

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא
חיים על הגשר:
בין חינוך, הגירה ורב-תרבותיות

עורכת-אורחת: פרופ' רבקה איזיקוביץ'

כרך כ' • גיליון 35
תמוז תשע"ב – יוני 2012

יוצא לאור על ידי:

אנאר

"אפשר" – עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:

המכללה האקדמית בית ברל
בית הספר לחינוך
החוג לקידום נוער



משרד הרווחה
והשירותים החברתיים
האגף לנוער צעירים ושירותי תקון



חינוך בני נוער עולים בישראל: יישום מודל ייחודי של חינוך פנימייתי – כפר הנוער הרב-תרבותי

עמנואל גרופר

תקציר

מאמר זה מתייחס לתופעה אוניברסלית – הגירה והשפעותיה על חינוכם של בני נוער מתבגרים. הוא מציג פן ייחודי בדרך קליטתם של בני נוער מהגרים לישראל – שיעור גבוה יחסית של מתבגרים בחרים להתחנך בפנימיות חינוכיות. מודל הקליטה הרווח בישראל מונע מהרצון לשלב את העולים במערכות החינוך והחברה. על רקע זה התפתח בישראל מודל ייחודי של פנימיות חינוכיות – כפר הנוער הרב-תרבותי, המתאים במיוחד לצורכיהם של בני נוער מהגרים. בניגוד למגמות של צמצום ממדי ההפניה לפנימיות המסתמנות בעולם המערבי, בישראל ממשיך דפוס זה להתקיים בהצלחה ולהתפתח, ויעילותו כאמצעי חברות וקליטה נבחנת מחדש בכל גל עלייה שמגיע לארץ. ייחודו של מודל פנימייתי זה הוא בהעמדת ממד החינוך בסדר עדיפות גבוה יותר מממד הטיפול ובהעמדת המטרה של העצמת החניכים כיעד מרכזי של החינוך בפנימייה. המאמר סוקר גם את תהליכי השינוי שעוברים כפרי הנוער בחתירה להסתגלות לשינויים החברתיים השונים, וביניהם: (א) מתן עדיפות גבוהה יותר מבעבר להישגים לימודיים; (ב) הגברת מעורבות ההורים בחינוך ילדיהם תוך כדי שהייתם בפנימייה; (ג) הגברת שיתוף הפעולה בין הפנימייה החינוכית לבין הקהילות הסובבות אותה. לאחרונה נעשה ניסיון ראשון לייצא מודל פנימייתי ייחודי זה למדינות אפריקה שבהן קיימות אוכלוסיות רבות של ילדים ובני נוער יתומים, פליטים ומהגרים בעל כורחם. כפר הנוער אגוזבו-שלום ברואנדה הוא אולי הסוגנית הראשונה המבשרת לילדים רבים באפריקה הזקוקים לטיפול וחינוך פנימייתיים, עתיד טוב יותר.

מילות מפתח: נוער מהגר, קליטת עלייה, חינוך בפנימייה, העצמה, כפר נוער, פנימייה חינוכית

הגירה היא תכונה נפוצה של החיים המודרניים במדינות רבות. עם זאת, העמדות של המדינות הקולטות את המהגרים שונות ונעות מסובלנות פסיבית בקוטב אחד לחתירה פעילה לשילוב בקוטב השני. כל זאת על פי השקפת העולם והמדיניות המנחה שנמצאות ברקע. הגלובליזציה משפיעה מאוד על תהליכים חברתיים אלה בכלל ועל יישום בתחומי החינוך בפרט (McAndrew, 2007). אופן ההתייחסות כלפי בני הנוער המהגרים – הזמנתם להשתלב או להפך, הדרתם חברתית – מושפע במידה רבה מהנחות יסוד אלה (Crul, 2007). חינוך בפנימייה ידוע ככלי חברתי רב-עצמה שונות כדי לפתור בעיות של ילדים ואנשים צעירים אשר חווים קשיים בתהליך התפתחותם בכלל, ושל מהגרים בשלב החריף של המעבר הבין-תרבותי בפרט (Eisikovits & Beck, 1990; Yakhnich, 2008; Gottesmann, 1988).

במאמר אנתח תופעות אלה ואבליט את הפוטנציאל הרב הטמון בחינוך בפנימייה להבטחת התמודדות מוצלחת עם האתגרים הכרוכים בהן. יתר על כן, בכוונתי להדגים, כיצד משפיעים הרציונל והגישה כלפי קליטת מהגרים בכל מדינה קולטת על התהליך כולו.

אוכלוסיות מהגרים ומאפייניהם

בשלושים השנים האחרונות ההגירה הפכה לתופעה נפוצה יותר ויותר. קיימות מגוון רחב של סיבות שבגללן אנשים בוחרים להגר, ואלה משפיעות מאוד על התהליך כולו (Gibson, 2001; Suarez-Orozco, 2007, pp. 232–255).

קטגוריה אחת של מהגרים היא "אוכלוסיות שנעקרו" (פליטים). אנשים אלה נאלצו לעזוב את בתיהם כתוצאה ממלחמה או משינויים פוליטיים אחרים. דוגמאות לכך הן אנשים שעזבו את בתיהם במהלך המלחמות ביוגוסלביה לשעבר, או מלחמות האזרחים במדינות אפריקה – בסודן, ברואנדה, באריתריאה, ברפובליקה של קונגו, בחוף השנהב ועוד.

הקטגוריה השנייה, והיא השכיחה ביותר, היא של אנשים המחפשים הזדמנויות עבודה טובות יותר, בתקווה לשפר את איכות החיים שלהם ושל בני משפחותיהם. אנשים אלה נקראים לעתים "עובדים אורחים" (guest workers), כמו בגרמניה (Jockenhoud-Schieckl, 1994), או "מהגרי עבודה" – מונח שהפך לאחרונה לשכיח בישראל. דוגמאות נוספות הם מרוקנים ואזרחים ממדינות אחרות מצפון אפריקה שהיגרו לצרפת, ספרד, הולנד, איטליה ועוד, ופזורים כיום בכל רחבי אירופה. לעתים קרובות ההגירה שלהם היא בלתי חוקית, עובדה שנושאת בחובה פוטנציאל לבעיות רבות בעתיד. בעיה חמורה עוד יותר הם ילדים שנשלחים על ידי משפחותיהם למדינות אלה לבדם, בתקווה להבטיח להם עתיד טוב יותר. הם מוגדרים על ידי החברה המארחת "קטינים לא מלווים", והופכים אחר כך במקרים רבים לבעלי מעמד של "מבקשי מקלט" (Kalversboer, Zijlstra & Knorth, 2009). אחדים מהם מצליחים לקבל מעמד משפטי של "פליט". אנשים אלה אינם תמיד מוכנים להשתלב תרבותית. הם מצפים לקבל הטבות חומריות משהותם במדינה המארחת, אבל אינם מעוניינים בהכרח להשתלב בה באופן מלא מבחינה חברתית ומבחינה תרבותית.

קטגוריה שלישית היא אוכלוסיות מהגרים שעוזבים את ארצם מתוך רצון לבסס את חייהם במדינה אחרת. לעתים קרובות, יש להם רצון אמיתי להשתלב בתרבות החדשה ולהפוך את המדינה החדשה לארצם. דוגמאות לקטגוריה זו הם המהגרים למדינות, כמו: קנדה, אוסטרליה, ארצות הברית וישראל. עם זאת, הדוגמה הישראלית היא ייחודית, בגלל הממד המיוחד של בני העם היהודי שמחליטים לעלות ולחיות בישראל, שכן במסורת היהודית מוכר הרעיון של "קבוץ גלויות בציון". לתפיסה זו יש שורשים עמוקים בתרבות היהודית זה דורות רבים (Shuval, 1998). לפיכך, המונח העברי השגור עבור מהגר הוא "עולה", כלומר מישהו שמעלה את עצמו מרמה אחת לרמה גבוהה יותר וטובה יותר.

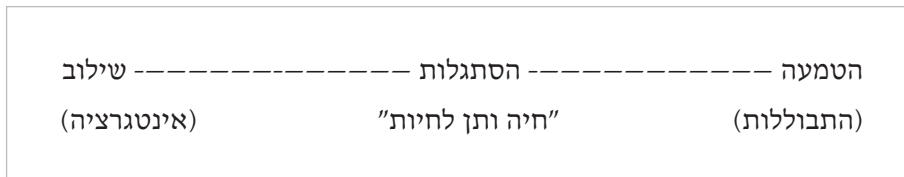
שלוש קטגוריות אלה אינן מקיפות את כלל האפשרויות והסיבות להגירה של בני אדם. עם זאת, אני סבור שאלה הן שלוש הקטגוריות המרכזיות, וניתן לעשות בעזרתן הבחנה בין סוגים שונים של אוכלוסיות מהגרים.

בחלוקה זו אמנם לא התייחסתי אל אוכלוסיית בני הנוער במיוחד. עם זאת, ברור לכול כי מצבם של בני הנוער המהגרים מושפע מאד מהקטגוריה שבה נמצאת משפחתם, וכי ניתן להקיש ממצב ההורים למצב הילדים ובני הנוער.

עמדות של חברות קולטות כלפי אוכלוסיות מהגרים

תהליך ההסתגלות של מהגרים מושפע מאד מהגישה המנחה את החברה והתרבות הקולטות ומסוג המסר שמקבלים המהגרים מהאוכלוסייה הקולטת. באטנגר (Bhatnagar, 1981) מגדיר שלוש קטגוריות עיקריות לתיאור אינטראקציות אפשריות בין החברה הקולטת לבין קבוצות מהגרים. אני מעדיף להציג חלוקה זו על פני רצף שיש בו הבחנה בין הטמעה ("התבוללות") בקצה אחד ושילוב ("אינטגרציה") בקצה האחר. את גישת ההסתגלות ניתן למקם בתווך, בין שניהם.

