת הישגי הלימודים של בוגריהן; הומוגניות לעומת הטרוגניות מבחינה תרבותית; וכאלה שבית הספר היה בתוך הפנימייה לעומת מחוץ לה, בקהילה.

הממצאים מלמדים כי המאפיינים השונים של הפנימיות היו גורם משמעותי בהשתלבותם של הצעירים בהשכלה גבוהה. לדוגמה, מהממצאים עולה כי חלק מהפנימיות החינוכיות קידמו באופן אקטיבי את הלימודים, אך יש פנימיות שנשלו בכך. ממצאים אלו מצביעים על החשיבות בקיום מחקרי המשך כמותיים, שיתבססו על דגימה מייצגת. במחקרים כאלו יהיה אפשר לבחון את הישגי הלימודים של צעירים שנמצאים על סף סיום שהותם בהשמה ושל בוגרי הפנימיות, לדוגמה, ולהשוות בין חניכי פנימיות שונות. במחקרים שיתבססו על דגימה מייצגת של הפנימיות יהיה אפשר לבחון גם את הקשר בין מאפייני הפנימייה לבין ההישגים בהשכלה שאליהם מגיעים השוהים בהן עם סיום ההשמה ולאחריה.

## המלצות לקידום ושילוב בוגרי פנימיות בהשכלה גבוהה

לממצאי המחקר השלכות חשובות לפרקטיקה ולמדיניות. זהו צעד נוסף בהתוויית גוף ידע שעשוי לעזור בתכנון מדיניות ובשיפור תוכניות ושירותים אשר מטרתם לסייע לבוגרי השמות חוץ-ביתיות להגיע להישגים חיוביים יותר במעבר לבגרות ולחיים עצמאיים, ולאפשר להם להשתלב בצורה מוצלחת בחברה. מדובר גם בתקופת השהייה במערכת ההשמה וגם לאחר סיום ההשמה, והן בחשיבותו של רצף השירותים בין התקופות.

מערכת ההשמה: הממצאים מדגישים את החשיבות של מתן קדימות ללימודים, הדגשת החשיבות של הלימודים, קידום אקטיבי של הלימודים, וסיוע לחניכי הפנימייה להצליח בלימודים. בתוך כך, עולה החשיבות של זכאות לתעודת בגרות בתום השהות בפנימייה. כמו כן, הממצאים מדגישים שמערכת ההשמה צריכה להאמין ביכולות החינוכיות של חניכיה, ולהנחיל להם תסריט מפתח הכולל רכישת השכלה גבוהה.

תקופת המעבר לבגרות ולחיים עצמאיים: הממצאים מצביעים על הצורך במדיניות ממשלתית ברורה המספקת תמיכה, ליווי והכוונה לבוגרי הפנימיות, בכדי לסייע להם לפלס את דרכם לחיים עצמאיים בחברה.

רצף שירותים בין התקופות: המסגרות המספקות תמיכה לצעירים בשהותם במערכת ההשמה, צריכות להמשיך לספק להם תמיכה וליווי גם לאחר סיום שהותם במסגרת, במעבר שלהם לבגרות ולחיים עצמאיים.

יש להשקיע את מרב המאמצים בכדי שמערכת ההשמה תשמש הון חברתי משמעותי בתחום הלימודים עבור צעירים בהשמה ולאחריה, ותספק להם את התנאים המתאימים להתקדמות בלימודים במהלך שהותם בפנימייה ואת הליווי והתמיכה הדרושים להם בתחום ההשכלה בשלב המעבר לבגרות ולחיים עצמאיים.

## נקודות מפתח



- הממצאים הראו כי הפנימיות אפשרו למידה והתפתחות בעיקר לצעירים שבאו לפנימייה מכוונים ללימוד, אך יש פנימיות שבהן חשיבות הלימודים איננה מודגשת, והגישה הזאת עשויה לפגוע בלימודים ולהקשות על השתלבות הבוגרים בהשכלה גבוהה.
- חשוב שמערכת ההשמה תאמין ביכולות הלימודיות של חניכיה, תיתן קדימות ללימודים ותנחיל לצעירים את חשיבותה של רכישת השכלה גבוהה.
- יש לספק תמיכה, ליווי והכוונה לבוגרי הפנימיות בתחום ההשכלה הגבוהה בכדי לסייע להם להשתלב בצורה מוצלחת בחברה.

## מקורות

אברהם, ש., דיניסמן, ת. וזעירא, ע. (2012). בוגרי פנימיות חינוכיות בישראל: תפיסתם את הגורמים התורמים להצלחה והמעכבים הצלחה במעבר לחיים עצמאיים, חברה ורווחה, ל"ב (1), 37-9.

אריאלי, מ. (2000). מוסדות פנימייתים-חינוכיים בישראל כארגוני חיברות. בתוך: י. קשתי, ש. שלסקי ומ. אריאלי (עורכים), קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל (עמ' 11-23). תל-אביב: רמות.

ארצב, ס., בנבנישתי, ר. וזעירא, ע. (2014). סדרת ניירות עבודה מס' 90: משתני רקע ותוצאות חינוכיות ותעסוקתיות של בוגרי פנימיות המינהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

- בנבנישתי ר. וזעירא ע. (2008). הערכת מידת השליטה של מתבגרים בהשמה חוץ ביתית במיומנויות חיים וצורכיהם לקראת עזיבתם את המסגרת. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 28, 83-45.
- בנבנישתי, ר., זעירא, ע., מלקמן, ע. ורפאלי, ת. (2013). חניכים בכפרי נוער: אוריה לימודית, ציפיות, תכניות וצרכים בתחום ההשכלה. דוח מחקר. אוניברסיטת בר-אילן והאוניברסיטה העברית.
- בנבנישתי, ר. ומגנוס, א. (2008). הערכת התוכנית "גשר לבוגרי השמה חוץ ביתית חסרי עורף משפחתי". מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 28, 83-45.
- בנבנישתי, ר. ושגב, ד. (2002). מאפיינים ומשך השהות בהשמה באומנה בישראל. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 16, 93-114.
- דיניסמן, ת. וזעירא, ע. (2014). מתבגרים בפנימיות על סף המעבר לחיים עצמאיים: תיאור מצבם והגורמים התורמים למוכנותם לחיים. בתוך: ע. גרופר, ו.ש. רומי (עורכים). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל. כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה (עמ' 165-190). רעננה: מכון מופת.
- הישראלי, א. (2016). המשפחה כסוכן של שינוי חברתי: הון משפחתי במבט השוואתי. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2016). ילדים בישראל: שנתון 2016. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד ומכון חרוב.
- ועדת המשנה בנושא השמה חוץ ביתית, הועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד והמשפט ויישומה בחקיקה (2003). דו"ח ועדת המשנה בנושא השמה חוץ ביתית. ירושלים: משרד המשפטים.
- זעירא, ע. ובנבנישתי, ר. (2008). בוגרים של פנימיות חינוכיות בישראל: תמונת מצב. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 28, 95-123.
- לשם, א. (2003). ישראל כמדינה רב תרבותית בפתח המאה העשרים ואחת. בתוך: א. לשם וד. רואר-סטריאר (עורכים), שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש (עמ' 13-111). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- מור-סלהו, י. (2017). תפיסתם של בוגרי פנימיות חינוכיות את הגורמים להשתלבותם בהשכלה גבוהה. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- מייזלס, ע. (2002). צעירים ישראלים במעבר לבגרות: השפעת השירות הצבאי. עניינים בחינוך, 5 (1), 159-190.
- קשתי, י. (2000). כפר הנוער הישראלי: ניסיון להכשרת עלילת ואינטגרציה חברתית. בתוך: י. קשתי, ש. שלסקי ומ. אריאלי (עורכים), קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל (עמ' 27-46). תל-אביב: רמות.
- קשתי, י., גרופר, ע. ושלסקי, ש. (2008). החינוך הפנימייתי לקראת העשור הבא: דין וחשבון של הועדה לתכנון ופיתוח החינוך הפנימייתי לעשור הבא — "ועדת העשור". תל-אביב: המינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער.



