

יוני 2017
סיוון התשע"ז

סקירת ספרות: עידוד הישגים לימודיים
בקרב תלמידי פנימיות הרווחה
עבור מרכז ידע ולמידה אשלים

חברת משב מחקר יישומי

חיל נשים 5, ירושלים, 9332005

טלפון: 02-6446415

פקס: 053-7979766

כתובת אינטרנט: www.mashav-research.com

כתובת מייל: info@mashav-research.com



תוכן עניינים

1. מבוא..... 4
2. התפקוד הלימודי של ילדי פנימיות: תמונת מצב..... 6
3. פקטורים המנבאים תפקוד אקדמי מוצלח..... 8
 - א. התחושה ש"אני כמו כולם"..... 8
 - ב. ציפיות להצלחה, עידוד, תמיכה וקידום הפן הלימודי מצד הצוות..... 10
 - ג. מערכת יחסים הורה-ילד, עידוד והתעניינות בלימודים מצד ההורים..... 11
 - ד. תרבות מעודדת למידה בפנימייה..... 12
 - ה. מעורבות גבוהה בבית הספר..... 13
 - ו. אקלים חברתי בפנימייה..... 14
 - ז. מערכת יחסים טובה עם העובד הסוציאלי בפרט ועם צוות הפנימייה ככלל..... 15
 - ח. השמה מוקדמת..... 15
 - ט. רציפות לימודית..... 16
 - י. שיתוף פעולה פורה בין בית הספר לפנימייה..... 17
 - יא. היבטים רגשיים..... 19
4. מודלים לשיפור תפקודם האקדמי של ילדי פנימיות..... 21
 - א. חונכות..... 22
 - ב. תוכנית הוראה ישירה לשיפור מיומנויות אקדמיות..... 23
 - ג. יוזמת VSH של ממשלת אנגליה לשיפור הישגי תלמידים בהשמה חוץ ביתית..... 25
 - ד. תכניות הכנה לקראת הכניסה לגן..... 26
 - ה. תכניות לשיפור מיומנויות הקריאה והחשבון..... 28
 - ו. התערבויות להגדלת המשאבים הלימודיים..... 29
5. סיכום..... 32
6. ביבליוגרפיה..... 36

עורכת הסקירה

נועה סלור

עורך מדעי

ד"ר יוסי פריאר דרור



1. מבוא

החיפוש אחר הגורמים המשפיעים על הצלחה בלימודים מעסיק את עולם המחקר בחינוך (טרגר, 2012), בפרט כאשר מדובר בילדים הנמצאים בטיפולן של רשויות הרווחה, שהישגיהם הלימודיים נמוכים משמעותית ממקביליהם שאינם לומדים בפנימיות (O'Higgins, Sebba & Luke, 2015) בישראל ובמדינות רבות ברחבי העולם (Forsman & Vinnerljung, 2012; McClung & Gayle, 2010; Weyts, 2004, Fernandez, 2008). למרות שהישגים לימודיים אינם הפרמטר היחיד המשפיע על הצלחה בחיים, הם מאפשרים לרכוש מיומנויות להתמודדות טובה יותר עם עולם של תחרות כלכלית (Berridge, 2012), והם ממלאים תפקיד מכריע בהתפתחות החברתית (Gharabaghi, 2011).

מטרתה של סקירת ספרות זו היא להעמיק את ההבנה אודות מצבם הלימודי וצרכיהם האקדמיים של חניכי פנימיות כדי שניתן יהיה לספק להם הזדמנויות השוות לאלה העומדות בפני ילדים שגדלו בסביבה משפחתית נורמטיבית. ללא מידע על התפקוד האקדמי שלהם, מחנכים, אנשי מקצוע מתחום בריאות הנפש ועובדים סוציאליים יהיו מוגבלים ביכולתם להעניק לילדים הללו את השירותים ההולמים ביותר שיאפשרו להם ליהנות מיציבות (Trout et al., 2008), שהיא בתורה תנאי הכרחי להצלחה לימודית.

המסגרת התיאורטית עליה תישען סקירה זו היא הפרספקטיבה האקולוגית (ecological perspective) של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), לפיה ממדים רבים משפיעים על הסטטוס של ילדים במסגרות השמה חוץ ביתיות, כולל על התפקוד האקדמי של ילדי פנימיות. מחקרים שמציעים גישה אקולוגית לבחינת הישגיהם הלימודיים של התלמידים הללו בוחנים מגוון רחב של גורמים (ברמת הילד, ברמת משפחתו וברמת מאפייני המסגרת שבה הוא הושם או בית הספר בו הוא לומד) כדי להסביר מה מאפשר לילדים מסוימים להצליח במקום להתמקד ביחידת ניתוח בודדת (Fulcher, 2001; Attar-Schwartz, 2009).

מקריאה מעמיקה של הספרות העוסקת בתפקודם האקדמי של ילדים בהשמה חוץ ביתית ובדרכים לשיפורו עולות שתי נקודות חשובות, שמן הראוי לתת עליהן את הדעת כבר למן ההתחלה.

הנקודה הראשונה היא, כי מרבית המחקרים אינם מבחינים בין ילדים שהושמו במסגרות



השמה חוץ ביתיות שונות ומתייחסים אל אוכלוסייה זו כאל עשויה מקשה אחת¹, תוך התעלמות מההבדלים בין התפקוד של הילדים בכל אחת מהמסגרות, וכן בין מסגרת אחת לשנייה מבחינת אופי האוכלוסייה שמגיעה אליה והצרכים שלה, השירותים שמציעה המסגרת, הגישה הטיפולית שהיא מאמצת ועוד (James, 2011). חלק ניכר מהמחקרים בהם נעשה שימוש לצורך כתיבת סקירת ספרות זו עסק בילדים שהושמו במשפחות אומנה (foster care), וחלק קטן יותר עסק בילדי פנימיות (residential care). בהתאם, יש להתייחס בזהירות לממצאים, בהסקת המסקנות ובקבלת החלטות יישומיות בנוגע לילדי פנימיות.

הנקודה השנייה היא, כי המחקרים העוסקים בתפקוד הכולל של ילדים שהושמו בפנימיות (בפרט בתפקוד האקדמי שלהם), האוכלוסייה בה ביקשו מזמיני סקירת ספרות זו להתמקד, הם מעטים. גם המחקרים שכן קיימים בנושא מבוססים על מדגמים קטנים ולא מייצגים, ולרוב ללא קבוצת ביקורת, ולכן הם אינם מאפשרים להסיק מסקנות מבוססות ומאוששות אמפירית (James, 2011). המשמעות היא, כי המידע שניתן היה לדלות על תפקודם האקדמי של ילדי פנימיות, בפרט ילדים שהושמו בפנימיות שיקומיות, טיפוליות ופוסט-אשפוזיות, הוא מצומצם משמעותית מכפי שניתן היה לצפות לאור תפקודם האקדמי המדאיג של ילדים אלה, שיוצג בקצרה בפרק שלהלן.

¹ הביטוי המופיע ברוב המחקרים הוא Children in care או children in out of home care והוא מתייחס לכלל הילדים שנמצאים בטיפולן של רשויות הרווחה, בין אם הם הושמו באומנה (foster care), באומנת קרובי משפחה (kinship care) או בסוגים שונים של פנימיות (residential group/residential care). מהסיבה הזו, לאורך סקירת הספרות ייעשה ברוב המקרים שימוש במושג 'ילדים בהשמה חוץ ביתית' או 'ילדים בטיפול רשויות הרווחה', במקום במונח 'ילדי פנימיות'.



2. התפקוד הלימודי של ילדי פנימיות: תמונת מצב

מחקרים העוסקים בתפקודם האקדמי של ילדים שהושמו במסגרות חוץ ביתיות מראים, כי לילדים אלה בעיות לימודיות והתנהגותיות רבות בבית הספר, כך שהם נמצאים בסיכון להתחיל את חייהם כבוגרים עם פחות מיומנויות אקדמיות בהשוואה לילדים שגדלו בבית עם הוריהם (Attar-Schwartz, 2009). בעיות אלה באות לידי ביטוי בפערים לימודיים בחשבון, בהישגים נמוכים במקצועות היסוד ובפער לימודי של בין שנה-שנתיים (Flynn, Marquis et al., 2012) לשלוש שנים ויותר בכל המקצועות בהשוואה לילדים שאינם תחת הטיפול של רשויות הרווחה (אלתרמן-שאשא, 2011). כתוצאה מכך, רבים מהם נשארים כיתה פעם אחת לפחות, ושיעורי ההצלחה שלהם בבגרויות הם נמוכים משמעותית (כמעט פי 4) בהשוואה לשיעור בקרב כלל האוכלוסייה (שמעוני ובנבנישתי, 2011). מבין הילדים שכן סיימו בית ספר עם תעודת בגרות, רק 58.2% זכו לתעודת בגרות שעמדה בתנאי הסף של האוניברסיטאות (שמעוני ובנבנישתי, 2011). כמו כן, רבים מהילדים במסגרות החוץ ביתיות לומדים במסגרות לימודיות של החינוך המיוחד (27% מחניכי כל הפנימיות, ו-77% מחניכי הפנימיות הפוסט-אשפוזיות), ושיעור גבוה מתוכם (45%) סובל מהפרעות קשב וריכוז ונטל ריטלין או קונצרטה באופן קבוע (השירות לילד ונוער, 2014).

מחקרים מראים, כי הפערים האקדמיים שתוארו בפרק המבוא של סקירה זו נמצאים ביחס ישר לעלייה בגיל, כך שככל שילדים הנמצאים בטיפולן של רשויות הרווחה מתבגרים, כך מעמיקים הפערים (O'Higgins, Sebba et al., 2015). עם זאת, בישראל לא תמיד נמצא קשר בין גיל החניך לבין הבעיות הלימודיות שלו (Attar-Schwartz, 2009). לנתונים אלה יש כמובן השפעה על המשך חיים כבוגרים, כאשר הם יוצאים ממערכת רווחת הילד. היות שההשכלה שלהם נמוכה יותר מאשר בני גילם, מעטים מהם מתקבלים ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה, וכתוצאה מכך יש להם קשיי תעסוקה (זעירא, עטר-שוורץ ובנבנישתי, 2012).

במישור ההתנהגותי, מערכת היחסים של ילדי המסגרות החוץ ביתיות עם בית הספר מתאפיינת באחוז גבוה של היעדרויות (שמעוני ובנבנישתי, 2011), בעיות משמעת, איחור לשיעורים, אי הכנת שיעורי בית ומטלות לימודיות אחרות (אלתרמן-שאשא, 2012) ובשיעור גבוה של נשירה ממערכת החינוך (זעירא, עטר-שוורץ וחובי, 2012). ממצאים דומים התקבלו גם ממחקרים שנערכו במקומות שונים בעולם, בארצות הברית, באוסטרליה, באנגליה,



בשוודיה (זעירא, עטר-שוורץ וחוב', 2012) ובקנדה (Frensch, Cameron & Preyde, 2009); (Gharabaghi, 2011), ממצאים בעלי תוקף חיצוני רחב, חוצה מדינות ותרבויות.

למרות שילדים בהשמה חוץ ביתית הם קבוצה הטרוגנית שכוללת תת-קבוצות רבות, הנבדלות זו מזו מבחינת הדפוסים והחוויות של הילדים המשתייכים אליהן (Darmody, McMahon, Banks, & Gilligan, 2013), הם חולקים מאפיינים משותפים, שמסבירים את התפקוד האקדמי הנמוך שלהם. הזנחה חינוכית וקשיים אקדמיים עוד טרם ההגעה למסגרת (אלתרמן-שאשא, 2012), רקע סוציו-אקונומי קשה ועוני כרוני של המשפחה (Bebbington & Miles, 1989), היסטוריה של הזנחה, התעללות או חיי משפחה כאוטיים ומאיימים (Welbourne & Leeson, 2012), בעקבותיהם נחשפו הילדים לטראומה ואתגרים רגשיים יוצאי דופן (Attar-Schwartz, 2009; O'Connor & Russell, 2004) - אלה הם המאפיינים המרכזיים של הפרופיל של ילדי השמה חוץ ביתית, נוסף על התפקוד האקדמי הנמוך שלהם. חשוב לציין, כי פרמטרים קונטקסטואליים, שאינם נוגעים למאפייני הילדים עצמם, גם הם יכולים לפגוע באופן שלילי בתפקוד האקדמי שלהם, כמו למשל: מעברים תכופים בין מסגרות על רקע שינויים בהשמה, המלווים באי רציפות לימודית (Lee & Barth, 2009; Martin & Jackson, 2002; Stott & Gharabaghi, 2011; Gustavsson, 2010), ומאפיינים של המסגרת עצמה, כגון הגודל שלה, מספר החניכים השוהים בה, מידת האינטימיות שקיימת בה, והיחסים המתקיימים בין החניכים עצמם כמו גם בין החניכים והצוות (Attar-Schwartz, 2009), יש להדגיש, כי גם כאשר נוטרלו (סטטיסטית) מאפייני הרקע השונים הללו, הילדים במסגרות החוץ ביתיות הגיעו להישגים חינוכיים נמוכים יותר בהשוואה לילדים "נורמטיביים" (שמעוני ובנבנישתי, 2012).