איור 1: הגישות של חברות קולטות מהגרים על פני רצף



גישה התובעת **הטמעה** מתייחסת לציפייה של החברה הקולטת שהמהגר יאמץ בשלמות את תרבותה, קרי הנורמות שלה, שפתה, מסורתה וערכיה. הציפייה של חברות הנוקטות גישה זו היא כי תוך תקופה קצרה לא יהיה ניתן להבחין בין המהגרים לבין עמיתיהם המקומיים. ציפייה זו מניחה כי בתהליך הקליטה ינטשו המהגרים כליל את שפת ותרבות המוצא שלהם, וימירו אותן בתרבות החדשה. גישה זו מאופיינת בכך שהיא מטילה את מלוא האחריות לתהליך ההסתגלות על המהגרים עצמם. החברה הקולטת מאמצת תפקיד סביל, בעוד המצטרפים החדשים צפויים להטמיע בתוכם את מרכיבי התרבות הקולטת.

גישה שנייה היא גישת **ההסתגלות**. ההנחה של חברות הנוקטות גישה זו היא כי המהגרים ישכילו לשלב בהרמוניה את הסביבה החדשה עם התרבות המקורית שלהם. תהליך זה מחייב קיום בו-זמני של הערכים והמסורת הישנים והחדשים, דבר שהוא מורכב ואינו פשוט ליישום. הציפייה של החברה הקולטת איננה להיעלמות מוחלטת של תרבות המוצא, אבל התהליך כולו נחשב לתחום אחריותם של המהגרים בלבד, כל עוד הדבר אינו מפריע לתרבות הרוב. גישה זו מאפשרת לפרט הזדמנות להשיג הסתגלות בקצב אישי. עם זאת, יש בה גם צד שלילי, שכן היא מאפשרת ליצור "גטאות" של אוכלוסיות מהגרים. במקומות אלו הם ממשיכים לחיות את חייהם

כמו בתרבות המוצא ואינם עושים כל מאמץ ללמוד את השפה של החברה החדשה ולהשתלב בתרבות החדשה. דוגמאות לגישה זו של "חיה ותן לחיות" הן ריכוזים גדולים של אוכלוסיות מהגרים מסורנים ליד הערים הגדולות בהולנד, מהגרים מוסלמים מצפון אפריקה בפרברים מסוימים של הערים הגדולות בצרפת, תורכים בפרברי ברלין ואחרים (Knorth, Harder, Zandberg & Kendrick, 2008).

שילוב משמעו הסתגלות הדדית של הצדדים – מהגרים וותיקים בני החברה הקולטת. אף שהחדשים יצטרכו לעשות את מירב השינויים באורחות חייהם, יידרשו גם שינויים מסוימים מצד התרבות הקולטת. שילוב מניח שהחברה והתרבות הקולטת ערות לחשיבות התרומה של קבוצות מהגרים, ולכן מגלות פתיחות להשתנות תוך כדי תהליך הקליטה (Eisikovits, 1995a, b). לפיכך, נורמות ומסורות של חברה קולטת המיישמת גישה משלבת אינן יכולות להישאר ללא שינוי לנוכח הממדים התרבותיים אשר החברים החדשים הרבים שנקלטו הביאו מתרבות המוצא שלהם. להערכת, ישראל היא דוגמה טובה להצגת גישה משלבת, שמיושמת בקליטת אוכלוסיות עולים מאז שנות השבעים של המאה העשרים (Bardach, 2005; Eisikovits & Beck, 1990; Grupper, 1999).

חינוך בפנימייה ככלי חברתי-חינוכי מועדף לקליטת בני נוער מהגרים

בחלק גדול מהמדינות המתועשות, מספר הילדים ובני הנוער בסיכון המופנים לחינוך בפנימיות פחת בשנים האחרונות (Knorth & Van de Ploeg, 1994). ישנן סיבות רבות לכך, אולם חלקן קשורות ללא ספק לתווית השלילית המודבקת כיום לכל סוג של מסגרת מוסדית. תכניות אלה נחשבות כיום במדינות רבות באירופה כמתאימות אך ורק למקרים קשים במיוחד, כמוצא אחרון, לאחר שכל ההתערבויות האחרות נכשלו. כמו כן, העלויות ההולכות וגדלות של חינוך ילדים וטיפול בהם במסגרות פנימייתיות מעודדות את קובעי המדיניות לחפש פתרונות זולים יותר, אף שיעילותם איננה מוכחת בעליל (Grupper, 2002; Verheij, Knorth & Van den Bergh, 2002).

בישראל היחס להתחנכות במסגרות חינוך בלתי פורמליות, כמו: חברות בתנועות נוער, חברות נוער בקיבוץ או התחנכות בפנימיות ובכפרי נוער, אינו שלילי כמו באירופה. זאת משום שישנן הוכחות אמפיריות לכך שמסגרות חינוך אלו עשויות לסייע לתהליכי השתלבות חברתית של בני נוער עולים ולזרזם (אפל ושלום, 1996). אפל ושלום מזכירים את מחקריו של כהנא, שהראו כי במסגרות מסוג זה קיים פוטנציאל גדול לקידום תהליך ההשתלבות של בני נוער מהגרים בחברה ובתרבות הקולטת (כהנא, 2012; Kahane & Rapoport, 1990; Kahane, 1986).

הערות אלה ביחס לחינוך הפנימייתי חשובות, כי כאמור, בניגוד למרבית החברות בעולם המערבי, בישראל ישנו שימוש נרחב בחינוך פנימייתי לקליטת בני נוער עולים. אמנם גם בישראל מורגשת ירידת-מה במספר הכולל של בני נוער המתחנכים בפנימיות החינוכיות (מ-18% בשנת 1976 ל-14% בשנת 1990 ועד ל-10% בשנת 2008). עם זאת, הפנימייה עדיין מהווה מסגרת חינוכית מועדפת עבור אחד מתוך

כל עשרה צעירים בגילים 12 עד 18. צעירים אלה מגיעים ממגוון רחב של רקעים תרבותיים וחברתיים. הרציונל הבסיסי מבוסס כאמור על ניתוח תאורטי של כהנא של סוכנויות חברות בלתי פורמלי. צעירים רבים מקרב אוכלוסיות העולים בוחרים בפנימייה מפני שזוהי מסגרת שילדים יכולים לחוות בה מעין מורטוריום. סביבה שכזו חשובה לכל מתבגר (Erickson, 1955), אך חיונית במיוחד לבני הנוער העולים בתקופת ההסתגלות הראשונית שלהם לתרבות בארץ החדשה (Kahane, 1990). נוסף על כך, כפרי הנוער והפנימיות החינוכיות פיתחו מנגנונים מיוחדים ודפוסי פעולה מותאמים: כיתות אולפן, תכניות ייחודיות להוראה מרוכזת של השפה העברית, אפשרות ללימוד חלק מהמקצועות בשפת האם, ציון מיוחד של מנהגים ומסורות תרבותיות ייחודיות לתרבות הישראלית, כגון הכנה לקראת בר מצווה ועריכת ליל סדר לדוגמה בפנימייה לפני היציאה לחופשת הפסח ופעילויות נוספות.

לצורך הדיון, חשוב להתייחס גם לנתונים מספריים הנוגעים לאוכלוסיות עולים בישראל. סטטיסטיקה משנת 2009 מראה כי 11% מהתלמידים הישראלים גילאי 4–18 הם עולים חדשים. מתוך קבוצה זו, יותר מ-14% בקבוצת הגיל 12–18 בוחרים להתחנך בבתי ספר על-יסודיים במסגרות פנימייתיות (בן אריה, כושר וכהן, 2009).

חינוך בפנימיות בישראל: עובדות ומספרים

מספר הילדים ובני הנוער המתחנכים בפנימיות בישראל הוא גבוה יחסית למדינות אחרות. אחת הסיבות המרכזיות לתופעה זו היא האחוז הגבוה של בני נוער עולים הפונים בעצמם לבתי הספר הפנימייתיים (כפרי נוער) או מופנים על ידי הוריהם או על ידי גורמים מקצועיים בקהילה. מסגרות חינוכיות אלה מצטיינות ברגישות מיוחדת לצרכים המיוחדים של אוכלוסיות בני נוער הבאים מרקעים תרבותיים מגוונים. כפרי הנוער הם אפוא מסגרות חינוכיות שמתאפיינות ברובן בחברת תלמידים רב-תרבותית. הנתונים הסטטיסטיים משתנים מתקופה אחת לאחרת. עם זאת, המגמה הכללית לא השתנתה באופן משמעותי מאז הקמתה של מדינת ישראל, בשנת 1948.

בקבוצת הגיל 4–18 (המוגדרת כגיל החינוך הפורמלי המחייב), 67,240 ילדים ובני נוער, המהווים 4% מכלל האוכלוסייה הזו, מתחנכים באחת מתוך 586 מסגרות פנימייתיות שונות. עם זאת, אם נבחן את קבוצת הגיל 12–18, המספרים גדלים ל-14% בשנות התשעים של המאה העשרים ויורדים ל-10% בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת (המועצה לשלום הילד, 2008). בסקר שנערך ב-22 מדינות החברות בפדרציה הבינ-לאומית לחינוך פנימייתי FICE (Gottesmann, 1994), נמצא כי אין מדינה אחרת שבה אחוז כה גבוה של ילדים ובני נוער חי בפנימיות. בבריטניה, למשל, חיים בפנימיות כ-2% מגילאי 4–18 (kahan, 1994); בהונגריה – פחות מ-1% (Domvsky, 1991) ובפינלנד – 0.5% (Kempainen, 1991). זאת, בהשוואה ל-4% בישראל.

