

# הקשר בין פנימייה ובין רמת הערכים ורמת האינטליגנציה הרגשית של תלמידים

## חקר מקרה

ניצה דוידוביץ, דן סואן, אלישע רוזנצוויג וחבצלת לרנר

### תקציר

במחקר זה נבדק הקשר בין הפנימייה בישראל לרמת הערכים והאינטליגנציה הרגשית בקרב תלמידיה, בהשוואה לתלמידים הלומדים במוסדות אשר אינם פנימייתיים. הפנימייה במהותה מאופיינת בערכים קולקטיביים, שאפיינו את התרבות בישראל במשך רוב שנותיה, עד שנות התשעים. מאחר שכיום נושבת בישראל הרוח האינדיבידואליסטית, אפשר היה לצפות שמוסד הפנימייה וערכיה ייתפסו מיושנים ולא רלוונטיים בעיני התלמידים כיום. ואולם, למרבה הפלא, נתגלתה במחקר זה תופעה הפוכה. לא זו בלבד שנמצא קשר מובהק בין הפנימייה ובין רמות גבוהות יותר של ערכים ואינטליגנציה רגשית בקרב תלמידיה (לעומת תלמידים במוסדות שאינם פנימייתיים), אלא היא אף בחירה אישית ואטרקטיבית של הנוער, אשר מרגיש כי נתרם רבות ממוסד זה.

**מילות מפתח:** פנימייה, ערכים, עצמאות, אינטליגנציה רגשית.

## מבוא

### מוסד הפנימייה בישראל

המונח "פנימייה" הוא כינוי למוסדות שחיים בהם בני אדם ברוב ימות השנה תחת סמכות מרכזית אחת, והקשרים הבין-אישיים ביניהם אינם קשרי משפחה (וונר ואחרים, 1993).

הפנימייה היא ארגון חינוך או "חינוך מחדש" המבנה סביבת חיים מקפת לחניכיו. הפנימייה כוללת מגורים, ובדרך כלל גם לימודים ותכניות חינוכיות אחרות. ישנם כמה סוגים של פנימיות בישראל, הנבדלות זו מזו במטרותיהן, במבנה שלהן וביחסים הנוצרים בהן בין הצוות החינוכי לחניכים (עטר, 2007; גרופר ורומי, 2014). לתכונה המשותפת לכלל הפנימיות, בהיותן סביבת חיים מקפת לחניכיהן, אפשר לקרוא גם "סגירות". מידת הסגירות של הפנימייה מעידה הן על היקף קשריה עם הסביבה שמחוץ לה, כגון משפחות החניכים וקהילותיהם, והן על מטרתה, על המבנה שלה ועל היחסים השוררים בה. עוד תכונה אופיינית משותפת לרוב המסגרות הפנימייתיות היא חתירתן להגשים מטרות חינוכיות מיוחדות או להחיל מטרות חינוכיות רווחות על אוכלוסיית חניכים בעלת תכונות דומות (קשתי ואחרים, 1997; זיוון, 2013; שלו ואחרים, 2015).

שכיחותו של החינוך הפנימייתי בישראל מקורו בשני תהליכים. הראשון, החברה היהודית המסורתית באשכנז ובספרד ראתה בחיוב את הוצאת הבן המתבגר מביתו ואת שילוחו לשיבה או למרכז תורני יוקרתי אחר לצורך לימודים, וכנראה גם ביסוס מעמדו החברתי בקהילה. תהליך זה נסמך על דבריהם של התנאים אשר הורו בפרקי אבות "הוי גולה למקום תורה" (אבות ד, יד) (שינובר, 2010). התהליך השני ראשיתו בתקופת היישוב העברי שקדמה להקמת המדינה. בתקופה זו ראו ב"ציאה להכשרה" – ההצטרפות לחברת נוער בקיבוץ בארץ-ישראל או לחברת לימוד חקלאית בגולה – שלב רצוי בתהליך הגשמתה של האידאולוגיה הציונית החלוצית ששררה אז. כך נתפסה מסגרת החינוך שמחוץ למשפחה לא כמסגרת טיפולית מיוחדת אשר נועדה ליתומים, לילדים עם פיגור או לנוער עבריין בלבד, כמו שהיה מקובל ברוב הפנימיות בעולם, אלא גם כמסגרת הישיבה או כזו המכשירה כוח חלוץ חברתי כמו הקיבוצים וחוות הלימוד החקלאיות (קשתי ואריאלי, 1976; הכהן, 2011; שלו ואחרים, 2015).

בתקופת היישוב הישן היו מוסדות פנימייתיים כדוגמת בתי יתומים אשר סיפקו לנזקקים להם תנאי חינוך וגדילה בסיסיים ברוחה של היהדות הדתית.

הרשויות הציבוריות ביישוב העברי לפני הקמת המדינה ולאחריה הקימו מסגרות פנימייתיות חינוכיות לצעירים בעיקר משני סוגים: מסגרות טיפוליות לבעלי קשיים חינוכיים; וכפרי נוער ובתי ספר חקלאיים לילדים רגילים שתנאים פוליטיים או חברתיים, כגון מצוקה, הרחיקו אותם ממשפחותיהם. בתוך נמצאו פנימיות משפחתיות, ציבוריות או פרטיות, בעיקר לגיל הצעיר. הפנימיות החינוכיות העל-יסודיות לפני הקמת המדינה, וגם לאחריה, נשאו רובן אופי ומגמה של הכשרת חניכיהן לתפקידי עילית חברתיים, כגון התיישבות וביטחון, בלא שימת לב למצבם או למוצאם החברתי (קשתי ואחרים, 1997; עטר, 2007; גרופר ורומי, 2015).

אפשר לומר ש"תודעת המעמד" של קבוצות עילית אלו אשר התפתחה בקרב החניכים העל-יסודיים התבססה על חובות יותר מאשר על זכויות. הפנימיות מחזקות פעמים רבות גם את הנטיות להישגיות של התלמידים בתחומים שונים, כגון בשירות הצבאי, בלימודים גבוהים ובשירות הציבורי. עדות אפשרית לכך היא שרבים מבני האליטות החברתיות כיום בישראל הם חניכי פנימיות לשעבר (חכימי וכהנא, 1990; אריאל ומילשטיין, 2006).

אם כן, נראה שמעל הכול לאורך השנים נודעת לפנימיות חשיבות רבה ככלי מרכזי בתהליכי הקליטה, החברות והאינטגרציה של עולים וותיקים, וילדיהם (גרופר ורומי, 2014). ראוי לשים לב שחלק ניכר מהתהליכים האלה מתנהלים בפנימיות בדרכי נועם ללא כפייה וללא עלבון של החניכים (חכימי וכהנא, 1990; מירו וגרופר, 2006). כאן המקום לציין שהשינויים החינוכיים והשינויים בתהליכי החברות בחייהם של חניכי הפנימיות מתקיימים מעצם השהות בפנימייה, כלומר הפנימייה עצמה היא האמצעי העיקרי המחולל את השינוי (קשתי ואריאלי, 1976; וזנר, 1997).

נראה שבשנים האחרונות המערכת הפנימייתית נעשתה מקוטבת; מצד אחד, כפרי הנוער ובתי הספר החקלאיים הקולטים בעיקר נוער במצוקה ועולים, ומן הצד האחר, פנימיות בעלות מאפיינים אליטיסטיים הקולטות צעירים משכבות חברתיות מבוססות, למשל ישיבות תיכוניות ואולפנות לבנות, פנימיות צבאיות ופנימיות ללימודי סביבה, אמנויות ומדעים. באופן כללי, החינוך הפנימייתי מתפתח בעשורים האחרונים לקראת יתר פתיחות, מסגל מטרות חינוך הרווחות בחברה, ומפתח מערכת יחסים גמישה בין הצוות לחניכים (קשתי ואחרים, 1997; שיינוביץ, 2005; שינובר, 2010; גרופר ורומי, 2014; שלו ואחרים, 2015).