מרבית המחקר העוסק בילדים הנמצאים בטיפול רשויות הרווחה מתמקד בתיאור התפקוד הרגשי והאספקטים ההתנהגותיים שלהם, בעיקר בקונטקסט הבית ספרי, וכן בגורמים המנבאים תפקוד זה. לעומת זאת, גוף הידע הקיים על דרכי התערבות יעילות לשיפור הישגיהם האקדמיים הוא פחות עשיר, ואולי בשל כך במישור הפרקטי נעשה מעט מאוד לשיפור המצב (Forsman & Vinnerljung, 2012). סקירת הספרות הנוכחית ניסכת אל תוך ואקום זה, כדי לשפוך אור על צרכיהם האקדמיים של ילדים אלה, מה שבתורו יסייע לגבש כיווני פעולה ואסטרטגיות לשינוי המצב ולקידום הישגיהם האקדמיים.



3. פקטורים המנבאים תפקוד אקדמי מוצלח

על אף הנתונים שהוצגו בפרק הקודם אודות התפקוד האקדמי הנמוך של ילדים תחת טיפולן של רשויות הרווחה, בהינתן השונות הרבה הקיימת בין הילדים ובני הנוער המושמים במסגרות חוץ-ביתיות מבחינת התפקוד הלימודי שלהם, בעוד חלק מהם נכשלים, ישנו מיעוט שכן מצליח בבית הספר (Martine & Jackson, 2002). בפרק זה ייבחנו הפקטורים המנבאים הצלחתם של ילדים שהושמו במסגרות חוץ ביתיות, בפרט בפנימיות, חרף נקודת הפתיחה הנמוכה עמה הם מגיעים למסגרת. לפי הפרספקטיבה האקולוגית, שהיא, כאמור, המסגרת התיאורטית אליה נוצקת סקירת ספרות זו, דיון בתפקוד האקדמי הבעייתי של ילדים במסגרות חוץ ביתיות מחייב התייחסות לקונטקסט הרחב יותר (משפחתי, בית ספרי, פנימייתי) שבו התפתחו והתחזקו הפערים האקדמיים במקום להתמקד בהסבר צר וחד-ממדי הסובב סביב מאפייניהם של הילדים עצמם (Attar-Schwartz, 2009).

בהתבסס על גישה זו, הפרמטרים מנבאי ההצלחה אשר יוצגו בפרק זה נוגעים לרמות השונות המעורבות בחייו של הילד, שתפקודו בפנימייה, כאמור, מושפע ממספר מערכות (Bronfenbrenner, 1979 אצל אלתרמן- שאשא, 2012). מאחר שמספר לא מבוטל מהגורמים שייסקרו להלן נוגעים לשתי רמות יחד (למשל לרמת בית הספר ולרמת הפנימייה כאחד), הם יוצגו אחד אחר השני, ללא סדר לוגי מכוון, ומבלי לשייכם לרמה ספציפית, זאת על אף שסיווג כזה היה מאפשר ארגון שיטתי של המידע למען קריאה נוחה יותר. כמו כן, על מנת לצקת ממד פרקטי לסקירת ספרות זו, יתורגמו הפקטורים המנבאים הצלחה לכיווני פעולה ממשיים שניתן ליישם בשטח כדי לשפר את הישגיהם האקדמיים של ילדי הפנימיות.²

3א. התחושה ש"אני כמו כולם"

מחקר שנערך כדי לבחון כיצד ניתן לצמצם את הפערים הנידונים, מעלה תוצאות חשובות מאוד לסקירה זו. המחקר כלל 38 צעירים ששהו במסגרת חוץ ביתית במשך שנה אחת לפחות, ושהיו בעלי הישגים אקדמיים גבוהים. במסגרת המחקר נשאלו המשתתפים מה לדעתם ראוי לעשות בפועל כדי להעניק לילדים כמותם הזדמנות שווה להצליח בבית הספר. כמעט כל הנשאלים הצביעו באופן חד משמעי על תפקידה של ה'נורמליזציה' ('normalization') (Martine)

² מודגשים ברקע תכלת וכתב מודגש.



124, p. Jackson, 2002) של חיי השגרה שלהם, אותה הם תיארו כתחושה שהם בדיוק כמו ילדים אחרים: לא שונים ולא יוצאי דופן. לטענת המשתתפים, יש לתת לילדים את החופש להשתתף בחוגים ופעילויות שמעניינות אותם, כדי שיוכל להכיר חברים חדשים, מחוץ למסגרת, ובכך להרגיש שהם פחות שונים (Martine & Jackson, 2002).

ראיות תומכות לחשיבותה של השתתפות בפעילויות מחוץ לבית הספר ניתן למצוא במספר מחקרים נוספים. ממחקר המתאר את הישגיהם האקדמיים של בוגרי מסגרות אומנה עולה, כי כל הצעירים שסיימו בית ספר תיכון גם נהנו מתמיכה כלכלית, אשר אפשרה להם להשתתף במגוון חוגים, כמו: אומנות וספורט (Pecora, Williams et al., 2006). באופן דומה, עטר-שוורץ (Attar-Schwartz, 2009) מראה, כי מסגרות אשר בהן היו מספיק פעילויות לאחר בית הספר, כמו חוגים ופעילויות העשרה, התאפיינו בתפקוד לימודי טוב יותר של החניכים. לבסוף, גיליגן (Gilligan, 2007) גם הוא דן בתועלות האקדמיות שיש להשתתפות בפעילויות העשרה עבור ילדים בהשמה חוץ ביתית, היות שהן מאפשרות לילדים להיחשף לדמויות מבוגרות העשויות להשפיע עליהם לטובה, לא רק מבחינה לימודית, אלא גם מבחינה רגשית וחברתית. מחקר נוסף המאשש כי התחושה "שאני כמו כולם" תורמת לקידום הישגים אקדמיים בקרב ילדים במסגרות חוץ ביתיות התבסס על קבוצת מיקוד שכללה עובדים סוציאליים, מחנכים בבתי ספר ותלמידי אומנה (Altshuler, 2003). ילדי האומנה שהשתתפו בקבוצת המיקוד סיפרו כי הם מעדיפים שהמורים בבית הספר יתייחסו אליהם כאל יתר הילדים בכיתה, במקום שייתנו להם יחס מיוחד. כך סיפרה אחת מהמשתתפות בקבוצת המיקוד: "כשהיה לי דו"ח קריאה להגיש, ולא סיימתי אותו בזמן, גברת ק. הייתה לוקחת אותי למסדרון ומעניקה לי יחס מיוחד וכאלה, ואני ממש לא אוהבת לקבל יחס מיוחד. אני רוצה שהיא תתייחס אליי כמו שהיא מתייחסת ליתר הילדים בכיתה... ואז כמה מהילדים בכיתה היו שאלו אותי למה גברת ק. תמיד טופחת לך על השכם? למה היא תמיד נותנת לך לא לעשות שיעורי בית?" (Altshuler, 2003, p 55).



מן האמור לעיל נגזר, שכדי לתרום לשיפור התפקוד הלימודי של ילדים בהשמה חוץ ביתית על צוות בית הספר להתייחס אליהם ללא סטיגמות ותוויות מחד גיסא, ומאידך גיסא לתת את הדעת לנסיבות חייהם הייחודיות, ולסיוע ולהתאמות להם זקוקים ילדים אלה, הנגזרים מנסיבות החיים הללו. התייחסות אל הילד כאל מכלול, במקום התמקדות ב"בעיה" שיש לו, היא גישה שתאפשר למורים להביע חמלה כלפי התלמיד, להיות רגישים לצרכים שלו אך בעת ובעונה אחת גם להתייחס אליו כאל כל תלמיד אחר (Altshuler, 2003). מעבר לכך, העדויות מעלות את הצורך לדון באופן שבו ניתן לשלב ילדי פנימייה בחיי הקהילה, ובכך "לשבור את החומות" של המסגרת החוץ ביתית, וליצור עבורם גשר אל החברה ה"נורמטיבית" (אלתרמן- שאשא, 2012).

3.3. ציפיות להצלחה, עידוד, תמיכה וקידום הפן הלימודי מצד הצוות

תמיכה, ציפיות, עידוד והתעניינות בחוויות הלימודיות של ילדים בהשמה חוץ ביתית מצד דמויות משמעותיות בחייהם, כמו המדריכים ואנשי הצוות בפנימייה, גם הם פקטור שעשוי להשפיע באופן חיובי על ההצלחה האקדמית שלהם. על אף שעצה זו נשמעת מובנת מאליה, היעדר ההתעניינות והציפיות הנמוכות מצד אנשי צוות הפנימייה הם מוטיבים שעלו מקרב לא מעט ילדים במסגרות חוץ ביתיות, כאשר הם נתבקשו להסביר מה לדעתם יכול לתרום לשיפור התפקוד האקדמי שלהם (Martine & Jackson, 2002). בשל היסטוריית ההשמה שלהם, עובדים סוציאליים, הצוות החינוכי והמורים לא רק שלא מצפים מהם להצליח, אלא גם מקבלים את ההישגים הנמוכים שלהם כנורמה, מה שכמובן משפיע באופן שלילי על השאיפות הלימודיות של הילדים (Tilbury, Creed et al., 2014). ואכן, מספר מחקרים מדגישים את חוסר העניין והחשיבות שמייחסים מדריכי פנימייות ועובדים סוציאליים להצלחה בלימודים. במקום להוות גורם מתווך שיעודד את הילדים ללמוד כדי להגיע לציונים גבוהים, תשומת הלב של מדריכי הפנימייות והעובדים הסוציאליים מכוונת בעיקר לקשרים החברתיים שיוצרים הילדים או למידת ההשתתפות שלהם במטלות הביתיות שהם נדרשים למלא כחניכי פנימייה וכן לקשיים הרגשיים-התנהגותיים שלהם (בהתאמה). גם מחקרים אלה מייחסים את העדר הדגש ששם צוות הפנימייה על הצלחה לימודית להיעדר הכשרה והשכלה מספקות (Jackson, 1994; Martine & Jackson, 2002; Weinberg & Kimm, 2005 Gharabaghi, 2011).



המסקנות המוצגות לעיל בנוגע לחשיבותם של קשרים עם דמויות משמעותיות מופיעות גם בשני מחקרים חשובים נוספים. ג'קסון ומרטין (Jackson & Martin, 1998) ביקשו במחקרם לאתר את גורמי ההצלחה של ילדי פנימיות, ומצאו, כי ילדי הפנימייה שהצליחו אקדמית ניהלו קשרים עם אדם אחד לפחות, שהיווה עבורם זוגמא אישית, שפינה להם מזמנו, דיבר איתם והקשיב להם, ובכך סייע להם לפתח חוסן אישי, שבתורו הקרין לטובה על הפן האקדמי בחייהם. באופן דומה, במחקר של ויינר וויינר (Weiner & Weiner, 1990) נמצא, כי מיעוט ילדי הפנימיות שכן הצליח מבחינה לימודית ניהל מערכות יחסים משמעותיות עם אדם מבוגר, לרוב עם ההורה.

ג. מערכת יחסים הורה-ילד, עידוד והתעניינות בלימודים מצד ההורים

מידת העניין שמגלים ההורים הביולוגיים בלימודים נמצאה גם היא כבעלת השפעה לא פחות משמעותית על ההצלחה של ילדים בהשמה חוץ ביתית, גם כאשר מדובר בילדים שהוריהם נפטרו עשר שנים קודם לכן או שלא קיימו כל קשר עם הוריהם זמן רב. הרצון של אותם ילדים לגרום להוריהם להתגאות בהם היה גורם מוטיבציוני משמעותי עבורם להשקיע בלימודים ולהצליח (Martine & Jackson, 2002).

על אף שהספרות הבוחנת את התרומה של מעורבות הורית להישגים לימודיים בקרב ילדי פנימיות הינה מצומצמת ביותר (Cheung, Lwin et al., 2012), ישנן ראיות לכך שלמטפל העיקרי (caregiver) תפקיד מרכזי בחייו של צעיר שהושם במסגרת חוץ ביתית (Somers, Day et al., 2015), עבור ילדי פנימייה, המטפל העיקרי הוא ההורה הביולוגי או קרובי משפחה אחרים שיש להם סטטוס של אפוטרופוס (Somers, Day et al., 2015).

מעבר לכך נמצא, כי מעורבות של המשפחה בכלל, בפרט של ההורים, בחיי הפנימייה של ילדיהם, כמו גם קיומו של קשר רציף יותר בין ההורה לילד משפרים את התפקוד שלהם, וכי מסגרות חוץ ביתיות שמאמצות גישה טיפולית המערבת כמה שיותר את המשפחה של החניך, בייחוד את הוריו, מצליחות להגיע לתוצאות משמעותיות במסגרת העבודה עם הילדים (Geurts, Boddy et al., 2012).



