

מפ"ה של קשרים

משולש היחסים: מתבגרים, פנימייה והורים

מסמך מסכם בעקבות דיוני צוות מו"פ – תשס"א

(טיוטא לדיון)

ד"ר שלום שמאי

משרד החינוך

המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער

האגף לחינוך והדרכה בפנימיות

המרכזייה החינוכית

יוני 2001

משהו על צוות מו"פ תשס"א:

צוות מו"פ הינו צוות חשיבה מעורב מאנשי שדה ממקומות חינוך שונים ואנשי מטה בעלי תפקידים מגוונים, שמטרת הקמתו הייתה: העלאת רעיונות ושרטוט קווי פעולה המתייחסים לדמות הפנימייה החינוכית, העתידית בישראל. צוות זה עסק בלמידה, ובהחלפת דעות אודות היבטים שונים של החינוך הפנימייתי ותפקידיו מאספקטים שונים: חינוכי, טיפולי, פיזי, ציבורי וכיו"ב.

לאחר דיוני הפתיחה, הוחלט להתמקד בנושא של דמות המשפחה העתידית, צרכיה וכיווני התפתחותה, וכיצד על הפנימייה החינוכית להיערך בבניית מערכת היחסים בינה לבין משפחות החניכים והחניכות.

במהלך המפגשים, שנערכו אחת לחמישה שבועות, שמענו מומחים וערכנו דיונים, שפרותיהם מוצגים במסמך זה.

השתתפו בדיונים:

ד"ר שלום שמאי – מנהל המרכזייה החינוכית ויו"ר צוות המו"פ.

מר זאב מילר – מנהל כפר הנוער "אשל הנשיא".

מר שאול אלבז – מנהל כפר הנוער "שפיה".

מר חזי יוסף – מנהל כפר הנוער "נחלת יהודה".

מר יוחאי פלצור – מנהל הפנימייה "קציני ים עכו".

גב' שרית אורן – מרכזת המח"מ – "גננות וטכנאות נוף".

גב' אילנית אזרואל – מרכזת המח"מ – "ניר העמק".

גב' שרה אביגור – מפקחת על הפנימיות.

גב' שרי דאובר – מפקחת על הפנימיות.

מר רון פרייזלר – מפקח על הפנימייה.

גב' חיה ברוך – מרכזת תכנון מוסדות חינוך.

גב' ורדה שרגאי – מנהלת אגף הקליטה מחוז ת"א והמרכז.

מר דוד כהן-לוי – מנחה ביחידה לאומנויות.

מר יחזקאל כהן (פייסא) – מנחה במרכזייה החינוכית.

גב' אוסדון אורלי – מנחה במרכזייה החינוכית.

גב' שפיררה שפירא – מנחה במרכזייה החינוכית.

גב' יעל נבון – מנחה במרכזייה החינוכית.

רקע תיאורטי

גיל ההתבגרות מאופיין בשינויים דרמטיים המתרחשים ברמה הפיזיולוגית, הקוגניטיבית, האמוצינאלית, בזהותו של המתבגר וביחסיו החברתיים. במובן מסוים, תקופת ההתבגרות איננה רק מעבר התפתחותי מילד תלוי לבוגר עצמאי, אלא היא גם מהווה בעצמה מעבר בין תרבותי - מתרבות של ילדים, שלהם יש מערכת התנהגויות מצופה, שעיקרה מכוונת ומודרכת על ידי המבוגרים, אל תרבות של מבוגרים, הפועלים על פי מערכת של ידע תרבותי, ה"מחייב" אותם לפעול על פי כללים, נורמות ומערכת הערכים של התרבות אליה הם שייכים.

על פי הסוציולוגיה, ישנם מספר סוכני חיברות מרכזיים המשפיעים על ההתפתחות האנושית ובכללה על התפתחות הבריאות והתנהגויותיהם של בני הנוער. סוכן חיברות מרכזי כזה הוא המשפחה (WHO, 1993).

זיו (1984) טוען, שקיימת הנחה תיאורטית העומדת מאחורי רוב התיאוריות הפסיכולוגיות ההתפתחותיות, שמעשיהם של הורים משפיעים על מתבגרים ומעצבים את אישיותם. הנחה זו מדגישה את אחריותם של ההורים על מערכת היחסים הזאת. כביטוי לאחריות זו אפשר לראות את מערכות הייעוץ הרבות שהתפתחו עבור ההורים, (בתי ספר להורים, תחנות פסיכולוגיות, מערכות יועצים בבתי הספר ועוד). מערכות אלה אמורות לעזור להם לנווט במסלול המורכב המאפיין את גיל ההתבגרות. רון (1998) מוסיף, שהתבוננות אנתרופולוגית וקלינית גם יחד על מוסד המשפחה מראה, שלמרות כל השינויים שחלו במבנה הבסיסי של המשפחה, נשארו ההורים בעלי השפעה ייחודית ואף מכרעת על תהליכי התפתחות הצאצאים ועל יכולת הסתגלותם לתביעות החברה המודרנית.

גינות (1969) מתאר את היחסים בין המתבגר להוריו כיחסים של סתירות. מצד אחד, ההורים "זקוקים שיהיו זקוקים להם". מולם עומדים בני העשרה, "הזקוקים לא להזדקק". הפרדוקס הוא, טוען גינות, ש"ההורים עוזרים לאלה שאותם הם אוהבים להיות בלתי תלויים בהם..." אכן, תקופת ההתבגרות היא תקופה קשה להורים. הבה נראה מה קורה במקביל למתבגרים עצמם.

מרקוביץ' (Markovitz, 1996) מציינת, שלמרות האנדרלמוסיה והמבוכה, המתבגרים מצליחים לעבור מילדות לבגרות ללא קשיים מיותרים. הסיכוי למעבר "חלק" כזה גובר, כאשר

ההורים מספקים, בצד ההנחיות להתנהגות, גם תמיכה רגשית מספקת. מעבר כזה אפשרי, כאשר הוא מתרחש בסביבה סוציו-תרבותית יציבה וצפויה מראש (Esman, 1990; Hausner, 1991). השינוי התרבותי הגלובלי, כפי שמרקוביץ' קוראת לו, הופך את ההתבגרות ממורטוריום או תקופה של הכנה בתוך גבולות התרבות המוכרת להם (Erickson, 1968) לתקופה של חיפושים, התכוונות פנימה ושינויים כלפי חוץ בעולם מעורפל, שאינו יכול להבטיח תגמול בסופה. התבגרות בעולם גלובלי שבו הכל אפשרי, אך שום דבר אינו מובטח, יוצרת מצב שבו "חוסר נקודת כובד מאפשר את עיצוב מרחב הסגנון האישי, אך גם משמיט את הקרקע מתחת לדגליים" (Chisholm & DuBois-Reymond, 1993).

אל נקודה זו, הדנה בהתייחסות השונה של המתבגרים כלפי התרבות החיצונית לעומת הקרבה לעמדותיהם של ההורים התייחסו קנדל ולסר (Kandel & Lesser, 1972). הם בדקו את הערכים והעמדות של מתבגרים ואמותיהם בבתי ספר תיכוניים בארה"ב ובדנמרק. במקביל הועבר שאלון זה גם בישראל (זיו, 1984). אחד הממצאים הראה, שהפערים בין התרבויות גדולים יותר מאשר הפערים בין אמהות לילדים. דהיינו, הערכים של ההורים והמתבגרים אינם רחוקים כל כך אלה מאלה.

עוד הם מצאו, שקיימת התייחסות שונה של המתבגרים לעומת ההתייחסות של אמותיהם. בעוד האמהות מייחסות חשיבות רבה יותר למשפחה ולבית הספר, המתבגרים מייחסים חשיבות רבה יותר לקבוצת בני הגיל. הממצאים ממחישים את ההתנגשות בין תלות (הקשר אל המשפחה, אל בית הספר) לבין עצמאות (קבוצת בני הגיל).