- שיף, מ., וקושר, ח. (2005). מחקר מעקב אחר בוגרי פנימיית בית אפל בגילאי 18 ומעלה. דו"ח מחקר, ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית.
- שלסקי, ש. (2000). הפנימייה החינוכית כאמצעי לכינונה של זהות חברתית. בתוך: י. קשתי, ש. שלסקי ומ. אריאלי (עורכים), קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל (עמ' 265-276). תל-אביב: רמות.
- שמאי, ש. (2014). הפנימייה החינוכית בישראל — מנוף לשיקום ערכי. בתוך: ע. גרופר וש. רומי (עורכים), ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל. כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה (עמ' 389-413). רעננה: מכון מופת.
- שמעוני, ע. ובנבנישתי, ר. (2011). ילדים נפגעי התעללות והזנחה ובמצבי סיכון ומצוקה השוהים במסגרות חוץ ביתיות והמטופלים בקהילה: רקע, מצב ותוצאות. מכון חרוב והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- Arieli, M., Kashti, Y., & Shlasky, S. (1983). *Living at school: Israeli residential schools as people processing organizations*. Tel Aviv, Israel: Ramot.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480. doi: 10.1037/0003-006x.55.5.469.
- Ashby, J. S., & Schoon, I. (2012). Living the dream? A qualitative retrospective study exploring the role of adolescent aspirations across the life span. *Developmental Psychology*, 48, 1694-1706. doi: 10.1037/a0027297
- Barth, R (1990). On their own: The experience of youth after foster care. *Child and Adolescent Social Work*, 7, 419-440. doi: 10.1007/BF00756380
- Benbenishty, R. (2008). Israel. In M. Stein & R. Munro (Eds.), *Young people's transition from care to adulthood: International research and practice* (pp. 102-114). London, England: Jessica Kingsley.
- Berridge, D. (2007). Theory and explanation in child welfare: Education and looked after children. *Child and Family Social Work*, 112, 1-10. doi: 10.1111/j.1365-2206.2006.00446.x
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York, NY: Greenwood. (Original work published 1983).
- Broad, B. (1999). Young people leaving care: Moving towards "joined up" solutions? *Children and Society*, 13, 81-93. doi:10.1111/j.1099-0860.1999.tb00110.x
- Cameron, C., & Jackson, S. (2011). *European policy brief: Young people from a public care background: Pathways to education in Europe*. Retrieved from <http://tcrui.ie.uk/yippeel/>

- Casas, F., & Montserrat, C. B. (2010). Young people from a public care background: Establishing a baseline of attainment and progression beyond compulsory schooling in five EU countries. In S. Jackson, & C. Cameron (Eds.), *Young people in public care: Pathways to education in Europe*. Retrieved from <http://tcr.uioe.uk/yippeec/>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London, England: Sage.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. doi:10.1086/228943
- Cook, R. J. (1994). Are we helping foster care youth prepare for their future? *Children and Youth Services Review*, 16, 213-229. doi: 10.1016/0190-7409(94)90007-8
- Courtney, M. E., & Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out of home care in the USA. *Child & Family Social Work*, 11(3), 209-219. doi:10.1111/j.1365-2206.2006.00433.x
- Courtney, M. E., Dworsky, A., Brown, A., Cary, C., Love, K., & Vorhies, V. (2011). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 26*. Chicago, IL: Chapin Hall at the University of Chicago.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London, England: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Department of Education (2014). *Care leaver strategy: A cross-departmental strategy for young people leaving care*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/uploads>
- Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M. T., & Suárez-Ortega, M. (2011). Influence of gender, educational attainment and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational Review*, 63, 345-363. doi: 10.1080/00131911.2011.571763
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. London, England: Wiedenfeld & Nicholson.
- Gofen, A. (2009). Family capital: How first generation higher education students break the intergenerational cycle. *Family Relations*, 58, 104-120. doi:10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x

- Grupper, E. (2013). The youth village: A multicultural approach to residential education and care for immigrant youth in Israel. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 4, 224-244. doi:10.18357/ijcyfs42201312209
- Hass, M., & Graydon, K. (2009). Sources of resiliency among successful foster youth. *Children and Youth Services Review*, 31, 457-463. doi: 10.1016/j.childyouth.2008.10.001
- Hines, A. M., Merdinger, J., & Wyatt, P. (2005). Former foster youth attending college: Resilience and the transition to young adulthood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75, 381-394. doi: 10.1037/0002-9432.75.3.381
- Jackson, S., Ajayi, S., & Quigley, M. (2005). *Going to university from care*. London, England: Institute of Education, University of London
- Jackson, S., & Cameron, C. (2011). *Final report of the YIPPEE project WP12: Young people from a public care background: Establishing a baseline of attainment and progression beyond compulsory schooling in five EU countries*. Retrieved from <http://tcru.ioe.uk/yippee/>
- Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34, 1107-1114. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.01.041
- Jackson, S., & Cameron, C. (2014). *Improving access to further and higher education for young people in public care: European policy and practice*. London, England: Jessica Kingsley.
- Jackson, S., & Martin, P. Y. (1998). Surviving the care system: Education and resilience. *Journal of Adolescence*, 21, 569-583. doi: 10.1006/jado.1998.0178
- Llosada-Gistau, J., Casas, F., & Montserrat, C. (2016). What matters in for the subjective well-being of children in care?. *Child Indicators Research*, 10, 735-760. doi: 10.1007/s12187-016-9405-z
- Martin, P. Y., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*, 7, 120-130. doi:10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x
- Merdinger, J. M., Hines, A. M., Osterling, K. L., & Wyatt, P. (2005). Pathways to college for former foster youth: Understanding factors that contribute to educational success. *Child Welfare*, 84, 867-896. doi: 10.0009-4021/2005/060867-30.
- Montserrat, C. (2014). The child protection system from the perspective of young people: Messages from 3 studies. *Social Sciences*, 3, 687-704. doi: 10.3390/socsci3040687