בהתבסס על ממצאים אלו, הרי שכדי לשפר את הישגיהם הלימודיים של ילדי פנימיות ברמת הפרקטיקה, יש להשקיע משאבים בחיזוק מיומנויותיהם של ההורים הנעדרים (Weiner & Weiner, 1990 אצל Jackson, 1994). בתוך כך, רצוי כי בית הספר והפנימייה יעודדו קשר בין בית הספר להורי התלמיד המושם במסגרת החוץ ביתית, כדי להגביר את ההנעה של הילד לא רק לבקר בבית הספר, אלא גם לעמוד בציפיות האקדמיות שיש ממנו ולהרגיש יותר "בבית" גם בסביבת בית הספר. פיתוח הקשר שבין הילד להוריו יגדיל את מידת מעורבותם בחינוכו, שינוי שיכולות להיות לו השפעות חיוביות גם על התפקוד האקדמי שלו (מירו וגרופר, 2006; Attar-Schwartz, 2009). הזמנת הורים לימי הורים ועדכונם על ידי צוות בית הספר וצוות הפנימייה בהישגים של הילד על בסיס קבוע חייבים להיות חלק בלתי נפרד מהמאמצים לשתף את ההורים ולהגדיל את מעורבותם בחייו של הילד כדי להשפיע לטובה על רמת הישגיו (אלתרמן-שאשא, 2011).

ד3. תרבות מעודדת למידה בפנימייה

Gharabaghi (2011) שעסק בחוויות הלימודיות של צעירים בטיפולן של רשויות הרווחה באונטריו, קנדה, טוען כי היעדר תרבות חינוכית-לימודית שניתן לתרגם להצלחות חינוכיות ממשיות היא אחד מהגורמים הפוגעים בתפקודם האקדמי של ילדים אלה. לדידו, מרחבי הפנימייה אינם מעודדים למידה ואינם מייחסים חשיבות רבה מספיק לשילוב וישום של החומר האקדמי בחיי היומיום של התלמידים, בין אם על ידי שימוש בפעולות חשבוניות בעת קניות, באמצעות תרגול שפה זרה כאשר מבשלים או על ידי עריכתו של דיון היסטורי בעת קריאה בעיתון. עוד הוא מראה, כי מדריכי הפנימייה- בעיקר בשל גילם הצעיר שהמשמעות שלו היא כי אין להם ילדים בגילאי בית ספר- לא מספיק מכירים את תכנית הלימודים הבית ספרית של תלמידי הפנימייה, ולכן חומרי הלימוד זרים עבורם.

היעדרה של תרבות מכוונת למידה בפנימיות הוא נושא ששב ומופיע במחקרם של מרטין וג'קסון (Martin & Jackson, 2002) שהוזכר זה מכבר מספר פעמים בפרק זה. ממצאי המחקר, שכזכור, התבססו על ראיונות עם ילדים במסגרות חוץ ביתיות מלמדים, כי המשאבים הלימודיים בפנימיות אינם מספקים, וכי בפנימיות רבות אף חסר ציוד לימודי בסיסי, כמו: ספרים, שולחן



כתיבה או חדר שקט ייעודי להכנת שיעורי בית. כפי שסיפרה אחת ממשתתפות המחקר: "לא היה לי שולחן בבית. כשרציתי להכין שיעורי בית, הייתי לוקחת בול עץ כדי להניח אותו על המיטה ולעבוד עליו" (Harriet Jackson אצל Martin & Jackson, 2002, p. 126).

כדי ליצור תרבות חינוכית, שתעודד את ילדי הפנימייה להצליח אקדמית, יש להשקיע משאבים בלייצר חוויות חיים לימודיות ממשיות עבור ילדי הפנימייה, יותר מאשר לדאוג לגיבושן של תכניות לימוד מובנות. מעבר לכך, יש לשים דגש לא רק על התנהגות הילד ומהמידה שבה הוא דבק בנהלים ובנורמות המקובלות אלא גם על תוצאות לימודיות, יש לתת מקום לא רק לגישות פסיכותרפיות אלא גם לגישות מוכוונות למידה. בנוסף, יש להכשיר את צוות הפנימייה כך שיהפוך יותר מוכוון למידה, באמצעות שילוב תמות פדגוגיות בתהליך ההכשרה (Gharabaghi, 2011).

3.ה. מעורבות גבוהה בבית הספר

מחקר מן העת האחרונה, שבחן את השפעת המעורבות הבית ספרית של ילדים בהשמה חוץ ביתית על הישגיהם הלימודיים מצא, כי למעורבות בית ספרית גבוהה יש אפקט חיובי על החוויות האקדמיות של הילדים (Tilbury, Creed et al., 2014). המחקר מעוגן בתיאוריות התופסות את המעורבות הבית ספרית כמעורבות שאינה נוגעת רק למטרות תועלתיות, כמו ציונים, תעודות, לימודים אקדמיים עתידיים או השתלבות במעגל העבודה, אלא כחוויה שהיא חלק בלתי נפרד מחיי היומיום של הילדים ופקטור חשוב המתווך התפתחות חיוביות שלהם. לטענתו החוקרים, ילדים אמורים ליהנות בבית הספר, גם אם הישגיהם האקדמיים אינם גבוהים, לחזק את כישוריהם החברתיים, לייצר חברויות חדשות ולפתח תחושת השתייכות וגאווה בית ספרית. אל מעורבות בית ספרית הם מתייחסים כאל הבנייה הכוללת מספר ממדים, כמו זיקה לסביבת הלמידה הבית ספרית שהיא בבחינת התקשרות (attachment) של ממש לבית הספר, חיבור חברתי עם המורים ועם תלמידים אחרים והשתתפות בפעילויות בית ספריות (Tilbury, Creed et al., 2014). תוצאות המחקר מראות, כי ילדי השמה שהתייחסו אל בית הספר כאל מסלול בדרך להשגת מטרות בחיים וגילו מעורבות גבוהה יותר בבית הספר היו בעלי הישגים אקדמיים גבוהים יותר ורמת התמדה גבוהה יותר. עוד המחקר מצא, כי תמיכה מצד העובדים הסוציאליים והצוות המטפל ניבאה מעורבות בבית הספר (Tilbury, Creed et al.).



(al., 2014), ממצא שנמצא בהלימה עם הטענות שהוצגו בסעיפים 3ב' ו-3ד' שלעיל, שעסקו במידת התמיכה הלימודית שמקבלים ילדי ההשמה מהדמויות המקצועיות המקיפות אותם.

כדי להעלות את רמת המעורבות הבית ספרית של ילדי פנימיות, יש קודם כל לתת את הדעת לחשיבות הסוגייה. המחקר שהוצג לעיל הוא מהמחקרים היחידים בתחום, והמשמעות היא, שרמת המודעות לכך שהשקעה בתחום זה יכולה לשפר את החוויות וההישגים האקדמיים של ילדי השמה עודנה נמוכה. במקביל, ניתן לנקוט בפעולות אקטיביות שיגדילו את מעורבותם של הילדים בבית הספר. בפרק המסקנות של המחקר הנידון מוצעות מספר פרקטיקות אפשריות כדוגמת:

- יצירת הזדמנויות להצלחה בתוך הסביבה הבית ספרית
- ניהול ראוי של והתייחסות הולמת אל קשיים חברתיים (כמו התגריות והפחדות)
- הרחבת אופקי הילדים והגדלת השאיפות החינוכיות והתעסוקתיות שלהם
- מתן תמיכה לימודית וסיוע, וגילוי מעורבות בסוגיות אקדמיות מצד הצוות המטפל
- מתן תמיכה מצד המורים וצוות בית הספר
- הענקת סיוע לילדים עם פערים לימודיים, כזה שיציע להם חוויה לימודית מתקנת
- טיפוח מוטיבציה אישית ואסרטיביות בקרב ילדי ההשמה
- גיבוש תוכנית לימודית התפורה לפי מידות לרמה ולצרכים הלימודיים של הצעירים

3. אקלים חברתי בפנימייה

הקשר החיובי הקיים בין האקלים החברתי בבית הספר לבין תפקודם האקדמי והחברתי של התלמידים אושש מחקרית (Pinchover and Attar-Schwartz, 2014). קשר זה תקף גם כאשר מדובר בקונטקסט של השמה חוץ ביתית. כך למשל, בהשוואה לפנימיות גדולות, עם מספר רב של ילדים, עם רמות גבוהות יותר של רעש ועם פחות מרחב פרטי, בפנימיות שיש בהן אקלים אינטימי, חמים ומשפחתי יותר, במסגרתו מתקיימים קשרים תמידיים עם הדמויות המטפלות, הילדים מרגישים מוגנים יותר, מה שבתורו משפיע לטובה על ההישגים האקדמיים שלהם (Attar-Schwartz, 2009). באותו הקשר נמצא, כי גם רמות גבוהות של אלימות מצד חברים לפנימייה יכולות לייצר בעיות תפקוד אקדמיות, דרך המשתנה המתווך של תחושת חוסר הביטחון שחשים ילדים החשופים לאלימות. חוסר הביטחון הזה פוגע במשאבים הפנימיים שלהם, שאמורים להיות מופנים לקידום הלמידה (Attar-Schwartz, 2009).



3.2. מערכת יחסים טובה עם העובד הסוציאלי בפרט ועם צוות הפנימייה ככלל

פקטור נוסף בהצלחתם האקדמית של ילדי פנימיות הוא מערכת יחסים טובה עם העובד הסוציאלי, כזו במסגרתה חניך הפנימייה מרגיש בנוח לקבל את תמיכת העובד הסוציאלי, שבתורו, מגלה דאגה כנה ואותנטית לצרכיו ומקפיד על מפגשים קבועים עמו (Martine & Jackson, 2002). עוד נמצא, כי כאשר העובד הסוציאלי אינו מייחס חשיבות רבה לחינוך, ואינו מכבד מספיק את מערכת החינוך (על לוחות הזמנים וההנחיות שמכתיב בית הספר) יש לכך השפעה על הישגיהם של ילדי הפנימייה (Jackson, 1994), כפי שהוזכר קודם לכן במסגרת הדיון על תפקידן של דמויות משמעותיות בהצלחתו האקדמית של הילד.

ילדי פנימיות עם הישגים גבוהים הם בדרך כלל תלמידים שמאחוריהם ישנו עובד סוציאלי שתורם תרומה משמעותית לקידום התפקוד האקדמי שלהם, אם באמצעות גיוס של סיוע פיננסי להמשך לימודים לאחר שעות בית הספר, או על ידי עידוד הילד לחזור ללמוד בבית הספר אחרי תקופה ארוכה של הרחקה או על רקע שינוי בהשמה (Jackson & Martin, 1998).

ככלל, קשרים תומכים שחווים ילדי השמה תורמים לחוסן שלהם, שבתורו מוביל להישגים אקדמיים גבוהים יותר ולרווחה נפשית כללית (Brownell, Chartier et al., 2015). לכן, מערכות יחסים חיוביות, לא רק עם העובד הסוציאלי, כי עם כלל צוות הפנימייה, עשויות להיות משמעותיות לתפקודם האקדמי של הילדים. מחקרה של עטר-שוורץ (2010), לפיו ככל שצוות הפנימייה פחות נוקשה ומפגין תמיכה רבה יותר, כך התנהגותם הפרו סוציאלית של החניכים היא גבוהה יותר ותפקודם הרגשי בעייתי פחות. המחקר מאשש את ההשערה כי קיים קשר בל ינתק בין תפקוד רגשי-התנהגותי לבין תפקוד לימודי (כפי שמתואר בסעיף הבא).

3.3. השמה מוקדמת

מחקר משותף שנערך על ידי אוניברסיטת אוקספורד ואוניברסיטת בריסטול שבאנגליה לבחינת הגורמים האחראיים לתוצאותיהם האקדמיות של ילדי רווחה מצא, כי כאשר מדובר בילדי אומנה או בילדים המושמים אצל קרוב משפחה, ככל שההשמה נעשית מוקדם יותר, כך גם ההתקדמות שלהם רבה יותר (Sebba, Berridge, et al., 2015). תמיכה בקשר החזק בין גיל הכניסה של הילד למסגרת לבין הסיכוי שלו ליהנות מיציבות נמצא גם במחקרם של Hannon, Wood and Bazalgette (2010). במחקר נמצא שילדים שהכניסה שלהם למסגרת הייתה



מאוחרת יותר חוויות של אי יציבות נפשית ורגשית היו שכיחות יותר. היות שלא יציבות יש אפקט שלילי על הישגים אקדמיים, ניתן להסיק, כי כניסה מאוחרת למסגרת פוגעת בתוצאות הלימודיות של תלמידים בהשמה חוץ ביתית דרך המשתנה המתווך של יציבות במקום ההשמה.

3.ט. רציפות לימודית

הנושא של אי רציפות לימודית, בין אם על רקע מעבר לבית ספר אחר ובין אם בשל היעדר החשיבות שייחס צוות הפנימייה להגעה יומית לבית הספר, גם הוא סוגיה שעולה במחקרים רבים, ומהווה גורם משבש בתפקוד הלימודי של חניך הפנימייה (Lee & Barth, 2009; Martin & Jackson, 2002; Gharabaghi, 2011; Stott & Gustavsson, 2010). למרות השאיפה הקיימת ליצור קביעות בחייהם של ילדים הנמצאים בטיפול רשויות הרווחה, בפועל רבים מהם חווים אי יציבות על רקע שינויים בהשמה. צמצום המעברים בין מסגרות מאפשר יציבות ורציפות לימודית המהוות מעין מקום מבטחים בחיים ובמציאות של ילדים שגם כך מתאפיינת בכאוסיות רבה (Martine & Jackson, 2002). כלומר, ככל שהשינויים והמעברים הם פחותים, כך התוצאות הלימודיות הן טובות יותר. בקונטקסט הזה נכנסת לתמונה אחריותן של רשויות הרווחה לקבל החלטות בנוגע להשמה של הילד, שמיטיבות עם תפקודו האקדמי.

