

מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך ל"א • גיליון 56

תמוז תשפ"ג – יוני 2023

יוצא לאור על ידי:

אפשר
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



מהי פנימייה חינוכית מוצלחת? נקודת מבטם של החניכים

מאיה בוטוין ורבקה איזיקוביץ'

תקציר

מאמר זה מתמקד בבני הנוער המתחנכים בשלוש פנימיות חינוכיות הממוקמות בכפרי נוער, מודל חינוכי ייחודי ששם דגש על תהליכים חינוכיים קהילתיים. מרבית המחקרים בישראל על חניכים במוסדות אלו התמקדו בהיבטים טיפוליים-רגשיים, ומעט מאוד התייחסו להיבטים חינוכיים. כמו כן, לא נערכו כלל מחקרים המתייחסים לגורמי הצלחה מוסדיים או אישיים. באמצעות ראיונות קבוצתיים ושימוש במסגרת המושגית של למידה מהצלחות בדקנו את נקודות המבט וההגדרות של החניכים בנוגע לסוגיה, מהי פנימייה מוצלחת לתפיסתם. שני נושאים עיקריים עלו מהמחקר: תחושת שייכות למקומות ומדריכים חינוכיים משמעותיים. ממצאי מחקר זה הפכו ידע סמוי לידע מפורש, ישים ובר השגה ועשויים להיות רלוונטיים לכל מי שעוסק בתחום.

מילות מפתח: חינוך פנימייתי, כפרי נוער, למידה מהצלחות, תחושת שייכות, ידע סמוי וידע גלוי

מבוא

גדילתם של ילדים בחיק משפחתם חיונית להתפתחותם התקינה. למרות זאת, השמתם של ילדים בסיכון במסגרת חוץ-ביתית היא לעתים חלופה הכרחית להתפתחותם, ולא אחת אף הדרך היחידה להגן על שלומם. מסגרת ההשמה המתאימה נקבעת בדרך כלל בהתאם למצבו של הילד ולנסיבות הוצאתו מהבית. המסגרות המוכרות ביותר בישראל הן אומנה במשפחה או במשפחת קרובים, הוסטלים ופנימיות מסוגים שונים. מחקר זה מתמקד בבני הנוער המתחנכים בשלוש פנימיות חינוכיות הממוקמות בכפרי נוער, מודל חינוכי ייחודי ששם דגש על תהליכים חינוכיים קהילתיים. במחקר זה השתמשנו במסגרת התאורטית של למידה מהצלחות, כדי לחלץ ידע סמוי ולהפוך אותו לידע ישים ובר השגה (Schechter, 2010).

פנימיות חינוכיות בכפרי הנוער

בישראל קיימים שני מסלולים של השמה לפנימייה: האחד נמצא באחריותו ובפיקוחו של משרד הרווחה, והאחר בפיקוחו של משרד החינוך. הפנימיות הנמצאות בפיקוח של משרד הרווחה נחלקות לשלושה סוגים – שיקומיות, טיפוליות ופוסט-אשפוזיות – בהתאם למצבם התפקודי, הרגשי וההתנהגותי של הילדים. הפנימיות הנמצאות בפיקוחו של משרד החינוך הן פנימיות חינוכיות, כפרי נוער וחלק מהישיבות והאולפנות בישראל. המינהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער שבמשרד החינוך משמש מסגרת גג לכל אלו.

במחקר זה התמקדנו בבני נוער המתחנכים בפנימיות חינוכיות הממוקמות בכפרי נוער. פנימיות אלו הוקמו והתפתחו כחלק מפעולותיה של תנועת עליית הנוער, תנועת הצלה שנוסדה בגרמניה בשנות השלושים של המאה העשרים, על רקע עליית הנאצים לשלטון, והתפתחה לתנועה חינוכית בעלת מאפיינים ייחודיים (קשתי ואחרים, 2008). כיום, ההשמה למסגרות אלו נעשית על ידי האגף לאבחון וקליטה שבמינהל לחינוך התיישבותי, והפנייה אליו נעשית על ידי בתי הספר, שירותי הרווחה, מחלקות חינוך ברשויות או על ידי המשפחה עצמה. פנימיות אלו מיועדות לחניכים שאובחנו כבעלי תפקוד תקין או בעלי פגיעה מעטה בהתפתחות, ועל כן הפוטנציאל לקידום גבוה. המעבר אליהן נעשה רק כאשר הילדים ומשפחותיהם מסכימים למהלך. רוב הילדים מגיעים למסגרות אלו בגיל 14 בקירוב. חלקם מגיעים לאחר שכבר שהו במסגרות אחרות, אך עבור רוב הילדים זו מסגרת ההשמה הראשונה (זעירא ובנבנישתי, 2008). מטרתן העיקרית של הפנימיות החינוכיות היא לטפח את החניכים ולהעשיר אותם מבחינה חינוכית, הן ברכישת השכלה פורמלית מיטבית, למשל השלמת תעודת בגרות, והן ברכישת מיומנויות הדרושות לחיים עצמאיים, שהוריהם לא תמיד יכולים להעניק להם (שמאי, 2014). בשל גלי ההגירה הגדולים לישראל, כ-30% מהחניכים בפנימיות החינוכיות בעשורים האחרונים הם עולים חדשים או ממשפחות עולים, ובעיקר יוצאי אתיופיה ומדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות, ולאחרונה, בעקבות מלחמת רוסיה-אוקראינה, גם עולים מאוקראינה.

בקבוצת הפנימיות החינוכיות קיימים 50 מקומות חינוך מיוחדים, שמכונים "כפרי נוער". כפרים אלה הם תופעה ייחודית בעולם החינוך של מתבגרים, והם יצירה מקורית של מערכת החינוך בישראל (שמאי, 2014). מקורות ההשראה של כפרי הנוער הם מודל הקיבוץ ורעיונות חינוכיים רדיקליים שפותחו בתנועה הקיבוצית (גוטסמן, 1987). הכפרים נחשבים מסגרת חינוכית המדגישה את אופייה הקהילתי כקהילה מחנכת (אדן, 1952; קשתי ואריאלי, 1976).

כפר הנוער נותן מענה לצורכי חיים רבים, וככזה יש בו מתחם מגורים וחדר אוכל, בתי ספר (חטיבות ביניים וחטיבה עליונה או אחת מהן) ומסגרות של חינוך חברתי מחוץ לתוכנית הלימודים, מסגרת תעסוקתית יצרנית כמשק חקלאי וכן שירותי ייעוץ חינוכי וטיפול נפשי; כלומר זהו מודל הכולל בתוכו כמה מערכות חינוך הפועלות במקביל: בית הספר המשמש כמערכת פורמלית, מסגרת של חינוך בלתי פורמלי, מערך של חינוך משלים ומערכת חברתית. אלו הן תת-מערכות הפועלות במקומות רבים, אלא שבכפרי הנוער הן יכולות לתפקד בצורה מתואמת ומיטבית בגלל האופי הכוללני של המוסד והמסגרת (שמאי, 2012; Eisikovits & Kashti, 1987). אחד העקרונות המנחים את פעולת כפר הנוער הישראלי הוא השימוש בקהילה כולה כאמצעי לחברות. אריאלי, קשתי ושלסקי השתמשו בביטוי "בית ספר שחיים בו" (living at school), כדי לתאר ולאפיין את כפר הנוער כמקום שבו בית הספר והפנימייה הופכים למסגרת אחת, שבה לומדים, מתחנכים וגרים (גרופר, 2012, עמ' 137). העובדה שאנשים צעירים חיים יחד 24 שעות ביממה בסביבה מתוכננת ומובנית היטב, הנמצאת בפיקוח והכוונה תמידיים, היא גירוי רב-עוצמה להשגת שינויים התנהגותיים בקרב ילדים ובני נוער במצבי סיכון.

איזיקוביץ' הגדירה מוסדות כוללניים מסוג כפרי הנוער כמערכות מורכבות בעלות "אקלים תרבותי ייחודי", כאלו שיש להן שפה, נורמות, ערכים ומבנה חברתי משלהן (Eisikovits, 1997). אנתרופולוגים חינוכיים מתייחסים לתרבות בתוך מוסדות חינוכיים בצורה רחבה. לטענתם התרבות המוסדית שבה המתחנכים נמצאים מעצבת את תודעתם ומציידת אותם בכלים שבאמצעותם הם בונים את עולמם ואת מושגיהם על עצמם ועל כישוריהם (Dobbert & Eisikovits, 1984; Eisikovits, 1997). לגורמים, כגון: יחסי גומלין של החברים בקהילה החינוכית (בתוך קבוצת השווים, בין קבוצת השווים לבעלי הסמכות ובין בעלי הסמכות לבין עצמם), אמונות והתנהגויות, סגנונות תקשורת, סביבה פסיכולוגית ותהליכים קבוצתיים יש השפעה ישירה על המתחנכים בקהילה – על תפיסתם העצמית, על רמת המוטיבציה שלהם ועל הישגיהם האישיים (Allodi, 2010).

מהי פנימייה חינוכית מוצלחת?