- Montserrat, C., Casas, F., & Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: The case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work, 16*, 6-21. doi: 10.1080/13691457.2012.722981
- Okpych, N. (2012). Policy framework supporting youth aging-out of foster care through college: Review and recommendations. *Children and Youth Services Review, 34*, 1390-1396. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.02.013
- Ortner, S. (1973). On key symbols, *American Anthropologist, 75*, 1338-1346. doi: 10.1525/aa.1973.75.5.02a00100
- Pecora, P. J., Kessler, R. C., O'Brien, K., White, C. R., Williams, J., Hiripi, E., English, D., White, J., & Herrick, M. A. (2006). Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: Results from the northwest foster care alumni study. *Children and Youth Services Review, 28*, 1459-1481. doi: 10.1016/j.childyouth.2006.04.003
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology, 24*, 1-24. doi: 10.1146/annurev.soc.24.1.1
- Reilly, T. (2003). Transition from care: Status and outcomes of youth who age out of foster care. *Child Welfare, 82*, 727-746. doi: 10.54ad90100cf2828b29fcad4e
- Rimkute, L., Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2012). Parents' role in adolescents' educational expectations. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56*, 571-590. doi: 10.1080/00313831.2011.621133
- Rios, S. J., & Rocco, T. S. (2014). From foster care to college: Barriers and supports on the road to postsecondary education. *Emerging Adulthood, 2*, 227-237. doi: 10.1177/2167696814526715
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives* (pp. 59-91). Newbury Park, CA: Sage.
- Schiff, M., & Benbenishty, R. (2006). Functioning of Israeli group-homes alumni: Exploring gender differences and in-care correlates. *Children and Youth Services Review, 28*, 133-157. doi: 10.1016/j.childyouth.2005.02.010
- Shulman, S., Kalnitzki, E., & Shahar, G. (2009). Meeting developmental challenges during emerging adulthood: The role of personality and social resources. *Journal of Adolescent Research, 24*, 242-266. doi: 10.1177/0743558408329303
- Stein, M. (2005). *Resilience and young people leaving care: Overcoming the odds*. York, UK: Joseph Rowntree Foundation.
- Stein, M. (2006). Young people aging out of care: The poverty of theory. *Children and Youth Service Review, 28*, 422-434. doi:10.1016/j.childyouth.2005.05.005

- Strauss, A., & Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, 2nd edition. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tynkkynen, L., Tolvanen, A., & Salmela-Aro, K. (2012). Trajectories of educational expectations from adolescence to young adulthood in Finland. *Developmental Psychology*, 48, 1674-1685. doi: 10.1037/a0027245
- Zeira, A., Arzev, S., Benbenishty, R., & Portnoy, H. (2014). Children in educational residential care: A cohort study of Israeli youth. *Australian Social Work*, 67, 55-70. doi: 10.1080/0312407X.2013.863956
- Zeira, A., & Benbenishty, R. (2011). Readiness for independent living of adolescents in youth villages in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33, 2461-2468. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.08.018



## סוקרים ספרים

### Mental Health and Palestinian Citizens in Israel

Muhamad M. Haj-Yahia, Ora Nakash and Itzhak Levav (Eds.)

Indiana University Press. (2019). 411 pages.

הנושא החשוב של בריאות הנפש בקרב המיעוט הפלסטיני-ישראלי, בהיבטיו השונים נידון בספר *Mental health and Palestinian citizens in Israel* בעריכתם של מוחמד חאג' יחיא, אורה נקש ויצחק לבב.

הפלסטינים-הישראלים מהווים 20.8% מאוכלוסיית ישראל, רובם מוסלמים. אומנם הם אזרחי ישראל, אך מודרים חברתית מבחינת מגורים, השתתפות בשוק העבודה וייצוג פוליטי (סמוחה, 2017). פרקי הספר דנים בבריאות הנפש בקרב מיעוט גגיע זה, מהיבטים אפידמיולוגיים, דמוגרפיים, סוציו-תרבותיים, כלכליים, חינוכיים ופוליטיים. הספר מרכז מידע מקיף וחשוב, מבוסס ראיות, שעשוי להיטיב את הטיפול בבריאות הנפש הניתן לפלסטינים-הישראלים ולצמצם את 'הפער הטיפולי' (culture gap) הגדול המאפיין אותם. מדובר בספר מדעי המתייחס ככובד ראש לבריאות הציבור הפלסטיני-ישראלי ולהצהרת האו"ם על זכויות המיעוטים (UN General Assembly, 1992).

הספר, המחולק לעשרים ואחד פרקים בתוך חמישה חלקים, הוא פרי עטם של חשובי החוקרים של החברה הפלסטינית-ישראלית. זהו טנא עשיר ומרתק, ומתוכו ארחיב על פרקים אחדים שעניינו אותי אישית, אך אין בכך להמעט מערכם של האחרים.

החלק הראשון בספר מציג את ההיסטוריה של הסכסוך היהודי-פלסטיני לאורך השנים, ואת הרקע התרבותי והסוציו-פוליטי והשפעותיו על בריאות הנפש של הפלסטינים-הישראלים מהיבטים שונים, כגון: המעמד החברתי-כלכלי (מאמרם של גאנם וחטיב); החיים כמיעוט בצל הנכבה (מאמר של מאנא); ההשפעות הנפשיות של הנכבה והשלכותיה על השורדים שחיים בישראל (מאמרה של גנדרה-נאסר); התמורות שחלו בזהות הקולקטיבית של הציבור הפלסטיני-ישראלי מאז 1948 (מאמרם של מיעארי ונאטור) והדיוקן הסוציולוגי של אוכלוסייה מוחלשת עם פוטנציאל לשיפור כשהנסיבות החברתיות-סביבתיות השליליות יצמצמו (מאמרם של עלי).

החלק השני בספר עוסק בנושאי בריאות הנפש בהקשר של משפחה ומגדר.

מוחמד חאג'–יחיא, במאמרו המקיף על המשפחה הפלסטינית-ישראלית, מדגיש ואומר שבניגוד לערכים המערביים הדומיננטיים בחברה היהודית-ישראלית המעלים על נס את האחריות האישית של היחיד להחלטותיו ולרווחתו, בחברה הפלסטינית-ישראלית מצופה שהמשפחה תהיה מעורבת בהם באופן פעיל. חאג'–יחיא מדגים את ההבדלים הללו במעגלי החיים של המשפחה הפלסטינית-ישראלית כמו: בחירת בן-זוג או בת-זוג, יחסי אישות, יחסי הורה-ילד, יחסים בין אחים, וגירושין. המחבר מתווה דרך לרתום את האופי הקולקטיביסטי של המשפחה הפלסטינית-ישראלית לטובת המעורבות ותוצאותיה, כגון אפשרות לקיים התערבות משפחתית ולא התערבות פרטנית, התייחסות לאחים של המטופל כמשאב לתמיכה ודגש – על פתרון מעשי לבעיות מההווה.

סארה אבו-כף דנה במאמרה המרתק בבריאות נפש בקרב נשים פלסטיניות-ישראליות בישראל. זו אוכלוסייה צעירה, רובן נשואות, עם רמת תעסוקה נמוכה ומצב כלכלי קשה. הן מתמודדות עם אי שוויון מגדרי בחברה קולקטיביסטית ופטריוארכלית מיסודה, שעוברת שינוי. לאחר תיאור דמוגרפי של האוכלוסייה, מציגה המחברת סקירה אפידמיולוגית של בריאות הנפש בקרב נשים פלסטיניות-ישראליות, המעידה על שכיחות גבוהה למדי של בעיות נפוצות בקבוצה זו. בניסיון להסביר את הממצאים מונה המחברת שורה של גורמים פוליטיים, כלכליים, חברתיים ותרבותיים, התורמים לתמונה. המחברת מפרטת בעיות בבריאות הנפש האופייניות לנשים צעירות, לסטודנטיות ולילודות שסובלות מדיכאון לאחר לידה. נשים פלסטיניות-ישראליות ממעטות להיעזר בשירותים הפורמליים של בריאות הנפש, מתקשות לשתף ולזכות בתמיכה מהמשפחה שנותרה מסורתית, ונשענות על מקורות תמיכה חברתיים ודתיים ובאסטרטגיות של עזרה עצמית. אבו-כף מעלה המלצות להתמודדות עם המכשולים שעלולים למנוע מאישה פלסטינית להיעזר בשירותים הרשמיים של בריאות הנפש. לדוגמה: שילוב השירות במרפאות ראשוניות, או ביחידות לטיפול באם; הכשרת מטפלים להתערבויות רגישות לתרבות ולהקשר הסוציו-פוליטי שבו הנשים הפלסטיניות-ישראליות חיות ופועלות; שימוש בבני משפחה בעלי אוריינות גבוהה בבריאות הנפש כשומרי סף שיעודדו נשים במצוקה לפנות לשירותי בריאות הנפש.

