



הערכת תכניות השכלה

מחקר הערכת תכניות תקון בשב"ס

ד"ר באדי חסייסי
פרופ' דיוויד וייסבורד
פרופ' אפרת שהם
נעם חביב
גלי אביב
ד"ר אתי אלישע
רועי זמיר



האוניברסיטה העברית בירושלים
הפקולטה למשפטים
המכון לקרימינולוגיה



ספטמבר 2014
פרסום מס' RR-05-2014

כל הזכויות שמורות © 2014

שירות בתי הסוהר

ת"ד 81 רמלה, 7210002

www.ips.gov.il

עריכה לשונית: ורדה בן-יוסף

הדפסה: פֶּאן, דפוס מתקדם בע"מ

עיצוב הכריכה: סטודיו אוטוגלידה

מחקר הערכת תכניות תקון בשב"ס

בשנת 2012 השיק שב"ס מחקר רב-שנתי להערכת האפקטיביות והיעילות הכלכלית של תכניות תקון של אסירים. המחקר נערך על-ידי המכון לקרימינולוגיה באוניברסיטה העברית בירושלים, שזכה במכרז לביצועו, בשיתוף פעולה עם מחלקת מחקר ואסטרטגיה של מנהל התכנון בשב"ס. בצוות המחקר מדענים בעלי שם עולמי, קרימינולוגים וכלכלנים, ישראלים ותושבי חוץ. מחקר זה הוא מחקר חסר תקדים הן בהיקף התכניות המוערכות (כשלושים תכניות) הן בסטנדרטים המדעיים הגבוהים שהוא מחויב אליהם, והוא עתיד להציב את שב"ס בחזית ארגוני הכליאה בעולם הפועלים על פי "מדיניות מבוססת ממצאים" (Evidence Based Policy). את המחקר מלווה ועדת היגוי שבראשה עומד הנציב וראש אגף האסיר.

התכניות שנבחרו הן התכניות המרכזיות במערך התקון של שב"ס בתחומים של טיפול פסיכו-סוציאלי, חינוך פורמלי (תכניות השכלה) וחינוך לא-פורמלי, תעסוקה והכשרה מקצועית ושקום תורני.

המחקר בוחן שני סוגי תוצאות: אפקטיביות ויעילות כלכלית. המדדים הנבדקים לבחינת האפקטיביות הם מאסרים ומעצרים חוזרים ותפקוד חברתי-כלכלי לאחר השחרור (כגון היזקקות לשירותים חברתיים, נישואין, השתלבות במעגל העבודה ותשלום מסים מעבודה). לבחינת היעילות הכלכלית אנו בוחנים את התועלת הכלכלית הצומחת לחברה ולאסיר למול העלות של תכנית התקון.

מבחינה מתודולוגית אנו עושים שימוש בשני סוגי מחקר. עבור התכניות שיש להן תיעוד עשיר, אנו מבצעים מחקר רטרוספקטיבי שמנותחים בו נתוני עבר של המשתתפים בתכנית במהלך עשר השנים האחרונות. במחקר מסוג זה אנו עושים שימוש בשיטה המתקדמת ביותר והקרובה ביותר למתאר ניסויי, היא שיטת "השוואת ציוני היתכנות" (Propensity Score Matching). עבור תכניות שאין להן תיעוד עשיר, אנו מבצעים מחקר פרוספקטיבי ומתחילים לאסוף נתונים על האסירים המשתתפים בתכנית, במטרה לעקוב אחריהם במהלך המאסר ולאחר שחרורם.

בסיום המחקר יהיה בידי שב"ס מידע תקף על תכניות התקון המרכזיות, ולפי הממצאים נוכל לנתב את המאמצים המקצועיים, ולהפנות בתבונה את המשאבים לתכניות שיימצאו אפקטיביות ויעילות.