ההנחה המקובלת במערכות חינוך מתוקנות היא שנקיטת מדיניות חינוך מסוימת תכליתה להשיג מטרות חינוכיות והתפתחותיות עבור הילדים המתחנכים במערכת ועבור החברה בכללותה. מטרות החינוך מנוסחות בדרך כלל בהתאם ל"תוצר" – הבוגר הרצוי, והן משפיעות גם על התהליכים החינוכיים. בחקירת פנימיות חינוכיות מוצלחות עולה השיח בנוגע למטרות החינוך ומהותן בפנימיות – מקום שבו החניכים שוהים 24 שעות ביממה, שבעה ימים בשבוע, במשך מספר שנים. וזנר (1990) טען שפנימייה טובה היא זו המשיגה במידה הרבה ביותר את מטרותיה. אולם מלאכת הצבת מטרות הפנימייה היא מורכבת מאוד ומשתנה בהתאם לשוהים בה, לאנשי הסגל ולסביבה: "מערכת הצבת המטרות של הפנימייה שונה מכל ארגון אחר היות ו'המוצר' שבו עוסקים חברי הסגל הוא מוצר חי, המגיב ומשפיע בדרכים שונות על 'תהליך הייצור'. החוסים לוקחים חלק בתהליך הייצור, ויכולים להיות שותפים עוזרים או שותפים מפריעים לו" (עמ' 157). כלומר, מטרות הפנימייה נקבעות בהתאם לגישות החינוכיות-טיפוליות של מנהלי הפנימיות וקובעי המדיניות, אך לגישתו של וזנר, החניכים (המוצר) עצמם משפיעים עליהן ועל העמידה בהן.

למרות ההבדלים בין הפנימיות השונות, הן חולקות כמה מטרות חינוכיות משותפות (דרור-לוי, 2014): (א) מענה לצרכים רגשיים בסיסיים, תוך יצירת סביבה עקבית, מגינה ומספקת חוויית התקשרות בטוחה (גור, 2005); (ב) מפגש עם מבוגרים משמעותיים והטמעה של אקלים תרבותי מקובל, ובכללו העשרה רוחנית-ערכית (גוטפריד ואחרים, 2002; שמאי, 2012; Ross, 2008) וסיגול התנהגויות נורמטיביות (Lyons et al., 2009; Sunseri, 2004); (ג) צמיחה וחזוק המשאבים האישיים, ובהם: יכולת עצמית (לוי, 2000), עמידות (Lipschitz-Elhawi et al., 2008) וערך עצמי (Shin, 2004); (ד) הכנה לשלב עזיבת הפנימייה והתכוונות אל העתיד (בנאי, 2008; גושן, 2004; סולימני-אעידן, 2012; Eisikovits & Schwartz, 1991).

במהלך השנים חלו שינויים בהקשרים החברתיים והנורמות החברתיות של כפרי הנוער, וגם מאפייני אוכלוסיות החניכים בפנימיות השתנו. משום כך חלו שינויים

בדרכי פעולתם של המחנכים ובמטרות של הפנימייה החינוכית. למרות זאת, חוקרי התחום זיהו כמה יסודות קבועים בפנימיות חינוכיות במודל החינוכי של כפרי הנוער (גרופר, 2007; קשתי ואחרים, 2008):

- ◀ קליטת בני נוער עולים כמרכיב מרכזי וכאידאולוגיה, יחד עם קליטתם של בני נוער לידי הארץ, כלומר יצירת אוכלוסייה הטרוגנית המורכבת מרמות הישג שונות.
- ◀ גישה קהילתית קבוצתית הנשענת בין היתר על קבוצת השווים, אך אינה מקפחת את הפרט ותורמת להתפתחותו האישית.
- ◀ הצגת אתגרים חברתיים ואישיים בפני בני הנוער כדרך לשיקום ולהתמודדות עם מצבי משבר ומצוקה. אתגרים אלה לבשו בעבר בעיקר צורה של עבודה חקלאית והתיישבות, אך בשנים האחרונות עבר המוקד להתמודדות עם אתגרים לימודיים ורכישת השכלה על-יסודית.
- ◀ חתירה ליצירת שייכות לחברה. לפי גרופר (2007), שייכות לכפר הנוער כקהילה, שהוא מיקרוקוסמוס של החברה הישראלית הרחבה, היא ערובה להשתלבות מוצלחת של הנער המתבגר בעתיד.
- ◀ הפעלת המינהל לחינוך התיישבותי כרשת של כפרי נוער ומוסדות פנימייתיים, המאפשרת תמיכה, למידה והרחבת טווח הפתרונות החינוכיים שניתן להציע לחניכים.

עם זאת, במסמכי עבודה פנימיים שכתבו מכתבי המדיניות באגף לחינוך והדרכה בפנימיות שבמינהל לחינוך התיישבותי, אין התייחסות ישירה לשאלה, מהו כפר נוער מוצלח או מהי פנימייה חינוכית מוצלחת. כמו כן, אין קביעה ספציפית מיהם הבוגר והארגון במיטבם או מהם הפרמטרים לבדיקת הדבר (דאובר, 2007). במחקרנו בחרנו לבחון את מונחי ה"הצלחה" של הפנימיות החינוכיות כפי שהם באים לידי ביטוי בעיני החניכים המתחנכים בהן. מחקר זה הוא חלק ממחקר גדול יותר, אשר בדק את המרכיבים התרבותיים של פנימיות חינוכיות מוצלחות, וכלל בנוסף לחניכים המזכרים במאמר זה גם מכתבי מדיניות, כגון: מפקחים, מנהלי כפרים, מנהלי פנימיות, רכזים, מדריכים חינוכיים, מורות חיילות ומתנדבים בשנת שירות (בוטוין ואיזיקוביץ, 2020).

למידה מהצלחות

המחקר שעליו מתבסס מאמר זה עוסק בנקודת מבטם של החניכים על החיים בפנימיות בכפרי הנוער. כדי לסייע בשיפור התהליכים החינוכיים של הפנימיות בכפרי הנוער, מצאנו שלמידה מפנימיות אשר נחשבות מוצלחות, כחלק מתאוריית למידה מהצלחות, יכולה להיות מסגרת מתאימה להעברת הידע (Schechter et al., 2008). למידה מהצלחות היא גישה הדוגלת בבחינת אירועים מוצלחים ותרגומם לדרכי פעולה המקדמים הצלחה עתידית. המטרה היא לחשוף "ידע סמוי" (tacit knowledge), ידע הנחשב אינדיווידואלי ואשר מבוסס על ניסיון וכישורים שקשה לשתף עם אחרים, ולהופכו ל"ידע מפורש" (explicit knowledge), ידע קולקטיבי וגלוי, שניתן לשתוף וליישום (Mohajan, 2016). כל זאת במטרה לזהות את המרכיבים שאפשרו את ההצלחה ולהפוך אותם לדרכי פעולה שיובילו להצלחה עתידית (Schechter & Ganon, 2012).

הרעיון של למידה מפרקטיקות מקצועיות מוצלחות שימש בעבר חוקרים של חינוך וטיפול (Greenberg & Cohen, 2012; Schechter, 2010; Schechter et al., 2008). עם זאת, לא נמצא תיעוד לשימוש בשיטה זו בפנימיות חינוכיות ובכפרי הנוער. כמו כן, בדרך כלל חקר למידה מהצלחות בארגונים מתבצעת דרך זווית הראייה של העובדים (לרוב מדובר באנשים בוגרים). למיטב ידיעתנו, זוהי הפעם הראשונה שפרקטיקה זו התחקתה אחר זווית הראייה של צעירים המתחנכים בתוך מוסדות אשר נחשבים מוצלחים.

המחקר הנוכחי

מטרת המחקר הנוכחי הייתה ללמוד, מהם המאפיינים של פנימייה חינוכית מוצלחת בעיניהם של החניכים המתחנכים בה. מחקרי עבר שעסקו בחניכים במוסדות להשמה חוץ-ביתית התמקדו לרוב בהיבטים טיפוליים, ובחנו את נקודות המבט של החניכים בפרספקטיבה של זמן, כלומר כשהיו בוגרים. אנו ביקשנו לענות על פער מחקרי זה ולהתמקד בהיבטים חינוכיים ובזמן אמת. באמצעות ניתוח הממצאים, המחקר מציע לצרכני המחקר תובנות אשר יכולות להוות בסיס לדרכי פעולה יישומיות בתוך מוסדות חינוכיים דומים.

שאלת מחקר

ניסחנו את שאלת המחקר באופן כללי, כדי לאפשר חשיפה רחבה ככל האפשר של התופעה. השאלה שהועלתה בפני החניכים הייתה: "מה לדעתכם מצליח כאן? מה טוב כאן?" דרך תשובותיהם לשאלה כללית זו, למדנו מהי הצלחה מנקודת מבטם.

שיטה

מחקר זה הוא מחקר אתנוגרפי. אתנוגרפיה היא תיאור איכותני של תופעות בחברה האנושית, המבוססת על עבודת שדה ומצדדת בהסתכלות אישית ישירה על התנהגות חברתית בתרבות מסוימת (Shah, 2017). התיאור נעשה במונחים קרובים ככל האפשר לדרך שבה חברי אותה תרבות רואים את היקום ומארגנים את התנהגותם בתוכו (Geertz, 1973; Pole & Morrison, 2003). המחקר מציע זווית ראייה הוליסטית, המתמקדת בחוויה הסובייקטיבית של אנשים במסגרת המחקר (Auburn & Barnes, 2006).