החלק השלישי של הספר עוסק בהפרעות פסיכיאטריות והתנהגותיות בקרב אזרחים פלסטינים-ישראלים. אלקרינאוי מתאר את השפעת מעגל הסטיגמה על פגוע הנפש ועל בני משפחתו בחברה, ואת מערך האמונות הרפואיות של אזרחים פלסטינים-ישראלים, שהם מוסלמים מסורתיים, ולפיהן מחלות נפש נגרמות מידי רוחות על טבעיות רעות וקשורות בתעווע של אחיזה ושליטה. המחבר טוען שעל אף השינויים החברתיים הניכרים שהתרחשו בחברה הפלסטינית-ישראלית, היחס של הפלסטינים-ישראלים לבריאות הנפש לא השתנה, ושירותי בריאות הנפש, הפועלים



בצל הקונפליקט היהודי-ערבי, חייבים להתמודד עם האתגר. מנסכאך-קליינפלד ודעים מתייחסות במאמרו לממצאי מחקרים אפידמיולוגיים על שיעורי השכיחות של הפרעות נפש מופנמות ומוחצנות בקרב מתבגרים פלסטינים-ישראלים בהשוואה למתבגרים יהודים. הממצאים מעידים, בין השאר, על הבדל מובהק בין הקבוצות בהפרעות מוחצנות, הקשור לכך שערכי המשפחה החזקים והאוריינטציה הקהילתית בקרב הפלסטינים-הישראלים מובילים לפיקוח על התנהגותם של ילדים כדי שתתאים לנורמות הקבוצתיות. קפלן ועמיתיו מדווחים במאמרו על הפרופיל האפידמיולוגי הפסיכיאטרי של פלסטינים-ישראלים מבוגרים. הם נשענים על נתוני הסקר העולמי לבריאות הנפש, שערך ארגון הבריאות העולמי, המעידים כי בקרב פלסטינים-ישראלים, בהשוואה ליהודים-ישראלים, שיעורי ההפרעות הנפשיות השכיחות גבוהים יותר, וגבוהים יותר בקרב נשים מאשר בקרב גברים. שיעורי הפנייה לשירותי בריאות הנפש נמוכים יותר בקרב פלסטינים-ישראלים. לוריא ופלישמן השוו את דפוסי האשפוז הפסיכיאטרי בקרב פלסטינים-ישראלים לעומת יהודים-ישראלים ומצאו, בין השאר, שמוסלמים מתאשפזים בשכיחות גבוהה יותר מיהודים ומנוצרים, אך לא בהשוואה לדרוזים. שיעורי האשפוז נמצאו נמוכים יותר בקרב נשים פלסטיניות-ישראליות, מה שמעיד ששירות זה אינו נחשב מתאים לקבוצה זו.

החלק הרביעי בספר דן בנושאים הקשורים להתנהגות אלימה ובריאות הנפש בקרב פלסטינים-ישראלים. האלימות של בן-זוג אינטימי או בת-זוג אינטימית בחברה פלסטינית-ישראלית עומדת במוקד הפרק של אלנאבילסי ואליאס, המציגות את התופעה על היבטיה השונים, ומצביעות על שיעורים גבוהים למדי של אלימות נגד נשים. המחברות ממקמות את התופעה בהקשר הרחב של תרבות פטריארכלית מבחינת תפקידים מגדריים; דגש על ערכי האחדות המשפחתית; העדפה של הקבוצה הלאומית על פני רווחתו הרגשית והפיזית של הפרט ועל פני זכויות האדם והאזרח; הדרה חברתית; ושיעור גבוה של בעיות כאבטלה, עוני ואלימות קהילתית. התמונה המצטיירת נשענת על מחקרים משנות האלפיים. עולה השאלה: האם לתנועת #MeToo, העומדת במרכז תשומת הלב הציבורית מאז 2006, יש השפעה על שכיחות התופעה, או לפחות על דיווח לרשויות אודות האלימות ביחסים אינטימיים? ברונשטיין-קלומק ועמיתיה עוסקים במאמרו בפגיעה עצמית ובאובדנות. מהמחקר עולה ששיעורי ההתאבדות בקרב הפלסטינים-הישראלים נמוכים למדי. שיעורי ההתאבדות הנמוכים ביותר היו בקרב מוסלמים, והגבוהים ביותר בקרב דרוזים. שיעורי ההתאבדות, כמו בכל מקום אחר בעולם, היו גבוהים יותר בקרב גברים מאשר נשים, והגבוהים ביותר בקרב גילאי 15 עד 24. שכיחות ניסיונות ההתאבדות הייתה הגבוהה ביותר בקרב מוסלמים. ניסיונות ההתאבדות היו תכופים יותר בקרב נשים מאשר בקרב גברים בכל הקבוצות, פרט לדרוזים.

החלק החמישי והאחרון של אסופת המאמרים עוסק בסוגיות הקשורות בהתערבות ובשיקום של פגועי נפש, משפחותיהם וקהילותיהם. נטור ממליץ במאמרו למטפלים במטופלים מוסלמים להשתמש בטיפול במונחים המשקפים את תווי המתאר של התרבות האסלאמית, ולאמץ גישות טיפוליות קוגניטיביות מותאמות תרבותית ומבוססות ראיות. דווירי מציג מקרה של מטופלת מוסלמית כדי להדגים את טכניקת 'ניתוח התרבות' שפיתח, גישה המעודדת מטפלים להיעזר בתרבות המטופל כדי להעלות תוכנים לא-מודעים, ולאפשר שינוי והתפתחות, בלי להתעמת עם המשפחה וערכיה. לסיכום, אסופת המאמרים מציגה תמונה מפורטת ומקיפה של בעיות בריאות הנפש בחברה הפלסטינית-ישראלית, הטיפול בהן והחסמים החיצוניים והפנימיים המובילים לפער טיפולי. בכל אחד מהפרקים מתווים המחברים דרכים לשינוי ולשיפור התופעה נדונה, תוך הישענות על חוזקות וגורמי חוסן בחברה. הספר מציג במרוכז ידע חשוב מאוד שיש בו פוטנציאל לתרום לשיפור ניכר בבריאות הנפש בחברה הפלסטינית-ישראלית. חשוב שהידע הזה יגיע לידיעת כל מי שמטפל בפלסטינים-ישראלים.

סוקר: רפאל יונגמן

## מקורות

סמוחה, ס. (2017). לא שוברים את הכלים: מדד יחסי ערבים-יהודים בישראל 2015. חיפה: פרדס הוצאה לאור.

UN General Assembly (1992). *Declaration on the rights of persons belonging to national or ethnic, religious and linguistic minorities*. Adopted in General Assembly Resolution 47/135 of 18 December 1992. Retrieved from <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Minorities.aspx>

## מדיניות ושירותים בבריאות הנפש בישראל, בין קדמה לקיפאון

אורי אבירם

תל-אביב: רסלינג (2019). 265 עמודים.