שני הסעיפים שנסקרו לעיל, השמה מוקדמת ורציפות לימודית, נוגעים לאחריות של מערכת הרווחה לתפקד כהורה של הילד, לדאוג לצרכיו וללוות אותו עד ליציאתו מן המערכת בצורה המגנה, המשקמת והמקדמת ביותר (Cook, 1994 אצל אלתרמן-שאשא, 2012). לאור תפקידן הרב-ממדי של רשויות הרווחה, הרי שהן יכולות להשפיע על התוצאות האקדמיות של ילדי פנימיות באמצעות החלטות מרכזיות שהן מקבלות הן ביחס למסגרת בה מושם הילד והן ביחס לרציפות שלו במסגרת זו. על הרשויות לדאוג להגביל את כמות המעברים בין בתי הספר שחוה הילד (Sebba, Berridge et al., 2015), המלצה שיכולה לקדם את מצבם הלימודי בהתבסס על הממצאים שהוצגו לעיל בנוגע לקשר שבין רציפות לימודית לבין הצלחה בלימודים.



3. שיתוף פעולה פורה בין בית הספר לפנימייה

מן הספרות עולה, כי הפיצול הקיים בין תחום החינוך לבין תחום הטיפול מאפיין את התנהלותם של מסגרות ומוסדות חוץ ביתיים רבים, כך שנוצרת הפרדה מלאכותית בין עולמם החינוכי של הילדים לבין המענה הטיפולי שהם מקבלים (אלתרמן-שאשא, 2011). Jackson and McParlin (2006) התייחסו אל הפרדה זו כאשר הם טענו, כי מקורם של הקשיים הלימודיים של ילדי המסגרות החוץ ביתיות הם בהתנהלות בית הספר והמסגרת הטיפולית יותר מאשר בילדים עצמם. טענה זו שזורה כחוט השני במחקרים שנכתבו בשנות ה-90' המוקדמות וכן במחקרים מהעת האחרונה.

כך למשל, Fletcher-Campbell and Hall (1990) מראים, כי בסיטואציות רבות לא רק שהמוסדות הלימודיים וצוות העובדים הסוציאליים לא מצליחים לקיים ביניהם קשר, אלא שלפעמים גם מתעוררים קונפליקטים שמובילים לכך שכל אחד מהצדדים נמנע מלקחת אחריות. חשיבותו של שיתוף הפעולה בין המסגרת הבית ספרית למסגרת הטיפולית מקבל אישור נוסף במחקר מאוחר יותר של Martine and Jackson (2002), שביקשו לבדוק כיצד ניתן לשפר הישגים לימודיים במסגרות חוץ ביתיות דרך נקודת מבטם של בוגרי המסגרות הללו. מתשובותיהם של בוגרי הפנימיות עולה, כי תקשורת בין בית הספר לבין העובדים הסוציאליים היא משמעותית, כפי שהטיב לבטא אחד ממשותפי המחקר, בוגר פנימייה, במבט רטרוספקטיבי: "צריך להיות חיבור בכל הנוגע למעבר מידע, כך שבתי הספר צריכים להיות מעודכנים לגבי מה שקורה עם הילד באופן כללי, ובפרט בנוגע לגורמים שיכולים להסביר מדוע הילד לא מגיע להישגים המצופים" (Martine & Jackson, 2002, p 127).

היעדר שיתוף הפעולה הנידון נובע ממספר סיבות, הראשונה היא בעיית אמון הנעוצה בחששם של המורים כי העובדים הסוציאליים מסתירים מהם מידע חשוב באמתלה של מחויבות לסודיות ובתסכול של האחרונים מכך שהראשונים מצפים מהם לוותר על סודיות גם כאשר מדובר במידע שאינו חיוני למערכת הבית ספרית. הסיבה השנייה היא האמונה של כל אחד מהצדדים כי הצד השני אינו מעוניין לקיים אתו תקשורת, מה שמסתיים באי לקיחת אחריות של אף צד. הסיבה השלישית קשורה לתחושתם של המורים ושל התלמידים כי לעובדים הסוציאליים לא אכפת, כי הם אינם מספיק מעורבים בחיי התלמיד וכי אין להם הבנה אמיתית של מצבו. במקביל, בעניין זה סבורים העובדים הסוציאליים כי בתי ספר אינם ערוכים לתת מענה



לתלמידים בהשמה חוץ ביתית, וכי המורים לעיתים אף אינם מעוניינים בילדים אלה בכיתתם (Altshuler, 2003).

כדי להפוך את מערכת היחסים בין שתי המערכות לכלי מינוף להצלחתם האקדמית של ילדי ההשמה החוץ ביתית, חשוב שעובדים סוציאליים ייקחו אחריות על האופן שבו הם מקיימים אינטראקציה עם בית הספר. אלטשולר (2003) מתאר מספר רעיונות שהעלו עובדים סוציאליים העובדים עם אוכלוסיות בהשמה חוץ ביתית למיסודה של מערכת יחסים בריאה עם בית הספר, כמו שליחת מכתבים בתחילת השנה לכל המורים הרלוונטיים בהם יציגו העובדים הסוציאליים את עצמם ואת התפקיד שלהם ויעודדו מורים ליצור עימם קשר.

אסטרטגיה נוספת שעשויה להיות יעילה הוצעה במסמך רשמי שפורסם על ידי המחלקה לילדים, לבתי ספר ולמשפחות (Department for Children, Schools and Families, n.d) של ממשלת אנגליה, האחראית לקידום בריאותם של ילדים בטיפול מוסדות הרווחה. המסמך עוסק בדרכים לקידום הישגיהם של ילדים אלה, והוא מציע כי בכל בית ספר בו לומדים ילדים אלה, יוקצה לכל אחד מהם מורה ייעודי, שייתן מענה לצרכיו ויעבוד אתו באופן פרטני.

אלתרמן-שאשא (2012) מציעה שדרוג למודל זה, על ידי מינוי מורה, שיתפקד על תקן רכז, ויהיה אחראי על תחום הלמידה של חניכי פנימיות. במסגרת תפקידו יבנה הרכז תכניות לימודים אישיות, בהתאם לצרכים, וישמור על תקשורת רציפה עם צוות הפנימייה ועם הורי התלמידים. במקביל, כדי שהאחריות לא תיפול רק על בית הספר, ימונה איש צוות בפנימייה שיהיה אמון על התקשורת עם בית הספר, על בניית מערך הלימודים בפנימייה, שיכלול גם שעות תגבור אחר הצהריים לחניכי הפנימייה לצמצום פערים לימודיים, סיוע בהכנת שיעורי בית ועזרה בהכנה לקראת מבחנים. תקשורת מיטבית בין שני הצדדים, כזו שתתמיר את תפקודם האקדמי של ילדי הפנימיות, חייבת לכלול ישיבות משותפות לצוות החינוכי של בית הספר (מורים ויועצות) ולעובדים הסוציאליים, ביקורים הדדיים של צוות בית הספר בפנימייה ולהיפך, השתתפות הדדית באירועים ובטקסים וכיוצא בזה (אלתרמן-שאשא, 2012).

בקונטקסט הישראלי, יש לקחת בחשבון כי כשליש מהילדים המושמם בפנימייה לומדים בפנימייה עצמה ולא בבית ספר הממוקם מחוצה לה. מרבית המחקרים לא התייחסו לקשר שבין מיקום בית הספר- בתוך הפנימייה או מחוצה לה- לבין התפקוד האקדמי של הילדים. המחקר היחיד שבחן זאת מצא, כי התפקוד החינוכי במסגרת של ילדים הלומדים בבית ספר



מחוץ לפנימייה הוא טוב מזה של הלומדים בתוך הפנימייה, וכי רמת ההישגים הלימודיים של חניכים הלומדים בבית ספר הממוקם מחוץ לפנימייה דומה לזו של מקביליהם שלומדים בפנימייה עצמה (אלתרמן-שאשא, 2011).

שיתוף הפעולה הנידון לעיל רלוונטי, כמובן, למקרה בו הילד לומד בבית ספר הנמצא מחוץ לפנימייה, סידור התקף למרבית מהילדים בהשמות החוץ ביתיות, ושבמסגרתו הוא נתון לטיפולם של שני צוותים, צוות בית הספר וצוות הפנימייה (אלתרמן-שאשא, 2012). כל עוד לא מתקיים שיתוף פעולה כזה, המשמעות היא ניתוק בין התפקוד הרגשי של הילד לתפקוד הלימודי שלו, והיות שבין השניים קיימים קשרי גומלין (הדר-פקר, 2013), הרי שכל עוד הילד לא מקבל מענה לשני מרכיבים אלו, התפקוד שלו לא יהיה מיטבי.

3.יא. היבטים רגשיים

בהמשך למוזכר לעיל בנוגע לקשר שבין התפקוד הרגשי והלימודי של תלמידי פנימיות, לא ניתן למצות את הדיון בפרמטרים המנבאים הצלחה אקדמית שלהם מבלי להתייחס לסוגיות רגשיות.

כפי שנטען קודם לכן, הגישה האקולוגית מתייחסת לילד כאל מכלול שהתפקוד שלו מושפע מסט של גורמים המקיימים ביניהם אינטראקציה (Bronfenbrenner, 1979) אצל פינצ'ובר ועטר-שוורץ, 2012). לאור האמור, הרי שניסיונות לקדם את תפקודם הלימודי של ילדי פנימיות חייב לכלול הסתכלות גם על מצבם הרגשי, במיוחד לאור השכיחות הגדולה בקרב ילדי פנימיות של בעיות הנוגעות לבריאות הנפש עם כניסתם למסגרת (Trout et al., 2008). תוצאותיו של אחד המחקרים המקיפים שנערכו בקרב ילדים ונוער בפנימיות בו השתתפו 1321 צעירים ששהו ב-19 פנימיות שונות חשף כי 93% מהם נכנסו למסגרת עם אבחנה פסיכיאטרית וכי למעלה מ-50% מהם הושמו בעבר בבתי חולים פסיכיאטריים (Trout et al., 2008). מנתונים עדכניים יותר שהוצגו בשנתון הפנימיות של השירות לילד ולנוער עולה, כי התמונה אינה מאוד שונה בישראל: על אף כי 13% "בלבד" מפגינים התנהגות אובדנית, 46.6% מהם סובלים מדיכאון וחרדה ו-23.2% נוטלים תרופות פסיכיאטריות באופן קבוע (השירות לילד ונוער, 2014).



המשמעות בפועל היא, כי יש צורך במערך טיפולי קליני, שיאפשר להתאים לכל ילד את הטיפול ההולם ביותר את צרכיו הרגשיים. כדי לאפשר אינטגרציה בין עולמו האקדמי של הילד לבין עולמו הרגשי, וכדי שהתוכנית שתיבנה עבור הילד תהיה מקיפה רצוי לחבר בין עבודתם של הצוות הטיפולי בפנימייה לבין זו של הצוות החינוכי בפנימייה לבין עבודתו של בית הספר. כמנהלי התיקים של ילדי הפנימיות, חשוב כי העובדים הסוציאליים ייקחו על עצמם את האחריות לחבר בין כל הגורמים הרלוונטיים כדי שניתן יהי לתפור וליישם תוכנית כזו (אלתרמן- שאשא, 2011). מודל Skolfam, שיוצג בפרק הבא, אשר מתבסס על עבודה משותפת בין מורים, עובדים סוציאליים ופסיכולוגים, הוא דוגמא לכיוון פעולה מוצלח לשיפור הישגיהם של ילדים בהשמה חוץ ביתית, המבוסס על חיבור בין עולמם הרגשי והאקדמי.



4. מודלים לשיפור תפקודם האקדמי של ילדי פנימיות

בנוסף לפקטורים שיכולים לקדם הצלחה אקדמית בקרב ילדי פנימיות ולכיווני הפעולה הרצויים המשתמעים מהם, אשר הוצגו בפרק הקודם, בחינה של התוכניות והמודלים שיושמו זה מכבר בשטח כדי לשפר את המצב יכולה לייעל את מאמצי הפעולה לקראת שינוי על ידי למידה מטעויות ובאמצעות שעתוק של ניסיונות שצלחו. לפיכך, בפרק זה יוצגו תכניות התערבות שאוששו מחקרית ככאלה שתרמו לשיפור הישגיהם האקדמיים של ילדים במסגרות חוץ ביתיות.