בסקר של הראל, קני ורהב (1997) לגבי טיב הקשר של בני נוער ישראלים עם הוריהם ובני משפחתם האחרים נמצאו קשרים חזקים וחיוביים ביותר, המעמידים את הנוער בישראל בין הארצות בהן תמיכת המשפחה בבני הנוער היא מהגבוהות ביותר. בתחום של יכולת לשוחח עם האב או האם מדורג הנוער בישראל בין המדינות בהן המצב הוא טוב יותר, ואילו בתחום המוכנות של ההורים לעזור ולהיות מעורבים בלימודים, ישראל מדורגת במקומות הראשון והשני ברוב קבוצות הגיל והמין.

לעומת זאת מצאו החוקרים שהקשרים עם המשפחה חלשים יותר בקרב תלמידים עולים. הבדלים גדולים יותר נמצאו בין תלמידים עולים לתלמידים ותיקים במידת המעורבות של

הוריהם בבית הספר, כאשר הורי התלמידים העולים מעורבים פחות. חלק מן ההורים העולים אינם מוצאים את הזמן הדרוש להקדיש לילדים עקב קשיי הקליטה, כולל הקונפליקטים המתעוררים על רקע זה, ושעות העבודה המרובות. מעבר לכך ישנן עדויות על ריחוק יחסי של ההורים העולים מבית הספר (הורוביץ ושות', 1995; נועם, אלנבוגן-פרנקוביץ, וולפסון, 1998). ממצאים אלה מדגישים את החשיבות של העבודה עם ההורים של ילדים עולים, והעלאת הרגישות של מערכת החינוך והשירותים השונים לקשיים שיש לחלק מבני הנוער העולה על רקע זה.

הבה נבדוק מצב עניינים זה כפי שהוא מתרחש בפנימייה. מקום בו מתחנכים מתבגרים תוך ניתוק פיזי יחסי מן ההורים. בפנימייה, נראה שהמתבגרים אינם זקוקים לכאורה, לתמיכת הוריהם בתחומים שונים. הם אינם תלויים בהם בחיי יום יום (לבוש, תזונה, קימה ושינה, אוטונומיה להיפגש עם בני המין האחר וכד'), ואינם נפגעים מקונפליקטים של התמודדות על טריטוריה, או מהבדל של ערכים בתחומים השונים. כמו כן הם אינם נפגעים מיד מהתנהגות סוטה או בעייתית של ההורה, כפי שקורה הדבר למבגרים במסגרת משפחתית (סמילנסקי, 1990) מחקר שנערך על ידי מזור, גבע וסמילנסקי (1981) לבחינת ציפיות מתבגרים בפנימייה ומתבגרים בעיר מהוריהם ולהבנת תפיסתם את ציפיות הוריהם גילה בין היתר:

1. בכל קבוצות האוכלוסייה, למתבגרים היו ציפיות גבוהות למעורבות בתחומי חיים שונים מהוריהם (3.7 בסולם של 1 - 5).

2. לא נמצא שוני משמעותי בין ציפיות של ילדים החיים בבית הוריהם לבין אלה שחיים בפנימייה.

הציפיות מן ההורים כללו:

- המתבגרים רואים את עצמם כשותפים במשפחה ומצפים מן ההורים להענקת הרגשה של בטחון בקיום מאזן חיובי במשפחה (יחסים בין ההורים, מצב כספי של המשפחה וכד').
- הענקת תמיכה של הזדהות למתבגרים במצב של קונפליקטים בינם לבין האחרים (האחרים = מורה, מדריך, וכו')
- הענקת עזרה במקצועות הלימוד. במלים אחרות, שההורים יתעניינו בלימודים שלהם ויגלו מעורבות.

במחקר המשך של פלטק (1984) בקרב בני קיבוץ, הוא מצא, שמצד אחד, בני הקיבוץ מבקשים אוטונומיה בכל הקשור לחייהם הפרטיים, אך במקביל הם מצפים שישתפו אותם בבעיות שיש במשפחה. מתברר שבקיבוץ, כמו בעיר, נערים מביעים ציפייה "שההורים יראו להם את אהבתם, יראו בהם מקור לגאווה, יעמדו לרשותם ויקבלו אותם כמו שהם" (פלטק, 1984).

למתבגרים ישראלים אופייני הרצון לאוטונומיה, והוא מעורב בצורך בהרגשת בטחון שלמרות שהוא, המתבגר מתרחק מן ההורים לכיוון של עצמאות, הרי הוא אינו רוצה לאבד את התמיכה של הוריו. זהו תהליך של היפרדות ועצמאות (suppuration individuation). השוני לעומת תהליך האינדיבידואציה הראשונה בילדות המוקדמת הוא בהתפתחותה של הפרספקטיבה החברתית, המאפשרת תפיסה דיפרנציאלית של מורכבות הבעיות, מודעות לצורך ולפרובלמטיקה של עיצוב זהות אישית והתמודדות אחראית לעיצוב תבנית החיים. (סמילנסקי, 1989).

עוד טוען סמילנסקי, שציפיות של מתבגרים הלומדים בפנימיות למעורבות הורים גבוהות יותר מאלו של מתבגרים הלומדים בבתי ספר רגילים. ההסבר שלו לכך הוא שבני נוער המתחנכים במסגרת אשר אין בה אינטראקציה יומיומית עם ההורים, גורמת להבעת ציפיות גבוהות יותר למעורבות הורים מאשר של מתבגרים החיים עם הוריהם (3.7 לעומת 3.5 בסולם של 1 - 5).

מתברר, שדווקא מחוץ לבית, המתבגרים מעריכים באופן חיובי יותר את הוריהם, בעוד שבחיי יום יום עיקר הקונפליקטים של המתבגרים הם עם המחנכים הישירים (ענייני משמעת, לימודים וכו'). ואילו הקונפליקטים של ההורים הם מול העולם החיצון (ביורוקרטיה, קשיים בעבודה, בעיות כלכליות וכו'). המפגש בין שני הצדדים בזמן החופשה למשל, גרם להזדהות של כל צד עם בעיותיו של הצד האחר. בראיונות שנעשו עם חניכי פנימייה לאחר ארבע שנות חינוך מחוץ לבית, מתברר, שיותר ממחצית המרואיינים ציינו שרמת הקשר שלהם עם בני המשפחה עלתה. כרבע הצביעו על ירידה, ואצל היתר לא חל שינוי (סמילנסקי, 1989).

רמת הציפיות של מתבגרים בפנימיות מהוריהם היא אפוא גבוהה למדי. סמילנסקי מסביר את הממצא הזה משלוש נקודות מוצא, כל אחת לחוד ובמשולב:

א. היציאה מן הבית לפנימייה מעלה אצל מתבגרים הפנמה של תמונת יחסים פחות ריאלית

של ההורה, ולכן הוא מייחס לו ציפיות פחות ריאליות.

ב. רוב אוכלוסיית ילדי הפנימייה מגיע ממשפחות מסורתיות ומרקע של טעוני טיפוח. ברוב

המקרים הקומוניקציה האופיינית שם מתנהלת בסופרלטיבים. עוברים מסרים

אמוציונאליים (= "אני מקריבה בשבילך את כל החיים"), ובמקביל נשמעים איומים חד משמעיים (= "אם לא תצליח, או לא תתנהג יפה, אבא ישבור לך את העצמות"). אלה ביטויים חד משמעיים שיוצרים תלות פסיכולוגית וחברתית, תוך שימוש בכוח ובסמכותיות מצד המוסד המחנך וההורה.

ג. מאחר שרוב חניכי הפנימייה מגיעים בגלל חולשה כלשהי, השהות בפנימייה נתפסת על ידי המתבגר כמקלט-פתרון הכרחי, אף אם אינו רצוי או אידיאלי. כתוצאה מכך להורים יש ציפיות שהנער יעמוד בהתחייבותו, יגלה אחריות, ולא יקשה יותר מדי על המשפחה. באופן כללי אומר סמילנסקי שתפיסתם של המתבגרים את ציפיות הוריהם היא מניע חיובי בהסתגלותם. היא מעוררת את צורך ההישג, מגבירה מוכנות לעמוד במשברים ומעודדת התפתחות חיובית.