בחירת שדה המחקר

כדי לבחור את סביבת המחקר הסתמכנו על המלצותיהם של תשעה מפקחים (שלושה מפקחים בדימוס ושישה מפקחים מכהנים) במינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליות הנוער במשרד החינוך. למפקחים ישנה היכרות רבת-שנים עם המערכת. בעברם הם עבדו כמדריכים חינוכיים בכפרי הנוער, ניהלו פנימיות, וחלקם אף היו בנעוריהם חניכים בעצמם. כיום הם מכתיבי המדיניות, והם בבחינת "זקני השבט" של מערכת

הפנימיות החינוכיות בישראל. יש להם תמונה כוללת של המערכת ומרכיביה מנקודות מבט שונות, מה שמקנה להם את היכולת להגדיר פנימייה חינוכית מוצלחת ולציין את הפנימיות שהם רואים כמוצלחות. המפקחים רואיינו ראיונות חצי מובנים, שנמשכו בממוצע כשעה וחצי. כל מפקח נשאל בין היתר, "מהי פנימייה חינוכית מוצלחת בעיניך?" ו"האם אתה יכול למנות חמש פנימיות חינוכיות שאתה מחשיב כמוצלחות?" בנוסף, התייחסנו לרשימת הפנימיות החינוכיות שקיבלו פרסי חינוך ממשד החינוך בחמש השנים הקודמות למחקר. ועדת הפרס מתחלפת מדי שנה וכוללת נציגים מהמינהל לחינוך התיישבותי, ממשד החינוך ומהאקדמיה. מתוך כל הפנימיות החינוכיות שציינו המפקחים ומבין אלו שזכו בפרסי חינוך, בחרנו בשלוש הפנימיות החינוכיות שהוזכרו מספר רב ביותר של פעמים. לצורך מחקר זה הענקנו להם את השמות הבדויים "נווה מדבר", "גבעת הרקפות" ו"אורנים".

משתתפים וכלי המחקר

במאמר זה נתמקד בראיונות עם 114 חניכים בגילים 14–18 משלוש פנימיות חינוכיות הממוקמות בכפרי נוער. בני נוער המתחנכים בפנימיות אלו מאופיינים בפוטנציאל נורמטיבי ובמוטיבציה להישגים ברוב תחומי הלימוד. הם בעלי יכולות לסגור פערים לימודיים בכוחות עצמם או בסיוע הפנימייה. בתחום החברתי, הם מקבלי מרות, ולאחר תקופת הסתגלות, הם מנהלים את סדר יומם באופן עצמאי. בני הנוער חיים במסגרת חברתית מיוחדת שנקראת "הקבוצה החינוכית" – מסגרת חינוכית האופיינית למערכות של חינוך בלתי פורמלי. בקבוצה החינוכית שותפים בנים ובנות, בדרך כלל מאותה שכבת גיל (לכן הקבוצה החינוכית נקראת גם "קבוצת השווים" – peer group). בכל קבוצה ישנם 15–40 חניכים, שאחראים עליהם שני מדריכים חברתיים (בדרך כלל מדריכה ומדריך) – מורה חיילת ומתנדב בשנת שירות. הקבוצה גרה במבנה משותף, אך עם הפרדה בין בנים לבנות, ובכל חדר מתגוררים יחדיו שניים עד ארבעה חניכים. סך הכול מתגוררים בפנימייה 150–300 חניכים.

40 חניכי נווה מדבר שרואיינו במסגרת מחקר זה הגיעו אל הפנימייה מהפריפריה החברתית והגאוגרפית והיו בעלי פוטנציאל אקדמי גבוה; 38 חניכי גבעת הרקפות שרואיינו במחקר זה הגיעו לפנימייה מכל רחבי הארץ, בעיקר ממשפחות שעלו ארצה בשנים האחרונות; 36 החניכים באורנים שרואיינו במחקר זה היו בני נוער במצבי סיכון עם קשיי למידה והתנהגות, שחוו כשלים רבים במערכת החינוך לפני שהגיעו להתחנך שם. חלקם התחנכו גם בפנימיות חינוכיות בכפרי נוער אחרים לפני שהגיעו לאורנים.

כלי המחקר העיקרי לאיסוף הנתונים היה ריאיון קבוצתי. ריאיון קבוצתי מונה בדרך כלל שישה עד תשעה משתתפים, המונחים כולם על ידי מנחה מיומן לחקר עמדות ותפיסות, רגשות ורעיונות בנושא הנידון (Denscombe, 2010) (במקרה זה, הכותבת הראשונה). לריאיון קבוצתי יש מספר יתרונות, כגון: איסוף נתונים איכותניים רבים בזמן קצר יחסית (Gorman, 2006), קרקע לאינטראקציות קבוצתיות המאפשרות למשתתפים להרגיש בנוח יותר מאשר בריאיון אינדיווידואלי (Alsaawi, 2014) וכן האפשרות לחקור וללמוד לא רק ממה שנאמר, אלא גם ממחוות ומהבעות פנים בתגובה

על אמירות של אחרים (Green & Thorogood, 2018). על כן, לראיונות מסוג זה יש פוטנציאל ללכוד כמה היבטים של התנהגות חברתית, כגון: בדיחות, מחוות, הערות, ויכוחים ומגוון מצבים בין-אישיים שהם חלק ממסגרת תרבותית. חסרונות הראיונות הקבוצתיים באים לידי ביטוי בדרך כלל בקושי לתאם אותם וביכולת של המנחה לנהל את האינטראקציה בין המשתתפים (Gibbs, 2012). עם קשיים אלו התמודדנו בכך שקבענו את הראיונות הקבוצתיים מספיק זמן מראש ובזמן הטוב ביותר עבור החניכים ולוחות הזמנים שלהם (כגון ערבים פנויים וסופי שבוע בפנימייה), ובאמצעות כך שזו מביינינו שביצעה את הראיונות היא בעלת תעודת הנחיית קבוצות ובעלת ניסיון רב בהובלת אינטראקציות קבוצתיות של בני נוער ומבוגרים.

בסך הכול התקיימו 18 ראיונות קבוצתיים, שישה בכל פנימייה. בכל ריאיון השתתפו שישה עד שמונה חניכים מאותה קבוצת גיל. הראיונות נערכו במקומות שבהם החניכים הרגישו בנוח לשוחח, כגון: חדרי המגורים שלהם, מועדון קבוצתי או מרחבי הדשא בשטח הפנימייה.

במהלך הראיונות עם החניכים הקפדנו להשתמש בשפה יום-יומית ולא רשמית. בתחילת כל ריאיון סיפרנו לחניכים על המחקר ומטרותיו, תהליך ההקלטה וכיצד תישמר פרטיותם. הסברנו למשתתפים כי הפנימייה שלהם נחשבת לפנימייה מוצלחת, וכי השתתפותם חיונית כדי לסייע לפנימיות אחרות להצליח. הראיונות נערכו על פי הכללים המקובלים במחקר איכותני (Bernard, 2003; Spradley, 2003). משרד החינוך וועדת האתיקה של אוניברסיטת חיפה אישרו את המחקר. שמות כל המשתתפים המוזכרים במאמר זה שונו. הראיונות הוקלטו, תומללו ונותחו באמצעות תוכנת "אטלס" (ATLAS).

הנתונים נותחו ניתוח תוכן נושאי על פי עקרונות ניתוח פרשניים של האתנוגרפיה (Hammersley, 2018). לצורך כך ארגנו את הנתונים שנאספו מהראיונות בתוכנת מחשב; ערכנו קטגוריזציה ראשונית של הנתונים באמצעות שיוך המילים והמשפטים של המשתתפים לקטגוריות (Alsaawi, 2014); יצרנו קטגוריות בעלות משמעות פנימית – ביחס לנתונים, ובעלות משמעות חיצונית – ביחס לקטגוריות אחרות (שקדי, 2003); ביצענו ניתוח ממפה שהעלה את מיון המידע לרמה אנליטית גבוהה יותר (עמ' 121), ויצרנו מודל המתבסס על הקטגוריות שעלו והקשרים ביניהן.

ממצאים

ניתוח ממצאי הראיונות עם החניכים מכל שלוש הפנימיות העלה שני נושאים עיקריים: תחושת שייכות ומדריכים חינוכיים משמעותיים. ראשית נתייחס לסביבה המרחבית של הפנימיות, ולאחר מכן נעסוק בנושאים המרכזיים.

הסביבה המרחבית של הפנימיות החינוכיות בכפרי הנוער

הסביבה המרחבית היא מעין טקסט חזותי הנושא מידע על היחסים החברתיים, הפוליטיים, הכלכליים והתרבותיים בחברה (Hutchinson, 2004). בשל החשיבות שאנשים מייחסים למקום, הוא הופך לחלק בלתי נפרד מזהותם (Eisikovits & Borman, 2005). לפי הפרדיגמה הפנומנולוגית, אי-אפשר להפריד את המרחב מהתודעה האנושית ומפעולתה, שכן המקום משפיע על ההתנסויות של האנשים, והוא מגדיר עבורם את הגבולות ואת התנאים שבמסגרתם כל הדברים האחרים מתקיימים (Casey, 2013). על כן המרחב מכונן תרבות ומשקף אותה, וחקירתו צריכה להיות מעוגנת בהקשר שבו הוא מתקיים, בביוגרפיות של האנשים הנמצאים בו, בהתרחשויות הסובבות אותם וביחסי הכוחות בין האנשים לבין עצמם (צור ואיזיקוביץ', 2011). בהקשר של מקומות חינוך, חוקרים רבים הכירו בהשפעתה הדומיננטית של הסביבה המרחבית על תהליכים חינוכיים שעוברים המתחנכים במקום (אורטנר, 2003; Hutchinson, 2004; Woolner et al., 2007), בחשיבותה ובתרומתה לחינוך ולמתחנכים (Zur & Eisikovits, 2011).