רוב ההשמות במסגרות פנימייתיות בישראל (85%) הן של ילדים וצעירים מתבגרים גילאי 12–18. במהלך עשרים השנים האחרונות הייתה כאמור נטייה עולמית של הפחתת השימוש בהסדרים פנימייתיים לפתרון בעיות חברתיות מורכבות של

אוכלוסיות רווחה, ומגמה זו לא פסחה גם על ישראל והורגשה בארץ החל משנת 2004 (משרד הרווחה, 2004). משנת 2009 מורגש שינוי במגמה בעולם, וכך גם בישראל. מתוך הבנה כי מסגרות קהילתיות אינן מסוגלות לספק מענה לכל סוגי הבעיות של בני הנוער, מורגשת נטייה להעניק מחדש לגיטימציה לפתרונות הפנימייתיים (EveryChild, 2011). כאמור, בישראל חלק משמעותי של הנוער הישראלי, ובעיקר עולים ובני עולים, עדיין בוחר לעשות את תקופת התיכון שלו בכפרי הנוער ובפנימיות, חינוכיות, וקרוב לעשרה אחוזים מבני הנוער בחינוך העל-יסודי מתחנכים בפנימיות, ומתוכם שני שלישים הם בני נוער עולים. מערכת זו כוללת פנימיות כלליות, דתיות וחרדיות כאחד. לוח 1 מפרט את הרכב החינוך הפנימייתי בישראל.

לוח 1: ילדים ומתבגרים בחינוך הפנימייתי בישראל (המועצה לשלום הילד, 2008)¹

סוג המסגרת הפנימייתית	מספר הפנימיות	מספר הילדים ובני הנוער המתחנכים בפנימיות אלה
פנימיות חינוכיות כלליות		
כפרי נוער	68	15,800
פנימיות בתנועה הקיבוצית	7	800
בתי ילדים	57	3,600
בתי ספר ימיים	3	1,000
פנימיות ספורט	5	950
פנימיות המדגישות מגמות אמנויות	10	1,000
פנימיות חינוכיות דתיות		
כפרי נוער דתיים ופנימיות חינוכיות דתיות	28	7,400
מסגרות דתיות בתנועה הקיבוצית	6	180
בתי ילדים דתיים	18	1,850
ישיבות תיכוניות וחרדיות	158	14,900
אולפנות לבנות	46	7,360
פנימיות חינוכיות דתיות בעלות מגמה ייחודית (כולל חרדיות)	43	7500
סוגים אחרים של פנימיות		
פנימיות רווחה עם בתי ספר לחינוך מיוחד	73	2,550
רשות חסות הנוער	32	850
משפחתונים	32	1,500
סך הכול	586	67,240

1 למעט ילדים נכים ובעלי צרכים מיוחדים, שעבורם קיימת מערכת אחרת של תכניות, פנימייתיות וקהילתיות כאחד.

הסיבות לביקוש גבוה לחינוך בפנימיות בישראל

הרוב המכריע (85%) של ילדים ומתבגרים החיים במסגרות חוץ-ביתיות בישראל מתחנכים בפנימיות חינוכיות. הדגם המוביל במסגרת זו נקרא "כפר נוער". מודל כפר הנוער הוא מסגרת פנימייתית שאיננה מסגרת שיקומית-טיפולית מחד גיסא, אך מאידך גיסא גם איננה מסגרת אליטיסטית. במקום זאת, כפר הנוער חותר לספק מענה חינוכי הולם לאוכלוסיות בני נוער מגוונות תרבותית בסביבה משולבת, על ידי יצירת סביבה חינוכית מטפחת שיכולה להעצים כל אדם צעיר. בסוג זה של פנימיות חינוכיות, קיימת נטייה לגשר על פערים ולמצוא פתרונות חינוכיים ושיקומיים המתאימים למגוון גדול של בני נוער מתבגרים:

- ◀ עולים חדשים הנמצאים בעיצומו של תהליך המעבר הבין-תרבותי שלהם
- ◀ ילדים ובני נוער הזקוקים לפנימייה בגלל בעיות משפחתיות וחברתיות
- ◀ אנשים צעירים הזקוקים להזדמנות שנייה לאחר שנכשלו בלימודיהם הקודמים
- ◀ אנשים צעירים הזקוקים לשיקום רגשי והתנהגותי לאחר שחוו משבר
- ◀ אנשים צעירים אשר מחפשים חינוך עם מגמה ספציפית, כגון: חינוך טכנולוגי, חינוך סביבתי, חינוך עם דגש על הישגיות בספורט, דגש על חינוך לאמנויות, חינוך ימי וכיוצא באלה. כל אלה הן מגמות חינוך אשר עשויות להשתלב היטב במודל כפר הנוער.

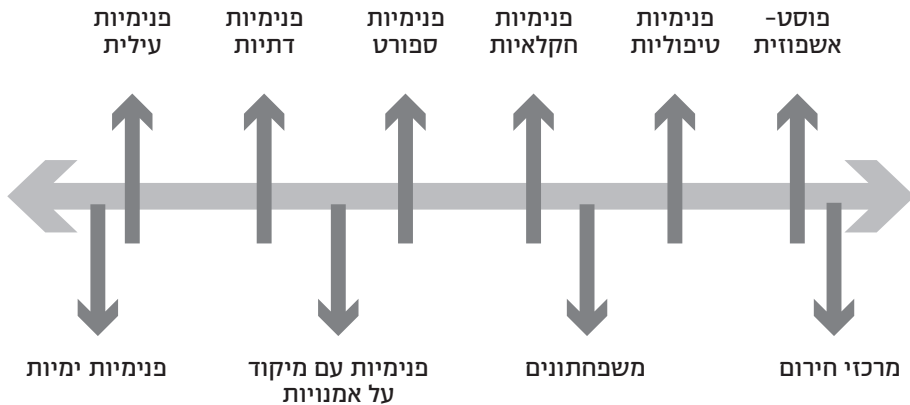
אריאלי, קשתי ושלסקי מציעים דרך אחרת להגדיר את כפר הנוער. הם משתמשים בביטוי "לחיות בבית הספר" (living in school) כדי לתאר ולאפיין את כפר הנוער כמקום שבו בית הספר והפנימייה הופכים למסגרת אחת, שבה לומדים, מתחנכים וגרים באותו המקום. הם מדגישים את העובדה כי מתבגרים מרקעים שונים שחיים ומתגוררים בבית הספר, חווים תהליכי העצמה המאפיינים את הפוטנציאל הגלום במסגרת חינוכית ייחודית זו (Arieli, Kashti & Shlasky, 1983). מגמה זו בוטאה במפורש בסיכומיה ובהמלצותיה של ועדת ראש הממשלה לילדים ובני נוער במצוקה (כץ, 1973), אשר ראתה בפנימיות חינוכיות תרומה סגולית לבני נוער במצוקה החסרים במקומות היישוב שלהם את מכלול ההזדמנויות שמגוון מסגרות החינוך הפנימייתי בישראל מציע.

סיבה נוספת המסבירה את הנטייה המוגברת הקיימת באוכלוסייה היהודית בישראל (בעיקר בקרב האוכלוסייה הציונית דתי, ובמיוחד בקרב החוגים החרדיים) לעשות שימוש מרובה בהסדרים פנימייתיים, מקורה בתרבות היהודית מקדמת דנא. כבר בפרקי אבות מוזכר העיקרון החינוכי של "הווה גולה למקום תורה" (פרקי אבות ד, יד), שמשמעותו היא כי טוב לו לאדם המתבגר, כחלק מתהליך גיבוש זהותו העצמית ואישיותו, לעזוב את בית הוריו ו"לגלות" למקום אחר, שבו יחיה וילמד, קרי להתחנך בפנימייה.

העלות הגבוהה יחסית של חינוך וטיפול בפנימייה, יחד עם המגמה השלטת כיום, הנוטה להדגיש את חשיבות המשפחה ולפיכך מעדיפה תכניות בקהילה, יצרו דעת קהל שאיננה מעודדת חינוך בפנימיות. קנורת וון דר פלואג, לדוגמה, מדווחים על תהליך שבו במשך עשור אחד, הצטמצם מערך החינוך בפנימיות בהולנד בלמעלה מ-50%, כתוצאה משינויי תפיסה בקרב אנשי אקדמיה והשפעתם על מקבלי ההחלטות וקובעי מדיניות התקצוב בדרג הפוליטי (Knorth & Van der Ploeg, 1994).

בישראל החינוך בפנימיות איננו כה סטיגמטי כמו במדינות אירופה וצפון-אמריקה, אלא נתפס כחלופה נורמטיבית וכדרך חינוכית לגיטימית לכל מי שזקוק לה. כל השותפים המעורבים – מחנכים בשדה, קובעי מדיניות, מנהלים, הורים וילדים – תופסים את המגוון הרחב של אפשרויות להתחנכות בפנימיות כנמצאות על רצף אחד. פנימיות העילית נמצאות בצד אחד של הרצף, ואילו פנימיות טיפוליות ומרכזי חירום נמצאים בצד השני. מגוון רחב של דגמים פנימייתיים אחרים נמצאים בתוכם. משמעות הדבר היא כי לילדים ולבני נוער ישנן אפשרויות נרחבות "לנוע" לאורך הרצף ולבחור בכל שלב של התפתחותם האישית בין הסוגים השונים של המודלים הפנימייתיים את זה המתאים באופן מיטבי לצורכיהם.