בהקשר זה ראוי לציין, שמתוך הספרות אנו יודעים (ראה למשל איצקוביץ, אורבך ויבלון, 1992), שקיומה של משפחה גרעינית יציבה, נעדרת אובדן, ושמתקיימת בה מערכת יחסים ילד-הורה עקבית ותקינה, מקל על תהליך הפרידה של המתבגר מהוריו, ולהפך, אם המשפחה נמצאת במצב של אי יציבות (שיכולה להיות גם תוצאה של הגירה), קיים פוטנציאל של קושי בתהליך פרידה זה.

על רקע השתנות המשפחה והיחלשותה, הפנימייה צמחה כארגון משלים למוסד המשפחה בתחומי חינוך והכשרה שונים, אומר רון (1998). הפנימייה נתפסת כממלאת מקום של מוסד ההורות והמשפחה תוך סיגול תכונות של מערכת כוללתית Total system שמשמעה נטילת אחריות מוחלטת ובלעדית על גורלם של החוסים בה.

ההנחה בדבר עוצמתה החינוכית של הפנימייה, טוען גרופר (1998), הייתה מבוססת בעבר על יישום הנוסחה של פעולה על פני שני מישורים: "ניתוק וחיפה". ניתוק מרבי מן המשפחה, מן הקהילה ואפילו מתרבות המוצא, ובה בעת חיפה מרבית לחברת השווים, לאקלים התרבותי הייחודי של הפנימייה, לצוות החינוכי ולאקולוגיה השונה של המוסד הפנימייתי" (גרופר, 1998).

אייזיקוביץ ובאק (Eisikovits & Beck, 1990) הצביעו על כך שמתחילת שנות ה-70 התחיל להסתמן מעבר לגישה פתוחה יותר המבוססת על מודל של פלורליזם תרבותי. השוני והגיוון כבר אינם נתפסים כמאיימים על תרבות הרוב, ולאט לאט חודרת ההכרה, כי אלה אלמנטים שעשויים

להעשיר את התרבות הישראלית ולהוסיף לה רבדים נוספים. על רקע זה מתחיל להסתמן שינוי בגישת הפנימייה אל הורי חניכיה.

מגישה שחתרה בעבר לחיברות מחדש, עוברות הפנימיות לגישה הרואה את התהליך החינוכי כתהליך מתפתח רב שלבי, שנבנה נדבך על גבי נדבך. משפחתו של החניך ותרבות המוצא אינם נתפסים עוד כיסודות שיש "להשתחרר" מהם. לפיכך, מצטמצם גם יסוד ה"ניתוק" מן התוכנית החינוכית של הפנימייה.

אין ספק שהמשפחה בתרבות המערבית נמצאת בתהליך של שינוי מתמיד. בין התופעות המשפיעות על מבנה המשפחה ויציבותה אפשר למנות: גיל התבגרות המתארך עד מאוד, תוחלת חיים ארוכה, שוויון בין המינים, המאפשר פיתוח קריירה עצמאית של כל אחד מבני הזוג, עצמאות מוקדמת של הילדים מצד אחד ורצון ההורים להיאחז בנעורים מצד שני, רמת הסובלנות והפלורליזם שמגלה החברה המערבית כלפי חריגים, שפחות ופחות מוגדרים כ"סטייה" (גרושים במספרים גדולים והולכים, משפחות חד הוריות מבחירה, זוגיות חד מינית וכיו"ב). כל אלה יצרו רפרטואר גדול של מודלים אפשריים (ולגיטימיים) של חיים במשפחה.

חלק מתהליכים אלה הוא ללא ספק התפתחותה של תרבות נעורים מיוחדת, עצמאית, לעתים מרדנית ומכעיסה, לעתים פורצת גבולות של חשיבה נורמטיבית ושמרנית. לבני נוער של ימינו כל המרכיבים של תרבות נעורים שמאפיין אותה "ידע משותף". ידע זה כולל בתוכו מערכת ערכים מיוחדת, במובן של קביעה ואבחנה של מהו טוב ומהו רע, מה ראוי ומה איננו ראוי. הוא כולל גם נורמות התנהגות שבחלקן שונות מנורמות ההתנהגות של עולם המבוגרים, ואף מנוגדות להן.

חלק מנורמות שונות אלה בא לידי ביטוי בלבוש שונה, בהופעה חיצונית שיש לה מרכיבים מיוחדים אצל חלק מבני הנעורים (פירסינג, קעקוע), בנהייה אחרי מוזיקה מיוחדת, הערצה של גיבורי תרבות וכד'.

מרכיב חשוב נוסף של הידע המשותף הוא זה הקשור לשפה. בין היתר, זה בא לידי ביטוי בהתפתחות מהירה של עגה מיוחדת, אימוץ מלים זרות משפות שונות (אנגלית, ערבית, רוסית), שימוש במישלבים נמוכים בשפה עד כדי "הזמנת ביקורת" חריפה מעולם המבוגרים על דרכי הביטוי הנמוכות ודלות השפה.

מצד שני, אצל בני הנוער קיים ידע רב מתחום הטכנולוגיה והמחשוב. הכרת השפה הטכנולוגית, יכולת השימוש הגבוהה באמצעים הטכנולוגיים החדשים ביותר, ושליטתם ב"שפה" החדשה מבליטה, לעתים קרובות, פער תרבותי גדול בינם לבין עולם המבוגרים שמסביבם, דבר היוצר דיסוננס מול התפיסה המקובלת (הטבעית!?) לפיה, הידע מצוי אצל המבוגרים אותו הם אמורים ללמד את הצעירים (ובטרמינולוגיה אחרת: להנחיל, להקנות, להעביר אל הצעירים).

נקודה מעניינת נוספת הקשורה לתרבות בני הנעורים היא הקצב המהיר של ההתרחשויות ושל השינויים המאפיין אותה. קצב מהיר זה בולט עוד יותר לנוכח נטייתה של המערכת החינוכית (כל מערכת חינוכית, ומערכת חינוכית פנימיית אינה שונה בנקודה זו) לשמירה על הקיים, ולפעילות בעלת קצב שינוי איטי באופן יחסי. שוני זה בקצב השינוי עלול להגדיל את הפער ולהחריף את תוצאות המפגש הבין תרבותי בין תרבות בני הנעורים לבין תרבות המחנכים בפנימייה.

חלק נכבד מריכוך המפגש הבין תרבותי הזה ויצירה של תרבות משותפת של הפנימייה בכללותה אנו רואים בבניית דפוסי תקשורת בין שלושת קדקודיה של המפ"ה - משולש היחסים מתבגרים, פנימייה, הורים.

מסקירת התייחסות הפנימיות החינוכיות בארץ אל משפחות החניכים המשובצים אליהם דרך המרחק הגיאוגרפי בין מקום הפנימייה לבין מגורי ההורים עולים ארבעה מודלים אפשריים:

מודלים אפשריים של פנימיות על פי מרחקם הגיאוגרפי מהורי החניכים:

א. **הפנימייה הקלאסית:** למעשה, זהו המודל הרווח במרבית הפנימיות החינוכיות. חניכים משובצים אל פנימייה הממוקמת במרחק גיאוגרפי ניכר מבית ההורים. לעתים, זוהי מדיניות מוצהרת, שמטרתה להרחיק את הילדים ככל האפשר מסביבתם הטבעית, הנתפסת כמזיקה. סביבה טבעית לצורך זה היא גם סביבת ההשפעה המזיקה של ההורים. אינני בטוח שנמצא הנחייה כזאת במפורש בכתובים, אולם זוהי המגמה המובילה בשיבוץ ובהשמה של חניכים בפנימייה במשך שנים רבות. יותר מכך, על פי עדות אחד הקולטים, כאשר חניך או הוריו מבקשים שיבוץ קרוב מבחינה גיאוגרפית, דורשים הקולטים הסבר לכך, מכיוון שהדבר נתפס כלא רצוי. כך ניתן למצוא למשל חניכים מאשקלון בפנימייה צפונית ולהפך.