מחקר הערכת תכניות תקון בשב"ס : חברי ועדת ההיגוי

יו"ר הוועדה: גונדר עו"ד עפרה קלינגר, ראש אגף האסיר
תת-גונדר מיכל ברק, ראש חטיבת תקון
תת-גונדר תלמה כהן-טוהר, ראש מנהל תכנון
תת-גונדר יוסי מקדש, סגן מפקד מחוז דרום
גונדר-משנה נילי טולדנו, ראש מחלקת חינוך, טיפול ושיקום
גונדר-משנה ניסים קשי, ראש מערך התעסוקה
גונדר-משנה ד"ר דרור ולק, ראש יחידת המחקר
סגן-גונדר הרב שלומי כהן, ראש ענף תקון תורני
סגן-גונדר לבנה לוי-שי, ראש ענף חינוך והשכלת אסירים (לשעבר)
סגן-גונדר מיכל זיבלי, ראש ענף חינוך והשכלת אסירים
סגן-גונדר קרן גלבווע, ראש ענף טיפול ושיקום
סגן-גונדר רגב דחרוג, ראש ענף תכנון אסטרטגי
רב-כלאי תומר כרמל, קצין מחקר
רב-כלאי קתרין בן צבי, קצינת אסטרטגיה
רב-כלאי עו"ד מיכאל אביטן, נציג היועץ המשפטי
ניצב-משנה ד"ר בשורה רגב, ראש מחלקת מחקר במשרד לביטחון הפנים
ד"ר רותם אפודי, רמ"ח מחקר והדרכה ברשות לשיקום האסיר

מחקר זה בא לעולם הודות לתרומתם החשובה של אנשים רבים. בראש ובראשונה תודה לנציב שירות בתי הסוהר, רב-גונדר אהרון פרנקו, ולנציב הקודם, רב-גונדר בדימוס בני קניאק, על מחויבותם ותמיכתם העקבית והלא מסויגת במחקר. הבנתם כי מדיניות של ארגון מורכב כשב"ס חייבת להסתמך על ממצאים המופקים בשיטות המחקר המתקדמות ביותר – יכולה לשמש מופת לראשי ארגונים אחרים.

המחקר מבוסס על שיתוף פעולה מלא עם יחידת המחקר של שב"ס. אנו רוצים להודות לגונדר-משנה ד"ר דרור ולק, ראש היחידה, ולקציני המחקר, רב-כלאי קטרין בן צבי ורב-כלאי תומר כרמל שהקדישו רבות מזמנם ומהידע הייחודי שלהם על-מנת לאפשר מחקר מעמיק. תודה מיוחדת לקטרין על הליווי הצמוד של צוות המחקר בהכנת הקבצים ולתומר על הכנת הסקריפטים למשתנים הבנויים.

תודה לוועדת ההיגוי בראשות ראש אגף האסיר, גונדר עו"ד עפרה קלינגר ולתת-גונדר מיכל ברק, ראש חטיבת תקון, שמלווה את המחקר מתחילתו. ההערות וההכוונה של חברי הוועדה, ובמיוחד הוויכוחים הפוריים, סייעו לנו לשפר את המחקר ולהבין לעומק את הפרשנות לממצאים.

רוב תודות לסגן-גונדר לבנה לוי-שי, ראש ענף חינוך והשכלת אסירים; לרב-כלאי שרה ברקוביץ, רכזת ארצית להשכלת אסירים; לרב-כלאי אסתי קצרי-יוסף, ראש תחום חינוך בבית מעצר מג"ן-ניצן; ולכלאי אפרת מזרחי-צברי, קצינת חינוך ורכזת השכלה בבית הסוהר מעשיהו, על שהתראיינו לצורך המחקר ופתחו לנו צוהר לעולם המרתק של תכניות ההשכלה בשב"ס.

תודה מיוחדת למר נעם חביב, מנהל המחקר, ולמר רועי זמיר, עוזר המחקר, על עבודתם המסורה בהכנת הדוח.