בשדה המחקר הנוכחי, השפעת הסביבה המרחבית מתבטאת בתפיסה הפילוסופית הבסיסית של הפנימיות החינוכיות בכפרי הנוער. הפנימיות מצויות בתוך כפרי הנוער, המאופיינים בסביבה אקולוגית כפרית, מרחבים פתוחים, צמחייה עשירה ומדשאות, פינות חי ומשק חקלאי או משק ימי. מדובר בסביבה אסתטית מאוד ורגועה עבור החניכים. הכפר משמש מקום מגורים לא רק לחניכים, אלא גם לאנשי הצוות החינוכי ומשפחותיהם. כך הוא הופך למעין יישוב, שבו מתקיימים יחסי גומלין בין קבוצות שונות של אוכלוסייה השוכנות בו באורח קבע.

כל שלושת כפרי הנוער הוקמו לפני כ-70 שנה כבית זמני לילדים ניצולי שואה מארצות אירופה. בכולם יש בית ספר, פנימייה ומשק חקלאי. בבתי הספר לומדים תלמידים מהאזור הגאוגרפי הקרוב וחניכי פנימייה. אחוזי חניכי הפנימייה מתוך אוכלוסיית הכפר שונים בין המקומות (פירוט בהמשך); בכל שלוש הפנימיות לומדים החניכים בשש שכבות (ז-יב), בכל שכבה הצוות החינוכי מונה מדריך ומדריכה, מורה חיילת ומתנדב בשנת שירות; גודל המשקים החקלאיים בכפרי הנוער נע בין 30–70 דונם, ובהם רפתות, דירים, לולים, חממות ומשתלות. בכל המקומות החניכים מקדישים בין יום ליומיים בשבוע לעבודה במשק החקלאי.

נווה מדבר ממוקם בדרום הארץ. ההגעה אליו כרוכה בנסיעה ארוכה בכבישים מפותלים ומסוכנים, שאינם מוארים בשעות הערב. לאחר הכניסה לכפר ונסיעה בשביל הגישה מתגלים משרדי הנהלת הכפר וכן מרחבים סביבתיים מרשימים בגודלם וביופיים. המרחבים מזמינים, נקיים, מסודרים ואסתטיים. מרבדי הדשא נרחבים וירוקים, השיחים והעצים מטופחים ובעלי גוונים רבים של ירוק ופריחה צבעונית. כל אלו נותנים תחושה של שפע ועושר. משרדי הנהלת הפנימייה ממוקמים במרכז הכפר, והגישה אליהם נוחה ומסודרת. סמוך אליהם ישנה חניה גדולה ורחבה. מחוץ למשרדי ההנהלה ממוקמים מגרש בטון לכדורסל וכדורגל, אולם כנסים ומגורי החניכים. שבילים קטנים עוברים בין מבני מגורי החניכים, והמרחב כולו טובל במרבדי דשא וצמחייה

ירוקה. בין המבנים ישנם גם ספסלים ושולחנות מעץ, שם החניכים יושבים ושומעים מוזיקה, משוחחים, צוחקים או לומדים.

בבית הספר בכפר לומדים כ-1,500 תלמידים, המגיעים ממושבים ויישובים אחרים באזור אשר נחשבים יישובים מחתך חברתי-כלכלי גבוה. בפנימייה ישנם כ-250 חניכים, וכל קבוצת גיל מונה בין 30 ל-40 חניכים. לכל קבוצה יש מבנה משלה, הכולל את חדרי המגורים, מועדון מרכזי וחצר. בני הנוער המתחנכים בפנימייה מגיעים מפריפריות חברתיות וגאוגרפיות קרובות יחסית, והתנאים להצלחה לימודית ואישית במקומות מגוריהם טובים פחות מאלו שבפנימייה. לבני נוער אלו יש פוטנציאל הסתגלותי ולימודי גבוה.

כפר הנוער גבעת הרקפות ממוקם בשמורת טבע בצפון הארץ. דרכי הגישה אליו נוחות, שכן הוא נמצא בסמוך לצירי תנועה מרכזיים. בירידה מצירי התנועה המרכזיים מגיעים לכבישים צדדיים מפותלים, וברקע נפרשים נופים רחבים של קרקעות חקלאיות וגידולים שונים. הכניסה לכפר נמצאת בסמוך ליישוב קטן, וכדי להגיע אליו צריך לעבור דרך היישוב. ליד הכניסה ישנה חניה קטנה. הכניסה לכפר יוצרת חוויה של מעבר לעולם קסום ומיוחד. כל מבני הכפר ממוקמים בתוך שמורת טבע, עשירה בעצי אלון גבוהים ועתיקים ומלאה בפרחי בר מיוחדים בשלל צבעים. ההליכה בין האלונים והפרחים בשבילים קטנים ומפותלים מקנה למבקר את ההרגשה של נוכחות במקום הלכות מאגדה.

מספר צעדים מהשער ממוקמים משרדי הנהלת הכפר, ומשמאלם מבני בית הספר ומגרשי הספורט. משרדי הפנימייה נמצאים במרכז הכפר, ומגורי החניכים מפוזרים סביבם. לכל שכבה יש מבנה, ובו נמצאים מגורי החניכים ומועדון שכתבי המדמה סלון של בית – יש בו ספות, מכשירי חשמל למיניהם וקישוטים ותמונות על הקירות. בגבעת הרקפות יש הרגשה של אינטימיות תרפויטית, שנוצרת בעיקר בגלל הצמחייה הרבה והשבילים הקטנים.

בבית הספר בכפר לומדים כ-500 תלמידים, מתוכם 300 חניכי פנימייה בקבוצות גיל המונות בין 30 ל-40 חניכים. חניכי הפנימייה מגיעים מכל הארץ, ורובם ממשפחות כשברקע משפחותיהם המתמודדות עם חבלי קליטה, בעיות כלכליות וקשיי שפה.

כפר הנוער אורנים ממוקם בעיר בצפון הארץ, ולכן הגישה אליו נוחה. הכפר ומבניו נמצאים בלב חורשת אורנים גדולה. במרכז הכפר רחבת דשא גדולה ומטופחת, ובה עצים, שולחנות וספסלים לשיבה. מסביב לרחבה ממוקמים משרדי הנהלת הכפר, משרדי הנהלת הפנימייה ומבני בית הספר. מגורי החניכים נמצאים ברחבי הכפר, מסביב למשרדי הפנימייה. לכל קבוצה של כ-15 חניכים יש מבנה, ובו נמצאים חדרי המגורים ומועדון מאובזר במכשירי חשמל, מחשבים, ספות ומטבחון קטן. רוב מגורי החניכים חדשים ומשופצים. המגורים צבעוניים ומעוצבים, ונראה שהשקיעו מחשבה רבה בתכנונם.

בבית הספר בכפר לומדים כ-240 תלמידים, מהם 205 חניכים בפנימייה ו-35 חניכים בפנימיית יום (ללא לינה). בית הספר הוא "מרכז חינוך"¹, והצוות החינוכי מוכשר לתת מענה פדגוגי לתלמידים במצבי סיכון עם ריבוי צרכים. בני הנוער שמגיעים לפנימייה מאופיינים כבעלי קשיים לימודיים והתנהגותיים, ורובם חוו כישלונות בניסיונות קודמים לשילוב במערכת החינוך הרגילה. חלקם התחנכו גם בפנימיות חינוכיות אחרות עד שהגיעו לאורנים, ולחלקם זוהי ההזדמנות האחרונה להתחנך בפנימייה כזו לפני המעבר למוסדות "סגורים" שנמצאים בפיקוח משרד הרווחה. בכל ביקורינו במקום בלט מאוד הפער העצום בין הסביבה הפסטורלית והמבנים המעוצבים לבין הבעיות הקשות של הנוער, וההתמודדויות החינוכיות המתגרות שעומדות בפני הצוות. כאמור, שני הנושאים העיקריים שהעלו החניכים מכל שלוש הפנימיות הם תחושת שייכות חזקה למקום ולסובבים ומדריכים חינוכיים משמעותיים עבורם. למותר לציין שהזיקה בין השניים אינה רנטית. ההפרדה לשני פרקים נפרדים נעשתה לנוחות ההצגה והניתוח.

תחושת שייכות: "זו קהילה שהיא ממש חמה ומשפחתית"

כל החניכים ציינו את תחושת השייכות למקום כאחד המרכיבים החיוניים ביותר לפנימייה מוצלחת. למרות ההבדלים בין המוסדות ובין מקומות המוצא ואוכלוסיות המוצא של החניכים, ראינו שהם השתמשו במילים דומות כדי לתאר את השייכות העמוקה שלהם למקום ולבני גילם, במילים כמו "בית", "משפחה", "קבוצה" ו"קהילה". נויה, חניכת שכבה י בנווה מדבר, אמרה כך: "בנווה מדבר אנחנו **יחד** 24/7 אז אנחנו רגילים אחד לשני כמו **משפחה**. תחשבי שאנחנו גרים **ביחד**, לומדים **ביחד**, מבלים את כל שעות האחר הצהריים **ביחד**, חוגגים חגים **ביחד** – **משפחה!**" נויה השתמשה פעמים רבות במילה "יחד" בניסיון לתאר את החיים המשותפים עם החברים בפנימייה ואת התחושה שלה שהחניכים האחרים הם המשפחה שלה. חניכות נוספות מנווה מדבר השתמשו בתיאורים משפחתיים או ביתיים דומים: "יש לי חברות שהן כמו אחיות" (נועה, שכבה יא); "זה הפך להיות הבית השני שלי" (מאי, שכבה ט).