איור 2: רצף המודלים לחינוך וטיפול בבני נוער בפנימיות בישראל



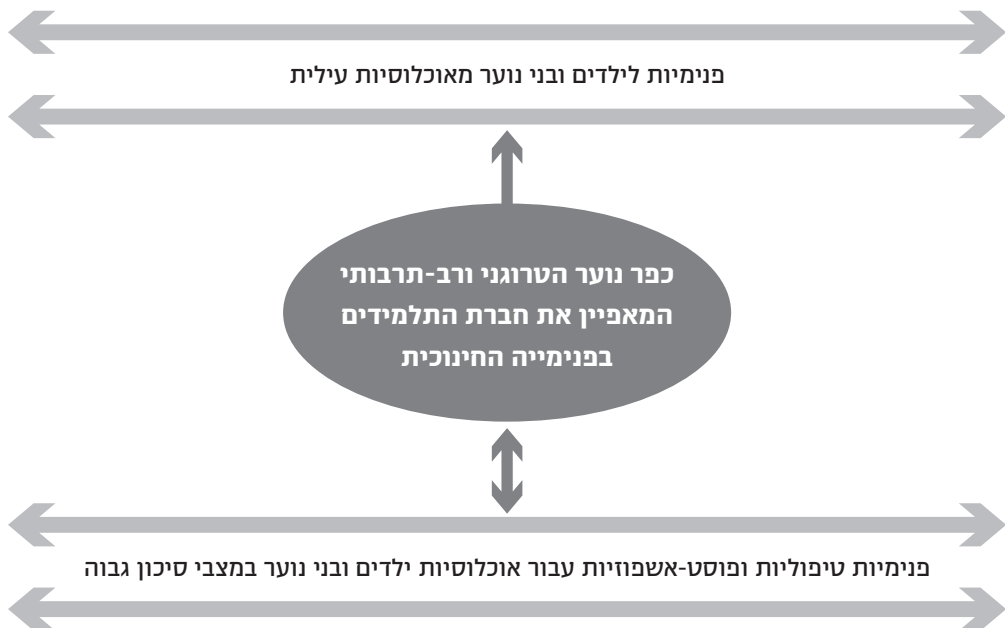
מודל כפר הנוער הישראלי

במדינות רבות, ישנן פנימיות לילדים ומתבגרים משני סוגים שונים של מסגרות חינוך וטיפול שונות ונפרדות לחלוטין: דפוס אחד מתמקד בצרכים השיקומיים והטיפוליים של אוכלוסיות ילדים ובני נוער שנמצאים במצבי סיכון גבוה. אוכלוסיות אלה כוללות בני נוער הסובלים מבעיות חינוכיות וחברתיות, כגון: מהגרים ונושרים אחרים ממערכת החינוך, נוער עברייני, ילדים ובני נוער עם רקע משפחתי בעייתי וילדים הסובלים מבעיות רגשיות קשות; דפוס אחר של חינוך פנימייתי מאופיין על ידי בתי ספר פנימייתיים המקבלים לשורותיהם אך ורק מבני ה"אליטה", כגון "בתי

הספר הציבוריים" (public schools) בבריטניה (Kahan, 1994). אלה הם מוסדות חינוך פנימייתיים יוקרתיים בעלי תכניות מוגדרות היטב, שמטרתם שמירת הדומיננטיות של קבוצות אליטה בחברה (Lambert, 1975; Weinberg, 1967). ישנן דוגמאות לפנימיות כאלה במדינות רבות: בתי ספר ימיים, בתי ספר צבאיים, תכניות בתנאי פנימייה להכנה למוסדות יוקרתיים להשכלה גבוהה, פנימיות דתיות ייחודיות וכו'. שני הדפוסים גם יחד עושים שימוש בתכונות המבניות של חינוך בפנימייה, שכן היא מציעה סביבה מובנית יחסית, סביבה בעלת פוטנציאל טוב לשיקום ולהעצמת ילדים ובני נוער (אריאלי וקשתי, 1976; קשתי, 2000; Grupper, 2005; Eisikovits, 1995a, b; 2008).

אב הטיפוס של הפנימייה החינוכית הייחודית לישראל הוא מודל כפר הנוער. הוא נוצר כחלק מתהליך יישוב הארץ וקיבוץ העם היהודי מכל רחבי העולם כדי ליצור חברה ישראלית משולבת. בתחילה, מודל הקליטה המנחה היה מודל הטמעת, "כור היתוך". רק בשנות השבעים שונתה הגישה לכיוון של פלורליזם תרבותי, שמתאים הרבה יותר לחברה שהיא רב-תרבותית באופייה. כמו תנועות מהפכניות אחרות (Bronfenbrenner, 1970), התנועה הציונית עשתה שימוש נרחב בחינוך קבוצתי בתנועות נוער, במחנות קיץ וגם בפנימיות, כדי להכין את בני הנוער לקראת האתגרים החברתיים החדשים. התנועה הקיבוצית ייצגה דרך חדשה של חיי קהילה מתוך בחירה חופשית. במובנים רבים, הקיבוצים ושיטות החינוך המשותף בתנועה הקיבוצית סיפקו את המודל הבסיסי להקמת כפרי נוער, המבוססים על חיים משותפים של בני נוער ומבוגרים בקהילה חינוכית משולבת (קשתי ואריאלי, 1976; Levy, 1983).

איור 3: הדגמת העקרונות התאורטיים של מודל כפר הנוער הישראלי



מודל זה מבוסס בעיקרו על התאוריה האקולוגית, שגיבש ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979). תאוריה זו גורסת שהסביבה שבה גדלים ילדים ואשר עמה הם באים ביחסי גומלין, מורכבת מהיררכייה של רמות – החל ברמה שיש לה השפעה מידית על הילד, רמת המיקרו, שבה הילד בא במגע ישיר ובלתי אמצעי על בסיס יום יומי עם דמויות המשפיעות על התפתחותו, וכלה ברמה הרחוקה יותר – רמת המקרו, המתייחסת להקשר החברתי הרחב ביותר אשר יש לו השפעה על כל אחת ואחד מאתנו, ועל התפתחותם של ילדים בפרט. השפעות חשובות יש גם להתערבויות של אנשים הפועלים ברמות הביניים, המכונות "אקסו" ו"מזו". ליתר בהירות, אפרט אילו בעלי תפקידים במוסד הפנימייתי פועלים בכל רמה אקולוגית: ברמת המיקרו פועלים המדריך ואם הבית, ההורים והמשפחה, חברי קבוצת הגיל, שהיא קבוצת השווים, ומחנך הכיתה בבית הספר.

ברמת האקסו פועלים המורים המקצועיים, היועצים למיניהם, המנהלים על דרגיהם השונים, מפקחים, מארגני הכשרות והשתלמויות, מתכנני תכניות חינוכיות וכדומה.

ברמת המזו פועלים גורמים, כמו: תאטרון, עיתונות, ספרות ואמצעי תקשורת אלקטרוניים.

ברמת המקרו פועלים מקבלי ההחלטות וקובעי המדיניות, אנשי רוח, אנשי מחקר והגות, מעצבי נורמות מקובלות בחברה ומעצבי דעת קהל. אלה אמנם התערבויות הרחוקות פיזית מהילד, אולם יש להן השפעה מכרעת על דרכי התפתחותו במובנים רבים.

ההנחה המרכזית העומדת בבסיס התפיסה האקולוגית היא שההשפעה על חינוכו והתפתחותו של הילד הבודד היא בעצם צירוף של השפעות שמגיעות אליו מהרמות השונות: המיקרו, האקסו, המזו והמקרו. בהתאם למסגרת מושגית זו, הפנימיות החינוכיות בישראל מאורגנות ברשת גדולה יחסית, אשר מחד גיסא, מאפשרת לכל אחת ואחת מהן אוטונומיה מרובה לפעולה, ומאידיך גיסא, מאפשרת להן לפעול כמערכת שיש לה אוריינטציות חינוכיות מוסכמות וכן לתמוך ולהיעזר האחת ברעותה. אלה תכונות המאפשרות ליישם ולהטמיע בכל הפנימיות שברשת שינויי מדיניות, כל אימת שהם נדרשים.

כדי להדגים דגם פעולה על פי המודל האקולוגי, אביא דוגמה של שינוי מדיניות המתרחש במערכת הפנימיות בישראל מאז שנת 2000 – הגברת מעורבות ההורים בחינוך ילדיהם בזמן שהילדים חיים ומתחנכים בפנימייה (Grupper & Mero-Jafe, 2008); במשך שנים רבות, צוותי הפנימיות בעולם כולו, ובתוכן אף בישראל, ניסו למזער את הקשר של הילדים עם משפחותיהם. היו לכך סיבות שונות, שנבעו בחלקן מרוח התקופה, והתאימו לה. ילדים רבים הגיעו לאחר השואה ללא הורים, חלקם יתומים משני הוריהם, אחרים נקרעו ממשפחותיהם, והיו שהגיעו עם משפחות פגועות ושבריריות, לאחר הטראומות שהיו מנת חלקן בתקופת המלחמה באירופה. גם בשנים הראשונות לאחר קום המדינה המשיכו קהילות שלמות לשלוח לישראל

תחילה את הילדים, מתוך תקווה שהמשפחות תגענה בהמשך. כך היה עם עולי צפון אפריקה בשנות השישים של המאה העשרים, עם ילדים יוצאי אירן לאחר עליית חומייני לשלטון בשנות השבעים, עם יוצאי אתיופיה בשנות השמונים ועם יוצאי המדינות שהשתייכו לברית המועצות בשנות התשעים (גרופר, 2003). מכאן שהמציאות אילצה את המחנכים להתייחס אל ההורים כאל "נפקדים", הנוכחים ברקע בלבד.