תוכן העניינים

יב	תקציר	1
יג	תקציר מנהלים	1
1	מבוא	18
18	שיטה	21
21	ממצאים	21
21	חלק ראשון : ההשפעה של השתתפות בתכניות השכלה על רצידיביזם	23
23	חלק שני : ההשפעה של השתתפות בתכניות השכלה ברמות שונות על רצידיביזם	23
23	תכנית 12 שנות לימוד	26
26	תכנית 10 שנות לימוד	29
29	תכנית מתקדמים (6-8 שנות לימוד)	32
32	תכנית ביניים (3-5 שנות לימוד)	35
35	דיון ומסקנות	38
38	מקורות	44
44	נספחים	

רשימת לוחות

- לוח 1 : נושאים מכיתות לימוד לפי רמת הכיתה וסיבת הנשירה (2004-2012).....15
- לוח 2 : השוואה בין קבוצת המשתתפים בתכניות השכלה לקבוצת הביקורת, לפני ההתאמה ואחריה.....19
- לוח 3 : שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכניות השכלה.....21
- לוח 4 : שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכניות השכלה.....22
- לוח 5 : השוואה בין קבוצת המשתתפים בתכנית 12 שני"ל לקבוצת הביקורת, לפני ההתאמה ואחריה.....24
- לוח 6 : שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית 12 שני"ל.....25
- לוח 7 : שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית 12 שני"ל.....26
- לוח 8 : השוואה בין קבוצת המשתתפים בתכנית 10 שני"ל לקבוצת הביקורת, לפני ההתאמה ואחריה.....27
- לוח 9 : שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית 10 שני"ל.....28
- לוח 10 : שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית 10 שני"ל.....28
- לוח 11 : השוואה בין קבוצת המשתתפים בתכנית מתקדמים לקבוצת הביקורת, לפני ההתאמה ואחריה.....29
- לוח 12 : שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית מתקדמים.....30
- לוח 13 : שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית מתקדמים.....31
- לוח 14 : השוואה בין קבוצת המשתתפים בתכנית ביניים לקבוצת הביקורת, לפני ההתאמה ואחריה.....32
- לוח 15 : שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית ביניים.....33

רשימת תרשימים

- תרשים 1 : שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכניות השכלה 22.....
- תרשים 2 : שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכניות השכלה 23.....
- תרשים 3 : שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית 12 שנ"ל 25.....
- תרשים 4 : שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית 12 שנ"ל 26.....
- תרשים 5 : שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית 10 שנ"ל 28.....
- תרשים 6 : שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית 10 שנ"ל 29.....
- תרשים 7 : שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית מתקדמים 31.....
- תרשים 8 : שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית מתקדמים 32.....
- תרשים 9 : שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית ביניים 33.....
- תרשים 10 : שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית ביניים 34.....