ב. **הפנימייה האזורית**: מתוך הכרה בחשיבות הקשר הקרוב בין חניכים והורים, התחילו להופיע ניצנים של מקומות חינוך המעדיפים שחניכיהם יבואו מאזורים קרובים למקום החינוך. כך הדבר למשל בתו"ם חרב לאת, וכך בפנימיות נוספות. היתרון, כפי שהוא נתפס בעיני אנשי החינוך הוא שהקרבה מאפשרת נגישות של ההורים לביקורים (בעיקר כאשר מדובר בעולים חדשים מקרב יוצאי אתיופיה, שלהם בד"כ אין אמצעי תעבורה פרטיים, וכל ביקור שלהם בפנימייה נתפס כמשימה כבדה). קירבה גיאוגרפית למקומות המגורים של ההורים גם נוחה מבחינת התנועה של החניכים. יציאה לחופשה וחזרה ממנה אינן כרוכות באובדן שעות לימודים יקרות, שלעתים מתארכות עד שגורמות אובדן ימי לימודים שלמים. הקרבה גם מאפשרת למחנכים להרחיק חניכים ביתר קלות להוריהם מסיבות של בעיות משמעת למיניהן.

ג. **פנימייה קהילתית**: זהו מודל ייחודי שפותח בהרחבה על ידי התנועה הקיבוצית (בעיקר על ידי הקיבוץ הארצי). כאן מדובר בהתאגדות של מספר קיבוצים שכנים, ששולחים את ילדיהם להתחנך בפנימייה הנמצאת בדרך כלל באחד מקיבוצי השותפות. הפנימייה, בהגדרה, מתפקדת כחלק מן הקהילה, היא שותפה בהרבה תחומי חיים בקהילה, לעתים קרובות בצורה אקטיבית ממש (תרומה ישירה בעבודה, חגים וכיו"ב). הנגישות של החניכים אל בתי הוריהם היא יומיומית, וכל השיטה היא ייחודית. בשנים האחרונות, כל התנועה הקיבוצית עוברת שינויים תרבותיים משמעותיים, ובין היתר, גם מספר הפנימיות הקיבוציות נמצא בירידה.

ד. **פנימיית יום**: בשנים האחרונות התפתח מודל חדש של "יום חינוך ארוך" המתבסס על התשתית של פנימיות קיימות. פנימיית היום מיועדת לחניכים שבאים מן הסביבה הקרובה, לומדים בבית הספר, ושוהים בפנימייה אחרי הצהרים תוך קבלת שירותים של חינוך בלתי פורמלי, ארוחות ועזרה לימודית. לקראת ערב, לאחר ארוחת הערב הם מתפזרים לבתיהם.

בחינה של היבטים נוספים של הקשר בין הפנימייה לבין ההורים מעלה שבכל הפנימיות קיימת התייחסות רצינית לקשר עם ההורים לפני קליטת חניכים חדשים ובשלב הראשוני של הקליטה. בכל הפנימיות נמסרים דיווחים להורים על מצב בניהם ובנותיהם בתחום הלימודי. בכל

הפנימיות מופנים מכתבים להורים, ומקוים קשר שוטף במצבים בהם בניהם ו/או בנותיהם מפרים כללי משמעת, או נוצרים קשיים אישיים או לימודיים. בכל הפנימיות נערכים ימי הורים בהם מוזמנים ההורים אל הפנימייה למסירת דיווח והיכרות עם מורים, וגם למסיבות משמעותיות כמו סיום שנה או חגים גדולים.

נראה, שקיימת באופן עקרוני הכרה בצורך בקשר מסודר ועקבי עם ההורים, אולם קיימים גורמים מעכבים רבים המקשים על קיומו של קשר זה. הבה נמנה את העיקריים שבהם:

א. אצל רבים מן המחנכים קיימת הסתכלות שאינה בגובה העיניים כלפי משפחות

החניכים. הדבר נובע בעיקרו מן המאפיינים של המשפחות השולחות את ילדיהם לפנימייה. משפחות שנתפסות כמשפחות חלשות, אם על רקע סוציו אקונומי (טעוני טיפוח, מצוקה אישית, חברתית או לימודית) ואם על רקע תרבותי (עולים חדשים, שונות תרבותית גדולה וכיו"ב). בפועל (ולא ברמת ההצהרה) יש נטייה לבריחה מקשר מסודר, שהרבה פעמים מוסבר במה שנתפס בעיני המחנכים כחוסר עניין של ההורים בחייהם של בניהם ובנותיהם בפנימיות.

ב. המרחק הגיאוגרפי בין מגורי ההורים לבין הפנימייה, ולעתים היעדר אמצעי תחבורה נאותים ברשות ההורים.

ג. ההורים עסוקים בדרך כלל בקשיי הקיום שלהם. שמירה על קשר רציף עם הפנימייה אינה נראית בעלת חשיבות עליונה.

ד. בגלל קשיי גיל ההתבגרות ומרד הנעורים, הולך ומתפתח פער תרבותי בין המתבגרים לבין הוריהם. פער זה מקטין, לכאורה, את הצורך בקשר ומקטין את יכולת ההורים להבין את ילדיהם.

ה. נוהגם של הפנימיות "להזעיק" את ההורים בעיקר כאשר מתרחש אירוע בעל אופי שלילי, מפחית עד מאוד את נכונותם של ההורים לשמור על קשר יציב עם הפנימייה.

ניתן לצייר את מערכת היחסים כמשולש שקודקודיו הם ההורים, החניכים המתבגרים והפנימייה. בנקודת ההתחלה של מערכת היחסים בין שלושת הגורמים, ניתן לומר, שהחניך המתבגר נמצא בתחילת המעבר מילדות לכיוון של עצמאות וגדילה. ההורה נמצא בנקודת המשבר

של היפרדות מן הבן או הבת, הוצאתו מן הבית ו"שחרורו" מן האחריות הישירה שלו ומעבר אל ישות חינוכית חדשה. הפנימייה נמצאת באוריינטציה של מחויבות מלאה אל המתבגר – הלקוח החדש שלה – אל צרכיו, שלומו ותהליך קידומו.

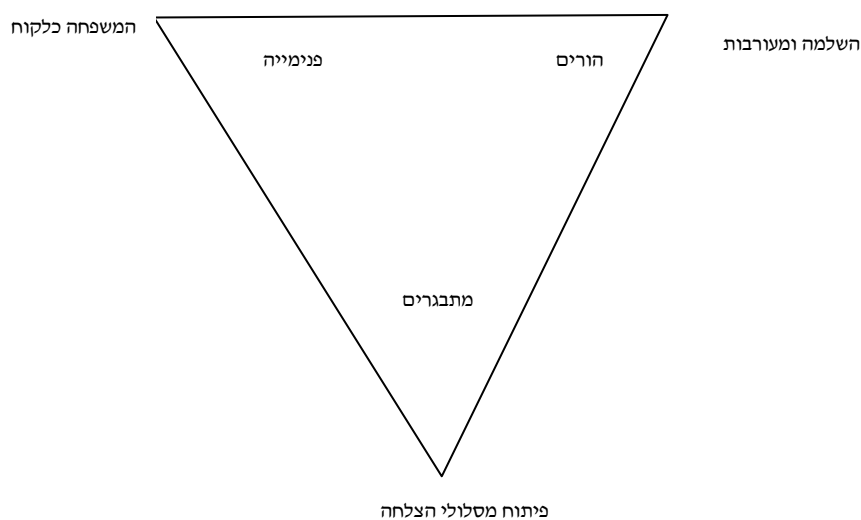
בתחילת התהליך התמונה נראית כך :



תהליך ההתחנכות בפנימייה יניע את קדקודי המשולש ויזיז אותם לנקודות מטרה חדשות : החניך יגיע למסלול של הצלחה באחד או יותר ממסלולי החינוך בחיי הפנימייה ובבית הספר. ההורה יגיע להשלמה עם דפוס ההתחנכות החדש ולמעורבות מחודשת בתהליך ההתחנכות של בנו או בתו.