עד לפני מספר שנים, ההערכות האמפיריות לבחינת יעילות התערבויות שבוצעו לשיפור הישגיהם של ילדים בהשמות חוץ ביתיות היו מעטות, והיו מבוססות על מדגמים לא מספקים ועל מערכי מחקר חלשים שפגעו בתקפות התוצאות (Brownell, Chartier et al, 2015). היטיבו לבטא זאת Tiedman, Vinnerljung et al., (2011): "... למרות כל המאמצים המחקריים... ישנן דוגמאות ספורות של ניסיונות לבצע הערכות כדי לעשות משהו לגבי הבעיה" (עמוד 45). Trout et al., (2008), שביצעו את אחת הסקירות המקיפות ביותר אודות הסטטוס האקדמי של ילדים תחת טיפולן של רשויות הרווחה בארצות-הברית הסיקו, כי לאורך התקופה הארוכה שהם סקרו (1940 עד 2006, סך הכל 66 שנים) מספר מועט מאוד של תכניות התערבות הוערכו, ולא ניתן לבצע מטא-אנליזה מספקת על מנת לגבש מסקנות מבוססות (אצל Flynn, Marquis et al., 2012). אולם, לאחרונה המחקר בתחום החל לשגשג, ומתווספים אל הספרות עוד ועוד מחקרים הבוחנים יעילותן של תוכניות התערבות לשיפור הרמת האקדמית והישגיהם של תלמידים במסגרות חוץ ביתיות (Evans, Hallett et al., 2016), כפי שיוצג להלן.

חשוב לשוב ולהדגיש, כי חלק ניכר מהתוכניות שתפורטנה להלן יושמו בקרב ילדי אומנה ולא בקרב ילדי פנימיות. יחד עם זאת, היות שילדי פנימיות וילדי אומנה נכללים תחת אותה הקטגוריה של ילדים בהשמה חוץ ביתית (שמעוני ובנבנישתי, 2011), ומאחר שמחקרים רבים מתייחסים אליהם כאל קבוצה אחת בעלת קשיים אקדמיים (Forsman & Vinnerljung, 2012; Berridge, 2012; Trout et al., 2008; Cheung, Lwin et al., 2012; Sebb, Berridge, 2015), ניתן לשער כי יישום של מודל שאושש כאפקטיבי בשיפור הישגיהם של ילדי אומנה, יימצא יעיל גם כאשר ייושם על ילדי פנימיות.



לאור הפערים האקדמיים הקיימים בין ילדים שהושמו במסגרת חוץ ביתית לבין ילדים שחיים בבית, ניתן לשער כי חונכות תהיה שירות יעיל שיכין את הצעירים לחיים עצמאיים. מספר מחקרים בחנו את תרומתן של תכניות חונכות להישגים הלימודיים של ילדים במסגרות חוץ ביתיות. למעט תוכנית אחת (ESTEP), כל התערבויות החונכות הניבו תוצאות חיוביות, ותרמו להתקדמותם האקדמית של הילדים (The Urban Institute, 2008). להלן סקירה של התוכניות הללו תוך התייחסות למידת היעילות שלהן. למרות שהתוכנית הראשונה ברשימת תכניות החונכות שלהלן לא השיגה את התוצאות הרצויות, היא מופיעה כאן בכל זאת, מאחר שהיא יכולה לתת השראה ולספק רעיונות לשיפור כל תכנית התערבות עתידית המבוססת על מודל של חונכות.

ESTEP (Early Start to Emancipation Preparation) היא תוכנית חונכים שמופעלת במחוז לוס אנג'לס בקליפורניה מאז שנת 1998 ומציעה שירותי חונכות באזורים רבים ברחבי ארצות-הברית במטרה לשפר את מיומנויות הקריאה והמתמטיקה של ילדי אומנה בגילאי 14-15, אשר, כזכור, נמצאים בפערים של בין שנה לשלוש שנים ביחס לבני גילם. החונכות מתבצעת על ידי סטודנטים בביתו של התלמיד והיא מבוססת על מודל של למידה עצמאית, במסגרתו החונכים מעריכים תחילה את יכולות התלמיד בקריאה, במתמטיקה ובאיות, ולאחר מכן מתאימים את חומרי הלימוד לרמת המיומנות והיכולות שלו בתחומים אלה. התוכנית מבוססת על ההנחה, כי זיהוי הפערים במיומנויות ומתן מענה מדויק שיאפשר לגשר על הפערים הללו דרך החונכות יסייעו לתלמידים להצליח בבית ספר. במסגרת התכנית, החונך מהווה עבור התלמיד סוג של מנטור. כל תלמיד זכאי ל-65 שעות חונכות. הערכת תוצאות התכנית נעשתה באמצעות ראיונות, מבחני הישגיות, סקירת ציוני משתתפי התוכנית במהלך הסמסטר האחרון ללימודיהם וקבלת דיווח על התנהגותם בבית הספר. ניתוח כל הנתונים העלה כי לתוכנית לא הייתה השפעה משמעותית על הישגי התלמידים (The Urban Institute, 2008).

RESP (Registered Education Savings Plan) היא תכנית המשלבת חונכות אקדמית של ההורה במשפחת האומנה מתוך במטרה לקדם את המיומנויות הקריאה והחשבון, בהנחה שאלו יקדמו את הילד בבית הספר ובהמשך את סיכויי הצלחתו בהמשך חייו האקדמיים, בתיכון ובמוסדות ההשכלה הגבוהה. במסגרת התכנית השתתפו 64 ילדים בבתי ספר יסודיים (גילאי 6 עד 10)



שהושמו במשפחות אומנה, והיא כללה, מעבר למתודת החונכות, גם פתיחה של חשבון חיסכון לעתידו האקדמי של הילד, בו יופקד כסף על ידי הורי האומנה ועל ידי הממשלה אחת לשנה במשך השנתיים על פניהן הפריקט התפרס. תכנית החונכות בת ה- 30 שבועות התבססה על הוראה ישירה שבוצעה על ידי ההורה/ים במשפחת האומנה, כאשר ההורים נדרשו להתחייב ל-3 שעות חונכות מידי שבוע. תוצאות המחקר הראו שיפור משמעותי במיומנויות הקריאה והחשבון של הילדים (Marquis, 2013). יחד עם זאת, יש להתייחס לממצאי מחקר זה בזהירות, הדגימה קטנה ומשך המעקב קצר.

מודל Skolfam הוא תכנית חונכות המתבססת על מודל ההוראה הישירה, הידוע בכינויו במדינות סקנדינביה "Skolfam" (טיפול משותף של המשפחה ובית הספר). התכנית הופעלה בקרב 21 ילדי אומנה בגילאי בית ספר יסודי. בהתבסס על הערכה פסיכולוגית, על הערכה של המצב הרגשי של הילד, החוזקות והקשיים שלו, מיומנויות הקריאה, הכתיבה והבנת הנקרא שלו, המיומנויות שלו בחשבון והקשר שלו עם המורה הותאמה לכל ילד תכנית לימודית-פסיכולוגית. התכנית מבוססת על שיתוף מלא בין הצוות החינוכי-לימודי, העובד הסוציאלי / פסיכולוג והורה במשפחת האומנה. במשך שנתיים של התערבות עבדו כל הגורמים בשיתוף במטרה לתת לילד את התמיכה לה הוא זקוק ובכלל זה אימון אישי וייעוץ. בנוסף, השתתפו הילדים באימון ממוחשב לזיכרון העבודה כדי להשיג התקדמות בתחום המתמטי. תוצאות ההתערבות מצביעות על שיפור מובהק ברמות ה-IQ של הילדים כמו גם על שיפור במיומנויות הקריאה, הכתיבה והחשבון שלהם (Tordön, Vinnerljung, et al., 2014). יחד עם זאת, גם כאן יש להתייחס לממצאי מחקר זה בזהירות, הדגימה מאוד קטנה, משך המעקב קצר, יתר על כן ההתערבות אינה מוגדרת ואחידה (יש קושי לבודד מה הם הגורמים המשמעותיים ולבצע רפליקציה).

ב.2. תוכנית הוראה ישירה לשיפור מיומנויות אקדמיות

הוראה ישירה (direct instruction) היא שיטת הוראה במסגרתה המורה מגדירה באופן ברור את מטרות ההוראה, מדגימה את המיומנויות הדרושות, מוודאת הבנה של התלמידים את החומר הנלמד ומאפשרת להם לתרגל באופן מונחה ועצמאי, המלווה בבדיקות הבנה והסברים נוספים (גאלי, לפשטיין וחובי, ללא תאריך). זהו מודל המבוסס על הוראה בקבוצות קטנות, על מתן תשובות בעל פה כך שלתלמידים יש אפשרות להגיב, על קצב מהיר עם הפסקות



מוגבלות, על הקשבה של המורה לתשובות שונותנים התלמידים בעל פה, על תיקון הטעויות שלהם, ועל מעבר מתגמול חיכוני לתגמולים פנימיים שיכולים לשמש כעידוד (Harper, 2012). הוראה זו נחשבת לאחת משיטות ההוראה האפקטיביות ביותר (גאלי, לפשטיין וחוב, ללא תאריך), והיא הוכחה כמודל יעיל לשיפור הישגים אקדמיים בקרב תלמידים עם לקויות למידה (Borman et al., 2003), בקרב נוער בסיכון (Cole, Dale et al., 1993) ובקרב ילדים באומנה (Flynn et al., 2012).

מחקר שביקש להעריך את יעילותה של תוכנית TYCW ("Teach Your Children Well" או בעברית "למדו את ילדיכם כראוי") להוראה ישירה של קריאה וכתובה בקרב ילדי אומנה עם פערים לימודיים מצא, כי התוכנית שיפרה את ציוני המשתתפים בקריאה ובאיות, אם כי לא בהבנת משפטים. המדגם כלל 68 ילדי אומנה בכיתות ב' עד ח', מחציתם השתתפו בתוכנית ההוראה הקבוצתית ומחציתם הופנו לקבוצת הבקרה לרשימת המתנה (הקצאה רנדומלית, RCT). תוכנית ההוראה נמשכה 25 שבועות, וכללה מפגשים שבועיים של שעתיים בקבוצות קטנות של בין 3 עד 4 תלמידים, במסגרתם חונך מתנדב הקנה לתלמידים מיומנויות קריאה וכתובה. התוכנית התבססה, כאמור, על שיטת ההוראה הישירה מבית היוצר של Michael Maloney ושלילכה גם מיומנויות לניהול התנהגות במטרה לקדם את הישגי משתתפי התוכנית. עקרונות מנחים נוספים של השיטה הם הצבת מטרות התנהגותיות עבור הילדים כדי לבחון את קצב ההתקדמות שלהם, מתן משוב וגמול חיובי על עבודה מוצלחת ומדידת האופן בו הוטמע והובן החומר על ידי התלמיד בסיום כל מפגש/שיעור. בסוף התוכנית, המיומנויות של הילדים בקריאה ובאיות השתפרו, אם כי לא נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות בחשבון ובהבנת משפטים (Harper & Schmidt, 2012).

על אף שהתוכנית רצה במהלך שנתיים, המחקר המתואר התפרס על פני שנה אחת בלבד, והתבסס על מדגם מוגבל. לכן, ביצעו אותם חוקרים הערכה נוספת 4 שנים לאחר מכן, במסגרתה נדגמו 91 ילדים באומנה ארוכת טווח בגילאי 6 עד 13 (Harper, Schmidt et al., 2016). מתכונת התוכנית מבחינת גודל הקבוצות ומתודות ההוראה הייתה דומה לזו שתוארה לעיל וכל מפגש התבסס על מודל TYWC שתואר לעיל אף הוא. התוכנית רצה 30 שבועות, והניסוי הפעם התפרס על פני כל השנתיים במהלכן הופעלה התוכנית, וכלל אף הוא קבוצת ניסוי וקבוצת

³ לפרטים נוספים על השיטה ועל ארבעת הממדים שהיא כוללת ניתן לבקר באתר של Maloney, מייסד השיטה: www.maloneymethod.com



בקה עם הקצאה רנדומלית. ממצאי המחקר מאששים כי ההתערבות, ההוראה הישירה, הייתה בעלת אפקט חיובי ומובהק על המיומנויות בקריאת מילים, באיות ובמתמטיקה.

שילוב תוצאותיהן של שתי ההערכות שהוצגו לעיל מצביע על כך שילדי אומנה יכולים להיתרם מבחינה אקדמית במידה רבה מתוכניות הוראה ישירה בקבוצות קטנות, בפרט בתחומי הקריאה, האיות והחשבון.

4.g. יוזמת VSH של ממשלת אנגליה לשיפור הישגי תלמידים בהשמה חוץ ביתית: פיילוט רכז בית ספר ווירטואלי (VSH-Virtual School Head pilots)

כחלק מניסיונותיה של ממשלת אנגליה לקדם את תפקודם האקדמי של ילדי פנימיות, יזמה המחלקה לילדים, בתי ספר ומשפחה (Department for Children, Schools and Families) (DCSF-) פיילוט ניסיוני ב-11 רשויות מקומיות ברחבי אנגליה. במסגרת הפיילוט מונה מטעם הרשות המקומית "רכז בית ספר", שהיה ברוב המקרים איש חינוך לשעבר, ושתפקידו לייסד "בית ספר ווירטואלי" לקידום הישגים החינוכיים של הילדים הנמצאים בטיפול שירותי הרווחה בשטח המוניציפלי שתחת אחריותה של הרשות (בין אם הם לומדים בבית ספר שבגבולות המוניציפליים של הרשות המקומית ובין אם לא) וכן של ילדים מרשות מקומית אחרת שלומדים בבית ספר הממוקם בגבולות המוניציפליים של אותה רשות.