תכניות החינוך נחשבות לחלק אינטגרלי מתכניות השיקום בבתי הכלא במסגרת התפיסה שחינוך והשכלה יכולים להוליד שינוי אמתי בקרב האסירים, להקנות להם ערכים ולהפוך אותם לאנשים נורמטיביים. כיום אפשר למצוא סוגים שונים של תכניות חינוך, פורמלי ובלתי פורמלי, אשר תכליתן – לצד הקניית ערכים והשכלה – לסייע לאסירים להשתלב בחברה עם שחרורם. הקשר בין חינוך פורמלי, הלא הן תכניות ההשכלה בכלא לבין שיקום אסירים והפחתת מועדות של אסירים לאחר שחרורם נחקר רבות בספרות, אך מחקרים רבים מעלים שאלות בקשר למועילות (לאפקטיביות) שלהן בהפחתת שיעור המועדות של אסירים. הספרות מותחת ביקורת על המתודולוגיות שהשתמשו בהן כדי להעריך את תכניות החינוך. הביקורת מציינת בעיקר אי-התאמה של קבוצת הביקורת, ריבוי הגדרות למדד הרצידיביזם והתייחסות הומוגנית למגוון תכניות ההשכלה ללא השוואה דיפרנציאלית בין הרמות השונות. על רקע זה מטרת המחקר הנוכחי לבחון את האפקטיביות של תכניות ההשכלה בכלל, ואת השפעתן של רמות הלימוד השונות בפרט (12 שנות לימוד, 10 שנות לימוד, מתקדמים 6-8 שנות לימוד, ביניים 3-5 שנות לימוד) בכל הנוגע להפחתת שיעורי המועדות בקרב אסירים. המחקר בדק אסירים שפוטים, תושבי ישראל, ששהו בכלא בשנים 2004-2012 (N=61,689). מתוך קובץ אסירים זה נבחרו 8,444 אסירים אשר השתתפו בתכנית השכלה כלשהי במהלך מאסרם. כדי להתאים קבוצת השוואה לאסירים שהשתתפו בתכנית השכלה כלשהי, או לאסירים שהשתתפו ברמות השונות של תכניות החינוך, נעשה שימוש בשיטת ההתאמה "השוואת ציוני היתכנות" (Propensity Score Matching). שיטה זו משקללת את כלל המשתתפים שעשויים להשפיע על הקבלה לתכנית ומחשבת את ההסתברות של כל אסיר להתקבל לתכנית. ההסתברות של כל אסיר להתקבל לתכנית הביאה בחשבון מאפיינים סוציו-דמוגרפיים, את מאפייני המאסר ואת מאפייני האסיר. על בסיס הציון שמתקבל הותאם לכל אסיר שהשתתף בתכנית החינוך אסיר "תאום" שלא השתתף בתכנית. השימוש בשיטה זו מאפשר לבנות קבוצת ביקורת טובה ומדויקת שמצביעה על תרומת ההשתתפות בתכניות ההשכלה.

המועילות של תכניות החינוך נבחנה באמצעות השוואה של שיעורי המועדות, שיעור המעצרים והמאסרים החוזרים, בין קבוצת האסירים שהשתתפו בתכניות החינוך ובין קבוצת הביקורת התואמת. נמצא כי הסיכון של אסירים שהשתתפו בתכנית 12 שנות לימוד ובתכנית מתקדמים (6-8 שנות לימוד) להיאסר ולהיעצר שוב נמוך מהסיכון של אסירים בקבוצת הביקורת. לא נמצא הבדל של ממש בתכניות החינוך האחרות (תכנית 3-5 שנות לימוד ותכנית 10 שנות לימוד).

הסבר אפשרי לממצא זה הוא ששתי התכניות (12 שנות לימוד ומתקדמים) מהוות ציון דרך משמעותי ביותר בהישגיו של האסיר. בדוח מוצעים הסברים נוספים ופרשנות להצלחתן או לכישלונן של תכניות ההשכלה.

תקציר מנהלים

מחקרים רבים בספרות מעידים על קשר בין תכניות חינוך לבין שיקום אסירים והפחתת שיעור המועדות של אסירים לאחר שחרורם מבתי הכלא. תכליתן של תכניות אלו להקנות לאסירים חינוך פורמלי ובלתי פורמלי, מתוך הנחה שהקניית השכלה, לצד הקניית ערכים, תסייע להם להשתלב בשוק העבודה עם שחרורם מהכלא, לפנות לאפיקים חברתיים נורמטיביים ולנטוש את דרך הפשע. המחקר הנוכחי התמקד בהערכתן של ארבע תכניות השכלה המוצעות לאסירים בבתי הסוהר בישראל: תכנית ביניים (3-5 שנות לימוד), תכנית מתקדמים (6-8 שנות לימוד), תכנית 10 שנות לימוד ותכנית 12 שנות לימוד. הלימודים מתקיימים בשעות הבוקר (בדרך כלל בשעות 08:00-12:00). הכיתות מתנהלות כמו כיתות בבית ספר רגיל, וראש תחום מעריך החינוך בכל בית סוהר מתפקדת באורח דומה לזה של מנהלת בית ספר.