נורית, חניכת שכבה יב, ציינה את הרגשת השייכות שלה ושל חבריה באמצעות תיאורים של סולידריות חברתית המעניקים ביטחון בסיסי: "כל האווירה הזו של הביחד היא כיפית, למרות שלפעמים דברים מעצבנים. אבל בסופו של דבר, אנחנו **קבוצה**, ולהיות חלק מקבוצה זה כיף. זה נותן לי **ביטחון**. יש לי חברות טובות מבית הספר, אבל אני יודעת שהן לא חברות לחיים. לעומת זאת, יש קבוצה של חברות בפנימייה שהן **חברות שלי לחיים!**" ההשוואה הזאת מדברת בעד עצמה. אריאל, חניך שכבה י מגבעת הרקפות, הוסיף בדבריו את ממד המוגנות: "זו ממש **חממה**, יוצרים פה **בועה**

1 מרכזי החינוך נועדו לתת מענה לתלמידים המאופיינים כתלמידים במצבי סיכון עם ריבוי צרכים, הזקוקים למערכת חינוכית טיפולית הוליסטית רב-מקצועית, או לתלמידים במצבי נשירה גלויה או סמויה. במרכזי החינוך ניתנת תשומת לב מרבית לבניית תשתית שתבטיח את התמדתם של התלמידים בשכבות הגיל השונות, ואשר תהווה מסגרת יציבה שתקדם את מטרותיהם הלימודיות, חברתיות והרגשיות (אתר משרד החינוך: <https://edu.gov.il/minhalpedagogy/minhal/units/Pages/risk.aspx>).

מאוד קטנה ואינטימית, אין אחד שלא מכירים את השם שלו, כולם פה **ביחד**. זו **קהילה** שהיא ממש חמה ו**משפחתית**". אריאל הרגיש עטוף בחום אנושי ובאכפתיות, אשר יצרו אצלו הרגשה של בית. מאחר שרבים מהחניכים עזבו את בתיהם משום שמשפחותיהם הגרעיניות לא היו מסוגלות לספק את צרכיהם, היה מעניין לשמוע אותם משווים את הפנימייה לאידיליה של בית ומשפחה – הבית שקיוו לו או הבית שדמיינו.

החניכים באורנים תיארו את השייכות שלהם למקום באמצעות השוואות למקומות שהיו בהם לפני הפנימייה, מקומות שבהם הם חוו חוויות שליליות. בסביבות הוליסטיות דברים קשורים אלה באלה, ולעיתים קשה להפריד ביניהם. בשני הציטוטים הבאים החניכים המחישו את תחושת שייכותם למקום הודות ליחס הצוות אליהם. בחרנו למקם את הקטעים האלו בפרק זה, ולא בפרק הבא, המוקדש למדריכים משמעותיים, משום שהמרוויינים בחרו להדגיש באמצעות יחס המדריכים את דבקותם במקום. רוני, חניכת שכבה י', תיארה כיצד היא מרגישה בנוח להיות מי שהיא, מבלי להסתתר מאחורי מסכה: "נגיד, אני יודעת שאם אני אתנהג בחוץ כמו שאני, יסתכלו עלי ויגידו 'מה נראה לך?' זה כבר קרה לי! פה **מקבלים אותי כמו שאני** וממתנים אותי. פה **יש לי את האפשרות להיות אני**, להעצים את התכונות הטובות שלי ואת התכונות הפחות טובות שלי למתן". ההשוואה שרוני עשתה בין מקומות אחרים, שבהם לא קיבלו אותה, לבין אורנים, שם היא יכולה להתנהג כמו שהיא, חוזרת על עצמה גם בדבריו של אופק, חניך שכבה ט, אשר העלה גרסה קיצונית יותר של הסוגיה: "בגלל שזה כבר נוער, ולא בית ספר רגיל עם חוקים נוקשים, גם אם אתה סוחר סמים, הם אומרים, 'בסדר, בוא נראה איך נוכל לעזור לך לא להיות ככה ולשנות את ההתנהגות העבריינית הזו'. הם נותנים לך הזדמנות שנייה **ופשוט מקבלים אותך כמו שאתה**". אופק הביא כדוגמה סחר בסמים, הנחשב להתנהגות קיצונית לכל הדעות, אך הסביר כי גם במקרים כאלה של התנהגות עבריינית, המסגרת אינה מוקיעה או פולטת את החניך, אלא מאמצת אותו ומציעה עזרה. ההיגיון של אופק הסתמך על כך שאם באורנים התפיסה החינוכית היא להכיל מצבי התנהגות קיצוניים, במצבים מורכבים פחות, היחס יהיה מכיל על אחת כמה וכמה.

דרך הציטוטים של החניכים באורנים ניתן להיחשף לחוויה המתקנת שלהם. במקומות אחרים הם הרגישו ניתוק וניכור, ואילו באורנים הרגישו בנוח להתנהג כמו שהם. תחושת השייכות של החניכים יצרה אצלם גם רגשי גאווה בעצם היותם חלק מהמקום. חניכים בנווה מדבר סיפרו: "אח שלי בוגר נווה מדבר, ומסתכלים עליו ישר אחרת, הוא יותר עצמאי, הוא **מוצלח**" (תומר, שכבה ח); "בן דוד שלי למד פה, והיום הוא לומד באוניברסיטה, וכל המשפחה **גאה בו**" (אלה, שכבה ט); "האחיות הקטנות שלי גם רוצות לבוא ללמוד פה, ואימא שלי מאוד **גאה בי** שאני פה ומצליחה בלימודים, וגם אני **גאה בעצמי**" (רותם, שכבה י).

החניכים תיארו מציאות שבה חניכים ובוגרים של הפנימייה היוו מודל לחיקוי עבור אחיהם הצעירים. במילים אחרות, המסר שהועבר מהבית הוא שנווה מדבר הוא כבר נוער שרצוי להשתייך אליו. מי שמתחנך שם נחשב למצליח. חניכים בגבעת הרקפות השוו את עצמם לחניכים מכפרי נוער אחרים וטענו שהם יכולים לזהות מי מ"שלהם".

רבקה, משכבה י, אמרה: "נגיד אם אנחנו הולכים ליום כזה שאנחנו פוגשים ילדים מפנימיות אחרות, ישר אני יכולה להגיד לך מי מגבעת הרקפות ומי לא. **כי יש דרך להיראות ולהתנהג כשאתה חלק מגבעת הרקפות, ופה מלמדים אותך את הדרך המיוחדת הזאת.**"

כששאלתי על "הדרך להתנהג ולהיראות", ענתה לי גילי, גם היא משכבה י, שהייתה נוכחת באותו ריאיון: "הם לא מרשים פה תסרוקות משוגעות או עגילים בכל מיני מקומות בגוף. הם מסבירים שזה לא תואם את גבעת הרקפות. **יש דרך מסוימת להיראות** כשאתה לומד בגבעת הרקפות. החניכים פה מסודרים, מנומסים, מחונכים ונראים ככה. שלא נהייה שונים ומיוחדים בקטע רע, נגיד שיער אדום, פירסינג בכל הפנים, איפור מוגזם. לא חולצות בטן, לא ג'ינס קרעים. ואנחנו מבינים את מה שעומד מאחורי זה, אנחנו מבינים את זה, **שזה לטובתנו**". החלוקה של רבקה וגילי ל"הם" ו"אנחנו" מזכירה את מחיר ההשתייכות לפנימייה מובחרת. הן הפנימו את הציפיות מהן והעריכו את המעמד שההשתייכות לפנימייה הספציפית הזו מקנה להן. יתרה מזו, דבריהן העידו על תהליך השינוי האישי שלהן. כשהן פגשו חניכים ממקומות אחרים, הן יכלו לזהות את ההבדלים ביניהם.

נקודת המבט של החניכים פותחת בפנינו צוהר לדמיון ולשוני בין הפנימיות: חניכי נווה מדבר הרגישו שייכות באמצעות פיתוח חברויות קרובות עם קבוצת השווים שלהם והודות למסר שהעבירו משפחותיהם בבית. הם תיארו את הדרכים שבאמצעותן הם הפכו להיות חלק מקהילה; באורנים, החניכים מצאו מקום שהכיל אותם ואפשר להם להתנהג כפי שהם, ללא שיפוטיות, בשונה מחוויות שהיו להם במוסדות חינוכיים אחרים בעבר; בגבעת הרקפות, החניכים למדו במהירות את התרבות, הנורמות וההתנהגות המקומיים והסתגלו לסביבה. אלו עזרו להם לפתח "גאוות יחידה" ולהפוך שייכים לקהילה מובחרת.

מדריכים חינוכיים משמעותיים: "התחלתי לחשוב שאני יכול, כי הם חושבים שאני יכול"

הנושא השני עוסק במרכיב נוסף שכל המשתתפים ציינו כנדרש לדעתם בפנימייה חינוכית מוצלחת: מדריכים חינוכיים משמעותיים. גם במקרה זה גילינו שהחניכים בפנימיות השונות הביעו את אותן רגשות כלפי המדריכים שלהם, אשר הבינו וכיבדו אותם, הקשיבו ודאגו להם, והחשוב מכול – האמינו בהם. בר, תלמידת נווה מדבר משכבה ח, תיארה כיצד המדריכים מבינים את צורכי החניכים: "**יש לנו ערוץ ממש פתוח עם הצוות, והוא משתף איתנו פעולה הרבה. נגיד, אנחנו רוצים משהו, רוב הסיכויים שנקבל אותו. לדוגמה, אוכל בחדר אוכל: ביקשנו לשנות אוכל או שרצינו לערוך ארוחת יומולדת למדריכה שלנו בקבוצה, וממש עזרו לנו בכל מה שרצינו. נגיד, בתחילת השנה היה לי ממש קשה להיות רחוקה מהבית, ופניתי למדריך שלי, והוא שחרר אותי קצת. הוא נתן לי לצאת בצהריים להיות קצת בבית, וחזרתי בערב. תמיד יש מענה להכול**".