בית הספר הווירטואלי אינו מוסד להוראה, כי אם מודל במסגרתו הרשויות המקומיות יכולות לספק שירותים ותמיכה לאותם ילדים (Beriddge, Henrey et al., 2009). מדובר בהתערבות אסטרטגית שיושמה ברמה הארגונית, כדי לשנות מדיניות ופרקטיקות, באופן שיאפשר לשפר תוצאות לימודיות בקרב ילדי השמה. ככזו, עניינה הוא לספק תמיכה עקיפה לילדים דרך חיזוק הקשר והתקשורת בין שירותי החינוך לשירותי הרווחה, אם כי במסגרת הפרויקט גם נולדו יוזמות תמיכה ישירה בתלמידים, כפי שיוסבר בהמשך (Liabo, Gray et al., 2013).

במסגרת אחריותם, מנהלים הרכזים הווירטואליים את התקציב החודשי ([pupil](#)) [premium funding](#) - כאשר מדובר בילדים בגילאי בית הספר ו-EYPP כאשר מדובר בילדים בגילאי 3-4 הפוקדים את המסגרות הטרם בית ספריות), שאמור כל תלמיד השמה לקבל מהרשות המקומית בהתאם לצרכים, ומקצים מתוכו את סכומי הכסף הדרושים עבור השירותים החינוכיים השונים שהוא מקבל (Department for Education, 2015). הפיילוט הופעל



במשך שנתיים החל מספטמבר 2007 ועד סוף שנת הלימודים האקדמית 2008-2009 (Beriddge, Henrey et al., 2009).

מחקרם של ברידג', הנרי וחובי' (Beriddge, Henrey et al, 2009), שהעריך את מידת ההצלחה של הפרויקט על ידי בחינה סטטיסטית של התוצאות החינוכיות של הילדים שהשתתפו בו הראה, כי לאורך תקופת הפרויקט חל שיפור בשיעורי הזכאים לתעודת GCSE⁴, במידה רבה בזכות שיתוף הפעולה המוצלח שנרקם בין הרכזים הווירטואליים לבין מנהלי בתי הספר המקומיים. הערכת הפרויקט הראתה, כי יוזמות רבות ננקטו במסגרתו, כמו מודלים חדשניים לבית הספר הווירטואלי שגיבשו ראשי ערים, קו טלפוני "חם" שהושק לטובת סיוע בשיעורי הבית, הוצאת הילדים לפעילויות חינוכיות של פנאי והעשרה, כמו קונצרטים, ביקור במוזיאונים ובגלריות אומנות והשתתפות בסדנאות ומתן הזדמנויות ללימוד נגינה. על אף שמחקר הערכת הפרויקט העלה גם נקודות לשיפור, הצעות ייעול ומצא מספר ליקויים ואתגרים ברמת האופרציונלית של הפרויקט, ככלל, ממצאיו מעידים על כך שילדי הפרויקט חוו שיפור לימודי במסגרת השתתפותם בפרויקט.

ד4. תכניות הכנה לקראת הכניסה לגן

תוכנית KITS:

תוכנית KITS היא התערבות קצרת מועד שנועדה להכין ילדי אומנה לקראת כניסה לגן ולשפר את תפקודם האקדמי בשלבים מאוחרים יותר. התוכנית מבוססת על הנחת העבודה לפיה פיתוח מיומנויות אקדמיות, חברתיות ורגשיות בקרב ילדי אומנה בשלבי טרום בית הספר יכול לסייע להם לתפקד טוב יותר מבחינה אקדמית עם הכניסה לבית הספר ולהצליח יותר בלימודים. התוכנית, שהועברה באזור צפון מערב ארצות-הברית, התבצעה בשני שלבים. הראשון הוא שלב ההכנה לקראת הגן, שהתרחש בחודשיים שלפני הכניסה לגן, והוא נועד להכין את הילדים ואת מטפלי האומנה לקראת ההתחלה החדשה. השלב השני, הנקרא שלב המעבר, התקיים בחודשיים הראשונים שלאחר הכניסה לגן והתמקד במתן תמיכה למען מעבר חיובי יותר למסגרת. מטרת ההתערבות הייתה להקנות לילדים מיומנויות לויסות עצמי, כמו

⁴ ה- General Certificate of Secondary Education (בקיצור GCSE) הן בחינות בהן נבחנים תלמידים בכיתות ט' ו-י' באנגליה במסגרת מערכת הלימודים שלהם.



מיקוד הקשב או ישיבה מבלי לזוז, מיומנויות חברתיות ומיומנויות אקדמיות ראשוניות (קריאה וכתביה). במקביל, התוכנית הקנתה להורי האומנה את אותן מיומנויות לניהול התנהגות חיובית שבהן נעשה שימוש במסגרת ההתערבות עם הילדים, בידיעה, שהשליטה החיובית של הורי אומנה יכולים לתרום לוויסות העצמי של הילדים (Pears, Fisher et al., 2013).

במחקר שבוצע להערכת יעילותו של השלב הראשון של התוכנית ולבחינת התרומה שלו לרמת המוכנות של הילדים לקראת הגן נמצא, כי לתוכנית היה אפקט חיובי על מיומנויות הקריאה והכתיבה (שיום אותיות, הבנה של קונספטים הנוגעים לדפוס, כמו קריאה משמאל לימין או הפרדת טקסט מתמונה, וזיהוי צלילים ראשוני) הראשוניות ועל מיומנויות הוויסות העצמי של הילדים. היות שמיומנויות קריאה בסיסיות יכולות לסייע באופן משמעותי ברכישת הקריאה, מסיקים החוקרים כי הכנת הילדים המוקדמת יכולה להשפיע לטובה על הישגיהם האקדמיים בשלבים מאוחרים יותר (Pears, Fisher et al., 2013).

תוכנית Head Start

תוכנית Head Start, שנוצרה בשנת 1965 במסגרת המלחמה האמריקאית בעוני, היא תוכנית רחבת היקף במימון ציבורי שנועדה לספק מעטפת שירותים נרחבת כדי לתמוך בילדים מוחלשים בגילאי 3-4, המגיעים ממשפחות שמעמדן הסוציו-אקונומי נמוך במיוחד, ולהכין אותם לקראת הכניסה לגן. מעטפת השירותים הזו כוללת בדיקות רפואיות, ארוחות מזינות, הכשרת הורים וחינוך קדם יסודי (Currie, 2009) המועבר בסביבה לימודית מטפחת (Garces, Thomas et al., 2000) על ידי מורים בעלי כישורים (Lipscomb, Pratt et al., 2013).

מחקר שבחן את ההשפעה שיש לתוכנית על רמת המוכנות של ילדים במסגרות חוץ ביתיות מצא, כי לתוכנית אפקט ישיר קל לטווח קצר ואפקט בלתי ישיר רב יותר לטווח הרחוק על המוכנות של הילדים, וכי התוכנית קידמה את המיומנויות האקדמיות הקדם-יסודיות שלהם, כמו גם סייעה בהפחתת בעיות התנהגות ובשיפור הקשר מורה-ילד (Lipscomb, Pratt et al., 2013).



המשמעות בפועל היא, כי יש צורך במערך טיפולי קליני, שיאפשר להתאים לכל ילד את הטיפול ההולם ביותר את צרכיו הרגשיים. כדי לאפשר אינטגרציה בין עולמו האקדמי של הילד לבין עולמו הרגשי, וכדי שהתוכנית שתיבנה עבור הילד תהיה מקיפה רצוי לחבר בין עבודתם של הצוות הטיפולי בפנימייה לבין זו של הצוות החינוכי בפנימייה לבין עבודתו של בית הספר. כמנהלי התיקים של ילדי הפנימיות, חשוב כי העובדים הסוציאליים ייקחו על עצמם את האחריות לחבר בין כל הגורמים הרלוונטיים כדי שניתן יהיה לתפור וליישם תוכנית כזו (אלתרמן- שאשא, 2011). מודל Skolfam, שיוצג בפרק הבא, אשר מתבסס על עבודה משותפת בין מורים, עובדים סוציאליים ופסיכולוגים, הוא דוגמה לכיוון פעולה מוצלח לשיפור הישגיהם של ילדים בהשמה חוץ ביתית, המבוסס על חיבור בין עולמם הרגשי והאקדמי.

4. תכניות לשיפור מיומנויות הקריאה והחשבון

שיטת KUMON

תכנית למידה נוספת שכדאי להתייחס אליה ושעל תוצאותיה דיווחו O'Brien and Rutland (2008) התבססה על שיטת KUMON להקניית מיומנויות קריאה וחשבון (השיטה השכיחה ביותר בעולם ללימוד מתמטיקה וחשבון אחרי שעות בית הספר⁵). מטרת תכנית הלמידה הייתה לשפר את המיומנויות האקדמיות של ילדים בהשמה חוץ ביתית, כך שהם יגיעו לרמה הלימודית המצופה מהם בהתאם לגילם. משתתפי המחקר למדו על בסיס התכנית תחת פיקוח של מדריך במרכז הלמידה, פעמיים בשבוע למשך כ-20 חודשים. בדומה למודל ESTEP, שיטת KUMON מותאמת לרמה ולצרכים של הילד, לאחר שהוא ממלא מבחן דיאגנוסטי לבחינת רמתו ויכולותיו. הרעיון הוא לאפשר לתלמיד לפתח שליטה על הלמידה שלו ולהתקדם בקצב שלו, כאשר תרגול יומיומי הוא מפתח להצלחה של השיטה. כשנה לאחר ההשתתפות בתכנית, דיווחו מורי התלמידים, כי יכולותיהם בקריאה ובחשבון השתפרו, וכי אגב כך גם השתפרה מידת הריכוז שלהם במשימה והיכולת שלהם לסיים אותה, וכך גם ההתמדה שלהם וביטחונם העצמי (O'brien & Rutland, 2008).

⁵ לפרטים נוספים על התוכנית, על עקרונות הפעולה שלה, על החזון שעומד מאחוריה ועל האופן שבו היא מתבצעת בפועל ניתן לבקר באתר www.kumon.com



קריאה בזוגות

מתודת הקריאה בזוגות (paired reading) מעוגנת תיאורטית וישנן ראיות אמפיריות מוצקות ליעילותה (Vinnerljung, Tideman et al., 2014). מספר מחקרים מצאו אישוש לכך שקריאה בזוגות משפרת את יכולות הקריאה של ילדים במסגרות השמה חוץ ביתיות, בפרט באומנה. Winn-ו Alfano, Osborne (2010) הוציאו לפועל פרויקט של קריאה בזוגות בדרום אנגליה בו השתתפו 68 ילדי אומנה בבתי ספר יסודיים עם הורי האומנה במטרה לבחון האם מעורבות האחרונים בתהליך הלמידה של הראשונים משפרת על רמת הקריאה של הילדים. הורי האומנה עברו סדנאות שהכשירו אותם להוביל כראוי את מפגש הקריאה הזוגי, ומיד לאחר מכן השתתפו בתוכנית במשך 16 שבועות עם ילדי האומנה. הורי האומנה הונחו לקיים את פעילות הקריאה 3 פעמים בשבוע לפחות ובמשך 20 דקות לכל הפחות בכל פעם. תוצאות המחקר הצביעו על שיפור משמעותי במיומנויות הקריאה של הילדים. בממוצע, בארבעת חודשי התוכנית נרשמה התקדמות מצד הילדים שמן המצופה כי הם ישיגו בשנה שלמה, כלומר התקדמות בגיל הקריאה (reading age) של שנה אחת.

Vinnerljung, Tideman et al., 2014 שעתקו את אותה התערבות ויישמו אותה בשבדיה, כדי לבחון האם היא תימצא אפקטיבית באותה המידה. במחקר, שהתבסס על אותה המתכונת שהוצגה קודם לכן, השתתפו 81 ילדי אומנה בגילאי 8 עד 12. התוצאות היו דומות למחקר שנערך באנגליה והן העלו, כי ממוצע השיפור בגיל הקריאה (reading age) עמד על 11 חודשים. מן הממצאים המוצגים לעיל ניתן להסיק, כי באמצעות התערבויות יעילות ניתן לשפר את התפקוד הקוגניטיבי של הילדים בתחום הקריאה.

14. התערבויות להגדלת המשאבים הלימודיים

Letter Box Club⁶ היא תוכנית זוכת פרסים הפועלת באנגליה, שמטרתה לספק תמיכה חינוכית לילדים בטיפול רשויות הרווחה בגילאי 3 עד 13. בתוכנית משתתפים למעלה מ-11,000 ילדים מרחבי אנגליה מידי שנה (Griffiths, Comber & Dymoke, 2010). הילדים הרשומים לתוכנית (דרך הרשות המקומית או בית הספר) מקבלים אחת לחודש במשך 6 חודשים חבילה צבעונית שכוללת ספרים, משחקים בחשבון, כלי כתיבה וציוד לימודי נוסף. חלק מהחבילות מגיעות גם עם ערכות לפעילויות כתיבה, סימניות לספרים, צלחות עם שם הילד ומכתבים מעוררי השראה

⁶ לפרטים נוספים ניתן לבקר באתר הארגון: <http://www.letterboxclub.org.uk>



מכותבי ספרי ילדים (The Letterbox Club, 2017). העיקרון שעומד מאחורי הפרויקט הוא, כי כאשר לילדים יהיו ספרים, תתעורר בהם מוטיבציה ללמוד (Mooney, Winter et al, 2016).