מטרת המחקר הנוכחי לבחון כיצד פועלות תכניות ההשכלה בשב"ס, מה הרציונל שלהן, מה מטרותיהן המוצהרות ותוצריהן כפי שגורמים רלוונטיים בשב"ס רואים אותם. עוד מטרה של המחקר הנוכחי – לבחון כיצד השתתפות האסירים בתכניות אלו משפיעה על התנהגותם בתקופת המאסר ועל נטייתם לחזור לפשיעה או להימנע מפשיעה לאחר שחרורם מהכלא. כדי לענות על שאלות אלו ניעזר בגישה כמותית ואיכותנית.

מאז ומתמיד היו תכניות החינוך רכיב חשוב בתהליך השיקום של אסירים. רבות נכתב על הקשר בין חינוך לפשיעה. תאוריות ומחקרים מעלים כי תכניות חינוך מקנות לאסירים כישורים החיוניים לפיתוח אורח חיים לגיטימי ופרודוקטיבי. החינוך מוביל לשינוי התנהגותי של האסיר ומסייע לו בקבלת החלטות ערכיות, רציונליות ו"נכונות", ואלה מסייעות לו להסתייג מדרך הפשע ולהימנע ממנה. הספרות מראה כי במסגרת תכניות החינוך אסירים לומדים להפיג מתחים בדרכים חיוביות, ויכולת ההבעה העצמית שלהם משתפרת. התוצאה – האסירים רגועים יותר ופחות מעורבים בקונפליקטים. מחקרים אחרים מעידים כי תכניות חינוך בכלא מאפשרות לאסירים לרכוש השכלה ומיומנות תעסוקתית אשר מקנות להם כרטיס כניסה לשוק העבודה בחברה עם שחרורם. האסירים האלה זוכים בהזדמנות להתפרנס באופן לגיטימי, לשפר את דימוים העצמי ואת איכות חייהם ולפתח קשרים חברתיים בקהילה.

מרבית המחקרים בספרות מעידים כי חינוך בכלא מפחית את שיעור המועדות בקרב אסירים לאחר שחרורם. עם זאת, תכניות חינוך ספגו ביקורת בספרות המחקרית: ראשית, מחקרים מעלים שאלות בקשר למועילות (לאפקטיביות) של תכניות ההשכלה בהפחתת שיעור המועדות של אסירים המשתתפים בתכנית, ובמספר קטן של מחקרים לא נמצא קשר בין השתתפות אסירים בתכניות השכלה לבין ירידה בשיעור המועדות. שנית, הספרות מותחת ביקורת על המתודולוגיות שהשתמשו בהן כדי להעריך את תכניות השכלה, בעיקר על אי-התאמה של קבוצת ביקורת, ריבוי הגדרות למדד הרצידיביזם והתייחסות הומוגנית למגוון תכניות ההשכלה בלא השוואה דיפרנציאלית בין הרמות השונות.

בחינת האפקטיביות של תכניות ההשכלה מסתמכת על קובץ נתונים רחב המכיל את כלל האסירים הפליליים תושבי ישראל ששהו בכלא בשנים 2004-2012 – 61,689 אסירים שפוטים. בקובץ מידע רב הנוגע למאפיינים הסוציו-דמוגרפיים של האסירים והעצורים, למאסרים הקודמים שלהם ולמאסר הנוכחי. מידע זה התקבל ממערכת הנתונים של השב"ס (מערכת "צוהר"). במאגר יש נתונים גם על התנהלות האסירים בכלא, לרבות ביקורים, חופשות, דיונים משמעותיים, חינוך, תעסוקה ועוד. מתוך קובץ האסירים סוננו האסירים שלא עמדו מראש בדרישות השב"ס לקבלה לתכניות החינוך הפורמלי: אסירים שטרם

השתחררו מהכלא (6,629 אסירים), אסירים שלא דיווחו על שנות הלימוד בעת כניסתם למאסר (9,498 אסירים), ואסירים שפוטים לפחות משלושה חודשים (8,331 אסירים). לאחר הסינון נותרו בקובץ הסופי 37,231 אסירים. 8,444 אסירים מהם השתתפו בתכניות ההשכלה ושאר האסירים (N=28,787) לא השתתפו בתכניות אלה.