## התפתחות מוסד הפנימייה בישראל במשך השנים

בסקירה זו נבחנו היבטים שונים בתהליך התפתחותם של המוסדות הפנימייתיים, בד בבד עם תהליכים שהתרחשו בכל תקופה ביישוב ובמדינת ישראל, החל בשנות העשרים ועד היום. בכל תקופה הובאו המאפיינים הייחודיים של הפנימיית, סוג החניכים שפקדו אותן, הערכים העיקריים שלאורם חינוכו, ובחלק מהתקופות צוינה ייחודיותם של הפנימיית לעומת מערכות החינוך הרגילות בארץ.

**בסוף שנות העשרים**, בתקופה שקדמה לקום המדינה, אופיינו המוסדות הפנימייתיים בלכידות פנימית ואף בהיבדלות חברתית, שהובילו ליחסים קרובים בין החניכים. יותר מאשר החינוך לרכישת מקצוע, הקו החינוכי שהנחה את המוסדות הפנימייתיים הותווה לאור "מודל החלוץ הציוני" שגובש באותה עת (Kashti, 1998). מודל החלוץ הציוני רואה ב"יהודי החדש" אדם בעל חוסן ובריאות גופנית, אמיץ, עובד אדמה, קרוב לטבע, מגן על עצמו ונלחם במתנכלים לו, והוא שולל את "היהודי הגלותי" ואת קיומו. הוא שואף לבריאה של "אדם חדש" ו"עם חדש", שלא יהיו נגועים ב"מחלות הגולה". תרבותו ושפתו היא העברית. התגלמות היהודי החדש היא החלוץ ההולך לפני המחנה. החלוץ עלה ארצה, הקדיש את חייו לארץ, והוא שהכשיר את הקרקע וסלל את הדרך לעם שיבוא בעקבותיו (זילברשטיין, 2010). אפשר לראות שהמוסדות הפנימייתיים היו בית גידול טבעי לקבוצת אליטה בחברה הישראלית באותה עת אשר יישמו בפועל ערכים אלו ואף המשיכו להנחילם לאחר מכן בשלל דרכים (אריאל ומילשטיין, 2006; Kashti, 1998).

**בשנות הארבעים**, עוד לפני הקמת המדינה, ייצגו מוסדות הפנימייה שהוקמו חזון חינוכי חברתי-סוציאליסטי. האוריינטציה החינוכית של מוסדות אלו הייתה מכוונת ערכים של שיתוף ודמוקרטיה יותר מאשר הישגיות, תחרותיות וסמכותנות. כלומר הפנימיות שמו דגש על הקבוצה ולא על האינדיבידואל. מגמה זו הייתה השתקפות של הערכים התרבותיים ששררו אז, והיא אף פעלה לקידום ולעיצוב של הערכים האלה. אידאולוגיית החלוץ הציוני שגובשה בעשורים הקודמים הכשירה ואף עודדה חינוך חוץ-ביתי. אלו היו מסגרות חברות לילידי הארץ ואף לעולים ופליטים שהגיעו מהארצות השונות, ובכללם הפליטים מהשואה שמסגרות אלו היו להם בית ומפלט. המוסדות הפנימייתיים היו מעין מסגרת מגבשת לקבוצות אתניות, מעמדיות וחברתיות שונות. באותם שנים כל נער עולה שהגיע לישראל ופנה לפנימייה התקבל. בעקבות המצב הזה, ובשל הנטייה של המוסדות להיות מעורבים באידאולוגיה ובפוליטיקה של אותה

תקופה בישראל, היו הפנימיות גורם של ניעות חברתית לעולים (עטר, 2007; הכהן, 2011; Kashti, 1998).

עם קום המדינה הסתמנו בארץ ארבעה סוגים עיקריים של חינוך פנימייתי שבמרוצת השנים התפתחו בהיקפם, בגיוון מטרותיהם ובדפוסי התארגנותם, והיו למסגרות חינוכיות מקובלות על שכבות חברתיות רחבות: הישיבות המסורתיות והתיכוניות (מונק, 1971; שינובר, 2010), בתי הספר החקלאיים וחברות הנוער בקיבוצים (ריינהולד, 1953; להמן 1962), כפרי הנוער לילדי עולים (קול, 1960, 1964; הכהן, 2011), ובתי ספר פנימייתיים מקצועיים במגמה טכנית, צבאית או ימית.

בסוף שנות החמישים, לאחר קום המדינה, חלו כמה שינויים במוסדות הפנימייה, כגון כפרי הנוער ובתי הספר החקלאיים: מבחינת המבנה החינוך נעשה ממסדי יותר בעקבות הקמת משרד החינוך הממשלתי, ומבחינת התוכן עברו מהתמקדות במודל החלוץ לערכים פרטיקולריים-מקצועיים. שינוי זה התאים לעלייה המסיבית של היהודים מארצות ערב ולעולים מארצות אירופה. הפנימיות עזרו לעולים להיקלט בחברה הישראלית הנבנית והיו מעין סוכן חברות ותיכון (אליה, 2006; עטר, 2007; Kashti, 1998).

במרוצת שנות השישים והשבעים שימשו מוסדות פנימייה אלו אוכלוסיות מגוונות למדי: עולים צעירים, ילידי הארץ ממשפחות מבוססות וילדים ישראלים מרקע חברתי נחשל, שהתחנכו כולם במסגרת פנימייתית הטרורגנית אחת (בלומנפלד, 1967). האוכלוסייה הטרורגנית של הפנימיות מבחינת ההשתייכות החברתית השתקפה גם בשונותם של ילדי הקבוצות בכושר ובהישגים, ובכך סייעה, לפחות לפי השקפת המחנכים, לתהליך של מיזוג גלויות ואינטגרציה חברתית, כשיוצאי המשפחות המבוססות משמשים בדרך הלמידה החברתית דגם לחיקוי והזדהות בתחומים מחשבתיים ורגשיים (קשתי ואריאלי, 1976; עטר, 2007). מקום מיוחד בהקשר זה נודע ל"פנימיות למחוננים". אלה הן סביבות לטיפוחם של חניכים מרקע חברתי נחשל בעלי יכולת גבוהה מהסטנדרט של בני גילם בקבוצתם החברתית-כלכלית (שושנה, 2011). שינויים שחלו במדינת ישראל בשנים אלו הובילו לשתי מגמות עיקריות במבנה הפנימייה. האחת, בשל ירידה בהיקף העלייה הצטמצמה קליטתם של ילדי עולים חדשים, בעיקר מבני ארצות ערב, בחינוך הפנימייתי. השנייה, עם החרפת מצבן של האוכלוסיות "טעונות הטיפוח" החליטה עליית הנוער, שהיא הסוכנת הגדולה ביותר לחינוך הפנימייתי בישראל, על תכניות מיוחדות לקליטת טעוני טיפוח בפנימיות החינוכיות הקשורות אליה (קשתי ואריאלי, 1976; הכהן, 2011).

**מסוף שנות השבעים ותחילת שנות השמונים** הלכו והתגלו תופעות נוספות. מדובר בעיקר בקבלה הסלקטיבית של המוסדות. לא כל חניך שפנה לפנימייה התקבל, בשונה מהמצב שהיה לפני קום המדינה ולאחריה. תופעה נוספת ששררה בישראל של שנות השמונים היא שפנימיות שקלטו נוער ישראלי המתואר "טעון טיפוח" פעלו מתוך היבדלות וסגירות מבנית וארגונית, אף שהן חתרו לשילוב חניכיהן במערכות החברה והתרבות עם סיום הכשרתם (קשתי ואריאלי, 1980). מתוך סדרה של מחקרים בישראל מראשית שנות השישים ועד סוף שנות השמונים עולה כי יוצאי פנימיות, יותר מאשר אוכלוסיות אחרות הדומות להן, עברו את בחינות הבגרות, רכשו השכלה גבוהה ומקצועות אקדמיים, ואף שירתו בתפקידי מפתח בצבא ובארגונים פרטיים וציבוריים (חכימי וכהנא, 1990; אריאל ומילשטיין, 2006).