בר תיארה כיצד הצוות התייחס לבקשה קבוצתית ואישית, מילותיה, "תמיד יש מענה להכול", שיקפו את ביטחונה שרואים אותה ומקשיבים לה. ואכן, השהות במקום במהלך המחקר לימדה אותנו עד כמה הצוות מגלה רצון טוב כלפי החניכים. כך למשל, באחד הימים ערכו אנשי הצוות בנוה מדבר סקר בנוגע לאוכל בחדר האוכל. הסקר הופץ לחניכים בוואטסאפ, והופיע בו התפריט הקיים. החניכים נשאלו: "מה היית רוצה לשנות? מה חסר לך בתפריט? מה אתה אוהב לאכול?" באמצעות פעולה פשוטה זו הצוות החינוכי העביר לחניכים את המסר שדעתם חשובה, ושהם משתדלים מעל ומעבר שיהיו מרוצים. יש לציין כי נושא האוכל במטבחים בפנימיות בכפרי הנוער עולה כמעט בכל שיחה של מפקחים עם חניכים. אף על פי שלאורך השנים נערכו שינויים ניכרים במטבחים של כל כפרי הנוער, בני הנוער ממשיכים להתייחס לסוגיית האוכל כמשהו שטעון שיפור. נראה שאוכל, אשר מסמל עבור החניכים משהו עמוק וראשוני ומחבר לחוויות המשפחתיות ("אוכל של אימא", "אוכל של בית"), מעסיק אותם מאוד. לכן ההתייחסות של בר לאופן שבו נענו לבקשותיה והסקר ששלחו המנהלים לחניכים הם דוגמה לדאגת הצוות לבני הנוער שבמקום.

החניכים בגבעת הרקפות הרגישו שהמדריכים מאמינים בהם. כך אמר אביאל, חניך שכבה י, שלמד בפנימייה זה שנתיים: "לימודים, לדוגמה, מאוד חשוב לפנימייה שתצליח בלימודים. הם משקיעים המון המון בשיעורים פרטיים ומאמינים שאתה יכול. **אין דבר כזה מבחינתם לא יכול.** אני חשבתי שאני לא מסוגל, אבל **מרוב שהם חושבים שאני יכול, אז גם אני התחלתי קצת לחשוב ככה**". אביאל תיאר את השינוי שחוללה בו האמונה של המדריכים. האמונה הבלתי מתפשרת של הצוות נתנה לו מוטיבציה להתחיל להאמין בעצמו. תומר, חברו לקבוצה חיזק את דבריו ואמר: "צודק, גם לי זה קרה! התחלתי לחשוב שאני יכול להתמודד, **כי הם חושבים שאני יכול**". באמצעות דבריהם של אביאל ותומר אפשר לראות הלכה למעשה איך אמון הסובבים מופנם ומעניק ביטחון. רות, משכבה ט, שהייתה תלמידה בבית ספר בלבד ועברה להתגורר בפנימייה, תיארה את התהליך האישי שלה:

בהתחלה הייתי מסתכלת עליהם [על חניכי הפנימייה] ואומרת לעצמי: "מה אין להם בית?" ואחר כך אני רציתי לצאת לפנימייה. הרגשתי שבבית אני לא אתקדם, בבית לא יושבים לי על הראש כדי שאלמד. פה מבטיחים לך לצאת עם בגרות מלאה, אבל טובה! לא אומרים לך: "תוציא 50 וזה מספיק", אומרים לך: "תוציא 100!" מביאים לך כל מה שצריך – מורים, עזרה. גם בפן הרגשי יש את המדריך, פסיכולוגית, עובד סוציאלי, ובגלל זה בסוף אני מאמינה שאוציא ציונים טובים, בגלל זה רציתי להיות בפנימייה.

דבריה של רווית מחזקים את דבריהם של אביאל ותומר וממחישים את התהליך שעברה – מהתבוננות ביקורתית על החניכים שבפנימייה ועד לרצון להשתייך אליהם ולמקום שבו הם נמצאים. היה מעניין לראות איך תפיסת הצוות החינוכי מתבטאת הלכה למעשה, ולא רק כמס שפתיים, שכן היא תורגמה למכלול אופרטיבי שלם, שמסייע להצלחת החניכים. לינה, חניכת שכבה י באורנים, תיארה את המסירות של הצוות החינוכי: "המדריכים לא עוזבים פה את הילדים, עושים את הכול כדי שנצליח. יש הרגשה שאף אחד לא יוותר עליך עד שתצליח. לפעמים אתה אומר: 'תעזבו אותי

כבר, והם לא מרפים, הם ממש מנסים לעזור, ממש אכפת להם, והם רואים אותך". מדבריה של אלינה אפשר ללמוד על נחישות המדריכים להצליח בתהליך החינוכי. היא השתמשה במילים שמתארות את העבודה הפעילה והסיוזיפית של המדריכים עם החניכים ("לא עוזבים", "לא מרפים"). התייחסות נוספת לעבודה העיקשת של המדריכים שמענו גם מניצן, חניכת שכבה ט:

את יודעת מכמה בתי ספר העיפו אותי עד שהגעתי לפה? לא רצו אותי בשום מקום, לא ספרו אותי, והשפילו אותי אפילו. הגעתי לפה, והייתי בהלם! פה לא מוותרים עליך! יש לי שיחות עם הצוות בפנימייה, וכולם יושבים ומדברים עליך, על איך אפשר לעזור לך להצליח. על איזה חוג יתאים לי, ובמה אני מתקשה בכיתה. והם שואלים אותי, הם לא מחליטים עליי לבד, הכול בשיחה.

ניצן תיארה איך בעבר ננקטו כלפיה פעולות של דחייה, ואילו באורנים לדבריה, הפעולות הפוכות: שם "לא ספרו", ופה "לא מוותרים", שם "השפילו", ופה "יושבים ומדברים", שם "לא רצו אותי", ופה "שואלים לדעתי", שם "החליטו עליי", ופה "משוחחים איתי". מדברי החניכים ניתן להבין עד כמה המדריכים היו משמעותיים בחייהם. בנוו מדבר נוכחנו בחשיבות רגישות הצוות לצרכים בסיסיים שלהם, כגון אוכל. בקשה שנענתה בחיוב אפשרה להם להרגיש שהמדריכים דואגים להם ולצרכיהם. בגבעת הרקפות ובאורנים נחשפנו לאמונה החזקה של המדריכים בחניכים, בעיקר במרחב הלימודי – מרחב שלרוב חוו בו כישלונות. בלט לעין כיצד האמונה של המדריכים בחניכים השפיעה ישירות על האמונה של החניכים בעצמם, עוד בזמן התחנכותם. לא אחת נשמעו החניכים מופתעים ממידת מחויבותם של אנשי החינוך סביבם, מצב, שכפי שהעידו, לא היה מוכר להם בעבר. בני נוער אלו חוו בעברם דחייה וחוסר אמונה ביכולותיהם, אך כשפגשו אנשים שהאמינו בהם, הם התחילו להאמין בעצמם. ניתן לראות הלכה למעשה את השינוי שעברו החניכים הודות ליחס הצוותים החינוכיים – ממקום קורבני וחלש למקום חזק ובוטח בעצמו.

דין

במחקר זה השתמשנו במתודולוגיה אתנוגרפית המתמקדת בנקודת המבט האישית של המשתתפים (Shah, 2017), כדי לבחון את המרכיבים התרבותיים בפנימיות חינוכיות הנחשבות מוצלחות. אף שהפנימיות שנחקרו שונות זו מזו, ואף שאוכלוסיות החניכים בהן שונות, מצאנו שיש להם שיח דומה ולעיתים זהה, מעין "דהוד מילולי" של אותם העקרונות. סיבה אפשרית לכך היא שמערכת כפרי הנוער היא כוללנית, סגורה בעיקרה, ובעלת תרבות עם תקשורת מילולית. במשך שנים רבות, הידע התרבותי והארגוני הועבר בעל פה בתוך המקומות האלה וגם ביניהם באמצעות אנשי החינוך הוותיקים. דוגמה מרכזית לכך היא קליטת מדריכים חדשים למערכת הפנימיות החינוכיות: כל מי שמתקבל לעבוד כמדריך חינוכי בפנימייה עובר לפני הכניסה לתפקיד קורס בן שבוע ימים בתנאי פנימייה והכשרות מקצועיות לאורך השנה הראשונה. ההכשרות בשנה הראשונה מועברות על ידי האגף לחינוך והדרכה בפנימיות לכלל המדריכים

החדשים בכל הארץ, כלומר ערכים זהים מועברים באופן שיטתי במלל ובמעש. ערכים אלו מזינים את התהליכים החינוכיים במקומות החינוך. במקביל, המדריכים עוברים תהליכי הכשרה פנים-ארגוניים, כלומר בתוך הפנימיות וכפרי הנוער שבהם הם עובדים, עם דקויות אשר רלוונטיות לתרבות הארגונית שבה הם נמצאים, לצורכי אוכלוסיית החניכים ולנורמות המקומיות. גם החניכים הנכנסים לתוך הפנימיות עוברים תהליכי הסתגלות ולמידה בתוך המקום שבו הם מתחנכים. כך נוצרת מציאות שבה חברי הקהילה נושאים באחריות לקליטת המסרים והעברתם הלאה. כל הבוגרים והצעירים החיים בתוך הקהילות יודעים מה מצופה מהם, ומה תפקידם.