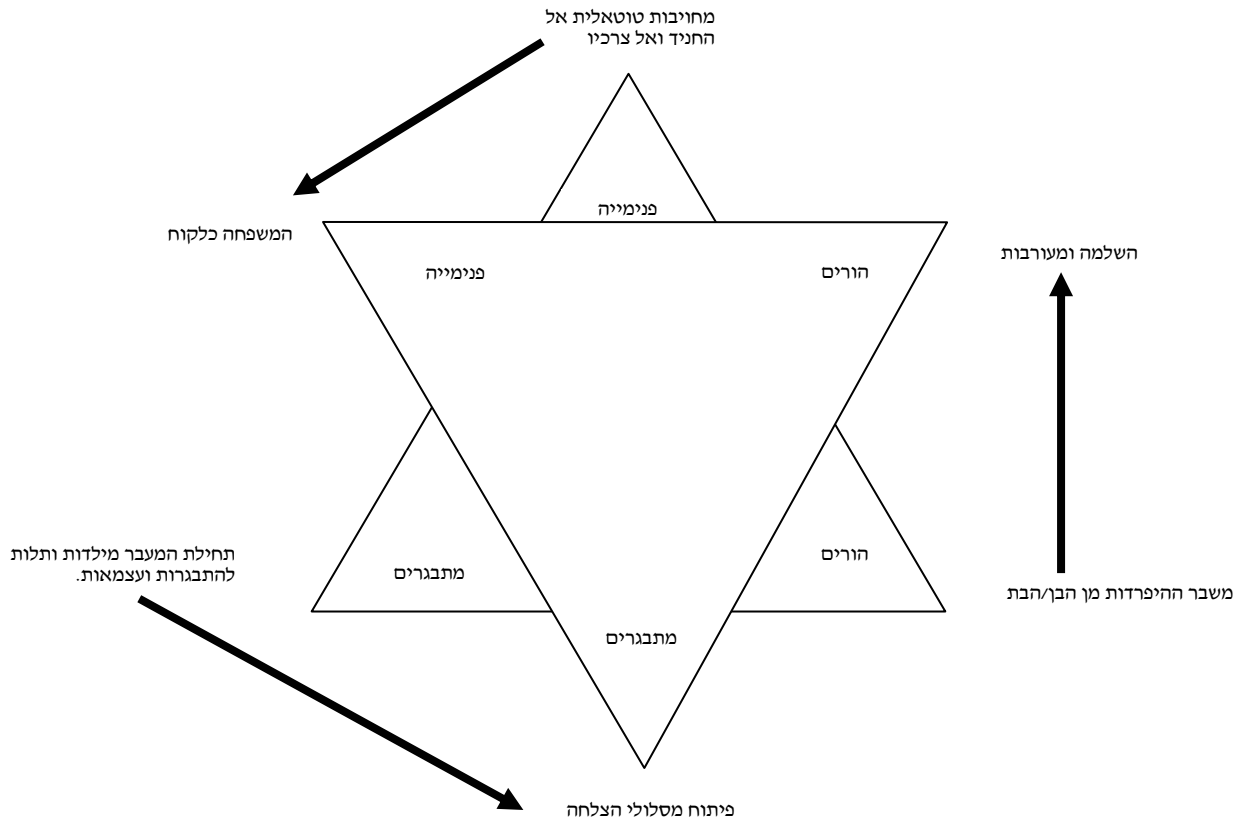
הפנימייה תגיע להכרה, שגם הורי החניך והחניכה הם לקוח-שותף שלה.

המשולש לאחר התזוזה ייראה כך :



אם נשרטט את שני המשולשים זה על גבי זה, נקבל מגן דוד, שאולי מבטא את הייחוד של

הפנימייה החינוכית הישראלית...



כדי לעזור בביצוע שינוי זה אנו מביאים כאן הצעה מסודרת לשורת פעולות עבור הפנימייה:

א. מיפוי המצב הקיים:

כאמור, בכל הפנימיות קיימת התייחסות לשאלת הקשר עם ההורים. בחלקם, ההתייחסות נוצרה בצורה ספונטנית על פי יוזמות שונות של מחנכים בפועל. חלקם על פי מדיניות מוצהרת. אנו מציעים, לצרכי מיפוי מלא, לרכז נתונים בעזרת השאלונים המובאים בהמשך. השאלון

יופנה אל כל אחד מן הצוותים החינוכיים¹ בפנימייה (נספח א'), כמו גם אל מנהל הפנימייה (נספח ב'). ריכוז הנתונים בידי מנהל הכפר או צוות מטעמו, ובעזרת אנשי מעטפת (מפקח חינוכי, מנחה מטעם המרכזייה) יאפשר קבלת תמונה מעודכנת של מערכת היחסים עם ההורים כפי שהיא קיימת בפועל בפנימייה.

ב. קביעת אופי הקשר הרצוי ודרכי בנייים להגיע אליו.

לשם ביצוע יעד זה, לא מספיק "להנחית" הוראות מגבוה אל הצוות, אלא יש לקיים תהליך של בירור ולמידה של הנושא. מוצע כאן (נספח ג') מודל של סדנא אפשרית לקיום הבירור והלמידה של הנושא.

ג. דוגמא למודל אפשרי של עידוד מעורבות הורית וחיזוק הקשר בין שלושת קדקודי המשולש מובאת בנספח ד' (שמאי, 1999).

¹ בכל מקום בו מופיע המינוח "צוות חינוכי" או "מחנך" – הכוונה למחנכי הפנימייה, מדריך, מדריכה, אם בית

נספח א':

אל הצוות החינוכי של קבוצת:

שלום רב,

לפניכם שאלון מפורט הנוגע למערכת הקשרים בין הקבוצה החינוכית שלכם לבין הורי החניכים. מטרת השאלון היא ליצור תמונה, אמיתית ככל שניתן, על מערכת קשרים זו, על מנת ללמוד אותה ולבנות בעזרתה את המודלים השונים הנהוגים בתחום זה בקבוצות. מודלים אלה יהוו, בצד היותם תמונת מצב עדכנית, גם אמצעי ללמידה עבור כולנו. כל השאלות מתייחסות למה שקורה בשנת הלימודים הנוכחית. נודה לך אם תקדיש מזמנך למלא שאלון זה במפורט ככל האפשר ולהחזירו אלינו במהירות האפשרית. אנו מודים לך על שיתוף הפעולה.

הקשר עם ההורים:

האם ערכת ביקורי בית השנה? אם לא, מדוע?

אם כן, אצל כמה חניכים ביקרת?

מה הייתה מטרתו של הביקור?

תאר בקצרה ביקור טיפוסי כזה?

האם הקבוצה החינוכית/המשפחתון שלך מוציאים דף מידע, או משהו בדומה, להורים?

אם כן, באיזו תדירות?

האם דף מידע זה גם מתורגם? לרוסית? לאמהרית?

האם תוכל לצרף דוגמה אחרונה שנשלחה?

האם מתקיימים ימים מטעם הקבוצה החינוכית בהם מוזמנים ההורים לשיחה אישית או לאירוע

תרבותי בקבוצה? אם כן, כמה כאלה נערכו השנה?

מה היה אחוז ההשתתפות של ההורים?

האם להורים של חניכי הקבוצה שלך יש אפשרות חופשית להשיג בטלפון?

אם לא, מדוע?

אם כן, כמה מהם ניצלו אפשרות זאת בחודש האחרון?

האם נערכות שיחות אישיות עם כל חניך בנפרד?

אם כן, באלו הזדמנויות?

תאר בקצרה שיחה כזאת, שנערכה בחודש האחרון.