כדי להתאים קבוצת השוואה לאסירים שהשתתפו בתכניות ההשכלה, נעשה שימוש בשיטת התאמה שנקראת "השוואת ציוני היתכנות" (Propensity Score Matching, או בקיצור PSM). הבחירה בשיטה זו נועדה למזער את ההטיה בהליך בחירת הנבדקים, כדי שהנבדקים בקבוצת הביקורת יהיו דומים ככל האפשר לנבדקים בקבוצת המשתתפים – למעט העובדה שהם נכללו בקבוצת המשתתפים. בשיטה זו נקבעת רמת ההיתכנות (נטייה) של הנבדקים להשתתף בחינוך הפורמלי ו"משודכים" אסירים משתתפים ולא משתתפים בעלי ציון היתכנות דומה.

לחישוב ההסתברות להיכנס לתכנית נבחרו משתנים שונים. משתנים אלו היו מאפיינים סוציו-דמוגרפיים של האסיר, מאפייני המאסר, הרקע העברייני של האסיר, פרופיל האסיר ומאפייני האסיר במאסר. ציוני ההיתכנות חושבו בעזרת מודל סטטיסטי המנבא היתכנות באמצעות מאפייני הרקע של הנבדקים. כל אסיר מקבל ערך בין 0 ל-1: ציון 0 מבטא הסתברות אפסית להשתתף בתכנית וציון 1 מבטא הסתברות בטוחה להשתתף בתכנית. לאחר שחושבה ההסתברות של כל אסיר להיכלל בתכנית, "שידכנו" כל אסיר שהשתתף בתכנית השכלה לאסיר בעל ציון ההיתכנות הדומה ביותר ("התאום שלי") מתוך קבוצת האסירים שלא השתתפו בתכנית השכלה. מאחר שקבוצת האסירים שהשתתפו בתכניות גדולה די הצורך, השתמשנו בשיטת התאמה שנקראת "ההתאמה המיטבית" (best match). במסגרת שיטה זו, עבור כל נבדק מקבוצת המשתתפים נבחר אסיר בעל ציון ההיתכנות הקרוב ביותר מקבוצת הביקורת. השתמשנו ב"רוחב פס" (caliper), של 0.01 לצורך הבחירה, דהיינו – ההתאמה התבצעה רק אם הציון של הנבדק מקבוצת הביקורת נמצא בטווח של 0.01 (כלומר עד אחוז אחד של הסתברות להשתתפות) מציון הנבדק בקבוצת המשתתפים בתכנית. על-מנת להבטיח שגישת ציוני ההיתכנות אכן סיפקה מדגמים מאוזנים, נעשתה השוואה של מאפייני קבוצת המשתתפים וקבוצת הביקורת במדגם המתואם. המדגמים מאוזנים כאשר הם אינם שונים זה מזה בעקביות במשתנים הרלוונטיים לתהליך הבחירה.

הערכת התכניות נעשתה בשני שלבים: בשלב הראשון השווינו את הסיכון למועדות של אסירים שהשתתפו בתכנית השכלה כלשהי במהלך מאסרם לעומת אסירים שלא השתתפו בתכניות השכלה כלל. בשלב השני השווינו את הסיכון למועדות בתכניות ההשכלה ברמות השונות. אשר לשלב הראשון, קבוצת האסירים שהשתתפו בתכנית השכלה כלשהי מנתה לפני ההתאמה 8,444 אסירים עם ציון "התאמה" ממוצע של 0.236. קבוצת הביקורת, האסירים שלא השתתפו בתכנית השכלה כלשהי, מנתה 28,787 אסירים עם ציון היתכנות ממוצע של 0.223. לאחר ההתאמה מנו כל אחת מקבוצת המשתתפים ומקבוצת הביקורת 4,785 אסירים עם ציוני היתכנות ממוצעים של 0.259. לאחר שהוגדרו שתי הקבוצות, נבחנה אפקטיביות התכנית במדדים של מעצרים חוזרים ומאסרים חוזרים. נמצא כי הסיכון של אסירים שהשתתפו בתכניות השכלה להיאסר או להיעצר שוב זהה כמעט לחלוטין לסיכון של אסירים בקבוצת הביקורת לאורך כל תקופת המעקב – חמש שנים.