**כיום (2015)** פועלות בישראל, הן במגזר הכללי והן במגזר הדתי, מגוון פנימיות חינוכיות המשרתות אוכלוסיות שונות בחברה הישראלית (עטר, 2007; שלו ואחרים, 2015). העיקריות שבהן הן כפרי הנוער אשר בעיקרם מיועדים לנערים ונערות מאוכלוסיות מוחלשות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך (בנבנישתי, 2009; גרופר ורומי, 2014). עוד פועלות פנימיות לתלמידים מחוננים, פנימיות צבאיות ופנימיות חקלאיות. בציבור הדתי-לאומי נפוצות הישיבות התיכוניות לבנים והאולפנות לבנות. הישיבה התיכונית והאולפנה מאופיינות בחינוך ישיבתי המשלב גם הכנה למבחני הבגרות. שלא כפנימיות במגזר הכללי, שבהן חניכי הפנימייה מגיעים בעיקר מחתך חברתי-כלכלי נמוך במיוחד או גבוה במיוחד, צורת חינוך זו נפוצה מאוד במגזר הדתי ומשמשת את החתך החברתי-כלכלי הבינוני-עליון של חברה זו (מאור, 1987; חכימי וכהנא, 1990; אליה, 2006; שינובר, 2010).

**לסיכום**, אפשר להבחין כי לכל תקופה, החל בשנות העשרים ועד היום, היו המאפיינים הייחודיים לה אשר באו לידי ביטוי בעיקר במטרות החינוכיות העיקריות שהציבו לעצמם המוסדות הפנימייתיים. נגזרת טבעית של המטרות האלה היו ערכים חינוכיים ספציפיים, לעתים אף מודלים חינוכיים בולטים, וגם סוג החניכים אשר פקדו את מוסדות הפנימייה. נוסף על אלו, בהשוואה לשאר מסגרות החינוך בארץ אשר אינן פנימייתיות, לעתים התייחדה הפנימייה בכמה תחומים.

בסוף שנות העשרים ובשנים שלאחריהן המטרה העיקרית של הפנימיות הייתה לחנך לאורו של מודל החלוץ הציוני ולהנחיל את ערכי המודל הזה, שהם

חיזוק התרבות והשפה העברית וערכי "היהודי החדש" הסולד מהגלותיות. מתוך מאמץ חינוכי זה התייחדו מוסדות הפנימייה בהיותם בתי גידול טבעיים לקבוצת האליטה הישראלית דאז. בשנות הארבעים פעלו הפנימיות לאור החזון החברתי-סוציאליסטי שרווח בישראל באותה עת. הדגש החינוכי שעלה מחזון זה היה על הקבוצה ולא על האינדיבידואל, ומתוך כך הונחלו ערכי שיתוף ודמוקרטיה. בתקופה זו התייחדו הפנימיות בהצלחתן להיות מסגרות חברות מרכזיות של החניכים העולים והוותיקים שלמדו בהן. בשתי התקופות האלה עיקר החניכים שלמדו במסגרות הפנימייתיות היו ילדי הוותיקים וילדי העולים, ובכללם פליטי שואת אירופה. עם קום המדינה התרבו סוגי הפנימיות, והתאפשר לשכבות חברתיות נוספות להצטרף אליהן. בסוף שנות החמישים, בעקבות מיסודו של משרד החינוך והעלייה המסיבית ממגוון הארצות, השתנו המטרות החינוכיות של הפנימיות מהתמקדות בערכי החלוציות לערכים פרטיקולריים-מקצועיים. גם בשנים אלו תרמו הפנימיות תרומה ייחודית לתהליכי הקליטה והחברות של העולים בארץ.

שתי המגמות העיקריות שהלכו והתבססו במסגרות הפנימייתיות בשנות השישים והשבעים התפתחו בעקבות השינויים שחלו בישראל דאז. הראשונה, הקמתן של המוסדות המיוחדים לנוער טעון טיפוח והעצמתו מכאן, והמסגרות לנוער המחונן משכבות חברתיות שונות מכאן. השנייה היא ההטרונגניות הרבה של אוכלוסיית החניכים שלמדו בפנימיות. אפשר לומר כי בשנים אלו התייחדו הפנימיות בקידום תהליך מיזוג הגלויות והאינטגרציה החברתית, דבר אשר שירת רבות את המדינה באותה עת. בשנות השמונים ניכרת מגמה כללית של הסתגרות והיבדלות של הפנימיות. כיום פועלות פנימיות חינוכיות במגוון סוגים, הן במגזר הכללי והן במגזר הדתי-לאומי, וישנו הבדל בחתכים החברתיים-כלכליים שמהם מגיעים החניכים.

לאור סקירת הספרות נתמקד במחקר זה בבחינת הקשר בין הפנימייה ובין רמת הערכים ורמת האינטליגנציה הרגשית של תלמידים. בתחילה נתמקד בבחינת הקשר בין הפנימייה לערכים. אחר כך נבדוק את הקשר בין הפנימייה לאינטליגנציה רגשית. נתמקד בשלושה ערכים: עצמאות, רצון לתרום לחברה והרגשת שייכות. תחילה נפרט על המושג ערך באופן עקרוני, לאחר מכן נתייחס לכל ערך בפני עצמו, ולבסוף יוצגו הגדרתה ומהותה של האינטליגנציה הרגשית.

## ערכים

המושג "ערך" הוא מושג מרכזי מאוד בספרות מדעי החברה, ולו כמה הגדרות מכיוונים שונים. "ערך הוא תפיסה מוצהרת או סמויה המייחדת פרט, או שהיא מאפיינת את הרצוי בחברה מסוימת. תפיסה זו משפיעה על הבחירה מתוך אופניות שונות, אמצעים ומטרות פעולה" (Kluckhohn, 1951, 1). לפי ברזל (1981), ערך הוא תבנית התנהגותית על פי עקרונות ומוסכמות במערך תרבותי מסוים. גם לפי רוטנשטרייך (1964), ערכים הם עקרונות הפעולה או הנורמות של התנהגויותינו. הם מיני תוכן המביאים אותנו להעדיף מעשה אחד על פני מעשה אחר או מהלך פעולה אחד על פני מהלך אחר. רוקח (Rokeach, 1973) מגדיר ערך כאמונה מתמדת שהתנהגות או מטרות מסוימת עדיפה מבחינה אישית או חברתית על התנהגות או מטרות המנוגדת לה. לדעתו, התפקיד המידי של הערכים הוא להנחות ולקבוע התנהגויות במצבים שונים ולגבש עמדות כלפי מצבים ואובייקטים. לפי מוריס ופנג (Morris and Peng, 1994), ערכים הם העדפות יציבות יחסית של האדם, המשקפות תהליך של חברות, והם שימושיים בתיאור ובהסבר של התנהגות הפרט. פיתר (Feather, 1992) טוען כי מלבד אמונות כלליות, ערכים הם כוחות מניעים לאדם, ועוצמת הערכים של האדם תשפיע על מידת המאמץ שישקיע בפעילות מסוימת ויתמיד בה.

### עצמאות (אוטונומיה)

"אוטונומיה אישית" היא הצורך של הפרט להרגיש כי התנהגותו נובעת מרצון ומבחירה חופשית ולא מכפייה חיצונית או פנימית (Ryan and Deci, 2000). אוטונומיה אישית היא גם יכולתו של הפרט לקבל החלטות בנוגע לעצמו ולנתב את פעילותו. אוטונומיה במובנה המוסרי היא היכולת של הפרט להתלבט ולבחור לעצמו את חוקי המוסר המנחים אותו. אפשר לומר שבאופן כללי, אוטונומיה מבטאת את השאיפה לחירות בתחום מסוים של החיים (מתוך ויקיפדיה, ערך "אוטונומיה").

### רצון לתרום לחברה

נראה שהביטוי העיקרי של "הרצון לתרום לחברה" הוא במעשה ההתנדבות. ההתנדבות היא התנהגות פרו-חברתית אשר מטרתה להיטיב עם הזולת והחברה, מתוך רצונו החופשי של המתנדב ללא כפייה וללא קבלת תגמול כספי



(Cordingley, 2000; Finkelstein et al., 2005). ההתנדבות נעשית מדעת, ללא רצון לקבל תמורה כלכלית ישירה, ומתוך אחריות חברתית והכרה של היחיד בצורכי החברה שהוא חי בה (גדרון, 1988; Ellis and Noyes, 1990). עם זאת, פעילות התנדבותית איננה פעילות חד-צדדית שבה המתנדב רק תורם לחברה, אלא יש בצדה תגמולים גם למתנדב עצמו (גדרון, 1988).