אולם כיום ברור למדי כי גישה זו אינה מתאימה לתקופתנו ואף עלולה לגרום נזק לילדים ובני הנוער בכלל ולבני העולים בפרט. לכן הגורמים הפועלים ברמת המקור – מקבלי החלטות, חוקרים, אנשי אקדמיה ואנשי רוח, הפעילו השפעתם על דעת הקהל ועמדות העובדים, כדי להביאם לשינוי היחס כלפי ההורים. מתכנני תכניות והאחראים לתכניות הכשרה לצוותים, מפקחים, מנהלי התכניות ועוד, אלה הפועלים ברמות הביניים, האקסו והמזו, יישמו מדיניות זו, כדי לחולל שינוי שגייע עד לילד עצמו. הפועלים ברמת המיקרו – המדריך ואם הבית, מחנך הכיתה ומשפחת החניך – כולם הוכנו מבעוד מועד, כדי שיוכלו ליישם את השינוי בעבודתם היום יומית עם הילדים. מדיניות חדשה זו הביאה לכך שכיום מרבית חברי הצוותים החינוכיים בפנימיות, נוהגים להזמין את ההורים להיות שותפים בתהליך החינוכי בפנימייה. כתוצאה מכך, המציאות בפנימיות השתנתה. כיום, ההורים חייבים להיות שותפים בכל תהליך של קבלת החלטות משמעותיות הנוגעות לילדיהם. נוסף על כך, הם מוזמנים מדי פעם להשתתף עמם בפעילויות, לדוגמה: סדנאות דינמיות בפנימייה לשם שיפור תפקודם ההורי; הכנת ארוחה על ידי ההורים לקבוצה שלמה של ילדים בפנימייה; מחנות קיץ משותפים להורים וילדים; ימי משפחה בפנימייה פעמים אחדות בשנה; טקסים ואירועים חגיגיים בפנימייה, ימי הולדת של הילדים ובלווי שבת בפנימייה.

הפעילויות הללו, גם אם לא כולן היו יזומות במקור על ידי הצוותים המקומיים, מאפשרות ליצור סביבה אקולוגית שונה לחלוטין לילדים ולבני הנוער המתחנכים בפנימיות. הדבר נכון להורים של חניכי פנימיות בכלל, אולם על אחת כמה וכמה – להורים עולים, שהכניסו את ילדיהם לפנימייה כחלק מתהליכי הסתגלות המשפחה כולה לתרבות החדשה.

יצירת תחושת שייכות לקהילת הפנימייה

אנשים צעירים ומבוגרים שחיים ביחד יכולים ליצור קהילה מאוחדת. במובן מסוים, הדבר מהווה יישום של רעיון שגובש על ידי הארגון הבין-לאומי לחינוך פנימייתי FICE, "לחיות ביחד עם החניכים כמקצוע". זו הייתה כותרת ספר שפורסם על ידי ראשי הארגון ב-1986 והיווה הצהרת כוונות על הדרך שבה מגדיר הארגון חינוך פנימייתי איכותי (Jones et al., 1986). במסגרות כאלה שבהם ילדים ומבוגרים חיים יחדיו, האווירה השלטת היא של קהילה שיש לה מטרות משותפות. אווירה זו חיונית על מנת למנוע את ההשפעות השליליות של היסודות "המוסדיים" (Goffman, 1961). במסתו הידועה, "על מאפייני המוסד הטוטאלי", גופמן מראה כיצד הסביבה

עתירת העצמה, המכונה על ידו "מוסד טוטאלי", נוטה להפעיל עצמה בדרך שמביאה לשחיקת הממד האינדיווידואלי המייחד את הפרט ולערעור מושגיו הבסיסיים על עצמו. לעומת העצמה המופעלת על ידי המוסד הטוטלי ומארגניו כדי לחולל בחוסים שינויים התנהגותיים בכיוון הרצוי בעיניהם, מוכרות דוגמאות שבהן החוסים מתנגדים להשפעות אלה ומפעילים "תרבות סמויה", שעצמתה עשויה לסתור או להפחית באופן ניכר את השפעותיה של המערכת המרכזית.

העובדה שאנשים צעירים חיים יחד תחת פיקוח והכוונה במשך 24 שעות בסביבה מתוכננת ומובנית היטב, היא גירוי רב-עצמה להשגת שינויים התנהגותיים משמעותיים בקרב ילדים ובני נוער. עם זאת, שינויים התנהגותיים כאלה עשויים להיות מושגים גם בדרכים אחרות, העושות שימוש בעקרונות החינוך הבלתי פורמלי ומתבטאות בדיונים אין-סופיים ובמשא ומתן פתוח בין בני נוער ואנשי הצוות שלהם (כהנא, 1981). הידברות בין צוות לחניכים אינה מתבצעת על ידי אכיפת משמעת מתוך סמכות. על פי עקרונות החינוך הבלתי פורמלי, היחסים בין בני נוער ומבוגרים צריכים להיות סימטריים, ולא מערכות יחסים המאפיינות יחסי מטפל-מטופל במודל הרפואי (Eisikovits, 1983). סוג כזה של סביבה חשוב במיוחד עבור בני נוער מהגרים, המחפשים דרכים כדי להתמודד בהצלחה עם האתגר שמציב להם תהליך המעבר הבין-תרבותי שהם חווים.

על מנת לאפשר לכל חבר בקהילה להרגיש בנוח, קהילת כפר הנוער מבוססת על ערכים פלורליסטיים ורב-תרבותיים. אוכלוסיית בני הנוער מורכבת מעולים חדשים רבים, שבאים מרקע תרבותי שונה ומגוון: יוצאי אתיופיה, יוצאי המדינות שהשתייכו לברית המועצות, יוצאי אמריקה הלטינית, צרפת ועוד. אחרים הם ילידי ישראל, שמגיעים לפנימייה מאזורי פריפריה וממשפחות אשר לעתים קרובות מצויות בשולי החברה מבחינה תרבותית. לכן יצירת תחושה של שייכות (belonging) במובן שמדברים עליו ברנדטרו ועמיתיו (Brendtro, Brokenleg & Van Bockern, 1990), אפשרית רק אם חברי הצוות יישמו במגעים היום יומיים עם החניכים גישות והתנהגויות המושתתות על הפנמת פלורליזם תרבותי. הדבר מחייב שבקהילות כפר הנוער או הפנימייה תשרור אוירה שתדגיש עד כמה חשוב שכל אדם ימצא את מקומו בתוכן. לשם כך דרושה גם מחויבות של חברי הצוות החינוכי לעיקרון, "אף ילד אינו נשאר מאחור" (Abedi, 2004).

כדוגמה ליישום הגישה הפלורליסטית, ניתן להציג את האינטגרציה של נוער יוצא אתיופיה בקהילות הפנימייתיות. רבים מן הצעירים הללו הגיעו לישראל ללא הוריהם, וכפרי הנוער היו למעשה ביתם הראשון בישראל. על מנת לתת להם את התחושה שהם מקובלים ורצויים בקהילת כפר הנוער ולאפשר להם להרגיש תחושת שייכות, מרכיבים מהמסורת התרבותית שלהם אומצו על ידי כלל קהילת הפנימייה. הדוגמה הבולטת לכך היא שכיום מציינים ואף חוגגים בפנימיות את חג הסיגד (Segd), אירוע שלא היה ידוע בחברה הישראלית עד בואם של בני העדה האתיופית לארץ (Grupper, 1999).

עליונות ממד החינוך על פני ממד הטיפוח בקהילת הפנימייה החינוכית

מודל הפנימייה החינוכית הישראלית מבוסס על עקרון הנורמליזציה. פירוש הדבר כי כל חניך צעיר צריך להרגיש שהוא מתחנך במוסד חינוכי נורמטיבי, ולכן בית ספר נורמטיבי צריך להיות חלק מרכזי במוסד החינוכי הפנימייתי. הצלחתו של כל ילד בלימודים בבית הספר היא מטרה מרכזית, ועל הצוות והחניכים כולם להזדהות עמה. משימה שכזו אינה מושגת בקלות, והיא מחייבת הפעלת מערכות תמיכה מגוונות, הן במהלך שעות הלימודים בבית הספר והן בשעות אחר הצהריים והערב בפנימייה. אף שבית הספר הוא חלק מהמערכת הנורמטיבית של בתי הספר העל-יסודיים ואינו שייך למסגרת החינוך המיוחד, הוא חייב לפתח מסלולים מיוחדים ושיטות מיוחדות; כמו כן עליו לצייד את סגל ההוראה, החינוך והטיפול בידע על דרכי התמודדות עם אוכלוסיית התלמידים המגוונת המגיעה להתחנך בפנימייה, ועל הדרכים שתאפשרנה לכל אחד ואחד מהם לחוות הצלחה.

אוריינטציה זו מחייבת העדפת שיקולים חינוכיים על פני שיקולים טיפוליים בתהליכי קבלת ההחלטות היום יומיות. אמנם לעתים קרובות יש לילדים צרכים רגשיים מיוחדים, הדורשים התערבויות של עובדים בעלי רקע טיפולי, ועובדים סוציאליים, פסיכולוגים ואף פסיכיאטרים מוזמנים להתערב בשעת הצורך. עם זאת, התערבותם נעשית בדיסקרטיות, ואינה משפיעה על האווירה הכללית, אשר בכוונת מכוון מדגישה שיקולים ויעדים חינוכיים.

העצמה של ילדים ואנשי צוות כאתגר מרכזי של הפנימייה החינוכית

האתגר המוצג לעיל הוא שאפתני ביותר – כל פעולה ופעולה חייבת להדגיש מסר של העצמה. על חברי צוות הפנימייה לעשות כל מאמץ אפשרי על מנת להבטיח שהילדים יחוו הצלחה בפעילויות שבהן הם מעורבים. הדבר אינו כולל רק הישגים לימודיים בבית הספר, אלא גם מעורבות פעילה בפעילויות, כמו: ספורט, התנסות בעבודת כפיים, לקיחת אחריות במשק החקלאי של הכפר, מעורבות ואחריות בפעילות התרבותית ועוד. חשיבות מיוחדת יש למעורבות של בני נוער בפעילויות של ממשל עצמי, הבאות לידי ביטוי בהיבטים שונים בחיי היום יום של בית הספר והפנימייה.