תועלות התוכנית המרכזיות, כפי שהן מוצגות באתר הפרוייקט, מקופלות בהתרגשות של הילדים מקבלת החבילות, ביכולת של הורי אומנה או של הצוות המטפל לבלות זמן רב יותר עם הילדים בקריאה ובמשחק, באפשרות הניתנת לילדים לחלוק ספרים אחד עם השני ולהקריא לאחרים וב"ציבות" המאפיינת את הפרוייקט, שבאה לידי ביטוי בכך שהילדים ממשיכים לקבל את החבילות גם אם חל שינוי בהשמה שלהם (The Letterbox Club, 2017).

הערכות שבוצעו לבחינת יעילותה של התוכנית מעלות ממצאים סותרים. בשנים 2007-2008 בוצע מחקר הערכה ברמה לאומית לתוכנית, שהצביע על שיפורים ניכרים בקריאה ובמתמטיקה (Griffiths, Comber & Dymoke, 2010). עם זאת, מחקר מאוחר יותר, שהתבסס על מדגם של 116 ילדים, ובדק האם הפרוייקט הועיל למיומנויות הקריאה של הילדים ולעמדות שלהם כלפי קריאה וכלפי בית הספר, לא מצא כל השפעה על המשתנים הללו (Mooney, Winter et al., 2016). חשוב לתת את הדעת לכך, שההערכה הראשונה שהוזכרה לעיל בוצעה מטעם הארגון המפעיל את הפרוייקט, עובדה שייתכן שיש בה בכדי להטות את התוצאות. חרף הממצאים המתוארים, שאינם דרים בכפיפה אחת, מן הראוי להכיר את פרוייקט החבילות הנידון בשל ההדים שהוא יוצר באנגלית ומספר הילדים הרב המשתתפים בתוכנית.

התערבות נוספת בתחום הגדלת המשאבים הלימודיים העומדים ברשותם של ילדים במסגרות החוץ ביתיות מופיעה בספרם של Wolfendale and Bryans (2004). במסגרת התוכנית חולקו לילדים ספרים ומחשבי כף יד במשך 15 חודשים. הערכה של התוכנית הראתה, כי היא הצליחה לקדם באופן משמעותי את יכולות הקריאה והכתיבה של הילדים ושיפרה את הישגיהם האקדמיים.

לא ניתן יהיה למצות את הדיון שנפרס בפרק זה של סקירת הספרות, מבלי להתייחס למאמרם של Evans, Hallet et al., (2016) המאמר מבקש לספק תובנות אמפיריות המבוססות על נתונים איכותניים שדווחו על ידי 26 צעירים בהשמה חוץ ביתית או עם היסטוריה של השמה, במסגרת קבוצת מיקוד שנערכה עימם. התובנות הללו אמורות לאפשר לעדכן וללטש תוכניות התערבות קיימות לשיפור הישגים אקדמיים של ילדים במסגרות השמה, אשר בוצעה להן זה מכבר הערכה מחקרית.



מקבוצת המיקוד עם הצעירים (גילאי 16 עד 27) עולות מספר סוגיות אקוטיות, שיש בהן כדי לסייע לייעל ולהתמיר כל מאמץ התערבותי לשיפור התפקוד האקדמי של האוכלוסייה הנידונה במחקר זה: 1) הגישות שעומדות בבסיס ההתערבויות בהן השתתפו הצעירים לא הצליחו להתמודד עם החסמים המבניים להצלחתם של ילדי השמה, והם חוסר יציבות בהשמה, היעדר משאבים והיעדר זמן ומיומנויות ראויות מצד הצוות המטפל/הורי האומנה. 2) הצעירים הביעו העדפה ברורה להתערבויות שמועברות על ידי הצוות המטפל/הורי האומנה ולגישות אוניברסליות, על פני כאלה המבליטות את הזהות הנבדלת שלהם כילדי השמה. 3) עמדותיהם ודעותיהם של הצעירים צריכות להילקח יותר בחשבון בעת תפירת ההתערבויות לשיפור הישגיהם האקדמיים, כדי שהללו יהיו אפקטיביות יותר (Evans, Hallett et al., 2016).



5. סיכום

תפקודם האקדמי של ילדים במסגרות השמה חוץ ביתיות, בפרט של ילדים המושמים בפנימיות נמוך מאוד בהשוואה לילדים הגדלים בבית הוריהם (Attar-Schwartz, 2009), והוא בא לידי ביטוי בפערים לימודיים של שנה עד שלוש שנים (Flynn, Marquis, et al., 2012; אלטרמן-שאשא, 2011) בהשוואה לילדים שאינם נמצאים בטיפולן של רשויות הרווחה. פערים אלה, עליהם מתקשים הילדים לגשר ללא סיוע הולם, משפיעים גם על חייהם כבוגרים, עם היציאה מהמסגרת, כאשר הם נתקלים בקשיי תעסוקה ולא מצליחים להשתלב במערכת ההשכלה הגבוהה (זעירא, עטר-שוורץ וחובי, 2012).

למרות ההישגים האקדמיים הנמוכים של ילדים אלה, רק בשנת 2008 החלו ניסיונות להעריך אמפירית התערבויות שיושמו בקרב ילדים בטיפול רשויות הרווחה כדי לבדוק את יעילותן, במטרה לשפר את מצבה הלימודי של אוכלוסייה זו (Trout et al., 2008). היות שהמחקר העוסק בסוגיות אלה הוא, כאמור, עודנו ברשתו, לאנשי המקצוע העובדים עם ילדים בהשמה חוץ ביתית (עובדי רשויות הרווחה, עובדים סוציאליים, מורים בבתי הספר וכן הלאה) חסר בסיס ידע איתן אשר יאפשר לבנות תוכנית שיטתית מבוססת ממצאים לקידום תפקודם הלימודי של ילדים אלה. אל קונטקסט זה נוצקה סקירת ספרות זו; סקירה שנכתבה במטרה לגשר על פער הידע המתואר, סקירה המציגה את הגורמים והפרמטרים אשר נמצא אישוש בשנים האחרונות לתרומה שלהם להצלחתם האקדמית של ילדים אלה; סקירה של מודלים והתערבויות שיושמו זה מכבר בשטח ושיעילותם נבחנה ואוששה מחקרית.

מפרק 3 בסקירת ספרות זו עולה, כי מספר גורמים מרכזיים נמצאו מנבאים הצלחה אקדמית בקרב ילדים בהשמה חוץ ביתית, בפרט בקרב ילדי פנימיות:

1. קבלת התחושה מצד מורי בית הספר ש"אני כמו כולם" והשתתפות בחוגים ובפעילויות פנאי והעשרה מחוץ למסגרת הבית ספרית
2. ציפיות להצלחה, עידוד, תמיכה וקידום הפן הלימודי בחיי הילדים מצד דמויות משמעותיות בפנימייה או בבית הספר
3. קיומו של קשר רציף בין ההורה לילד והבעת תמיכה אקדמית והתעניינות מצד ההורים בעולמו האקדמי של הילד
4. תרבות מוכוונת למידה בפנימייה



5. מעורבות גבוהה בבית הספר
6. אקלים חברתי, אינטימי ומשפחתי בפנימייה
7. תמיכה ואכפתיות מצד העובדים הסוציאליים וצוות הפנימייה
8. השמה מוקדמת במסגרת ורציפות לימודית
9. רציפות לימודית המבוססת על מיעוט מעברים בין בתי ספר ועל הגעה סדירה לבית הספר
10. שיתוף פעולה חיובי בין מסגרת ההשמה לבית הספר
11. סוגיות רגשיות המקבלות מענה על בסיס קבוע

רשימת הפרמטרים מנבאי ההצלחה המתוארים לעיל מצביעה על מספר כיווני פעולה אפשריים שישומם בפועל יכול לשפר את מצבם האקדמי של הילדים (פרק 3):

1. התייחסות של המורים אל הילד ללא סטיגמות ותוויות מצד אחד ובה בעת הבעת רגשות לצרכיו הייחודיים כמו גם לסיוע ולהתאמות להם הוא זקוק
2. שילוב הילדים בחיי הקהילה על ידי השתתפותם בחוגים ובפעילויות מחוץ לבית הספר.
3. השקעת מאמצים הן מצד אנשי צוות הפנימייה והן מצד צוות בית הספר בהגדלת מעורבות הורי הילדים בחייהם האקדמיים, ואימוץ גישה טיפולית המערבת כמה שיותר את המשפחה, בפרט את ההורים, בחייו של הילד במסגרת ההשמה.
4. הגדלת מעורבותם של הילדים בבית הספר באמצעות מתן תמיכה כאשר מתעוררים קשיים חברתיים, יצירת הזדמנויות לחוות הצלחה בבית הספר, הענקת סיוע שיגשר על פערים לימודיים ותפירת תוכנית לימודית אישית לפי צרכיו של כל ילד.
5. יישום החומר הנלמד בבית הספר בחיי היומיום של הילדים בפנימייה ויצירת אווירה לימודית וסביבה מעודדת למידה על ידי הגדלת המשאבים תומכי הלמידה, כמו: שולחנות כתיבה, מחשבים, ספרים וחומרי לימוד.
6. קבלת החלטות מצד רשויות הרווחה, שתהווה תשתית נוחה להצלחה לימודית על ידי לקיחה בחשבון של חשיבות הכניסה המוקדמת למסגרת וחשיבות הרציפות הלימודית.
7. בניית מערכת יחסים "בריאה" ופורייה בין הפנימייה לבית הספר על ידי: לקיחת אחריות מצד העובדים הסוציאליים להציג את עצמם בפני מורי בית הספר ולעודד אותם (את המורים) להימצא בקשר רציף עימם, הקצאת מורים ייעודיים שיעבדו באופן פרטני עם הילדים בבית הספר, מינוי מורה בבית הספר שירכז את תחום הלמידה של ילדי הפנימייה ומינוי "רכז



לענייני בית הספר" בפנימייה. ביקורים הדדיים של שני הצדדים אחד את השני צריכים להיות חלק בלתי נפרד ממערכת היחסים החדשה הזו.

8. יצירת מערך טיפולי קליני, שיהיה אמון על מתן המענה הרגשי ההולם לכל ילד בהתאם למצבו הנפשי.

סקירת ההתערבויות לשיפור הסטטוס האקדמי של ילדי ההשמות החוץ ביתיות, אשר נחקרו

באופן מדעי (פרק 4) מראה, כי עד לפני מספר שנים המחקר בנושא היה מצומצם בהיקפו ומוגבל באיכותו (Tiedman, Vinnerljung et al., 2011; Forsman & Vinnerljung, 2012), וכי רק לאחרונה, ניכרת מגמה של שגשוג ספרותי בתחום (Evans, Hallett et al., 2016). חונכות נמצאה כהתערבות הנחקרת ביותר, שגם מעוגנת היטב בבסיס תיאורטי (Forsman & Vinnerljung, 2012). למעט תכנית החונכות ESTEP, התכניות שנבחנו מדעית בתחום החונכות, היינו תוכנית RESP (Marquis, 2013) ומודל Skolfam (Tordön, Vinnerljung, et al., 2014), הציגו ממצאים המאששים את תרומתן לשיפור הישגיהם הלימודיים של ילדים בהשמה חוץ ביתית.

תכניות נוספות שיעילותן אוששה מחקרית הן כאלה המבוססות על מודל ההוראה הישירה בקבוצות קטנות (Harper & Schmidt, 2012; Flynn et al., 2012; Harper, Schmidt et al., 2016), התערבויות לשיפור מיומנויות הקריאה והחשבון, כמו שיטת KUMON (O'Brien & Rutland, 2008) ומתודת הקריאה בזוגות (Osborne, Alfano et al., 2010; Vinnerljung, Tideman et al., 2014) וכן תוכניות הכנה לקראת הכניסה לגן/בית הספר, הלא הן תוכנית KITS (Pears, Fisher et al., 2013) ותוכנית Head Start (Lioscomb, Pratt et al., 2013). באמצעות שיפור המיומנויות הקדם-יסודיות של הילדים, מציעות תוכניות המוכנות הללו יתרון יחסי עבור הילדים להמשך מסלולם הלימודי בבית הספר.

התערבות חשובה נוספת שהביאה לשיפור לימודי בקרב ילדים בהשמה חוץ ביתית היא יוזמת VSH של ממשלת אנגליה. יוזמה זו שונה באופייה מיתר ההתערבויות שנסקרו לעיל, מאחר שהיא לא נועדה לספק לילדים סיוע ישיר, אלא תמיכה עקיפה דרך יצירה וחיזוק של שיתופי פעולה ברמה הארגונית בין שירותי החינוך לשירותי הרווחה על ידי רכזים ווירטואלים מטעם הרשות המקומית (Beriddge, Henrey et al., 2009).



לבסוף, מן הראוי להתייחס גם אל התערבויות שנועדו להגדיל את כמות המשאבים העומדים לרשות ילדי המסגרות החוץ ביתיות, על ידי הפצת ספרים, משחקי חשבון, כלי כתיבה ומחשבי כף יד (Wolfendale & Bryans, 2004; The Letterbox Club, 2017). על אף שהערכות שבוצעו לפרויקט Letterbox Club הציגו ממצאים בלתי אחידים, מאתר הפרויקט נוצר הרושם כי היוזמה פופולארית מאוד וכי היא מצליחה להביא לשינוי ברווחתם של הילדים, בפרט זו האקדמית.