### הרגשת שייכות (גאוות יחידה)

"גאוות יחידה" היא ערך חשוב בארגונים פרטיים בפרט, ובחברה הכללית בכלל. אפשר לומר כי הביטוי הנפשי של גאוות יחידה הוא הרגשת השייכות. החוקר אברהם מאסלו חקר בהרחבה את השייכות של האדם כצורך בסיסי לתפקוד בריא. על פי תאוריית הצרכים של מאסלו, הנחת היסוד היא שצורכי האדם הם הבסיס למוטיבציה שלו ולמימושו העצמי. מתוך כך מנסה התאוריה לזהות מהם צרכיו ומניעיו הבסיסיים של האדם. תאוריית הצרכים בנויה בצורת פירמידה. בבסיסה נמצאים הצרכים הפיזיולוגיים של האדם, מעליהם בסדר עולה צורכי ביטחון פיזי, צורכי שייכות, הערכה ומימוש עצמי. לפי תאוריה זו, הרגשת שייכות נחשבת לצורך בסיסי מאוד של האדם. למילוי צורך זה יתרכז האדם בבניית קשרים חברתיים וחזוקם ובחיבור לקהילה, לארגון או למוסד מסוים. כאשר הצרכים האלה לא מתמלאים במידה מספקת יחוו בני האדם בדידות, הסתגרות וחרדה חברתית (Maslow and Hertzberg, 1954).

עד כה הוצגו המשתנה ערכים, והערכים הספציפיים עצמאות, רצון לתרום לחברה והרגשת שייכות. כעת יוצג משתנה המחקר השני, אינטליגנציה רגשית.

### אינטליגנציה רגשית

המונח "אינטליגנציה רגשית" הוא מונח חדש יחסית ונכנס לדיון הפסיכולוגי רק בשנים האחרונות. מונח זה מתקשר גם למונחים קרובים, כגון אינטליגנציה חברתית ואינטליגנציה אישית. האינטליגנציה הרגשית תואמת במידה רבה את הלך הרוח העכשווי המדגיש את חשיבותה של המודעות העצמית וההבנה הרגשית, ובכך מנסה לשקם את חוסר האיזון בין האינטלקט לרגש בחברה המערבית (זיידנר ואחרים, 2012).

חוקרים רבים ניסו להתמודד עם המושג אינטליגנציה רגשית, בעיקר על ידי הניסיון להגדירו מחדש, הן על ידי הבחנתו מהמושג הרווח של האינטליגנציה

במוכנה הקוגניטיבי והן על ידי עמידה על צורותיו השונות ואף הרחבתו לתחומים שונים.

עד כניסתו של מונח זה לשיח המקצועי, ועד שהחלו לתפוס את התחום הרגשי כחלק מהאינטליגנציה, נבחנה האינטליגנציה במשמעותה המצומצמת יותר, כיכולת לענות על פריטים במבחני אינטליגנציה (Gardner and Hatch, 1989), וכאוסף נבחר של מערך כישורים קוגניטיביים, הכוללים בעיקר הבנה, חשיבה, למידה וזיכרון, ומוכוונים להתמודדות יעילה עם הסביבה החברתית (Mayer et al., 2001).

התאורטיקן תורנדייק התייחס לאינטליגנציה בצורה רחבה יותר ומנה שלושה סוגים שלה: אינטליגנציה מופשטת – היכולת להבין ולנהל רעיונות; אינטליגנציה מכנית – הנוגעת לאובייקטים מוחשיים; ואינטליגנציה חברתית – הנוגעת לאנשים (Thorndike, 1920). מאייר ואחרים (Mayer et al., 2001), בין הבולטים בחקר הנושא כיום, היו הראשונים להשתמש במונח אינטליגנציה רגשית, והם הבדילו אותה מהאינטליגנציה החברתית, מפני שהיא כוללת גם חשיבה על רגשות פנימיים החשובים לצמיחה אישית, ולא רק חשיבה על רגשות בהקשרים חברתיים.

מאייר ואחרים (Mayer et al., 2001) חילקו את היכולות הנדרשות לאינטליגנציה רגשית טובה לחמישה תחומים עיקריים: ידיעת רגשות – מודעות עצמית, ההכרה בהרגשה בעת שהיא מתרחשת; ניהול רגשות – היכולת להתאושש במהירות רבה מתהפוכות ומתבוסות הקורות במהלך החיים; יצירת מוטיבציה עצמית – גיוס רגשות לשירותו של יעד החיוני למתן תשומת לב, ליצירת מוטיבציה עצמית, לשליטה על המצב וליצירתיות; הכרת רגשות אצל אחרים – אמפתיה. יכולת נוספת הנבנית על מודעות עצמית רגשית היא "מיומנות האנשים". אנשים אמפתיים מכוונים טוב יותר לאותות החברתיים הבלתי מילוליים המרמזים על מה שאחרים צריכים או רוצים; טיפול במערכות יחסים – מיומנות בניהול רגשות אצל אחרים (Mayer et al., 2001).

מאייר וסאלוביי הגדירו אינטליגנציה רגשית "יכולת לתפוס רגש באופן מדויק, להעריך ולהביע אותו. היכולת להפוך את הרגשות לנגישים או לייצר אותם כאשר הם מקדמים את החשיבה. היכולת להבין רגשות וידע אישי, והיכולת לווסת רגשות כדי לקדם צמיחה רגשית ואינטלקטואלית" (Mayer and Salovey, 1997, 10). הגדרה זו היא ההגדרה המקיפה ביותר למושג זה, שכן היא מביאה בחשבון הן תהליכים רגשיים, הכוללים קידוד, עיבוד והפקה של מידע רגשי, והן הקשרים בין-אישיים שגם בהם מתקיימים תהליכים רגשיים (זוארץ, 1997).

לסיכום, גם תורנדייק וגם מאייר וסאלוביי הגדירו את המונח אינטליגנציה הגדרה רחבה יותר מאשר תפיסתו הרווחת במובנו הקוגניטיבי והאקדמי בלבד, כמו שהגדירו גרדנר והאץ'. עם זאת, אף שגם תורנדייק וגם מאייר וסאלוביי יצאו מכלל ההגדרה הפשוטה של האינטליגנציה, יש הבדל עקרוני בהגדרתם החדשה. תורנדייק אמנם הרחיב את המושג לשלושה סוגים נוספים, והאינטליגנציה החברתית שהגדיר היא המושג הקרוב ביותר אצלו לאינטליגנציה רגשית, אבל מבחינתו אינטליגנציה החברתית קשורה קשר הדוק לאינטליגנציה הקוגניטיבית וכישוריה ונשלטת על ידיה. מאייר וסאלוביי, לעומתו, ייחדו את המושג אינטליגנציה רגשית מכל הגדרה אחרת, והם הראשונים שהשתמשו במושג זה ואף מפתחים אותו. גם מן החלוקה שלהם את המושג לחמישה חלקים עולה כי מדובר בכישורים שונים מכישורים קוגניטיביים או חברתיים בלבד. עיקר החידוש שלהם מתבטא ביכולתו של האדם להיות מודע לרגשות שונים הקיימים אצלו, לווסת אותם ואף לייצר אותם, וכך לשפר את איכות החיים. מתוך יכולת אלו נובעת גם היכולת לזהות רגשות אצל אנשים אחרים, להזדהות אִתם ואף לעזור להם.