העצמה של בני הנוער ניתנת להשגה גם, ובעיקר, באמצעות שילובם בפעילויות של טיפוח מנהיגות, שדרכן הם חווים את האחריות וגם את תחושות ההישג והסיפוק שבפעילות חברתית. פעילויות אלה כוללות התנדבות בקהילות השכנות ומעורבות של בני הנוער בפעילויות, כגון: עזרה לקשישים, חניכת ילדים צעירים, הופעה בטקסים וחקיגות של קהילה גדולה יותר וכדומה. פעילויות מגוונות אלה תורמות תרומה חשובה לבניית דימוי עצמי חיובי של הצעירים. ישנה חשיבות מיוחדת למעורבותם של בני נוער עולים בפעילויות כאלה, מפני שהן חושפות אותם למגוון פניה של החברה הישראלית

ומאפשרות להם "היפוך תפקידים" – מתפקיד המהגר הנזקק לעזרה ותמיכה לצעיר מתבגר בעל הכרה ויכולת לסייע לאחר ולהתנסות באופן חיובי בפעילות למען החברה החדשה שאליה הגיע. לפעילויות אלה יכולה גם להיות השפעה על הפחתת התווית השלילית של הפנימייה, וביכולתן אף ליצור דעת קהל חיובית כלפי הצוות והחניכים של כפר הנוער.

כאמור, האתגר הגדול הוא לערב במשימות חברתיות כאלה בני נוער מרקע מגוון – בני עולים, נוער בסיכון ואחרים – אוכלוסייה שאינה מורגלת בפעילויות מסוג זה. כהנא הגדיר זאת כאחד העקרונות המעצימים של החינוך הבלתי פורמלי – עקרון "הרב-ממדיות" (כהנא, 1981). ניתן לממש אתגרים שכאלה בהצלחה, אם בני הנוער מקבלים הזדמנות לחיות בפנימייה החינוכית או בכפר הנוער באווירה המאפשרת להם מורטוריום אמתי. במחקר קודם, חשפנו עמיתני ואנוכי את הפוטנציאל הגלום בפנימייה המסוגלת לייצר עבור חניכיה "מורטוריום מטפח" (גרופר ואיזיקוביץ, 2000). זוהי חוויה קיומית חשובה ביותר עבור מתבגרים וחברי צוות חינוכי המתגוררים יחדיו בקהילה של כפר נוער. תכונה מבנית זו של הפנימייה החינוכית, המציעה מורטוריום מטפח, מיטיבה עם כל סוגי האוכלוסיות, אך יש לה חשיבות גדולה מאין כמוה עבור אוכלוסיות של בני נוער מהגרים.

הצוות בפנימייה החינוכית

סוגיית ההכשרה לעובדים הישירים בפנימייה היא נושא שנדון בהרחבה גם בין אנשי השדה וגם בקרב אנשי אקדמיה החוקרים את התחום (גרופר, 1992; גרופר ואיזיקוביץ, 2000; Jones et al., 1986; Gottesmann, 1988; Anglin, 2002). במדינות רבות באירופה, התרחש במהלך שנות השישים והשבעים של המאה העשרים תהליך יסודי של התמקצעות. צרפת הייתה המדינה הראשונה אשר חוקקה חוק ומיסדה את המקצוע ודרכי הכשרתו (1965). סקר בנושא זה, שנערך בשנת 1986 על ידי הארגון הבין-לאומי לחינוך פנימייתי FICE, הביא לידי גיבוש תפיסת התפקיד של הסוציאל-פדגוג (המחנך החברתי) באירופה. תמצית ליבת התפקיד נוסחה על ידם בכותרת לספר: "לחיות עם אחרים כמקצוע" (Jones et al., 1986). הכותרת של דו"ח זה מציגה גם את הבעייתיות של התפקיד המיוחד של מחנך הפנימייה הישיר וגם את הדרך הייחודית שבה קודם תהליך ההתמקצעות שלו; "לחיות עם חניכים כמקצוע", משמעותו שמחנך הפנימייה נדרש לטפל במכלול העניינים והפעילויות היום יומיים בפנימייה – השכמה, תזונת החניכים, בריאותם, צורכיהם הרגשיים, תמיכה חינוכית ועזרה בלימודים, שמירה על מסגרת ושגרת סדר היום, פעילות חברתית, פעילויות הפגה ופנאי, השכבה וכו' – במימונות ומקצוענות. המחנכים בפנימייה אינם רק מדריכים צעירים שפועלים על בסיס האינטואיציה והשכל הישר, אלא עליהם להיות בעלי שיקול דעת עצמאי, או במונחים של דולנד שון, לתפקד כ"עובדים רפלקטיביים" (Schon, 1983). הכוונה לכך שמחנכים אלה יהיו מסוגלים לקיים התבוננות מעמיקה על תהליך קבלת ההחלטות המקצועיות שלהם וילמדו לבקר את פעילותם ולשפרה

תוך כדי התהליך עצמו. יכולת חשיבה וניתוח מסוג זה חשובים עבורם במיוחד, שכן הם מתמודדים בחיי היום יום עם מצבים בלתי מובנים הקשורים בחניכיהם, ואלה מזמנים להם חדשות לבקרים צורך לקבל החלטות מיידיות, במצבי אי-ודאות, ובעיקר תחת לחץ. יכולת חשיבה רפלקטיבית נחוצה ביתר שאת בהתמודדות עם בני נוער עולים, החווים תהליכי מעבר בין-תרבותי.

מאיך גיסא, קיימת נטייה לראות פעילויות הכוללות מה שמכונה בדרך כלל "טיפול הורי", כפעילויות אשר אינן דורשות כל סוג של הכשרה מקצועית. זאת מפני שבציבור רווחת הדעה כי פעילויות אלה אינן מחייבות הכשרה ולימוד ידע מקצועי מוגדר. לצערי, לעתים דווקא הילדים הנזקקים ביותר ליד מכוונת מקצועית ומנוסה, מקבלים שירותים של עובדים חסרי כל מיומנות וידע מקצועי. הפרדוקס הוא שמדריכים אלה חיים עם בני הנוער שעות מרובות ובאינטנסיביות רבה בחלק הבלתי מובנה של היום (גרופר, 1999). גוטסמן הרחיק לכת באמרו כי "המדריך הישיר בפנימייה הנו הגיבור הטראגי של החינוך הפנימייתי" (גוטסמן, 1987). כשמדובר בחינוכם של בני נוער עולים במסגרות פנימייתיות אלה, עובדה זו היא בעייתית במיוחד; חינוכם של בני נוער עולים מחייב הבנה של צורכיהם הייחודיים, רגישות תרבותית ויכולת להבין דברים מנקודת ראות בין-תרבותית. כל אלה חסרים במצב הקיים, שבו חלק ניכר מאנשי הצוות החינוכי הישיר (המדריכים-מחנכי הפנימיות) הם בעצמם אנשים צעירים, מיד לאחר סיום שירותם הצבאי וחסרי הכשרה חינוכית ייעודית.

כיום, ברוב המדינות יש התרחקות מהמודל הפרה-מקצועי ומעבר לדפוסים שונים של הכשרה מקצועית לעובדים הישירים בפנימייה. לעתים קרובות מדובר בהכשרה טרום-תפקידית (דוגמת המורים), באוניברסיטאות או במכללות אקדמיות מיוחדות, כגון בתי ספר גבוהים להכשרה מקצועית בגרמניה ואוסטריה (fachhochschule, או כפי שהן נקראות היום – university for applied sciences) או על ידי הכשרה תוך כדי עבודה. המודל המוביל מתייחס לעובד הישיר – למחנך הפנימייה – כאל "מחנך המתכלל", או כמנהל מקרה (case manager), אם מדובר בטיפול בחניך הבודד, ויש לו אחריות הוליסטית כלפי הלקוח. לפיכך גם הידע שלו חייב להיות בעל אופי כוללני. בישראל, נעשו בשנים האחרונות מאמצים גדולים כדי לספק תכניות הכשרה יסודיות, ואף אקדמיות, למחנכי הפנימיות. רובם מעורבים בתכניות הכשרה תוך כדי עבודה. במכללת בית ברל נפתח מסלול אקדמי מיוחד, המאפשר למחנכי פנימיות להכשיר את עצמם לקראת תואר ראשון בחינוך, תוך כדי עבודה. מסלול זה התווסף לחוג לקידום נוער אשר הוקם במכללה לפני יותר מחצי יובל. גם מכללות אחרות פיתחו בשנים האחרונות תכניות העוסקות בהכשרת עובדי נוער בכלל לקראת עבודה עם ילדים ובני נוער בסיכון.

אמנם עדיין אין דרישה חוקית מן המעסיקים לגייס רק אנשים מיומנים ובעלי הכשרה, אך עם זאת, הנתונים הסטטיסטיים מראים כי יותר מ-50% מהמדריכים החדשים בפנימיות כיום הם בעלי תואר אקדמי באחד ממקצועות מדעי ההתנהגות (שמאי ואמויאל, 2012). קובעי המדיניות ומנהלי כפרי הנוער פועלים יחד כדי למצוא דרכים

נוספות להעצים את צוותי הפנימיות ולשפר את יכולותיהם ומימוניותיהם, כדי שיוכלו לבצע את עבודתם ביתר הצלחה ויעילות.

חשוב לציין כי ההתמקצעות של צוותי הפנימיות בעולם אמנם הניבה תוצאות חיוביות רבות, אך מצד שני הגדילה באופן קיצוני את עלות החזקתו של חניך בפנימייה. כתוצאה מכך, בשל אילוצים כלכליים, נגרם במדינות מערב רבות צמצום חריף במספר המקומות הזמינים בפנימיות. זוהי הסיבה לכך שבפנימיות החינוכיות בישראל, אנו נוהגים בזהירות רבה למציאת האיזון הנכון בין פיתוח מקצועיות של חברי הצוות החינוכי בפנימייה ובין שמירה על עלות סבירה של החינוך בפנימייה (Grupper, 2002).