6. ביבליוגרפיה

אלתרמן- שאשא, י. (2011). הקשר בין תפקוד חינוכי והישגים לימודיים של חניכי פנימיות רווחה לבין מאפייניהם ותפקודם הרגשי וההתנהגותי (תזה). בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר אילן.

דולב, ט., ברנע נ. (1996). הערכת צרכי הילדים ודרכי ההתערבות בתשע פנימיות לילדים עד גיל 14. ירושלים: ג'וינט מכון ברוקדייל.

הדר-פקר, ד. (2013). הקשר בין מצב רגשי חברתי ובין הישגים בלימודים של תלמידי בית-ספר. היזמה למחקר יישומי בחינוך,

השירות לילד ולנוער. נתונים על ילדים בפנימיות בשנת תשע"ד (2013-2014). [קישור](#).

זעירא, ע., עטר-שוורץ, ש., בנבנישתי, ר. (2012). ילדים ובני נוער בהשמה חוץ-ביתית בישראל. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, כ' (36), 185-204.

טרגר, חוה. (2012). אין חינוך ללא ההורים, מעורבותם ממנפת הישגים. עיונים, מרץ 2012, 8-12.

מירו, א., גרופר, ע. (2006). שימור ושיקום קשרי משפחה בעת סידור חוץ ביתי- פנימייתי. המוסד לביטוח לאומי, מנהל המחקר והתכנון. [קישור](#).

עטר-שוורץ, ש' (2010). תפקודם הרגשי-התנהגותי של חניכים בפנימיות שיקומיות וטיפוליות: תרומתם של מאפיינים אישיים, מאפיינים מוסדיים, ומאפייני אקלים חברתי: מחקר מזווית הראייה של החניך, המנהל והצוות (דו"ח סיכום שהוגש למשרד הרווחה), האוניברסיטה העברית בירושלים. [קישור](#).

פינצ'ובר, ש., עטר-שוורץ, ש. (2012). תפקוד התנהגותי-רגשי של ילדים ובני נוער בפנימיות רווחה: תרומתם של מאפיינים אישיים, קורבנות לאלימות והערכת האקלים החברתי בפנימייה. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 36, 61-90.

שמעוני, ע., בנבנישתי, ר. (2012). ילדים נפגעי התעללות והזנחה ובמצבי סיכון ומצוקה המטופלים במסגרות חוץ ביתיות ובקהילה: רקע, מצב ותוצאות חינוכיות. נייר עבודה מס' 70. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. [קישור](#).

Altshuler, S.J. (2003). From Barriers to Successful Collaboration: Public Schools and Child Welfare Working Together. *Social Work*, 48(1), 52-63.



Attar-Schwartz, S. (2009). School functioning of children in residential care: The contributions of multilevel correlates. *Child Abuse & Neglect*, 33, 429-440.

Bebbington, A., Miles, J. (1989). The Background of Children who enter Local Authority Care. *The British Journal of Social Work*, 19 (1), 349-368.

Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned? *Children and Youth Services Review*, 34, 1171- 1175.

Berridge, D., Henry, L., Jackson, S., Turney, D. (2009). Looked After and Learning Evaluation of the Virtual School Head Pilot (Research Report DCSF-RR144), University of Bristol. [Link](#).

Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73, 125-230.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, Harvard University Press.

Brownell, M., Chartier, M., Au, W., MacWilliam, L., Schultz, J., Guenette, W., Valdivia, J. (2015). *The Educational Outcomes of Children in Care in Manitoba*. Manitoba Centre for Health Policy (MCHP). [Link](#).

Cheung, C., Lwin, K., Jenkins, J.M (2012). Helping youth in care succeed: Influence of caregiver involvement on academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 34, 1092–1100.

Cole, K. N., Dale, P. S., Mills, P. E., & Jenkins, J. R. (1993). Interaction between early intervention curricula and student characteristics. *Exceptional Children*, 60, 17-28.

Cook, R. J. (1994). Are we helping foster care youth prepare for their future? *Children and Youth Services Review*, 16, 213-229.



Currie, J. (2009). Economic Impact of Head Start. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. [Link](#).

Darmody, M., McMahon, L., Banks, J., Gilligan, R. (2013). *Education of children in care in Ireland: an exploratory study*. [Link](#).

Department for Children, Schools and Families (2009). *Improving the Educational Attainment of Children in care (Looked after Children)*. [Link](#).

Department for Education (2015). Pupil premium: virtual school heads' responsibilities. *GOV.UK*. [Link](#).

Evans, R., Brown, R., Rees, G., & Smith, P. (2017). Systematic review of educational interventions for looked after children and young people: Recommendations for intervention development and evaluation. *British Educational Research Journal*, 43 (1), 68-94.

Evans, R., Hallett, S., Rees, A., Roberts, L. (2016). The acceptability of educational Interventions: Qualitative evidence from children and young people in care. *Children and Youth Services Review* 71, 68–76.

Fernandez, E. (2008). Unravelling Emotional, Behavioral and Educational Outcomes in a Longitudinal Study of Children in Foster-Care. *British Journal of Social Work*, 38, 1283-1301.

Fletcher-Campbell, F., Hall, C. (1990). *Changing schools? Changing people? The education of children in care*. Slough: NFER

Flynn, R. J., Marquis, R. A., Paquet, M. P., Peeke, L. M., & Aubry, T. D. (2012). Effects of individual direct-instruction tutoring on foster children's academic skills: A randomized trial. *Children and Youth Services Review*, 34, 1183–1189.



Forsman, H., Vinnerljung, Bo. (2012). Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 34, 1084-1091.

Fulcher, L. (2001). Differential assessment of residential group care for children and young people. *British Journal of Social Work*, 31(3), 417–435.

Garces, E., Thomas, D., Currie, J. (2000). *Longer Term Effects of Head Start*. [Link](#).

Geurts, E.M.W., Boddy, J., Noom, M.J., Knorth, E.J. (2012). Family-centered residential care: The new reality? *Child & Family Social Work* 17(2), 170-179. [Link](#).

Gharabaghi, K. (2011). A Culture of Education: Enhancing School Performance of Youth Living in Residential Group Care in Ontario. *Child Welfare*, 90 (1), 75-91.

Gilligan, R. (2007). Spare time activities for young people in care: What can they contribute to educational progress? *adoption & fostering*, 31 (1), 92-99.

Griffiths, R., Comber, C., & Dymoke, S. (2010). *The Letterbox Club 2007 to 2009: Final evaluation report*. Leicester: University of Leicester School of Education.

Hannon, C., Wood, C., Bazalgette, L. (2010). In Loco Parentis. [Link](#).

Harper, J.M. (2012). *The Effectiveness of a Group-based Tutorial Direct Instruction Program for Long-term Foster care Children: A Randomized Controlled Trial* (Dissertation). Department of Psychology, Lakehead University. [Link](#).

Harper, J., Schmidt, F. (2012). Preliminary effects of a group-based tutoring program for children in long-term foster care. *Children and Youth Services Review*, 34 (6), 1176–1182.

Harper, J., Schmidt, F. (2016). Effectiveness of a group-based academic tutoring program for children in foster care: A randomized controlled trial. *Children and Youth Services Review* 67, 238–246.



Jackson, S. (1994). Educating children in residential and foster care. *Oxford Review of Education*, 20 (3), 267–279.

Jackson, S., Martin, P. Y. (1998). Surviving the care system: Education and resilience. *Journal of Adolescence*, 21, 569–583.

Jackson, S., McParlin, P. (2006). The education of children in care. *The Psychologist*, 19 (2), 90-93.

James, S. (2011). What Works in Group Care? – A Structured Review of Treatment Models for Group Homes and Residential Care. *Children and Youth Services Review*, 33(2), 308–321. [Link](#).

Lee, B.R., Thompson, R.W. (2009). Examining externalizing behavior trajectories of youth in group homes: is there evidence for peer contagion? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(1), 31–44.

Liabo, K., Gray, K., Mulcahy, D. (2013). A systematic review of interventions to support looked-after children in school. *Child & Family Social Work* 18 (3), 341–353.

Lipscomb, S.T., Pratt, M.E., Schmitt, S.A., Pears, K.C, Kim, H.K. (2013). School readiness in children living in non-parental care: Impacts of Head Start. *Journal of Applied Developmental Psychology* 34, 28–37.

Marquis, R. (2013). The Gender Effects of a Foster Parent-Delivered Tutoring Program on Foster Children's Academic Skills and Mental Health: A Randomized Field Trial (Dissertation), Faculty of Social Sciences, The University of Ottawa, Canada. [Link](#).



Martine, P.Y., Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121 – 130.

McClung, M., Gayle, V. (2010). Exploring the care effects of multiple factors on the educational achievement of children looked after at home and away from home: an investigation of two Scottish local authorities. *Child and Family Social Work*. [Link](#).

Mooney, J., Winter, K., & Connolly, P. (2016). Effects of a book gifting program on literacy outcomes for foster children: A randomized controlled trial evaluation of the Letterbox Club in Northern Ireland. *Children and Youth Services Review*, 65, 1-8.

O'Brien, M., & Rutland, J. (2008). Outcomes of a supplemental learning program for children in care at family and children's services of Renfrew County. *Oacas Journal*, 52(4), 11-14.

O'Connor, M. & Russell, A. (2004). *Identifying the incidence of psychological trauma and post trauma symptoms in children*. Clackmannanshire: Clackmannanshire Council Psychological Service.

O'Higgins, A., Sebba, J., Luke, N. (2015). *What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review*. Oxford: Rees Centre.

Osborne, C., Alfano, J., Winn, T. (2010). Paired reading as a literacy intervention for foster children. *Adoption & Fostering*, 34 (4), 17-26.

Pears, K.C., Fisher, P.A., Kim, H.A., Bruce, J., Healey, C.V., Yoerger, K. (2013). Immediate Effects of a School Readiness Intervention for Children in Foster Care, *Early Education and Development*, 24 (6), 771-791.

Pecora, P.J., Williams, J., Kessler, R.C., Hiripi, E., O'Brien, K., Emerson, J., Herrick, M.A., Torres, D. (2006). Assessing the educational achievements of adults who were



formerly placed in family foster care. *Child and Family Social Work*, 11, 220–231.

Pinchover, S., Attar-Schwartz, S. (2014). Institutional social climate and adjustment difficulties of adolescents in residential care: The mediating role of victimization by peers. *Children and Youth Services Review*, 44, 393–399.

Sebba, J., Berridge, D., Lukel, N., Fletcher, J., Bell, K., Strand, S., Thomas, S., Sinclair, I., O'Higgins, A. (2015). The Educational Progress of Looked After Children in England: Linking Care and Educational Data. Nuffield Foundation. [Link](#).

Somers, C.L., Day, A.G., Chambers, M.M., Wendler, K.A., Culp, H.A., Baroni, B.A. (2016). Adolescents in Residential Treatment: Caregiver and Peer Predictors of Risk Behavior and Academic Performance. *Current Psychology*, 35, 131–141.

Stott, T., Gustavsson, N. (2010). Balancing permanency and stability for youth in foster care. *Children and Youth Services Review* 32, 619–625.

The Urban Institute. (2008). *Evaluation of the Early Start to Emancipation Preparation – Tutoring Program Los Angeles County, California: Final Report*. [Link](#).

Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K., Isaksson, A.A. (2011). Improving foster children's school achievements Promising results from a Swedish intensive study. *Adoption & Fostering* 35 (1), 44-56.

Tilbury, C., Creed, P., Buys, N., Osmond, J., Crawford, M. (2014). Making a connection: school engagement of young people in care. *Child & Family Social Work*, 19(4), 455-466.

Tordön, R., Vinnerljung, B., Axelsson, U. (2014). Improving foster children's school performance: a replication of the Helsingborg study. *Adoption & Fostering*, 38 (1). [Link](#).

Tompson, A.H., Fuhr, D. (1992). Emotional disturbance in fifty children in the care of a child welfare system. *Journal of Social Service Research*, 15 (3/4), 95-112.



Trout, A.L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R., Epstein, M.H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review* 30, 979–994.

Vinnerljung , B., Tideman, E., Sallnas, M., Forsman, H. (2014). Paired Reading for foster children: results from a Swedish replication of an English literacy intervention. *Adoption & Fostering*, 38(4), 361–373.

Weiner, A., Weiner, E. (1990). *Expanding the Options in Child Placement: Israel's dependent children in care from infancy to adulthood*, Lamham, MD: University Press of America.

Welbourne, P., Leeson, C. (2012). The education of children in care: a research review. *Journal of children's services*, 7 (2), 128-143.

Weyts, A. (2004). The educational achievements of looked after children: Do welfare systems make a difference to outcomes? *Adoption and Fostering*, 28, 3. pp. 7-19.

Wolfendale, S., & Bryans, T. (2004). *Evaluation of the looking after project in Kent for children in public care*. London: University of East London

Zetlin, A. G., Weinberg, L. A., Kimm, C. (2005). Helping social workers address the educational needs of foster children. *Child Abuse & Neglect*, 29 (7), 811–823.

Internet Sites

Kumon

The Maloney Method

Letter box club