ספרו של פרופ' אורי אבירם סוקר את הניסיונות לרפורמה בתחום בריאות הנפש בישראל ומתמקד בניתוח תהליכי עיצוב ושינוי מדיניות בתחום זה. מחקריו של אבירם עם שותפיו למחקר משמשים בסיס לניתוחי מקרה המציגים ארבעה ניסיונות לרפורמה בתחום בריאות הנפש שהסתיימו בשינויים מוגבלים בלבד, ואת הרפורמה הביטוחית בבריאות הנפש שאושרה ב-2015. הספר נפתח בניסיונות הארגון מחדש של מערכת בריאות הנפש בשנות ה-70 של המאה ה-20, מאז תוכנית טרמר ב-1972, ששאפה לספק שירותי בריאות נפש על בסיס אזורי ולהעביר את מרכז הכובד של שירותי בריאות הנפש לקהילה. בהמשך בוחן אבירם את הסכם מנצל-דורון, שהציג תוכנית לחלוקה אזורית של שירותי בריאות הנפש ומתן שירותי בריאות נפש לכל נזקק. לאחר מכן יש ניתוח של הניסיונות לרפורמה בעקבות חוק ביטוח בריאות ממלכתי 1995-1997, ושל השינויים שנבעו מהחוק לטיפול בחולי נפש, 1991. ניתוחי המקרה מבוססים על מסגרת מושגית לניתוח תהליכי מדיניות, ומתארים את הגורמים שהיו מעורבים בתהליכי עיצוב המדיניות, את הסוגיות העיקריות שעלו בניסיונות לעצב ולשנות את המדיניות, ואת הלקחים שאפשר להפיק מהם. הם כוללים, בין היתר, התייחסות לגורמים ארגוניים, רעיוניים, חברתיים, פוליטיים והיסטוריים שגרמו לכישלון ניסיונות הרפורמה. כמו כן, מוצגת הערכה של הרפורמה השיקומית בבריאות הנפש וניתוח של הגורמים שאפשרו, בניגוד לניסיונות הרפורמה הקודמים, את אישור הרפורמה הביטוחית בבריאות הנפש.

בספר מודגשים הניסיונות הכרוכים בהסטת מרכז הכובד של שירותי בריאות הנפש ממערכת המושתתת בעיקר על בתי החולים הפסיכיאטריים, אל טיפול ושיקום בקהילה. אחד החסמים המרכזיים לקידום מדיניות זו לאורך השנים הוא המדיקליזציה של מערכת בריאות הנפש. זה היה אחד הגורמים להעדר מחויבות אמיתית לפיתוח שירותי בריאות נפש בקהילה, להעדפה של בית החולים הפסיכיאטרי ולשימור מעמדו. מובאים בספר נתונים הממחישים זאת. לדוגמה: אף על פי שחלה ירידה במספר ימי האשפוז השנתיים לאורך השנים, לא נסגר אף בית חולים ממשלתי, והתקציב לשירותי אשפוז גדל; ובמקביל הייתה ירידה בתקציב המרפאות הממשלתיות לבריאות הנפש. מגמה זו באה לידי ביטוי גם בניתוח השינויים שחלו בחוק לטיפול בחולי נפש, 1991.

השינויים הרחיבו למעשה את העילות המצדיקות כפייה של אשפוז וטיפול, וחוק זה ביטא למעשה נסיגה בהגנה על זכויות האזרח לעומת החוק הקודם. כמו כן, בעקבות החוק חלה הרחבה בכוחה של המדינה והפרופסיה הרפואית מחוץ לכותלי בית החולים.

ניתוח המקרה האחרון בספר מתמקד בגורמים שהובילו להצלחה באישור הרפורמה הביטוחית בבריאות הנפש (2015), רפורמה שתרמה להסטת מרכז הכובד של שירותי בריאות הנפש ממערכת המושתת בעיקר על בתי החולים הפסיכיאטריים אל הקהילה, ובניתוח ההבדלים בין מקרה זה לעומת ניסיונות הרפורמה הקודמים. כמו כן, מוצגת הערכה של הרפורמה השיקומית בבריאות הנפש שהתפתחה בעקבות אישורו של חוק השיקום של נכי נפש בקהילה, שהייתה אחד התנאים המקדימים להצלחת הרפורמה הביטוחית בבריאות הנפש.

הספר מסתיים במחשבות לעתיד, לגבי השאלה אם הרפורמה הביטוחית בבריאות הנפש הביאה לשינוי המיוחל, וכיצד אפשר יהיה להעריך בעתיד את תוצאותיה ולשמר את השינוי.

כל אחד מניתוחי המקרה מוצג בפרק נפרד ואפשר לקרוא אותו בנפרד משאר פרקי הספר. עם זאת, קריאת הספר בשלמותו מספקת אפשרות מרתקת לבחון את הדינמיקה 'מאחורי הקלעים' של ניסיונות הרפורמה שהתרחשו לאורך השנים, את המורכבות הכרוכה בעיצוב ושינוי מדיניות בתחום בריאות הנפש בישראל, ומה דרוש לגרום לשינויים ולשמרם. הספר מיועד לא רק לעוסקים בעיצוב מדיניות בבריאות הנפש; הוא רלוונטי לכל אנשי המקצוע המעורבים בתחום בריאות הנפש, היות שקריאתו מאפשרת לא רק את הרחבת נקודת המבט לגבי התהליכים המעורבים בעיצוב מדיניות, אלא גם מספקת מידע חשוב על ההתפתחויות והשינויים בתחום בריאות הנפש בישראל לאורך השנים, ועל הנסיבות שהובילו לאופן שבו שירותי בריאות הנפש מאורגנים כעת. הספר רלוונטי גם לאנשי מקצוע העוסקים בתחומים אחרים, כי המסגרת המוצגת בו לניתוח תהליכי עיצוב מדיניות, להבנת הגורמים הנחוצים ליצירת שינוי, והלקחים הכלולים בו, רלוונטיים גם לתחומים אחרים, כגון תחומי הבריאות והרווחה החברתית.

סוקר: רון שור

## חדש על המדף

במדור הפעם נסקרים חמישה ספרים שהגיעו אל המערכת בחודשי החורף של שנת 2020. ביניהם נמצא ספר על אובדן (גטניו-קאליש), על היחס בין שפה לרגש (ישראלי), המציאות היום-יומית של מבקשי מקלט בישראל (צבר ושיר), ספר ילדים על טיפול רגשי (דביר), וספר על פרוטוקול טיפולי (רונאל).

מיכל גטניו-קאלוש (2019). שמש בכיסים: ליפול כדי לקום — התמודדות עם משבר. הרצליה: ספרי ניב. 124 עמודים.

ספרה של גטניו-קאלוש, עובדת סוציאלית, הוא תוספת חשובה למדף הספרים בעברית העוסק בשכול, מדף הממשיך להתמלא. הספר מתאר את המסע הפנימי שגטניו-קאלוש עברה בעשרים השנים שחלפו מאז נפילתו בן-זוגה לשעבר, עמר אל-קבץ, בפעילות מבצעית בלבנון. הספר מורכב מקטעי יומן שרשמה מיכל לעצמה בהתמודדות עם האובדן. מעבר לפן האישי, הספר מציע גם הדרכה בהתמודדות עם משברים. סגנונה הבהיר והשופע, המשלב בין כתיבה מקצועית לכתיבה אישית וחוויתית, מאפשר מבט לתוך עולמה הפנימי של אשת מקצוע המתמודדת עם משבר בחייה האישיים, ומתוך כך מביאה את תובנותיה לעבודה טיפולית עם הפונים. הספר מומלץ לכל איש טיפול העוסק במשברים ובאובדן.