מגמות חדשות בתחום החינוך והטיפול בפנימיות

מוסדות פנימייתיים נאלצים לשנות את עצמם בהתאם לשינויים חברתיים רחבים יותר. הדבר נכון בכל מקום, וגם בישראל. עיקר השינויים המתרחשים במערכת החינוך הפנימייתית בישראל מתמקדים בשלושה תחומים, הרלוונטיים במיוחד עבור בני נוער עולים:

א. **מתן עדיפות גבוהה יותר להישגים לימודיים** – מאמצים גדולים נעשו כדי להבטיח לבני הנוער הזדמנויות מיטביות להשגת הצלחה בחינוכם ובהישגיהם הלימודיים. הבסיס הוא הבנה רחבה כי השכלה על-יסודית מלאה וזכאות לתעודת בגרות הם משאבים חיוניים להבטחת הזדמנויות למסלול קידום מקצועי מוצלח כבוגרים.

ב. **מעורבות ההורים בחיי ילדיהם החיים בפנימיות** – בהמשך לכתוב בפרק "מודל כפר נוער הישראלי" לעיל, ישנה כיום הסכמה רחבה על כך שהורים, גם הפגיעים ביותר מבניהם, חייבים להיות שותפים מלאים בחינוך ילדיהם גם בעת הימצאם בפנימייה. סוגיה זו רלוונטית ביותר עבור אוכלוסיות הורים עולים המצויים, יחד עם ילדיהם, בעיצומו של תהליך המעבר הבין-תרבותי, וחשוב להם מאוד להמשיך ולהיות מעורבים בחינוך הילדים גם אם אלו מתחנכים במסגרת פנימייה (Buhler-Niederberger, 1999).

ג. **שיתוף פעולה טוב יותר של הפנימייה עם קהילות סמוכות** – מרבית כפרי הנוער והפנימיות החינוכיות הוקמו במקור באזורים כפריים ומבודדים יחסית. לפיכך, לקהילות הסמוכות לא היה כל קשר לתפקודם היום יומי. תהליך העיור גרם לכך שכפרי נוער שהיו מצויים בשולי הערים הוקפו על ידי מבנים ושכונות חדשות, כך שכיום רבים מהם הפכו לחלק בלתי נפרד מהסביבה האורבנית שבה הם ממוקמים. לא כך הוא באשר למידת השתלבותם במערך שירותי החינוך והרווחה של הקהילה הסמוכה. עם זאת, בניגוד לעבר, כיום גם התפיסה הקהילתית מניחה כי יש לחתור לכך שמסגרות פנימייתיות ותכניות קהילתיות תשלמנה אלה את אלה. בהתאם לכך, שיתופי פעולה שונים מתפתחים בין כפרי נוער לבין קהילות סמוכות. אחדים מהם כוללים שילוב של תלמידים אקסטרניים מהקהילות הסמוכות בבתי הספר העל-יסודיים של כפרי הנוער. מודל אחר לשיתוף פעולה

הוא פנימיות יום שנפתחו בכפרי נוער שונים, ואשר בעזרתן בני נוער מהקהילה הסמוכה יכולים לקבל שירותי חינוך ורווחה במסגרת התחנכותם בכפר הנוער, מבלי להידרש להתנתקות מלאה מהמשפחה ומהקהילה. מודל פנימייתי היום פותח במקור במיוחד עבור אוכלוסיות של עולים חדשים ממדינות שהשתייכו לברית המועצות ועולים מאתיופיה, בתקופת העלייה ההמונית של שנות התשעים. זאת כדי לאפשר לבני הנוער האלה להפיק את מירב התועלת מהידע המקצועי שנצבר בפנימיות בנושא של קליטה וחינוך של בני עולים, מבלי להתנתק מבית ההורים (בני הנוער חוזרים הביתה ללינת לילה).

סיכום, דיון ומסקנות

מערכת החינוך הפנימייתית בישראל הייתה ועדיין מהווה מכשיר חברתי רב-חשיבות בהתמודדות המוצלחת עם אתגרים חברתיים מורכבים, ובעיקר, עם חינוך וקליטה של בני מהגרים. הפנימיות החינוכיות, ובמיוחד כפרי הנוער, מאמצים לשם כך גישה משלבת (אינטגרטיבית). מאז הקמת מדינת ישראל בשנת 1948, הם הוכיחו את עצמם כמכשירים חינוכיים-חברתיים יעילים ביותר להבטחת אינטגרציה חברתית של בני נוער עולים (Eisikovits & Beck, 1990; Grupper, 1994, 2005).

אמנם הגישה הרווחת כלפי קליטת עולים בשנות החמישים הייתה גישה "כור ההיתוך", אך גישה זו השתנתה משנות השבעים למודל משלב, המבוסס על עקרונות של פלורליזם תרבותי. גישה זו נמצאה מתאימה יותר להצלחת תהליכי קליטה של מהגרים, החווים תהליכי מעבר בין-תרבותי. באותה מידה, הוכיחו את עצמן הפנימיות ככלי יעיל לשילובם מחדש של בני נוער מנוכרים ומנותקים חברתית המוגדרים כנמצאים במצבי סיכון. המנגנון המרכזי של חיי קהילות ייחודיות אלה, שבהן חיים במשותף בני נוער עם מחנכיהם, מזמן לצעירים אפשרויות לפתח תחושת שייכות – תחילה לקבוצת השווים ולאחר מכן לקהילת כפר הנוער, בתקווה שבבגרותם הדבר יתבטא בתחושת שייכות למשפחתם, לקהילה שבה הם חיים ולחברה הישראלית בכלל.

כאמור, הישגים חינוכיים וחברתיים כאלה אינם ניתנים להשגה במוסדות חינוכיים פנימייתיים בעלי מאפיינים של מוסדות טוטליים; ההפך הוא הנכון: ביססתי את הטענה כי רק מסגרות חינוכיות פנימייתיות שמתמקדות בהעצמה של חניכיהן המהגרים תוך התחשבות בצורכיהם המיוחדים, ומבנות עבורם מצבי מורטוריום, המאפשרים למידה על בסיס ניסוי וטעייה, תורמות לתהליך של קליטה מוצלחת. פנימיות הנוקטות גישות מעצימות שכאלה מתוארות על ידי ברנס בתור "חממות מטפחות" (Barnes, 1991) ועשויות להבטיח למהגרים צעירים התפתחות בריאה וצמיחה אישית.

העקרונות של הפעלת כפרי נוער ופנימיות חינוכיות על פי המודל הישראלי מיושמים כיום גם לפתרון בעיות חינוכיות וחברתיות של בני נוער מהגרים מאריתריאה, סודן ומדינות נוספות באפריקה, הגונבים את הגבול בסיני והופכים בהמשך לפליטים

"מבקשי מקלט". במהלך שלוש השנים האחרונות, כמה קבוצות של בני נוער אלה נקלטו בהצלחה ב-13 כפרי נוער, לאחר שחרורם מהמעצר.

התפתחות חדשה נוספת היא ניסיון ראשון שנעשה בהצלחה ל"ייצא" את מודל כפר הנוער הישראלי למדינות באפריקה הסובלות מאוכלוסיות נרחבות של בני נוער מהגרים, יתומים ופליטים, כתוצאה ממלחמות עקובות בדם שמתנהלות שם. ניסיון ראשון נעשה ברואנדה. לפי בקשת הממשלה המקומית, שהייתה מוכנה להעמיד שטח אדמה, בעזרת כספים שנתרמו מקרנות פילנתרופיות יהודיות מארצות הברית ועם הידע וההדרכה המקצועית שסופקו על ידי מחנכי פנימיות מישראל, בחלקם יוצאי אתיופיה בוגרי כפרי נוער בישראל, הוקם במקום כפר נוער בשם "אגזובו-שלום". כפר הנוער פועל כבר למעלה משנתיים, והוא אמור לקלוט ולחנך בסופו של התהליך 500 ילדים ובני נוער יתומים.

אני מאמין שבמסגרות פנימייתיות מסוג זה קיים פוטנציאל גבוה לקליטתם וחינוכם של בני נוער מהגרים במקומות שונים בעולם, ומקווה כי בעתיד הפנימיות החינוכיות בישראל ובעולם תשכלנה לגייס תמיכה ציבורית שתבטיח די משאבים כספיים כדי לאפשר למערכת חינוכית ייחודית זו לממש את יכולותיה להעצים דורות נוספים של בני נוער מהגרים. הדבר יתרחש אם החינוך בפנימייה יתפס על ידי הציבור ועל ידי מקבלי ההחלטות לא כמוצא אחרון, לאחר שכל ניסיונות החינוך והטיפול כשלו, אלא להפך, כדרך חינוכית לגיטימית וכמסגרת מועדפת לכל הזקוק לה ובוחר להתחנך בה, ובמיוחד לבני נוער מהגרים.

מקורות

- אפל, ז' ושלום, ח' (1996). קליטה של נערים עולים ללא הורים (נעל"ה) בפנימייה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 8-9, 149-169.
- אריאלי, מ' וקשתי, י' (1976). הפנימייה כמסגרת חברתית, בתוך הנ"ל (עורכים), **פנימיות חברות בסביבה נמרצת** (עמ' 9-37). תל אביב: דגה.
- בן אריה, א', כושר, ה' וכהן, ס' (2009). **ילדים עולים בישראל 2009**. ירושלים: המועצה לשלום הילד בשיתוף עם המשרד לקליטת עלייה.
- גוטסמן, מ' (1987). **עליית הנוער רציפות ושינוי**. תל אביב: צ'ריקובר.
- גרופר, ע' (1992). "להיות למדריך בפנימייה" – מחקר אתנוגרפי אודות תהליך הסוציאליזציה המקצועית של מדריכי פנימיות חדשים. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- גרופר, ע' (1999). הדגם הרצוי למחנך פנימייה מקצועני בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 11-12, 27-11.
- גרופר, ע' (2003). תנועת עליית הנוער – 70 שנות חינוך וקליטה בחינוך הפנימייתי. בתוך ש', שמאי (עורך), **70 שנות קליטה וחינוך** (עמ' 1-4) תל אביב: המרכז ה החינוכית, המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער.
- גרופר, ע' ואיזקוביץ, ר' (2000). "עובד הנוער הזקוק למורטוריום" – חקר צורכי התפתחות המקצועית של מדריכי פנימיות חדשים. בתוך י' קשתי, ש' שלסקי ומ' אריאלי (עורכים), **קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל** (עמ' 179-197). תל אביב: רמות.