### הקשר בין ערכים לאינטליגנציה רגשית

מחקרים רבים עמדו על הקשר בין ערכים לאינטליגנציה רגשית (דורון, 2007). אחד הקשרים הבולטים בספרות המחקר, הנוגע לענייננו, הוא הקשר בין אינטליגנציה רגשית להתנהגות פרו-חברתית (Cialdini et al., 1987) וממילא לערך רצון לתרום לחברה כפי שמוכא לעיל. קיאלדיני ואחרים (שם) מצאו כי להתנהגות פרו-חברתית יש מרכיב רגשי, כלומר הפרט מכוון את התנהגותו בהתאם למחיר הרגשי שיידרש להתנהגות זו. היכולת להתמיד בפעילות של תרומה לזולת, על פי המודל של קיאלדיני, תלויה בנכונות מתמדת לשאת במחיר רגשי. יוצא מכך שבני אדם הנבדלים ביכולתם לעבד רגשות ולהשתמש בהם יקבלו החלטות שונות בנוגע לפעילות התנדבותית מתמשכת. לפיכך אינטליגנציה רגשית משפיעה על התנהגות פרו-חברתית (Kihlstrom et al., 2000).

מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק את הקשר בין מוסד הלימודים הפנימייתי ומוסד הלימודים שאינו פנימייתי ובין רמת הערכים ורמת האינטליגנציה הרגשית של תלמידים. לפיכך שאלת המחקר שלנו היא: האם רמת הערכים ורמת האינטליגנציה הרגשית בקרב תלמידים בכיתות י"א-י"ב בתיכון פנימייתי גבוהות יותר מרמתן בקרב תלמידי תיכון שאיננו פנימייתי?

## השערת המחקר

השערת המחקר היא שלתלמידים בתיכון פנימייתי יהיו ציונים גבוהים יותר בשאלון סולמות הערכים, ורמת האינטליגנציה הרגשית שלהם תימצא גבוהה יותר מאשר תלמידים בתיכון ללא תנאי פנימייה.

## שיטה

### נבדקים

במחקר השתתפו 145 תלמידי תיכון בכיתות י"א-י"ב מהמגזר הציוני-דתי בישראל (37 בנות הלומדות בתיכון פנימייתי, 35 בנות הלומדות בתיכון שאינו פנימייתי, 35 בנים הלומדים בתיכון פנימייתי ו-38 בנים הלומדים בתיכון שאינו פנימייתי); סך הכול 73 בנים ו-72 בנות. התלמידים התבקשו לענות על השאלון בזמן השיעור כאשר הם מרוכזים בתוך הכיתה. לאחר מילוי השאלון קיבלו שוקולד קטן.

### כלים

כלי המחקר הוא שאלון דיווח עצמי הבוחן את שני המשתנים התלויים, רמת אינטליגנציה רגשית ורמת ערכים. המשתנה ערכים מורכב משלושה ערכים עיקריים: הרגשת שייכות לבית הספר, עצמאות והרצון לתרום לחברה. השאלון מורכב מכמה שאלונים:

1. שאלון אינטליגנציה רגשית (Schutte, 1998, A Measure of Emotional Intelligence). בבדיקת מהימנות באמצעות מבחן אלפא של קרונבך לשאלון אינטליגנציה רגשית הכולל 11 פריטים נתקבלה  $\alpha=0.72$ .
2. שאלון הרגשת שייכות לבית הספר (Goodenow, 1993, PSSM, The Psychological Sense of School Membership among Adolescents). בבדיקת מהימנות באמצעות מבחן אלפא של קרונבך לשאלון הרגשת שייכות הכולל 10 פריטים נתקבלה  $\alpha=0.86$ .
3. שאלון לבדיקת אוטונומיה (שובל ואחרים, 1997). בבדיקת מהימנות באמצעות מבחן אלפא של קרונבך לשאלון אוטונומיה, הכולל 7 פריטים נתקבלה  $\alpha=0.4$ .
4. שאלון מוטיבציות לשנת שירות (סמבירא, 2004). בבדיקת מהימנות באמצעות מבחן אלפא של קרונבך לשאלון מוטיבציה הכולל 11 פריטים נתקבלה  $\alpha=0.67$ .

## הליך

כדי לבחון את הקשר בין מוסד לימודים פנימייתי או שאינו פנימייתי לרמת האינטליגנציה הרגשית ורמת הערכים של התלמידים, חילקנו את הנבדקים לשתי קבוצות מחקר: תלמידים ממוסד עם תנאי פנימייה וממוסד ללא תנאי פנימייה, וכל קבוצה הורכבה מבנים ובנות. לכל קבוצה ניתן הסבר קצר על המחקר, ולאחר מכן חולק להם השאלון. השאלון ניתן בכיתה בזמן השיעור, כך שהאינטראקציה בין התלמידים בעת מילוי הייתה מזערית. אחר כך, כדי לנסות ולעמוד על טיבו של קשר זה, עשינו שני דברים: קיימנו ראיונות עם תלמידים ותלמידות משני סוגי המוסדות, וקראנו תכנים שפורסמו באתרי האינטרנט של כמה מוסדות.

## תוצאות

השערת המחקר היא, כאמור, כי תלמידים בתיכון פנימייתי יקבלו ציונים גבוהים יותר מתלמידים בתיכון ללא תנאי פנימייה בשאלון סולמות הערכים, ורמת האינטליגנציה הרגשית שלהם תימצא גבוהה יותר. בלוח 1 להלן מוצגים נתוני משתני המחקר.

### לוח 1: סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר

מספר נבדקים	שייכות למוסד הלימודים	אוטונומיה	תרומה לחברה	אינטליגנציה רגשית	סיבה לבחירת מוסד הלימודים	השכלת האם	השכלת האב
145	145	145	145	145	145	145	145
ממוצע	3.8093	2.1005	3.7567	3.5781	3.54	3.68	3.59
חציון	4.0000	2.1429	3.8182	3.5455	4.00	4.00	4.00
שכיח	4.20	2.00	3.91	3.55	4	4	4
סטיית תקן	.78270	.33929	.51066	.61309	.913	.549	.662
שונות	.613	.115	.261	.376	.834	.301	.439
טווח	3.60	1.57	3.18	3.55	3	3	3
מינימום	1.40	1.14	1.82	1.36	1	1	1
מקסימום	5.00	2.71	5.00	4.91	4	4	4

כדי לבחון את השערת המחקר נעשו כמה מבחנים. כדי לבחון אם יש הבדלים בממוצע ציוני רמת האינטליגנציה הרגשית בין תלמידים הלומדים במוסד פנימייתי לתלמידים הלומדים בתיכון שאינו פנימייתי, נעשה מבחן t למדגמים בלתי תלויים, ונמצא כי ממוצע התלמידים הלומדים בפנימייה ( $M=3.69$ ,  $SD=0.64$ ) גבוה באופן מובהק מממוצע התלמידים הלומדים בתיכון שאינו פנימייתי ( $M=3.45$ ,  $SD=0.55$ ) ( $T[143]=-2.425$ ,  $p<0.05$ ). כלומר יש הבדל מובהק ברמת האינטליגנציה הרגשית של התלמידים הלומדים במוסדות השונים, ורמת האינטליגנציה הרגשית של תלמידי הפנימייה גבוהה יותר באופן מובהק (ראו לוח 2).

כדי לבחון אם יש הבדלים בממוצע ציוני רמת הערכים של תלמידים הלומדים במוסד פנימייתי ובין תלמידים הלומדים בתיכון שאינו פנימייתי, נעשה מבחן t למדגמים בלתי תלויים, ונמצא כי ממוצע התלמידים הלומדים בפנימייה ( $M=9.85$ ,  $SD=1.07$ ) גבוה באופן מובהק מממוצע התלמידים הלומדים שאינו פנימייתי ( $M=9.47$ ,  $SD=0.98$ ) ( $T[143]=-2.215$ ,  $p<0.05$ ). כלומר יש הבדל מובהק ברמת הערכים של התלמידים הלומדים במוסדות השונים, ורמת הערכים של תלמידי הפנימייה גבוהה יותר באופן מובהק (ראו לוח 2).