### רוני אלפנדרי

נפתלי ישראלי (2019). שפה רגשית: איך לדבר על מה שאי אפשר לדבר עליו. סדרת פרשנות ותרבות — פסיכואנליזה פרשנות ותרבות, בעריכת אבי שגיא. ירושלים: הוצאת כרמל. 265 עמודים.

התוספת החדשה לסדרה חשובה זו היא ספרו של ישראלי, המתמודד עם היחס המורכב שבין שפה לרגש. ישראלי, שהוא פסיכולוג קליני בהכשרתו ולכן אמוץ על הניסיון לבטא את מה-שאינו-ניתן-לביטוי במילים, מציג בספר תפיסות פילוסופיות ופסיכואנליטיות שונות הבאות לבאר את הקשר שבין השפה הרגשית לבין המרחב הלא-מילולי ותחום סמכותו של הדובר. ישראלי בוחן בספר טקסטים מכוננים רבים הקשורים לשפה מתחום הפסיכולוגיה והספרות. בניתוחים מבריקים ומקוריים של טקסטים אלו, בוחן ישראלי שאלות מרכזיות על היחס בין הפרטי לציבורי, בין היחיד לחברה ובין המילולי

ללא-מילולי. ספר זה מבוסס על עבודת הדוקטור של ישראלי בתוכנית לפרשנות ותרבות באוניברסיטת בר-אילן, ובו שלושה פרקים: המרחב המילולי שאינו מתומלל ואינו ניתן לתמלול, תהליכי הסמלה של חוויה ורגש, וסמכות גוף ראשון. הספר כתוב בלשון עשירה ובהירה, ומומלץ ביותר לכל מי ששאלות פילוסופיות וקליניות על יחס בין השפה למציאות מעסיקות אותו.

### רוני אלפנדרי

גליה צבר ואפרת שיר (עורכות) (2019). מבקשי חיים: אריתראים, סודאנים וישראלים במרחבים משותפים. חיפה: הוצאת פרדס. 400 עמודים.

אסופת מאמרים זו מהווה עדות למציאות החברתית המורכבת שבה ישראל מוצאת את עצמה במהלך ההתמודדות מורכבת ולרוב בעייתית עם עשרות אלפי מבקשי מקלט. בספר מוצע מבט מעמיק על מרחבי החיים שבדרך כלל אינם נחקרים, אשר בהם פוגשים מבקשי המקלט היבטים שונים של המציאות הישראלית. בספר תשעה-עשר פרקים המחולקים לארבעה שערים. הפרקים נכתבו ברובם בידי חוקרים מדיסציפלינות שונות העוסקים בנושא, וכמה מהם בידי כמה מבקשי מקלט בעצמם, ובהם עדות מיד ראשונה לחוויות שהם עוברים. בין הנושאים המרתקים שבספר חשוב זה – תפיסות גבריות בקרב מבקשי המקלט, שימוש באינטרנט, בתי אוכל ויוזמות קולניריות, זהות וחפצי מותרות, נגישות אל שירותי בריאות, מתבגרים בפנימיות, המפגש עם החברה הפלסטינית, ועוד. הספר ערוך היטב, ומגוון הנושאים היום-יומיים שבו עוזר לכל קורא להתקרב לחוויה הקיומית של מבקשי המקלט בישראל, ובכך מסייע מול הניסיון להדירם מהשתייכות לגיימיט למדינת ישראל. הספר מיועד לכל מי שעובד עם אוכלוסיות אלו, וכל מי שנושא ההגירה והפליטות קרוב לליבו.

### רוני אלפנדרי

אורלי דביר (2019). רק לי זה קורה. איורים: נאוה אייבל. זכרון יעקב: הוצאה עצמית. 37 עמודים.

ספרה השני של דביר, חברת מערכת "חברה ורווחה", הוא משב רוח מרענן בענף ספרות הילדים המיועד לסיוע בהתמודדות עם מצבי משבר. הספר כתוב בלשון אינטליגנטית, ישירה וחכמה, ופונה לילדים השרויים במשבר רגשי כלשהו. קריאה בו מציעה לילד ולהוריו אפשרות של מחשבה נוספת על מה שאפשר לעשות בכל אותם מצבים קיומיים רגילים שבהם הילד נתקל במצוקה רגשית. הספר מציג באופן פשוט ולבבי את הטיפול הרגשי כדרך התמודדות לכל אותם מצבים של מצוקה רגשית. הספר

נכתב על בסיס ניסיונה רב השנים של דביר בעבודה ישירה עם ילדים ומשקף את חוכמת מעשיה. איוריה של נאוה אייבל נפלאים, והקריאה מרחיבה את הלב, ובהחלט מנגישה את הטיפול הרגשי לילדים ולמשפחות. הספר יכול לשמש כל איש מקצוע העובד על ילדים ומשפחות ככלי עזר בהתמודדות עם ההתנגדות שמטפלים פוגשים לעיתים קרובות בתחילת הטיפול עם ילדים. הספר מלווה בטקסט קצר מפרי עטה של פרופ' יהודית הראל מאוניברסיטת חיפה.

### רוני אלפנדריי

נתי רונאל (2019). **שנים-עשר הכלים: צעדים של שינוי**. חיפה: פרדס הוצאה לאור. 217 עמודים.

פרופ' נתי רונאל, קרימינולוג קליני רב ניסיון, חוקר ומרצה באוניברסיטת בר-אילן, טווה בספרו החדש תהליך שינוי אוטו-תרפויטי המבוסס על תוכנית שנים-עשר הצעדים. בשלושה-עשר פרקי הספר מוצגים דרך החדש ושנים-עשר הכלים, פרי יצירתו המקורית של הכותב כתוכנית טיפולית הוליסטית המבוססת על שנים של מחקר וטיפול. הספר מציע לקורא מסע רוחני בדרך לשינוי ושחרור מתלות ומהרגלים כפייתיים הכובלים את חייו. בסגנון כתיבתו הייחודי פונה פרופ' רונאל אל הקורא באופן אישי וחם, הוא משלב ידע מקצועי רב המתובל בתיאורי מקרה אשר מעניקים חיות ותוקף לכלים המוצגים בו. שנים-עשר הכלים המוצגים בספר אומנם מרמזים על תהליך אורכי ומסודר, אך עם זאת, כל אחד מהכלים עומד בפני עצמו וביכולתו ליצור שינוי. הואיל וכך, הקורא יכול לשוטט כרצונו בין הכלים הלך ושוב ולהתמקד באלו המעוררים את נפשו. זהו ספר חובה לאקדמאים, לאנשי מקצועות הטיפול המלווים את הסובלים מתלות והרגלים כפייתיים, ולכל אדם החותר להתפתחות ושינוי.

**הסוקר: יצחק בן יאיר**





## PROMOTING INTEGRATION OF GRADUATES OF RESIDENTIAL SETTINGS INTO HIGHER EDUCATION

*Yifat Mor-Salwo*

**Background:** Graduates of residential settings are a vulnerable population.

**Aims:** The study aimed to enhance understanding of the process related to integration of the graduates of residential settings into higher education as part of their transition to adulthood.