- המועצה לשלום הילד (2008). ילדים במסגרות חוץ-ביתיות. **ילדים בישראל: דו-שנתון סטטיסטי**, 117–95. ירושלים: המועצה לשלום הילד.
- כהנא, ר' (1981). מוסדות רבי פרדיגמות. **עלים – לענייני החינוך בעליית הנוער, אביב, 1–15**.
- כהנא, ר' (2012). לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה על הנועורים, בתוך: ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי (21–45)**. תל אביב: רסלינג כץ, י' (1973). **דוח ועדת ראש הממשלה לילדים ובני נוער במצוקה**. ירושלים: המדפיס הממשלתי.
- משרד הרווחה (2004). **"עם הפנים לקהילה" – ספר הפרויקט**. ירושלים: משרד הרווחה.
- 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' 27–47)**. תל אביב: רמות.
- שמאי, ש' ומויאל-בוטוין, מ' (2012). **"צריך להקים סירת שימור מדריכים" – מעקב אחרי הסתגלות מחנכי פנימייה ישרים בשנת עבודתם הראשונה בפנימיות הכלליות**. תל אביב: משרד החינוך, המנהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער (מסמך פנימי).
- Abedi, J. (2004). The No Child Left Behind Act and English language learners: Assessment and accountability issue. *Educational Researcher*, 33(1), 1–14.
- Anglin, J. P. (2002). *Pain, normality, and the struggle for congruence: Reinterpreting residential care for children and youth*. Binghamton, NY: The Haworth Press.
- Arieli, M., Kashti, Y., & Shlasky, S. (1983). *Living at school: Israeli residential schools as people-processing organizations*. Tel Aviv: Ramot.
- Bardach, R. (2005). Israel: A country of immigration. In *World migration 2005: Cost and benefits of international migration* (pp. 80–93). Geneva: international Organization for Migration.
- Barnes, H. B. (1991). From warehouse to greenhouse: Play, work and the routines of daily living in groups as the core of the milieu treatment. In J. Beker & Z. Eisikovits (Eds.), *Knowledge utilization in residential child and youth care practice* (pp. 123–157). Washington, DC: Child Welfare League of America.
- Bhatnagar, J. (1981). Multiculturalism and the education of immigrants in Canada. In idem (Ed.), *Educating immigrants* (pp. 105–132). London: Croom Helm.
- Brendtro, L., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (1990). *Reclaiming youth at risk*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Bronfenbrenner, U. (1970). *Two worlds of childhood*. New York: Simon & Schuster.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buhler-Niederberger, D. (1999). The family ideology and its influence on residential care. In H. E. Colla, T. Gabriel, S. Millham, S. Muller-Teusler & M. Winkler (Eds.), *Handbook residential and foster care in Europe* (pp. 333–341). Krefeld, Germany: Luchterhand.
- Crul, M. (2007). The integration of immigrant youth. In M. Suarez-Orozco (Ed.), *Learning in a global era: International perspectives on globalization and education* (pp. 213–231). Berkeley, California: University of California Press.
- Domvsky, A. (1991). Residential child and youth care in Hungary. In M. Gottesmann (Ed.), *Residential child care: An international reader* (pp. 157–171). London: Whiting & Birch with Fice-International.

- Eisikovits, R. A. (1983). No exit: Residential treatment and the "sick role" trap. *Child Care Quarterly*, 12(1), 36–45.
- Eisikovits, R. A. (1995a). An anthropological model for child and youth care worker education. In idem (Ed.), *The anthropology of child and youth care work* (5–21). New York and London: The Haworth Press.
- Eisikovits, R. A. (1995b). Cultural and future perspectives on the residential education alternative. In idem (Ed.), *The anthropology of child and youth care work* (pp. 67–79). New York and London: The Haworth Press.
- Eisikovits, R. A. (2008). *Immigrant youth who excel*. Charlotte, NC: IAP.
- Eisikovits, R. A., & Beck, R. H. (1990). Models governing the education of new immigrant children in Israel. *Comparative Education Review*, 34(2), 177–196.
- Erickson, E. H. (1955). Ego identity and the psychological moratorium. In H. L. Whitmer & R. Kotinsky (Eds.), *New perspectives for research in juvenile delinquency* (pp. 1–57). Washington DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- EveryChild (2011). *Scaling down-reducing, reshaping and improving residential care around the world*. Chloe Hall, UK: EveryChild.
- Gibson, M. A. (2001). Immigrant adaptation and patterns of acculturation. *Human Development*, 44(1), 19–23.
- Goffman, E. (1961). *Asylums*. New York: Anchor Books.
- Gottesmann, M. (1988). *Cultural transition: The case of immigrant youth*. Jerusalem: Magnes.
- Gottesmann, M. (1994). Current trends in extrafamilial care-overview. In M. Gottesmann (Ed.), *Recent changes and new trends in extrafamilial child care: An international perspective* (pp. 1–2). London: Whiting & Birch in association with FICE.
- Grupper, E. (1994). Immigrant, migrant and refugee children and young people in residential care: A comparative analysis. In M. Gottesmann (Ed.), *Recent changes and new trends in extrafamilial child care: An international perspective* (pp. 170–174). London: Whiting & Birch in association with FICE.
- Grupper, E. (1999). Ethiopians adolescents integrated in residential care in Israel. In H. E. Colla, T. Gabriel, S. Millham, S. Muller-Teusler & M. Winkler (Eds.), *Handbook residential and foster care in Europe* (pp. 645–651). Kriktel, Germany: Luchterhand.
- Grupper, E. (2002). Child and youth care work at the cross-roads of the century: From a recognized profession back to an amateur humanitarian mission? In E. J. Knorth, P. M. Van Den Bergh & F. Verheij (Eds.), *Professionalization and participation in child and youth care* (pp. 65–75). Burlington, VT: Ashgate.
- Grupper, E. (2005). Creating stimulating environments for young people in residential care: The Israeli youth village "ecological" model. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 4(2), 10–23.
- Grupper, E. (2008). New challenges for extra-familial care in Israel: Enhancing parental involvement in education. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 7(2), 14–26.

- Grupper, E., & Mero-Jaffe, I. (2008). Preserving and rehabilitating family relationships in residential group care. In F. Peters (Ed.), *Residential child care and its alternatives* (pp. 121–137). Sterling, UK: Trentham Books.
- Jockenhovel-Schiecke, H. (1994). Migrant and refugee children in residential care in Germany. In M. Gottesman (Ed.), *Recent changes and new trends in extrafamilial child care: An international perspective* (pp. 179–182). London: Whiting & Birch Ltd in association with FICE.
- Jones, H. D., Courtioux, M., Kalcher, J., Steinhauser, W., Tuggener, H. & Waldijk, K. (1986). *The social pedagogue in Europe: Living with others as a profession*. Zurich: Fice-International publications.
- Kahan, B. (1994). Review of recent trends in residential and extrafamilial care of children and young people. In M. Gottesmann (Ed.), *Recent changes and new trends in extrafamilial child care: An international perspective* (pp. 63–68). London: Whiting & Birch in association with FICE.
- Kahane, R. (1986). Informal agencies of socialization and the integration of immigrant youth into society: An example from Israel. *International Migration Review*, 20(7), 21–39.
- Kahane, R. (1990). *Educational advancement and distributive justice*. Jerusalem: Magnes.
- Kahane, R. & Rapoport, T. (1990). Informal youth movements and the generation of democratic experience: An example from Israel. In O. Ichilov (Ed.), *Political socialization, citizenship education and democracy* (pp. 221–240). New York: Teachers College Press.
- Kalverboer, M. E., Zijlstra, A. E., & Knorth, E. J. (2009). The developmental consequences for asylum-seeking children living the prospect for five years or more or enforced return to their home country. *European Journal of Migration and Law*, 11(1), 41–67.
- Kemppainen, M. (1991). Residential child care in Finland. In M. Gottesmann (Ed.), *Residential child care: An international reader* (pp. 112–130). London: Whiting & Birch in association with FICE International.
- Knorth, E. J., Harder, A. T., Zandberg, T., & Kendrick, A. J. (2008). Under one roof: A review and selective meta-analysis on the outcomes of residential child and youth care. *Children and Youth Services*, 30(2), 123–140.
- Knorth, E. J., & Van der Ploeg, J. D. (1994). Residential care in the Netherlands and Flanders: Characteristics of admitted children and their family. *International Journal of Comparative Family and Marriage*, 1, 17–27.
- Lambert, R. (1975). *The chance of a lifetime*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Levy, Z. (1983). *Negotiating positive identity in a group care community*. New York, London and Norwood, Australia: The Haworth Press.
- McAndrew, M. (2007). The education of immigrant students in a globalized world: Policy debates in a comparative perspective. In M. Suarez-Orozco (Ed.), *Learning in a global era: International perspectives on globalization and education* (pp. 232–255). Berkeley, CA : University of California Press.

- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shuval, J. (1998). Migration to Israel: The mythology of “uniqueness“. *International Migration Review*, 36(1), 1–23.
- Suarez-Orozco, M. (Ed.) (2007). *Learning in a global era: International perspectives on globalization and education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Verheij, F., Knorth, E., J., & Van den Bergh, P., M. (2002). *Changing care*. Amsterdam: SWP Publishers.
- Weinberg, I. (1967). *The English public schools*. New York: Atherton Press.
- Yaknich, L. (2008). Immigration as a multiple-stressor situation: Stress and coping among immigrants from the former Soviet Union in Israel. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 252–268.