## לוח 2: ההבדלים בין תלמידי פנימייה לתלמידי תיכון שאינו פנימייתי ברמת האינטליגנציה הרגשית וברמת הערכים (N=145)

הבדל	תיכון שאינו פנימייתי (n=73)		פנימייה (n=72)		משתני המחקר
	M	SD	M	SD	
t					
-2.425*	3.45	0.55	3.69	0.64	אינטליגנציה רגשית
-2.215*	9.47	0.98	9.85	1.07	ערכים

\*p < .05

### קשרים בין משתני המחקר

נוסף על מבחני t שנעשו כדי לבדוק הבדלים בין הקבוצות, נעשו גם בדיקות למתאם פירסון וספירמן על המשתנים התלויים, וגם על הערכים המרכיבים את המשתנה ערכים ועל המשתנים הדמוגרפיים שנבדקו.

כדי לבחון אם יש קשר בין אינטליגנציה רגשית ובין רמת ערכים חושב מתאם פירסון. ( $r=0.327$ ,  $p<0.001$ ). נמצא קשר בינוני חיובי מובהק. ככל שרמת האינטליגנציה הרגשית עולה כך ציון רמת הערכים גבוה יותר.

כדי לבחון אם יש קשר בין אינטליגנציה רגשית לשלושת הגורמים המרכיבים את המשתנה ערכים (עצמאות, תרומה לחברה, הרגשת שייכות למוסד), חושב מתאם פירסון. נמצא קשר בינוני חיובי מובהק בין אינטליגנציה רגשית לעצמאות ( $r=0.3$ ,  $p<0.01$ ). הקשר בין אינטליגנציה רגשית להרגשת שייכות נמצא בינוני חיובי מובהק ( $r=0.24$ ,  $p<0.01$ ). לא נמצא קשר מובהק בין אינטליגנציה רגשית לתרומה לחברה ( $p>0.05$ ).

כדי לבחון אם יש קשר בין המשתנים התלויים (אינטליגנציה רגשית וערכים) ובין משתנים דמוגרפיים (מגדר, השכלת האב והשכלת האם) חושב מתאם ספירמן. נמצא קשר חלש חיובי מובהק בין רמת הערכים להשכלת האב ( $r=0.14$ ,  $p<0.05$ ). הקשר בין רמת הערכים להשכלת האם נמצא בינוני חיובי מובהק ( $r=0.23$ ,  $p<0.01$ ). נמצא שהקשר בין השכלת האב להשכלת האם חזק חיובי מובהק ( $r=0.44$ ,  $p<0.01$ ), והקשר בין אינטליגנציה רגשית למגדר בינוני חיובי מובהק ( $r=0.25$ ,  $p<0.01$ ).

לסיכום, מן הנתונים עולה כי השערותנו המחקרית אוששה וכי ישנו הבדל מובהק בין קבוצות המחקר (תלמידי בית ספר פנימייתי לתלמידי בית ספר שאיננו פנימייתי) ברמת הערכים וברמת האינטליגנציה הרגשית, כך שבקרב תלמידי הפנימייה נמצאה רמה גבוהה יותר בשניהם. עוד נמצא קשר מובהק בין המשתנים התלויים, אינטליגנציה רגשית וערכים, וקשר מובהק בין המשתנים התלויים למשתנים הדמוגרפיים מגדר, השכלת האב והשכלת האם. עד כה הוצגו הממצאים הכמותיים במחקר הנוכחי. להלן יוצגו ממצאים איכותניים כדי להעמיק את ההבנה של הקשרים שנמצאו.

### סיכום, דיון ומסקנות

המוסדות הפנימייתיים הם נושא רחב שספרות מחקרית ענפה נדרשה אליו (קשתי ואריאלי, 1976; מאור, 1987; עטר, 2007; שלו ואחרים, 2015). יש כיום הרבה סוגי פנימיות בישראל: הפנימייה הצבאית, כפר הנוער, הפנימייה הטיפולית, פנימייה לתלמידים מחוננים והפנימייה הדתית. מוסדות אלו מאופיינים לעתים בתלמידים ממעמדות סוציו-אקונומיים קוטביים. במחקר זה בחרנו להתמקד בסוג פנימייה ספציפי, הפנימייה הדתית. בפנימיות אלו יש טווח רחב יחסית של מעמדות סוציו-אקונומיים, ולכן הן משקפות מגוון רחב יותר של האוכלוסייה הנחקרת. המחקר נעשה בקרב תלמידים ותלמידות בכיתות י"א-י"ב הלומדים במוסדות תיכוניים פנימייתיים ושאינם פנימייתיים, ונבדק בו קשר בין מוסד הלימודים לרמת הערכים ורמת האינטליגנציה הרגשית של התלמידים.

בשנות התשעים הייתה יוקרת הפנימיות גבוהה במיוחד. הפנימיות היו מקור עיקרי של הנחלת ערכי קולקטיביות, עצמאות ותרומה לחברה, שהיו מרכזיים מאוד בתקופה זו, ומכאן יוקרתן. חכימי וכהנא (1990) נדרשו לתרומה של הפנימיות בהנחלת ערכים אלו לתלמידיהן. לאורך השנים ראו בפנימייה כלי מרכזי בתהליכי הקליטה, החברות והאינטגרציה של בני העולים ובני הוותיקים. במבחן המציאות בוגרי הפנימייה הגיעו לדרגות גבוהות במסגרות ציבוריות אשר תורמות תרומה משמעותית לחברה. אפשר לראות זאת, למשל, בצבא, באקדמיה ובמוסדות השירות הציבורי. עדות לכך היא שחלק גדול מבני האליטות החברתיות בישראל כיום הם חניכי פנימיות לשעבר.

לפי מאור (1987) ההישג הבולט ביותר של הפנימיות הוא שהן הוכיחו את עצמן כדרך לרבים, ולא רק לאוכלוסיות החלשות, כפי שהיה בשנותיה הראשונות של המדינה. הפנימייה הוכחה כמסגרת לימודית-חזונית טובה גם לתלמידים



אשר למשפחתם הייתה היכולת לספק את כל השירותים החינוכיים, הן מצד המשאבים הכלכליים והן בתחום הרגשי והערכי. בדומה לחכימי וכהנא (1990), גם דגן הדגיש כי בפנימיות צמחה אליטה רוחנית ואינטלקטואלית אשר שאפה לשרת את צורכי החברה והמדינה, והצמיחה מנהיגות מכל השכבות והעדות. כיום, כשלושים שנה אחרי, השתנה האקלים החברתי במדינת ישראל. בעבר היו ערכי השיתופיות והקולקטיביזם דומיננטיים, והיום החברה נעשית יותר ויותר אינדיבידואליסטית (אילוז, 2002; אלמוג, 2004; הרפז, 2013; מנור, 2014). מגמה זו מעלה את התמיהה מדוע בני הנוער עדיין בוחרים ללכת למסגרות המאופיינות בקולקטיביזם דווקא? ייתכן שישנם גורמים העומדים לנגד עיניהם של הנוער והנערה בזמן בחירתם את מוסד הלימודים התיכוניים. ראינו כי יש קשר בין מוסד הלימודים ובין רמת הערכים ורמת האינטליגנציה הרגשית של הנער, כלומר שהנער או הנערה הלומדים בפנימייה הם בעלי רמת ערכים ואינטליגנציה רגשית גבוהה יותר משל תלמידים שאינם לומדים בפנימייה. נראה אפוא כי ייתכן שהנער או הנערה מרגישים שהפנימייה תורמת להתפתחותם האישית והרגשית, ולפיכך הם מוכנים לוותר על חיי החופש והפרטיות ולהתמסר למסגרת טוטאלית ומחייבת יותר.

### מאפייני המוסדות הפנימייתיים

כדי לנסות ולשפוף אור על טיבו של קשר זה שנמצא בין מוסד הפנימייה לרמת הערכים והאינטליגנציה הרגשית, ראינו תלמידים, בנים ובנות, משני סוגי בתי הספר. מניתוח תוכן התשובות עלו כמה עניינים עיקריים. ראשית, עולה כי המשתנה האישיותי הוא מאפיין דומיננטי בהחלטה של בחירת מוסד הלימודים שבו ירצו ללמוד, והוא משפיע גם על המוטיבציה להתמיד במשך ארבע שנות התיכון. שנית, האינטנסיביות בקשרים עם חברים והאופי הקולקטיבי של הפנימייה תורמים רבות לבניית האינטליגנציה הרגשית ולבניית עולמו הערכי של התלמיד. עוד נראה כי הצוות החינוכי ועצם השהות בפנימייה משפיעים על בשלות האינטליגנציה הרגשית של התלמיד ועל החיבור לערכי המוסד.