**Methods:** Using a qualitative approach, interviews were conducted with 45 alumni of educational residential settings. All of the participants were studying at the time, or had successfully completed their studies at an institution of higher education.

In that way, the study sought their perspective on the factors that are relevant to their integration into higher education.

**Main findings:** Even though the residential setting constituted a space that enabled learning and educational advancement for the participants in the study, the findings also indicate that some of the residential settings were passive about promoting it. Moreover, the passivity of some of the residential settings not only may affect the students' educational outcomes, but may also lead to academic damage and deterioration as well as to significant gaps that cause difficulty for their integration into higher education.

**Conclusions and implications for practice and policy:** The findings of the study constitute an important step in planning policies and improving the programs and services to help the graduates achieve better results. The implications relate to the period when the students are placed in the residential settings, as well as to the period after they graduate. The findings highlight the importance of the continuity of these services between these periods.

**Key words:** Residential settings, transition into adulthood, higher education

## A FOLLOW-UP STUDY OF ALUMNI OF YOUTH VILLAGES: EDUCATIONAL OUTCOMES

*Anat Zeira, Netta Achdut, Rami Benbenishty and Edna Shimoni*

**Background:** Educational achievements play a critical role in social integration and in opportunities to break the cycle of poverty. Education is also a central component of educational residential facilities (youth villages) in Israel.

**Aims:** This article presents a unique follow-up study on alumni of educational residential facilities. Combining data from a series of administrative files, the study describes the alumni and examines their achievements in education, namely the characteristics of the matriculation certificate and their integration into higher education.

**Methods:** The study group included 44,164 participants, the entire alumni in 15 consecutive years (born in 1982-1997). Using *Propensity Score Matching*, a comparison group of twice the size was matched from the general population (excluding the alumni).

**Findings:** A comparison of the background characteristics of youth village alumni reveals that in comparison to the general population and throughout the years, a high proportion of children are of Ethiopian origin and more parents have a need for social services. The educational achievements of youth village alumni have increased over the years, both in terms of the characteristics of their matriculation certificate and in terms of the rates of admission to institutions of higher education. Still, the rates of their integration into higher education are lower than those of the general population.

**Conclusions:** Youth villages have the tools and resources to promote students' educational expectations and abilities. Nonetheless, efforts should be made to make more resources available to help them reach higher achievements and provide them with tools that will more effectively improve their social mobility.

**Key words:** Educational outcomes, care leavers, youth villages, follow-up studies, propensity score matching

# OUTCOMES OF YOUNG ALUMNI OF YOUTH PROTECTION AUTHORITY (YPA) OUT-OF-HOME PLACEMENTS: A FOLLOW-UP STUDY

*Rinat Cohen Moreno, Yekutiel Sabah, Carole Feldmann and Miriam Schiff*

**Aims:** To describe the background and service characteristics of adolescents who were treated by the YPA, test their functioning in different life areas, and predict their refrain from criminal acts.

**Methods:** The research population consisted of 499 alumni (350 males, and 149 females) who were born in 1983 and stayed in YPA out-of-home care before they turned 18.

The study was based on administrative data provided by government ministries and the police. Research analyses were based on: building a comparison group using Propensity Score Matching (PSM) and multiple hierarchical regression analysis to predict absenteeism from criminal acts among YPA alumni.

**Main findings:** Compared to the comparison group, alumni of YPA are more likely to dropout from school, to have 12 years of schooling, passing matriculation tests or continue to higher education. Completing 12 years of schooling increases the likelihood of males to abstain from criminal acts by 4.4 times, and an additional year in care increases the likelihood to abstain from criminal acts by 1.4 times.

**Conclusion and implications for practice and policy:** Alumni of YPA programs are in a worse state than their counterparts. Length of stay in care is associated with better outcomes. A higher level of education predicts better odds of abstaining from criminal acts and better integration into the labor force. Maintaining these youths in the system and encouraging them to complete 12 years of schooling is therefore a necessary step toward gaining better treatment outcomes.

**Key words:** Juvenile justice system, out-of-home care, follow-up study, young adults, education, criminal acts

# THE MEANING THAT STAFF MEMBERS OF RESIDENTIAL FACILITIES FOR AT-RISK YOUTH ATTRIBUTE TO THEIR ROLE AS LEADERS IN WILDERNESS THERAPY JOURNEYS

*Anat Haas and Menny Malka*

**Background:** In recent decades, therapeutic wilderness journeys have become a common method for working with at-risk youth in residential facilities. Using nature and the outdoors as a reflexive tool to engage youth with themselves has proven to be of unique therapeutic potential.

**Aims:** Exploring the roles that the facility takes throughout the journey to gain a better understanding about the value of their participation.

**Method:** A qualitative-phenomenological approach that examined the contribution of such journeys as part of a holistic therapy program from the perspective of the facility's staff who participate.

**Main findings:** The findings indicate three roles relating to the unique contribution of the journeys to the long-term process: Being a witness-observer of the experience; being a supporter and promoter of therapeutic goals; being a bridge and a mediator.

**Conclusions and implications for practice:** The article explores the potential contribution of these roles based on a systemic-ecological theoretical framework, both in regard to the method of wilderness therapy, which is relatively new in Israel, as well as its uniqueness compared to other common methods used in residential facilities for at-risk youth. Moreover, the article explores the uniqueness of the Israeli model, in which the wilderness journeys are a short episode in a long-term therapeutic process, and the facility's staff join professional therapists outdoors. As opposed to this model, the common model used outside of Israel is based on therapeutic outdoor journeys that are independent of long-term, year-round residential treatment.

**Key words:** Ecological-systemic approach, residential treatment, therapeutic wilderness journeys, youth at risk, wilderness therapy, residential facilities

# CULTURAL COMPONENTS OF SUCCESSFUL RESIDENTIAL EDUCATION FACILITIES: AN INSIDERS' PERSPECTIVE ON EDUCATING COMMUNITIES

*Maya Botvin and Rivka Eisikovits*

**Background:** The study focused on three educational boarding schools located in youth villages. Educational boarding schools are supervised by the Ministry of Education, and are intended for adolescents with normal functioning and high potential.

**Aims:** The main aim of this study was to learn about the characteristics of successful residential education facilities and to reveal the cultural components of these facilities located in youth villages that are considered successful. Through an analysis of the findings, the study proposes a heuristic model which can serve as a resource for comparative learning.

**Methods:** This was an ethnographic study. The main data collection tools were 77 in-depth interviews with supervisors, managers and educational-therapeutic staff, 24 focus groups with young staff and students, and 160 participant observations conducted over two years at three educational boarding schools.

**Main findings:** Three central themes that contributed to the success of the residential facilities emerged from the data: a high sense of belonging was found among all participants; a significant number of staff members believed in the students; and the cultural local component that contributes to success was found to be significant.

**Conclusions:** The successes described in this study can be achieved and applied almost anywhere. Due to the interaction between the ecological systems surrounding the students, values promoted somehow permeate to the individual student.

**Implications for practice/policy:** This study has a potential theoretical and practical contribution. The study and the models developed from the findings can provide an important resource for those involved in building long-term educational strategies, training, and professional development for principals and staff as well as for developing educational programs.

**Key words:** boarding school, youth villages, educational communities, ecological theory for development, learning from success, heuristic model.