במחקרנו הדגישו כל החניכים משלוש הפנימיות את תחושת השייכות שלהם ואת הקשר עם המדריכים כמרכיבים להצלחה, שני נושאים השזורים זה בזה. השאיפה בכפרי הנוער שבהם חיים יחד צעירים והצוות החינוכי שלהם היא שהצעירים יתפתחו למבוגרים המרגישים מחויבים ושייכים רגשית למשפחותיהם, לקהילותיהם ולחברתם (Grupper, 2013). כחלק מהמודל ההוליסטי, רוב חברי הצוות גרים בכפר ונמצאים באינטראקציה עם בני הנוער במשך כל שעות היממה (גרופר ורומי, 2011). האינטראקציות הללו מאפשרות יחסים בין-אישיים משמעותיים ויוצרות אקלים לשיקום ערכי עבור המתבגרים (שמאי, 2012; Sulimani-Aidan, 2017).

מחקרים שחקרו בוגרי השמות חוץ-ביתיות מצאו ששייכות למקום החינוך והקשר המשמעותי עם הצוותים החינוכיים והטיפוליים בו תרמו להסתגלות טובה יותר לחייהם בבגרות (Ahrens et al., 2007; Munson & McMillen, 2009; Sulimani-Aidan, 2018), לבריאות נפשית טובה יותר (Ahrens et al., 2008), לשביעות רצון גבוהה יותר מהחיים (Achdut et al., 2022) ולמעורבות נמוכה יותר בהתנהגויות מסוכנות (Courtney & Iwaniec, 2009; Munson & McMillen, 2009). המחקר הנוכחי מציע נקודת מבט נוספת, כיוון שהוא חושף את תפיסותיהם ותחושותיהם של החניכים במהלך שנות התחנכותם, ולא בסיומן.

מהממצאים עולה כי המדריכים החינוכיים ריגשו והעצימו את החניכים באמצעות פעולות פשוטות המביעות דאגה. מתבגרים אלו תיארו כיצד הם חוו אכזבה ביחסים עם הוריהם הביולוגיים ועם דמויות חינוכיות אחרות. הם עזבו את הבית, נשרו ממערכות חינוך שונות וחוו דחייה. באמצעות פעולה בסיסית של המדריכים – אמונה ביכולותיהם, החניכים עברו מהיעדר ביטחון עצמי לתחושת שייכות חזקה ואמונה עצמית.

על אף הרקע המצער של רבים מן החניכים, היה מעניין לראות כיצד הם ערכו אידיאליזציה של חיי הבית והמשפחה. בתיאור הפנימייה, הם השתמשו שוב ושוב בביטויים, כגון "כמו בית" או "כמו משפחה", אף שברוב המקרים בתיים ומשפחותיהם לא עמדו במצופה מבית ומשפחה. אחת הסיבות האפשריות לתגובה זו היא שחויית השייכות בפנימייה העניקה להם תחושה של בית כפי שהוא אמור להיות. סיבה אפשרית נוספת היא שבעשורים האחרונים נעשים בישראל מאמצים משמעותיים לערב משפחות בחיי החניכים, גם אם היו משפחות שאינן מתפקדות (גרופר, 2013). גישה זו מתבססת על הבנת חשיבות המשפחה בתהליך החינוכי של החניכים, כיוון שלאחר השלמתו, הם חוזרים לביתם; כך שעל הפנימייה לסייע להם לתפוס את משפחותיהם באור חיובי.

במקביל, המשפחות מפתחות יחס חיובי כלפי הפנימייה. דוגמה להדדיות זו בלטה בשיח עם משפחות החניכים בנוה מדבר, שהתגאו מאוד בילדיהן המתחנכים בפנימייה. במחקרנו עלו גם שני ממצאים מפתיעים. ראשית הופתענו מכך שבמרחבים כמו פנימיות חינוכיות בכפרי נוער, אשר מספקים לחניכים אפשרויות כמעט בלתי מוגבלות, כאשר החניכים דיברו על מרכיבי הצלחה, הם התמקדו בנקודות בסיסיות מאוד. לדוגמה, איש מהם לא ציין בין הצלחותיו אינטראקציות שבהן נטל יוזמה או אחריות או שבהן ניהל את סביבתו או השפיע עליה, אף שהתקיימו הזדמנויות כאלה, כפי שנוכחנו בשהותנו ומהתצפיות שלנו במוסדות במהלך המחקר. דבר זה עשוי להצביע על כך שמנקודת מבטם של החניכים, הצלחה נמדדת במרכיבים החיוניים, מרכיבי הליבה של רווחה – הרגשה בטוחה, תמיכה של מבוגרים, חוויה של יציבות וביסוס אמון (Kelly et al., 2021).

ממצא לא צפוי נוסף היה היעדרותו של המשק החקלאי בשיח; כלומר אף שכפרי הנוער מתגאים בשטחי האדמות החקלאיות שבתחומם, ואף שהם משתמשים במשק כחלק מהתהליכים החינוכיים והטיפוליים (כגון יום-יומיים עבודה בשבוע, רכיבת סוסים טיפולית ומפגשים אחד על אחד עם עובדי המשק), אף אחד מהחניכים לא ציין את העבודה החקלאית או את צוות המשק כחלקים משמעותיים בהצלחת הפנימיות. דבר זה מפתיע, כיוון שמדובר ברעיון ייחודי לכפרי נוער, אשר אינו קיים במוסדות השמה חוץ-ביתיים אחרים, ואשר מושקעים בו משאבים רבים. נראה שניתן להסיק מכך שהמשק החקלאי עדיין אינו מנוצל במלוא הפוטנציאל החינוכי שלו. לסיכום, ממחקר זה עולה שהגדרות החניכים להצלחה של הפנימיות בכפרי הנוער מתרכזות במרכיבים חיוניים ובסיסיים ביותר. נראה שהצרכים המשמעותיים ביותר של החניכים במקומות אלה הם שניים: האחד – תחושת שייכות, כיוון שרבים מהם מרגישים מנותקים ובודדים, והשני – מבוגרים שיאמינו בהם, בניגוד להתנסויותיהם השליליות בעבר.

מסקנות

באמצעות ממצאי מחקר זה ודרך שימוש בשיטת הלמידה מהצלחות, ניסינו להמיר ידע סמוי אשר מצוי בפנימיות חינוכיות מוצלחות לידע גלוי ול"ידע מפורש וישים" (Mohajan, 2016). חשוב להקשיב לקולות החניכים במוסדות להשמה חוץ-ביתית, שכן לרבים מהם יש, כפי שציינו, ניסיון קודם עם מסרים סותרים, בידוד, ניתוק, חוסר אמון של אחרים בהם וביכולותיהם ואף הזנחה והתעללות. באמצעות הקשבה לקולותיהם ניתן למקצע ולדייק את התהליכים החינוכיים במקומות אלו. למחקר זה יש תרומה פוטנציאלית תאורטית ומעשית. במישור התאורטי, זהו המחקר הראשון שבחן את המרכיבים התרבותיים של פנימיות חינוכיות בתוך כפרי נוער, הנחשבים למרחבי חינוך ייחודיים בארץ ובעולם. מכיוון שתרבות כפר הנוער והפרקטיקות החינוכיות הנהוגות בו היו המוקד של מחקרים בודדים עד כה, הידע שנצבר באמצעות המחקר הנוכחי פותח צוהר לעולם ייחודי זה.

ברמה המעשית, ממצאי המחקר מעלים את המודעות הארגונית למרכיבים מוצלחים במקומות אלו ולצורכי החניכים. המידע הנרכש יכול לשמש בסיס להכשרה ופיתוח מקצועי ולבניית תוכניות עבודה ותוכניות חינוכיות. המרכיבים התרבותיים המתוארים על ידי החניכים הם ברי השגה וישימים.