נקודת מבט נוספת על אופיין של הפנימיות נבחנה באמצעות אתרי האינטרנט של המוסדות. מתוכן הדברים עולה כי הנחת היסוד של המוסדות הפנימייתיים היא שכדי לבנות אישיות ערכית ולפתח כישורים חברתיים עמוקים, יש לשים דגש על שעות אחר הצהריים בפנימייה. ראיה לכך אפשר לראות בדברים הבאים מאתר האינטרנט של אחד מבתי הספר: "החל מסיום יום הלימודים מוצע

לתלמידים מגוון רחב של פעילויות עומק ומחשבה. כגון: מפגשים כיתתיים בבית המחנך או דיונים פתוחים בנושאי חינוך וערכים, שיח בנושאי אקטואליה, התנדבויות, סדנאות, ערבי כיתה חווייתיים ועוד. האמירה החינוכית היא 'יש לך זמן פנוי ואתה אחראי לבחור מה לעשות איתו'". עוד ראינו באתר אחר: "בחייה הפנימייה, יכולת ההתאקלמות החברתית מהווה מרכיב חשוב בבניין האישיות. בזכות חיי הפנימייה המשותפים, בולט בבית ספרנו הקשר החברי הטוב בין תלמידי המחזורים השונים".

לסיכום, מתוך הדברים שעלו, בין בראיונות עם התלמידים ובין באתרי האינטרנט של המוסדות, נראה כי ישנם מאפיינים ייחודיים למוסדות הפנימייה שהם מקור משיכה לתלמידים. דברים אלו נשענים על עדויות התלמידים באשר לתרומה הרבה שתורמים מוסדות הפנימייה. עוד אפשר להבחין שהיתרונות שמציינים התלמידים תואמים את הדברים שעליהם שמות הפנימייה דגש, כפי שעולה מתוכן האתרים. נראה אפוא כי יש לתת את הדעת על התופעה שלמרות השינויים החברתיים, הערכיים והתרבותיים שצוינו לעיל, נערים ונערות עדיין פונים למוסדות הפנימייתיים בעלי האופי הקולקטיבי, ואף מרגישים שהם מפיקים תועלת רבה מכך.

## מגבלות המחקר והמלצות להמשך

במחקר זה עלו שתי מגבלות. ראשית, מתוך מערך המחקר הנוכחי אפשר להסיק קשר מובהק בין מוסד פנימייתי ובין רמות גבוהות של ערכים ואינטליגנציה רגשית בקרב תלמידים. אך כדי להסיק כי מוסד הפנימייה הוא שיוצר הבדלים ברמות האלה אנו ממליצים על מחקרי אורך איכותניים שבאמצעותם אפשר יהיה לבחון לעומק את השפעתה הייחודית של הפנימייה על הרמה הערכית ועל רמת האינטליגנציה הרגשית בארבע שנות הפנימייה. שנית, מחקר זה התמקד באוכלוסיית תלמידים ספציפית, קרי האוכלוסייה הדתית, מתוך מגוון רחב של אוכלוסיית תלמידי הפנימייה. המלצתנו למחקר המשך היא להרחיב את המחקר לאוכלוסיות נוספות ומגוונות יותר.

לאור ממצאי המחקר הנוכחי, המעידים על קשר מובהק בין פנימייה ובין רמות גבוהות של ערכים ואינטליגנציה רגשית בקרב תלמידים, ולאור הממצאים אשר הובאו בסקירת הספרות באשר להשפעתן הרבה של הפנימיות על חניכיהן, אנו מציעים שני דברים. ראשית, אנו ממליצים על המשך החיזוק והשקעת המשאבים של המערכות הרגולטוריות במגוון הפנימיות הקיימות כיום, מתוך הנחה כי

חיזוק הפנימיות מחזק, ישירות ובעקיפין, את החברה כולה (מאור, 1987). שנית, מתוך הנחה שפעמים רבות, כמו שעולה מדבריהם של קשתי ואריאלי (1976) וכן של ווזנר (1997), השפעתה החיובית של הפנימייה על חניכיה נובעת מעצם השהות בפנימייה, כלומר שהות במסגרת חוץ-ביתית המאופיינת באינטנסיביות חברתית רבה ובנוכחות גבוהה של הצוות החינוכי, אנו ממליצים על שילובן של תכניות חינוכיות בבתי הספר התיכוניים הכוללות שהות מחוץ לבית. בתכניות אלו אפשר ללמוד חצי יום לימודים רגילים, ובחצי השני לעסוק בפעילויות התנדבותיות ובפעילויות חווייתיות מגוונות. לתכניות כגון אלו יש פוטנציאל רב לפיתוח עולמם הערכי והאישי של התלמידים ולגיבושם החברתי.

נוסף על המלצות אלו, לאור הממצא במחקר זה כי יש קשר חיובי בין אינטליגנציה רגשית לרמה הערכית של התלמידים, ולאור העדות בספרות המחקר באשר לקשר זה (Cialdini et al., 1987), אנו מציעים לשלב באופן מובנה פעילויות התנדבותיות בכלל בתי הספר, הן בישראל והן ברחבי העולם, שכן מלבד פיתוחה של האינטליגנציה הרגשית מפעילויות כגון אלו, פעילות התנדבות היא נתינה הדדית, הן לאדם או לחברה שאליהם מכוונת הפעילות, והן לתלמיד או התלמידה עצמם, ומעשה ההתנדבות מפתח את אישיותו של התלמיד באופן עמוק, יציב ומאוזן (אבולעפיה, 2010).

## מקורות

- אבולעפיה, מ', 2010. על שפת העדן, ירושלים: מכון לבבה.
- אילוז, א', 2002. תרבות הקפיטליזם, תל אביב: משרד הביטחון, האוניברסיטה המשודרת, עמ' 7-13.
- אליה, י', 2006. ילדים רחוקים: קשר השתיקה סביב הרחקת ילדים ממשפחותיהם, רמת גן: י.מ. אופקים.
- אלמוג, ע', 2004. פרידה משרוליק: שינוי ערכים באליטה הישראלית, חיפה: זמורה ביתן.
- אריאל, ג' ומילשטיין, א', 2006. על מה חלמנו: אגדת הדסים, שרידות.
- בלומנפלד, ר', 1967. "ניצנים: דיוקנו של כפר נוער", יסודות ג, עמ' 24-35.
- בנבנישתי, ר', 2009. תוכניות לבוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתית חסרי עורף משפחתי, ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, האגף לפיתוח שירותים, מינהל המחקר והתכנון.
- ברזל, א', 1981. "על חינוך לערכים ועל חינוך פתוח", סוגיות חינוך והוראה א, עמ' 17-27.