# ***Abstracts***

## MY BROTHER'S KEEPER — THE ISSUE OF SIBLINGS IN OUT-OF-HOME CARE: A LITERATURE REVIEW

*Hadas Doron, Vered Sheenaar-Golan and Shimon Spiro*

**Background:** The issue of siblings in out-of-home-care has been gaining increasing attention among policy makers and professionals. The literature usually points to the benefit of placing children with their siblings. In practice, different constraints may override this guideline, and joint placement is sometimes not implemented.

**Aim:** The present review aims to promote an understanding among Israeli welfare practitioners regarding the current trends of sibling placement worldwide. The article reviews different definitions and discusses the psychological significance of siblings, as well as existing policies and legislation in Israel and in other western countries regarding this issue and with respect to ways of maintaining the sibling bond in separate placements.

**Methodology:** Relevant databases were searched for peer reviewed articles from 2010 to date. This effort was supplemented by a search of relevant policy statements. The search, conducted in English, German and Hebrew, yielded 51 academic articles: 24 research articles, 16 review articles, and 11 policy papers.

**Results:** Comparative studies on placement of siblings in separate placements have found joint placements to be superior. However, joint placements are not always feasible. Many countries have adopted policies that require social services to preserve and enhance relationships among siblings when separated in out-of-home care.

**Conclusions:** Legislation should regulate and inform practice at the national level in broadening the concept and definitions of siblinghood, as well as in addressing siblings' rights.

**Implications for policy and practice:** The paper constitutes a basis for policy and practice with regard to sibling placement in out-of-home care, as well as with regard to maintenance of post-placement sibling bonds.

**Key words:** Children in out-of-home care, siblings, foster care, residential care, group care, joint placement



# **SOCIETY AND WELFARE**

**quarterly for  
social work**

www.molsa.gov.il

Prof. Varda Soskolne  
*Editor in Chief*

Dr. Rony Alfandary  
*Book Review Editor*

Ahuva Stav  
*Hebrew Editor*

Mimi Schneiderman  
*English Editor*

Hadar Eini  
*Administrative Coordinator*

March 2020

Vol. 40  
**1**

**Published by the Ministry  
of Social Affairs and the  
Association for the  
Promotion of Social Work,  
in collaboration with  
the Israeli Association of  
Schools of Social Work**

0334-4029 ISSN

Special Issue:

## **Children and Youth in and After Residential Care in Israel: Selected Issues**

Guest Editors: Prof. Shalhevet Attar-Schwartz  
and Dr. Eran Melkman

### **TABLE OF CONTENTS**

- 7 From the Desk of the Editor-in-Chief
- 11 From the Desk of the Guest Editors
- 21 My Brother's Keeper: The Issue of Siblings in  
Out-Of-Home Care: A Literature Review –  
Hadas Doron, Vered Sheenaar-Golan and  
Shimon Spiro
- 47 Cultural Components of Successful Residential  
Facilities: An Insiders' Perspective on Educating  
Communities – Maya Botvin and Rivka Eisikovits
- 79 The Meaning That Staff Members of Residential  
Facilities for At-Risk Youth Attribute to Their Role  
as Leaders in Wilderness Therapy Journeys – Anat  
Haas and Menny Malka
- 109 Outcomes of Young Alumni of Youth Protection  
Authority (YPA) Out-Of-Home Placements: A Follow-  
Up Study – Rinat Cohen Moreno, Yekutiel Sabah,  
Carole Feldmann and Miriam Schiff
- 137 A Follow-Up Study of Alumni of Youth Villages:  
Educational Outcomes – Anat Zeira, Netta Achdut,  
Rami Benbenishty and Edna Shimoni
- 171 Promoting Integration of Graduates of Residential  
Settings Into Higher Education – Yifat Mor-Salwo
- 205 Book Reviews
- 211 New on the Shelf
- iii English Abstracts







## **Acknowledgments**

**The editorial board of**  
*Society and Welfare: Quarterly for Social Work*

**would like to thank the**  
**Haruv Institute**

for their contribution to the publication of Issue 40(1),

Special Issue:

**Children and Youth in and After**  
**Residential Care in Israel:**

Selected Issues

*Hevra Urevaha (Society and Welfare)* is a quarterly journal, which aims to broaden and enhance the theoretical, empirical, and practical knowledge of social workers as well as other helping professionals in Israel. The journal publishes articles that deal with a broad range of aspects relating to social work practice, research, theory and education, that enhance understanding of various social and welfare issues and may contribute to interventions and policy. The editorial board of *Society and Welfare* will only consider original articles that meet academic criteria, that have not been published previously, and that deal with the journal's fields of interest as determined by the board from time to time. All manuscripts are subject to peer-review.

The following types of articles are included in the journal: empirical research (quantitative or qualitative – up to 9,000 words); descriptions of unique interventions (“practice wisdom” – up to 6,000 words); review articles and critiques of a theoretical approach or policy (up to 6,000 words); “perspective” articles describing an innovative approach to dealing with a substantive social or welfare issue (up to 3,000 words). Manuscripts should be submitted in an updated version of Microsoft Word, double spaced using 12-point Times Roman or David font, and should be prepared in accordance with the detailed guidelines for authors. Manuscripts should be submitted to the editorial office at the following e-mail address: **socwelf@gmail.com**

For more details, see the guidelines for authors published on the Society and Welfare page of the Ministry of Social Affairs and Social Services website.  
[http://www.molsa.gov.il/CommunityInfo/Magazine/Pages/RM\\_05\\_03.aspx](http://www.molsa.gov.il/CommunityInfo/Magazine/Pages/RM_05_03.aspx)

Editorial Office:  
Prof. Varda Soskolne  
Louis and Gabi Weisfeld School of Social Work  
Bar-Ilan University  
Ramat Gan 5290002  
E-Mail: [socwelf@gmail.com](mailto:socwelf@gmail.com)

Business office, distribution and internet:  
Lea Cohen  
Division of Planning Research and Training  
Ministry of Labor, Welfare, and Social Training  
2 Kaplan St., Jerusalem 91008  
Tel. 01-6752513

Annual subscription rate: \$45  
Price for a single issue: \$20

## Editorial Board:

- Shalhevet Attar-Schwartz  
*Hebrew University*
- Liat Ayalon  
*Bar-Ilan University*
- Asher Ben-Arieh  
*Hebrew University*
- Eli Buchbinder  
*Haifa University*
- Ayala Cohen  
*Tel-Hai Academic College*
- Orly Dvir  
*Association of Social Workers*
- Yael Giron  
*Zefat Academic College*
- Hillah Haim-Zweig  
*Ministry of Social Affairs*
- Yaira Hamama-Raz  
*Ariel University*
- Inbal Hermoni  
*The Association for the  
Promotion of Social Work*
- Carmit Katz  
*Tel-Aviv University*
- Eyal Klonover  
*Ashkelon Academic College*
- Orit Nuttman-Shwartz  
*Sapir Academic College*
- Einat Peled  
*Tel-Aviv University*
- Ronit Reuven-Even Zahav  
*Ruppin Academic Center*
- David Roe  
*Haifa University*
- Vered Slonim-Nevo  
*Ben-Gurion University*
- Alan York  
*The Association for the  
Promotion of Social Work*

# חברה ורווחה

## SOCIETY and WELFARE

Quarterly for Social Work

**Special Issue:**  
**A Children and Youth in and After**  
**Residential Care in Israel:**  
**Selected Issues**

**Guest Editors: Prof. Shalhevet Attar-Schwartz**  
**and Dr. Eran Melkman**