האם היית רוצה להוסיף אינפורמציה בתחום זה שלא נשאלת עליה?

תאר/י בקצרה את תפיסת העולם המנחה את הצוות החינוכי בו אתה שותף לגבי הקשר הרצוי עם

ההורים.

נספח ב'

אל : מנהל הפנימייה

שלום רב,

לפניך שאלון מפורט הנוגע למערכת הקשרים בין הפנימייה כמוסד חינוכי לבין הורי החניכים בפנימייה. מטרת השאלון היא ליצור תמונה, אמיתית ככל שניתן, על מערכת קשרים זו, על מנת ללמוד אותה ולבנות בעזרתה את המודלים השונים הנהוגים בתחום זה בפנימייה. מודלים אלה יהוו, בצד היותם תמונת מצב עדכנית, גם אמצעי ללמידה עבור כולנו. כל השאלות מתייחסות למה שקורה בשנת הלימודים הנוכחית. נודה לך אם תקדיש מזמנך למלא שאלון זה במפורט ככל האפשר ולהחזירו אלינו במהירות האפשרית.

תודה

מס. חניכים בפנימייה

טווח הגילאים של החניכים על פי הכיתות

הרכב חניכי הפנימייה על פי שכבות סוציו אקונומיות באחוזים :

ילידי חבר העמים

יוצאי אתיופיה

ישראלים משכבות מצוקה

אחרים (פרט)

מהו אחוז ילדי הפנימייה שהוריהם גרים בטווח של עד 50 ק"מ מן הפנימייה?

האם אתם מקיימים פנימיית יום?

אם כן, פרט בכמה שורות, מה גודלה, מה הרכבה, מהו סדר היום שלה (לאחר שעות בית הספר),

ומהו סוג הקשר המתקיים עם ההורים?

כיצד נהוגה חלוקה החניכים בפנימייה :

□ □ חלוקה לקבוצות חינוכיות על פי גיל.

□ חלוקה לקבוצות חינוכיות על פי מוצא.

□ חלוקה לקבוצות דו-גיליות.

□ חלוקה לקבוצות רב גיליות.

□ □ משפחתונים.

□ □ מעורב.

הערות :

הקשר עם ההורים :

האם עיתון בית הספר/הכפר/הפנימייה נשלח להורים?

אם כן, באיזו תדירות?

האם הורי חניכים כתבו בעיתון? אם כן, כמה כתבות כאלה הופיעו בשנה האחרונה?

האם מתקיימים ימי הורים בהם ההורים נפגשים לשיחה אישית עם מורי ילדיהם בבית הספר?

אם כן, כמה כאלה נערכו השנה?

מה היה אחוז ההשתתפות של ההורים?

האם הורים הוזמנו לאירועים תרבותיים של הפנימייה?

אם כן, ציינו את האירועים שנערכו בשנה האחרונה. מה היה אחוז השתתפות ההורים בהם?

תארי בקצרה את תפיסת העולם המנחה את הפנימייה לגבי הקשר הרצוי עם ההורים.

מהם האמצעים בהם מועברים מסרים אלה אל מחנכי הקבוצות?

האם נערך מעקב, הערכה, ביקורת, אחרי קיומם של קשרים אלה?

נספח ג':

כלי לבדיקת אופן הקשר הרצוי למקום החינוך עם ההורים.

הכינו והגישו: יעל נבון, יחזקאל (פייסא) כהן – המרכזייה החינוכית

רציונאל הפעילות: בכפרי נוער ובפנימיות קיימים במידה זו או אחרת מרכיבים ארגוניים דומים

(מנהל הכפר, מנהל פנימייה, חניכים, פעולות, אמהות בית, כו').

עוצמתם, מיקומם והקשרים ביניהם יוצרים שונות בין כפר לכפר.

דפוס הקשר המתאים עם ההורים לכל מקום חינוך יעשה מתוך זיהוי והתייחסות למרכיבים אלו, לתפיסות החינוכיות, ול"אני מאמין" של המקום.

הפעילות המוצעת כאן עוסקת באופן השלכתי בזיהוי המרכיבים, הקשרים ביניהם, והשפעת

הכנסת משתנה הורים עליהם, מתוך מטרה להתאים את דפוס הקשר למקום החינוך.

מטרת הפעילות: לזהות את דפוס הקשר המתאים בין מקום הפנימייה לבין ההורים.

קהל היעד: צוות עובדי הכפר. (מחנכי הפנימייה, ביה"ס ומשק של הכפר).

ציוד וחומרים:

☞ שקפים עליהם ציור של תמונה כמספר הקבוצות.²

☞ שקף אחד עליו תמונה שונה (מרכיב הורים).

☞ שקף ריק כבסיס לפאזל.

☞ דבק.

☞ לורדים על בסיס אלכוהול.

☞ כלי כתיבה.

☞ מספריים.

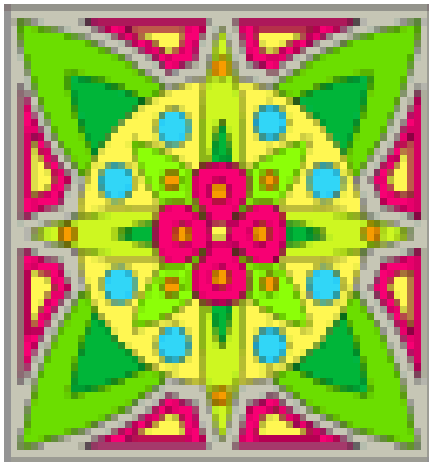
☞ ניירות.

☞ מטול שקפים.

² דוגמאות לתמונות מתאימות לפעילות מצורפות. ככלל – ניתן לבחור תמונות שונות למטרה זו מן האינטרנט או כל מקור אחר.

מהלך הפעילות:

1. חלוקה לקבוצות
2. המטלה: ליצור פאזל שחלקיו מייצגים מרכיבים שונים, שעשויים לבוא בקשר עם ההורים בכפר (למשל: הנהלה, אם בית מרכזית, צוות חינוכי וכד').
3. כל חלק מייצג מרכיב אחד, מיקומו נקבע על פי יחסיו עם החלקים האחרים.
4. רושמים את שם המרכיב על החלק.
5. גוזרים ומחליפים פאזלים בין הקבוצות.
6. כל קבוצה מרכיבה את הפאזל של הקבוצה האחרת.
7. שיתוף במליאה, השוואת חלקי הפאזל השונים, מיקומם וכדו'. על גבי מטול.
8. כל קבוצה מקבלת חלק של פאזל הנקרא: "הורים", ומתבקשת לחבר אותו לפאזל הקיים.
9. שיתוף במליאה: כיצד התבצעה ההתאמה, באיזה אופן השתנה הפאזל, איזה חלקים שונו.



נספח ד':

מודל לעידוד מעורבות הורית וחיזוק הקשר המשולש הזה בין החניכים,

הוריהם והצוות החינוכי

מודל זה מבוסס על מה שקיים בפועל בפנימיות שונות. במודל זה אנו מרכזים את כל מה שקיים, על מנת ליצור תהליך שיטתי ומתפתח שיוצר יחסים בעלי מעורבות גבוהה יותר ממה שקיים היום בפועל. יתרונו של מודל זה הוא בשיטתיות ובעקביות באמצעותן הוא מנוהל, וביצירת יחסים בלתי אמצעיים בין ההורים, המתבגר והקבוצה החינוכית בה הוא מתחנך והצוות שלה. יש לזכור שהקבוצה החינוכית (או קבוצת השווים) היא בעצם היחידה המשמעותית של הפנימייה, בתוכה הנער המתבגר שוהה, והיא זו המהווה את קבוצת השייכות המשמעותית שלו בתוך הפנימייה. אנו ממליצים אפוא לקיים קשר כזה בארבעה ממדים:

א. החניך ומשפחתו מארחים ומתארחים:

כבר במהלך השנה הראשונה להתחנכותו של המתבגר בפנימייה, ולמעשה כבר לאחר כחודש, אנו ממליצים למחנכיו הישירים לבקר ולהתארח בביתו. זוהי הזדמנות ליצור קשר מיוחד בין ההורים ובנם או בתם לבין הצוות החינוכי. ביקור כזה מומלץ לקיים בחופשת סוכות, או לכל המאוחר בחופשת חנוכה. מטרת הביקור איננה להתרשם מרמת החיים של המשפחה, או לעמוד על מצוקותיה. זהו תפקידם של המוסדות המוסמכים לכך. כאן, הרעיון הוא לאפשר לחניך ולהוריו לארח, להתייחס באופן אישי, ולהציג את עצמם ואת ביתם בפני האורחים. הביקור מאפשר לנער או לנערה ולהוריהם להציג בפני האורחים משהו מן הבית: אלבומים, אוספים, משהו משמעותי של הילד וכו'. גם האפשרות למתן כיבוד קל לאורחים מקרבת מאוד בין המחנכים לבין הנער והוריו. במקביל, מומלץ ליצור הזדמנויות להורים לבוא ולהתארח בפנימייה. הרעיון הוא לקיים מעין בית פתוח, בו יש אפשרות לחניכי הקבוצה לבנות תוכנית אירוח, הכנת כיבוד, הופעות, סיפורים וכד' מחיי הקבוצה ולהציגם בפני האורחים.

ב. דיווח שוטף ברמת הקבוצה החינוכית:

תפיסת ההורים, בצד ילדיהם, כלקוח מחייבת התייחסות ודיווח מסודרים של המערכת החינוכית. בחלק גדול מן הפנימיות, אכן קיימת מסורת של דיווח להורים על הקורה אותם. מרבית הדיווחים הם ברמה של עתון מטעם הנהלת המקום או מערכת מיוחדת לכך, המופנית לכל ההורים. הצעתנו היא לבנות מערכת דיווח של הקבוצה החינוכית להורים. מערכת כזאת מתייחסת אל ההורים כאל ציבור שותף, הזכאי וחייב לדעת על הנעשה בקבוצה באופן שוטף, בצד אינפורמציה חיונית אחרת מטעם בית הספר או הכפר. לדיווח זה שתי מטרות: האחת, לשתף את ההורים בנעשה, ובכך ליצור מעורבות אמיתית שלהם, והשנייה ליצור בסיס להידברות ולשיחה בין החניך לבין הוריו גם בזמן חופשות ומפגשים. הדיווח צריך להיעשות בשפה ובאופן שההורים יוכלו להבין (במקרה של נערים עולים). רצוי וחשוב לשתף את החניכים בדיווח להורים. כדאי מאוד לנצל טכנולוגיות חדשות להכנת הדיווח (למשל, להכין קלטת וידיאו ובה צילומים מהווי הקבוצה, או מפעולה חינוכית שנעשתה, ולשכפלה עבור כל משפחה, - טכניקה פשוטה ולא יקרה). ערך מוסף לדיווח שיטתי כזה, היוצא בתדירות קבועה, היא יצירת תיעוד מתמשך ושיטתי על כל חיי הקבוצה והקורה אותה. באחת הפנימיות, במסיבת סיום י"ב, נמסר שי לכל אחד מן הבוגרים ספר הכולל את כל דפי המידע שנשלחו להורים לאורך כל שנות התחנכותם, מלווה בסרט וידיאו ערוך מחדש, ובו קטעי כתבות שצולמו בזמן אמת במהלך שנות שהותם בפנימייה.

ג. הקשר האישי בין המחנכים לבין ההורים:

בדרך כלל, הקשר בין הורים לצוות החינוכי של בנם או בתם מתקיים כאשר מתעוררת בעיה. הבעיה יכולה להיות התנהגותית, לימודית או כל צורה אחרת של אי נחת של המחנכים מן החניך, עליה הם מדווחים להורים. במצבים חמורים יותר, מוזמנים ההורים לשיחה עם המחנכים, לעתים בנוכחות החניך עצמו ולעתים בלעדיו, על מנת למצוא פתרון לבעיה האמורה. נוהג זה מקבע, לעתים קרובות, דפוס תקשורת, חד כיווני ובעל תוכן שלילי.

אנו מציעים שינוי מהותי בדפוס תקשורת זה. הקשר המומלץ צריך להיות קשר בין שותפים למעשה החינוך. התקשורת חייבת להיות דו-כיוונית, פתוחה וזמינה בכל עת. כדי לקיים סוג כזה של תקשורת נחוץ שינוי בסיסי בגישת המחנכים הישירים כלפי ההורים. ראשית, מומלץ לפתח גישה בה נעשית פנייה אל ההורים בכל פעם שבנם או בתם עשו מעשה, או השיגו הישג הראוי

לשבת. דיווח מסוג כזה ישפר את תחושות ההישג של החניכים, ישמש מקור לגאווה להורים, יטפח תרבות בה קיים פרגון על הישגים, והעיקר – יעודד שינוי התנהגותי בכיוון המצופה באמצעות חיזוקים חיוביים.

כאשר מתקיים סוג כזה של תקשורת, קל יותר גם להזמין הורים להתמודד עם בעיות כשותפים, דבר שיעודד מעורבות של ההורים, ויחזק את הקשר בינם לבין בנם או בתם הפרטיים.

ד. ההורים כמשאב חינוכי:

הורי המתחנכים בפנימייה, בגלל הריחוק הפיזי ממנה, מעורבים מעט מאוד במה שמתרחש בה. אחת הדרכים לשנות מצב זה היא לאפשר להם לתרום ישירות משהו מיכולתם לקבוצה החינוכית בה מתחנכים בנם או בתם. לכל אדם יש יכולת. זיהוי היכולות של ההורים, מאפשר קודם כל התייחסות אליהם כאל בני אדם בעלי כישורים מגוונים, ולא דווקא בעלי סטוס של הורים בלבד. אנו מאמינים שזהו מסר בעל חשיבות רבה לחניכים. אנו ממליצים, כבר בשנת ההתחנכות הראשונה בפנימייה, לנהל כרטסת של יכולות ההורים, והתייחסות אליהם כאל משאב חינוכי, שניתן להיעזר בו במהלך ההתחנכות.

עזרה כזאת – תרומותיה רב כיווניים. ראשית – מתן תחושה אמיתית של מעורבות ההורים על בסיס של יכולותיהם החזקות. למשל – הורה בעל יכולת בתחום של נגרות, יכול לבנות ספסלים, יחד עם בני הקבוצה, בכניסה לביתן. זוג הורים, לאחר שהזמין מצרכים מתאימים מן המחנכים, יכול להכין, יחד עם החניכים, ארוחת ערב אתנית עבור כל הקבוצה. הרעיונות האפשריים הם אינסופיים לעניין זה. שנית – תחושת השייכות והקשר של המתבגר או המתבגרת אל ההורים ואל מקום החינוך גוברת. ושלישית – חיי החברה של הקבוצה מועשרים מאוד, ויוצאים מן השגרה המקובלת של חוגים, פעולות ערב עיוניות והכנת שעורי בית.

היעזרות במשאב זה אינה דורשת משאבים יוצאי דופן ממקום החינוך. היא דורשת קודם עשיית סקר יכולות בעזרת ההורים, תיאום עם כל נער ונערה והוריהם לקביעת מועד ההתכנסות המשותפת, נושאה, וכל הסידורים הנחוצים לה.

קיום מסלול כזה יכול גם ליצור בעיות, כאשר הורים אינם מוצאים תחום בו הם יכולים לתרום, או כאשר מתבגר מתנגד בכל תוקף שהוריו יגיעו כדי לבצע פעולה כזאת, תופעה שבהחלט יכולה להתרחש בגיל ההתבגרות. הדרך להתמודד עם סוג כזה של בעיות היא כפולה. הראשונה –

פרויקט זה מתחילים עם כאלה שמוכנים לשתף פעולה. התחלה ברגל ימין תעודד שיתוף פעולה עתידי. הדרך השנייה – לקיים משא ומתן עם המתבגר, במסגרתו לפתח יצירתיות מקסימלית לגבי צורת שיתוף ההורים, ובלבד להגיע לפתרון שיהיה מקובל הן על המתבגר או המתבגרת.