- גרון, ב', 1988. "הרקע האידיאולוגי של ההתנדבות", ההתנדבות במרכז הקהילתי, ירושלים: התאגדות מרכזים קהילתיים בישראל, עמ' 3.
- גרופר, ע' ורומי, ש' 2014. ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני הליבה, תל אביב: מכון מופ"ת.
- \_\_\_\_\_, 2015. ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך ב: קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-טיפול, תל אביב: מכון מופ"ת.
- דורון, א', 2007. הקשר בין האינטליגנציה הרגשית ומערכת הערכים של נוער לבין השתתפות בפעילות התנדבותית: המקרה של פרויקט "חמניות" של "אורט למען הקהילה", עבודת מוסמך, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- הכהן, ד', 2011. ילדי הזמן: עליית הנוער 1933-1948, ירושלים: יד ושם, המכון הבין-לאומי לחקר השואה.
- הרפז, ע', 2013. שקר האינדיווידואליזם: שפינוזה, היגל והדימוי הכוזב של ה"אני המודרני", תל אביב: רסלינג.
- וונר, י', 1997. "דרכי העבודה בפנימיות לילדים ולבני נוער בישראל", סעד 1, עמ' 9-16.
- וונר, י', גולן, מ' וערד-דווידסון, ב', 1993. איכות חיים בפנימיות לילדים ולבני נוער בישראל: דו"ח מחקר מסכם, ירושלים: משרד העבודה והרווחה.
- זוארץ, מ', 2007. אינטליגנציה רגשית, מסוגלות עצמית חברתית ודפוסי התמודדות עם קונפליקט, עבודת מוסמך, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- זיוון, ש', 2013. מודלים של בתי הספר במוסדות החינוך הפנימייתיים, משרד החינוך, הפורום הציבורי, כפרי הנוער, מכון הנרייטה סולד.
- זיידנר, מ', מאתוס, ג', רוברטס, ר"ד ודר, ת', 2012. אינטליגנציה רגשית: מתאוריה למעשה, עפולה: אקדמית יזרעאל.
- זילברשטיין, ע', 2010. "החלוץ והצבר: הבחנה בין הדמויות באיקונוגרפיה הציונית – ייצוג דמות החלוץ ודמות הצבר באמנות הציור והרישום הישראלי משנות העשרים עד שנות החמישים", בית הספר לאמנות המדרשה, המכללה האקדמית בית ברל.
- חכימי, ע' וכהנא, ר', 1990. פנימיות חינוכית בישראל, ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.
- להמן, ז', 1962. רעיון והגשמה, תל אביב: תרבות וחינוך, אורים מדור לספרים פדגוגיים.
- מאור, א', 1987. "עליית הנוער הדתי בשנותיה הראשונות", עבודת מוסמך, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן. נדפס גם בתוך: מ' בר לב ומ' דגן (עורכים) (1997). החינוך הפנימייתי הממלכתי-דתי בישראל, ירושלים: משרד החינוך, מנהל החינוך הדתי.
- מונק, מ', 1971. "הישיבה כמוסד חינוכי", עלים לענייני החינוך בעליית הנוער, בתוך:

- ר' אלבוים-דרור (עורכת) (1986). החינוך העברי בארץ ישראל, הוצאת יד יצחק בן צבי, עמ' 424.
- מירו, א' וגרופר, ע', 2006. שימור ושיקום קשרי משפחה בעת סידור חוץ ביתי-פנימייתי, ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, האגף לפיתוח שירותים, מינהל המחקר והתכנון. מנור, א', 2014. השקפה אופטימית: מבט היסטורי סובייקטיבי מנקודת מוצא אובייקטיבית, תל אביב: מכון מופ"ת.
- סמבירא, ג', 2004. שאלון מוטיבציות לשנת שירות, מכון סאלד, ירושלים.
- עטר, ש', 2007. "מאפיינים של הילד, המשפחה והפנימייה כמנבאים תפקוד פסיכו- חברתי וחינוכי של ילדים ובני נוער בפנימיית שיקומיות, טיפוליות ופוסט-אשפוזיות", תקציר של דוקטורט שהוגש לאוניברסיטה העברית בירושלים.
- קול, מ', 1960. מסכת עליית הנוער, ירושלים: מ. נוימן.
- \_\_\_\_, 1964. נתיבות בחינוך ובשיקום, תל אביב: מסדה.
- קשתי, י' ואריאלי, מ', 1976. פנימיית: תהליכי חיברות בסביבה נמרצת, תל אביב: דגה, עמ' 9-12.
- קשתי, י' ואריאלי, מ', 1980. "גישתם של חניכים לאנשים ולתחומי חיים בכפר הנוער", בתוך: ש' מאירי (עורך), יסודות: שלושים שנות חינוך פנימייתי בכפרי ילדים ונוער, תל אביב: יסודות, עמ' 208-218.
- קשתי, י', אריאלי, מ' ושלסקי, ש', 1997. לקסיקון החינוך וההוראה, תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 309-311.
- רוטנשטרייך, נ', 1964. "ערכים בחינוך", סוגיות בחינוך, ירושלים: האוניברסיטה העברית. ריינהולד, ח', 1953. נוער בונה ביתו, תל אביב: עם עובד.
- שובל, ר', זכאי, ד' וחלפון, י', 1997. שאלון לבדיקת אוטונומיה, מכון סאלד, ירושלים.
- שושנה, א', 2011. "משחק תפקידים ומושג העצמי בקרב בוגרי הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח", חברה ורווחה לא (3), עמ' 365-387.
- שינוביץ, ר', 2005. "שינויים בתחום הדתי בזמן הלימודים באוניברסיטה בקרב בוגרות אולפנא הלומדות באוניברסיטת בר-אילן", עבודת מוסמך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- שינובר, צ', 2010. האור הגדול: 70 שנה לישיבות ולאולפנות בני עקיבא: ת"ש-תש"ע, בית מאיר: מרכז ישיבות בני עקיבא בישראל.
- שלו, ר', אבלין, א' ושגב, מ', 2015. עולם אחד: מודל חינוכי טיפולי לנערים במסגרת חוץ ביתית "בית הבוגר", קריית ביאליק: אח.

- Cialdini, R. B., Schaller, M., Houlihan, D., Arps, K., Fultz, J. and Beaman, A. L., 1987. "Empathy-Based Helping: Is It Selflessly or Selfishly Motivated?" *Journal of Personality and Social Psychology* 52 (4), pp. 749–758.
- Cordingley, S., 2000. "The Definition and Principles of Volunteering a Framework for Public Policy," in: J. Warburton and M. Oppenheimer (eds.), *Volunteers and Volunteering*, Leichhardt, N.S.W.: Federation Press, pp.73-82.
- Ellis, S. J. and Noyes, K. H., 1990. *By the People: A History of Americans as Volunteers*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Feather, N. T., 1992. "Values, Valences, Expectations, and Actions," *Journal of Social Issues* 48 (2), pp. 109–124.
- Finkelstein, M. A., Penner, L. A. and Brannick, M. T., 2005. "Motive, Role Identity, and Pro-Social Personality as Predictors of Volunteer Activity," *Social Behavior and Personality: An International Journal* 33, pp. 403–418.
- Gardner, H. and Hatch, T., 1989. "Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences," *Educational Researcher* 18 (8), pp. 4–10.
- Goodenow, C., 1993. "PSSM, The Psychological Sense of School Membership among Adolescents," Jerusalem: Henrietta Szold Institute.
- Kashti, Y., 1998. "The Israeli Youth Village: Boarding Schools in the Service of Nation-Building," *Child and Youth Services* 19 (1), pp. 55–78.
- Kihlstrom, J. F., Cantor, N. and Sternberg, R. J. (eds.), 2000. *Handbook of Intelligence*, New York: Cambridge University Press, pp. 359–379
- Kluckhohn, C., 1951. "Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification," in: *Toward a General Theory of Action*, Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 1-2.
- Maslow, A. and Hertzberg, A., 1954. "Hierarchy of Needs," in: A. H. Maslow, *Motivation and Personality*, New York: Harper, pp.62-71.
- Mayer, J. D., Di Paolo, M. and Salovey, P., 1990. "Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence," *Journal of Personality Assessment* 54 (3-4), pp. 772–781.

- Mayer, J. D. and Salovey, P., 1997. "What is Emotional Intelligence?" in: P. Salovey and D. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, New York: Basic Books, pp.10.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. and Sitarenios, G., 2001. "Emotional Intelligence as a Standard Intelligence," *Emotion* 1 (3), pp. 232–242.
- Morris, M. W. and Peng, K., 1994. "Culture and Cause: American and Chinese Attributions for Social and Physical Events," *Journal of Personality and Social Psychology* 67 (6), pp. 949–971.
- Rokeach, M., 1973. *The Nature of Human Values*, New York: The Free Press, pp. 3–25.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L., 2000. "Self- Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being," *American Psychologist* 55, pp. 68–78.
- Schutte, N. S., 1998. "A Measure of Emotional Intelligence," Jerusalem: Henrietta Szold Institute.
- Thorndike, E. L., 1920. "Intelligence and Its Uses," *Harper's magazine* 140, pp. 227–235.

**d.nitza@ariel.ac.il**