מקורות

- אדן, ש' (1952). **העדה המחנכת: פרקים בחינוך חברתי**. טברסקי.
- אורטנר, צ' (2003). **עיצוב הסביבה הלימודית הפיזית – השלכות על הפחתת אלימות**. בתוך הנ"ל (עורכת), **עיצוב ושיפור חזות מבני חינוך: היבטים בהשפעת המרחב הפיזי על הפחתת אלימות** (עמ' 25–32). משרד החינוך התרבות והספורט.
- בוטוין, מ' ואיזקוביץ' ר' (2020). **מרכיבים תרבותיים של פנימיות חינוכיות מוצלחות: מבט מבפנים על קהילות מחנכות. חברה ורוחה, מ(1), 47–77**.
- בנאי, ד' (2008). **שמונה עשרה פלוס: צעירים נודדים בחיפוש אחר גורלם. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 28, 12–16**.
- גוטסמן, מ' (1987). **עליית הנוער: רציפות ושינוי**. צ'ריקובר.
- גוטפריד, ר', ליטוין, א' וגרופר, ע' (2002). **האקלים התרבותי בפנימייה האנטרופוסופית. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 16, 135–162**.
- גור, א' (2005). **הגישה ההתקשרותית בטיפול המוסדי בבני נוער במצוקה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 21, 11–37**.
- גושן, צ' (עורכת) (2004). **הפנימייה בכפר הנוער בשנות האלפיים: תפיסות יסוד, מבנה ותפקידים: מסמך סיכום עבודת צוות חשיבה** (מסמך פנימי). משרד החינוך.
- גרופר, ע' (2007). **הפנימיות בישראל: מסגרות חינוך חברתיות וממדיהן**. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 341–364). מאגנס.
- גרופר, ע' (2012). **חינוך בני נוער עולים בישראל: יישום מודל ייחודי של חינוך פנימייתי – כפר הנוער הרב-תרבותי. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 35, 131–152**.
- גרופר, ע' (2013). **מסמך עמדה בנושא הכשרת כוח אדם במערכת החינוך הפנימייתי בישראל**. הפרורם הציבורי – כפרי הנוער והפנימיות בישראל.
- גרופר, ע' ורומי ש' (2011). **הכשרה לתפקיד עובד חינוכי-טיפולי בתחומי העבודה החינוכית-סוציאלית**. בתוך ח' אהרוני (עורך), **עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל** (עמ' 312–339). אדוואנס.
- דאובר, ש' (2007). **הפנימייה החינוכית בכפר הנוער – קובץ נהלים**. משרד החינוך.
- דרור-לוי, א' (2014). **אוריינטציה עתיד בקרב מתבגרים המתחנכים בכפרי נוער: יחסים בין-אישיים כגורמים מטרימים, עמידות והישגים לימודיים כתוצרים התפתחותיים**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- וזנר, י' (1990). **ארגון הפנימייה למילוי יעודה. חברה ורוחה, יא(2), 156–175**.
- זעירא, ע' ובנבנישתי, ר' (2008). **מעקב אחר צעירים בוגרים בישראל: דוח ממצאים מסכם**. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- לוי, צ' (2000). **אורח החיים בפנימייה ועיצוב זהותם של מתבגרים**. בתוך י' קשתי, ש' שלסקי ומ' אריאלי (עורכים), **קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל** (עמ' 159–177). רמות.
- סולימני-אעדן, י' (2012). **חווית המעבר לחיים עצמאיים של בוגרי פנימיות בישראל. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 36, 145–162**.

- צור, א' ואיזיקוביץ, ר' (2011). "בית הספר האידיאלי שלי": התבוננות על החוויה הבית-ספרית של תלמידים מנקודת מבט של הסביבה הפיזית. **עיונים בחינוך**, 4, 144–170.
- קשתי, י' ואריאלי, מ' (עורכים) (1976). **פנימיות: תהליכי חיברות בסביבה נמרצת**. דגה.
- קשתי, י', גרופר, ע' ושלסקי, ש' (2008). **החינוך הפנימייתי לקראת העשור הבא: דין וחשבון של הוועדה לתכנון ופיתוח החינוך הפנימייתי לעשור הבא – ועדת העשור**. משרד החינוך, המינהל לחינוך התיישבותי ופנימייתי ועליית הנוער.
- 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 בין-תרבותי של הורים ומחנכים עם מתבגרים**. המרכזיה החינוכית.
- 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 הליבה** (עמ' 389–412). מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.
- Achdut, N., Sulimani-Aidan, Y., Benbenishty, R., & Zeira, A. (2022). Life satisfaction among alumni of youth villages in Israel: A life course perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1, 1–13. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.73.1.1>
- Ahrens, K. R., DuBois, D. L., Richardson, L. P., Fan, M. Y., & Lozano, P. (2008). Youth in foster care with adult mentors during adolescence have improved adult outcomes. *Pediatrics*, 121(2), e246–e252. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-0508>
- Ahrens, K., Richardson, L., Lozano, P., Fan, M.-Y., & DuBois, D. (2007). Foster care youth with adult mentors during adolescence have improved adult outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(2), S3–S4. <https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2006.11.014>
- Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13, 89–104. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9072-9>
- Alsaawi, A. (2014). A critical review of qualitative interviews in applied linguistics. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(4), 149–156. <https://doi.org/10.1093/applin/amq043>
- Auburn, T., & Barnes, R. (2006). Producing place: A neo-Schutzian perspective on the "psychology of place". *Journal of Environmental Psychology*, 26(1), 38–50. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2006.03.002>
- Bernard, H. R. (2003). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. H. Russell Bernard.
- Casey, E. S. (2013). *The fate of place: A philosophical history*. <https://doi.org/10.1093/isle/6.1.160>
- Courtney, M. E., & Iwaniec, D. (2009). Residential care of children: Comparative perspectives. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195309188.001.0001>
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide for small-scale social research projects*. Open University Press

- Dobbert, M., & Eisikovits, R. (1984). *Observing learning in everyday settings: A guide to the holistic study of cultural transmission/acquisition in daily life*. University of Minnesota.
- Eisikovits, R. A., & Schwartz, I. M. (1991). The future of residential education and care. *Residential Treatment for Children and Youth*, 8(3), 5–19. https://doi.org/10.1300/J007v08n03_02
- Eisikovits, R. (1997). *The anthropology of child and youth care work*. The Haworth Press. <https://doi.org/10.4324/9781315061337>
- Eisikovits, R., & Borman, K. (2005). Learning to understand sense of place in a world of mobility: An educational-ethnographic approach. *Journal of Thought*, 40(1), 7.
- Eisikovits, R., & Kashti, Y. (1987). *Qualitative research and evaluation in group care*. The Haworth Press. https://doi.org/10.1300/J024V08N03_01
- Gibbs, A. (2012). Focus groups and group interviews. *Research Methods and Methodologies in Education*, 186, 192.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In Idem, *The interpretation of cultures: Selected essays*. (pp. 310–323). Basic Books.
- Green, J., & Thorogood, N. (2018). Qualitative methods for health. *In Choice Reviews Online* 47(2). <https://doi.org/10.5860/choice.47-0901>
- Greenberg, Z., & Cohen, A. (2012). Implementation of “Learning from Success” model on learning disabilities students. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 459–466.
- 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(2), 224. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs42201312209>
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Hutchinson, D. (2004). *A natural history of place in education*. Teachers College Columbia University.
- Kelly, C., Thornton, A., Anthony, E. K., & Krysik, J. (2021). “Love. Stability. Boundaries”: Kinship perspectives of social-emotional well-being of youth residing in out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 127, 106097. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2021.106097>
- Lipschitz-Elhawi, R., Itzhaky, H., & Michal, H. (2008). The contribution of background variables, internal and external resources to life satisfaction among adolescents in residential treatment centers. *Residential Treatment for Children and Youth*, 25(3), 271–288. [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/08865710802429713](http://Dx.Doi.Org/10.1080/08865710802429713)<https://doi.org/10.1080/08865710802429713>
- Lyons, J. S., Woltman, H., Martinovich, Z., & Hancock, B. (2009). An outcomes perspective of the role of residential treatment in the system of care. *Residential Treatment for Children and Youth*, 26(2), 71–91. [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/08865710902872960](http://Dx.Doi.Org/10.1080/08865710902872960)
- Mohajan, H. K. (2016). Sharing of tacit knowledge in organizations: A review. *American Journal of Computer Science and Engineering*, 3, Issue 2, 6–19.

- 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(1), 104–111. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.06.003>
- Pole, C. J., & Morrison, M. (2003). *Ethnography for education*. Open University Press.
- Ross, L. (2008). Transformation education: A vehicle for structuring group care organizations to increase service quality and effectiveness. *Residential Treatment for Children and Youth*, 24(1–2), 131–157. [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/08865710802147596](http://Dx.Doi.Org/10.1080/08865710802147596)
- Schechter, C. (2010). Learning from success as leverage for a professional learning community: Exploring an alternative perspective of school improvement process. *Teachers College Record*, 112(1), 182–224. <https://doi.org/10.1177/016146811011200107>
- Schechter, C., & Ganon, S. (2012). Learning from success: Exploring the sustainability of a collaborative learning initiative. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 732–752. <https://doi.org/10.1108/09578231211264667>
- Schechter, C., Sykes, I., & Rosenfeld, J. (2008). Learning from success as leverage for school learning: Lessons from a national programme in Israel. *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), 301–318. [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/13603120701576274](http://Dx.Doi.Org/10.1080/13603120701576274)
- Shah, A. (2017). Ethnography? Participant observation, a potentially revolutionary praxis. *Journal of Ethnographic Theory*, 7(1), 45–59.
- Shin, S. (2004). Developmental outcomes of vulnerable youth in the child welfare system. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9, 39–56. https://doi.org/10.1300/J137v09n01_04
- Spradley, J. (2003). Asking descriptive questions. in M. R. Pogrebin (Ed.), *Qualitative approaches to criminal justice: Perspectives from the field* (pp. 44–53). Sage.
- Sulimani-Aidan, Y. (2017). “She was like a mother and a father to me”: Searching for the ideal mentor for youth in care. *Child and Family Social Work*, 22(2), 862–870. <https://doi.org/10.1111/cfs.12306>
- Sulimani-Aidan, Y. (2018). Present, protective, and promotive: Mentors’ roles in the lives of young adults in residential care. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 88(1), 69–77. <https://doi.org/10.1037/ort0000235>
- Sunseri, P. A. (2004). Family functioning and residential treatment outcomes. *Residential Treatment for Children and Youth*, 22(1), 33–53. https://doi.org/10.1300/J007v22n01_03
- Woolner, P., Hall, E., Higgins, S., McCaughey, C., & Wall, K. (2007). A sound foundation? What we know about the impact of environments on learning and the implications for building schools for the future. *Oxford Review of Education*, 33 (Issue 1), 47–70. <https://doi.org/10.1080/03054980601094693>
- Zur, A., & Eisikovits, R. A. (2011). School as a place: A phenomenological method for contemplating school environments. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(4), 451–470. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.497175>