אנו מאמינים שפעולה על פי דפוס זה, על כל ארבעת הפרמטרים שלו, בעקביות, בשיטתיות ולאורך זמן, יש בה כדי לסייע להקטנת קונפליקטים בדרך מרוככת יותר: סיוע למעבר של המתבגרים מילדות לבגרות, עזרה משמעותית להורים להביאם למסלול של שותפות ומעורבות, ושינוי האוריינטציה של מקום החינוך ממחויבות בלעדית לחניך כלקוח אל אוריינטציה הרואה בהורים שותפים לתהליך. כל זה תוך יצירת אקלים של מעורבות הורית, שיעודד את שיתוף הפעולה בין שלושת השותפים למעשה החינוכי.

מקורות

- אורחן, א., פלגי, מ., וגץ, ש., (1992), **קליטת עולים מרוסיה בקיבוצים בעיני עולים וחברי קיבוץ**, המכון לחקר הקיבוץ והרעיון השיתופי, אוניברסיטת חיפה.
- איזיקוביץ, ר., אדם, א., (1983), כיצד צופים עולים מן הקווקז את קליטתם בישראל. **חברה ורווחה**, ה' (240 – 231)
- איזיקוביץ, ר., אורבך, י., ויבלון, י. (1992), השפעת טיפול קבוצתי והתכתבות עם הבית על הסתגלות חניכים לפנימייה. בתוך: **עיונים בחינוך**, 57/58, עמ' 217-231
- גינות, ח., (1969), **בין הורים לבני העשרה**, הוצאת א. לויין-אפשטיין, תל אביב.
- גרופר, ע., (1998), שינוי גישת הפנימיות בישראל כלפי משפחתו של החניך, בתוך: גולן, מ., דואק, ר., וזיונסקי, ב., יעקב, מ., נודלמן, א., (עורכים) (1998), **הגשר אל הקשר, סוגיות בענייני משפחה, קהילה ופנימייה**. המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער, האגף לחינוך והדרכה בפנימיות. עמ' 9-13
- הורוביץ, ת., (1998), ילדים ונוער עולה במערכת החינוך: הטמעה, חד-לשוניות, חד-כיוונית וסטריאוטיפיות. בתוך: סיקרון, מ., לשם, א., (עורכים), **דיוקנה של עלייה**, הוצאת ספרים מאגנס, האוניברסיטה העברית ירושלים.
- הורוביץ, ת., מירסקי, י., ברש, מ., פרנקל, י., (1995), **נוער עולה מחבר העמים בסיכון**, גוינט ישראל מכון פאלק. ירושלים
- הראל, י., קני, ד., רהב, ג., (1997), **נוער בישראל – רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**, המגמה לסוציולוגיה של הבריאות, אוניברסיטת בר אילן והמרכז לילדים ולנוער, גוינט – מכון ברוקדייל.
- זיו, א., (1984), **התבגרות**, מסדה
- טור, מ., כפיר, ד., סבר, ר., אדלר, ח., רגב, ח., (1994), **חקר סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידים עולים בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים בישראל**, המכון לחקר הטיפול בחינוך, ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- לוי, ר., (1998), השפעת ניתוק מן המשפחה אצל ילדים ובני נוער, בתוך: גולן, מ., דואק, ר., וזיונסקי, ב., יעקב, מ., נודלמן, א., (עורכים) (1998), **הגשר אל הקשר, סוגיות בענייני משפחה, קהילה ופנימייה**. המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער, האגף לחינוך והדרכה בפנימיות. עמ' 14-18.
- לוינסון, ש., רוזמן, מ., (1992), מפי מתבגרים עולים חדשים מחבר העמים. בתוך: לוינסון, ש., (עורך), **פסיכולוגיה בבית הספר ובקהילה בעת רגיעה ובימי חירום**. תל-אביב, הדר.
- מליק, ג., צבר, נ., (1995), עלייה וקוץ בה. **יהודי ברית המועצות במעבר**, 7, 233-248
- נועם, ג., אלנבוגן-פרנקוביץ, ש., וולפסון, מ., (1998). **קליטת בני נוער עולים מברית המועצות לשעבר: ממצאים ממיפקדים בחמישה ישובים**. גוינט, מכון ברוקדייל. עמ' 98-287. ירושלים.
- סבר, ר., (1994), **קליטת עלייה בחינוך**. נייר עמדה ראשוני. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- סיקרין, מ., לשם, א., (1998), **דיוקנה של עלייה – תהליכי קליטתם של עולי ברית המועצות לשעבר 1990 – 1995**, הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- עמיר, א., (1983), **תונגול כפרות**, ספרית אפקים, עם עובד.

רובינס, ז., (1995), *הסתגלותם של תלמידים עולים מברית המועצות למערכת החינוך*. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בן גוריון.
שביט, י., (1997), (עורך), *רב ערך, לקסיקון סטימצקי*, הוצאת סטימצקי.
שמאי, ש., (1998), *המפגש הבין תרבותי: נוער עולה מחבר העמים מתחנך בקיבוץ*. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
שפרינצק, ד., בר, א., לו-מזלום, ד., (1993), *תזכיר*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, מינהל כלכלה ותקציב.

- Chisholm, L., & DuBois-Reymond, M., (1993), Youth transitions, gender and social change. *Sociology*, 27(3): 259-279.
- Cohen, S., & Syme, S.L., (1985), *Social Support and Health*. Academic Press. New York.
- Eisikovits, R.A., & Beck, R., (1990), Models governing the education of new immigrant students in Israel. *Comparative Education Review*, 34(2): 177-195.
- Eisikovits, R.A., (1995a), "I'll tell you what school should do for us": How do immigrant youths from the former U.S.S.R. view their high school experience in Israel. *Youth and Society*, Vol. 27 (2), pp. 230-255.
- Eisikovits, R.A., (1995b), Educational success and long-term adaptation of immigrant students: An Israeli perspective. *Qualitative Studies in Education*, 8(2): 171-181.
- Erickson, E., (1968), *Identity, Youth and Crisis*, New York: W.W. Norton.
- Esman, A., (1990), *Adolescence and Culture*. New York: Columbia University Press.
- Hausner, S.T., (with S.I. Powers and G.G. Noam), 1991, *Adolescents and their Families: Paths of Ego Development*. New York: Free Press.
- Kandel, D.B. & Lesser, G.S., (1972), *Youth in two worlds*, San Francisco: Jossey-Bass.
- King, A.J.C., Peart, M.J., (1990), *The Good School: Strategies for Making Secondary School Effective*. Ontario Secondary School Teachers' Federation. Toronto.
- Kozulin, A., & Venger, A., (1993), Psychological and learning problems of immigrant children from the SU. *Journal of Jewish Communal Services*, 70, 64-72.
- Lin, N., (1986), *Social Support, Life Events, and Depression*. Academic Press. New York.
- Markowitz, F. (1996), "Shopping" for the future: Culture change, border crossings, and identity options of Jewish teenagers from the C.I.S., *Ethos*, 24 (2): 350-373.
- Markowitz, F., (1994), Family dynamics and the teenage immigrant: Creating the self through the parents' image., *Adolescence* 29 (113): 151-161

Sarason, I.G., Sarason, B.R., (1985), *Social Support: Theory, Research and Applications*.
Martinus Nijhoff. Dordrecht.

World Health Organization (WHO), Regional Office for Europe. (1993), Health Behavior in
School-Aged Children – A WHO Cross-National Survey (HBSC): Research Protocol
for the 1993-94 Study. University of Bergen. Bergen.

Wozner, Y., (1991), *People Care in Institutions*, New York: The Haworth Press.