בשלב הבא בדקנו את ההשפעה של כל רמת לימוד בהשוואה לקבוצת הביקורת. ואלה תכניות הלימוד שנבחנו: 12 שנות לימוד, 10 שנות לימוד, מתקדמים (6-8 שנות לימוד) וביניים (3-5 שנות לימוד). את תכנית המתחילים אי-אפשר היה לבחון, למרות חשיבותה העצומה¹. קבוצת הביקורת עבור כל רמת לימוד נבחרה באמצעות שיטת PSM, והיא כללה אסירים שדיווחו על מספר שנות לימוד קטן בשנה או שנתיים מהנרכש באותה רמת לימוד בכלא. למשל, קבוצת הביקורת לתכנית 12 שני"ל הורכבה מאסירים שדיווחו, ביום כניסתם לכלא, על 10-11 שני"ל שרכשו מחוץ לכותלי הכלא. לאחר שהוגדרו שתי הקבוצות (קבוצת המשתתפים בתכנית וקבוצת הביקורת) לכל אחת מרמות הלימוד, נבחנה אפקטיביות התכנית במדדים של מעצרים חוזרים ומאסרים חוזרים.

קבוצת האסירים שהשתתפו בתכנית ההשכלה ברמת 12 שני"ל מנתה לפני ההתאמה 526 אסירים. קבוצת הביקורת, האסירים שלא השתתפו בחינוך, מנתה 9,302 אסירים. לאחר ההתאמה, מנו כל אחת מקבוצת המשתתפים ומקבוצת הביקורת 349 אסירים. נמצא כי הסיכון של אסירים שהשתתפו בתכנית להיאסר ולהיעצר שוב נמוך מהסיכון של אסירים בקבוצת הביקורת. אסירים שהשתתפו בתכנית נאסרו פחות מאלו שלא השתתפו בתכנית ב-35.6% עד 46.6% – לאורך כל תקופת המעקב. כמו כן, אסירים שהשתתפו בתכנית נעצרו פחות מאלו שלא השתתפו בתכנית ב-32.3% עד 47.3% – לאורך כל תקופת המעקב.

קבוצת האסירים שהשתתפו בתכנית ההשכלה ברמת 10 שני"ל מנתה לפני ההתאמה 435 אסירים. קבוצת הביקורת, האסירים שלא השתתפו בחינוך, מנתה 6,965 אסירים. לאחר ההתאמה מנו כל אחת מקבוצת המשתתפים ומקבוצת הביקורת 488 אסירים. נמצא כי הסיכון של אסירים שהשתתפו בתכנית להיאסר או להיעצר שוב דומה לסיכון של אסירים בקבוצת הביקורת לאורך כל תקופת המעקב.

קבוצת האסירים שהשתתפו בתכנית ההשכלה ברמת מתקדמים (6-8 שנות לימוד) מנתה לפני ההתאמה 2,580 אסירים. קבוצת הביקורת, האסירים שלא השתתפו בחינוך, מנתה 1,729 אסירים. לאחר ההתאמה מנו כל אחת מקבוצת המשתתפים ומקבוצת הביקורת 677 אסירים. נמצא כי הסיכון של אסירים שהשתתפו בתכנית להיאסר ולהיעצר שוב נמוך מהסיכון של אסירים בקבוצת הביקורת. אסירים שהשתתפו בתכנית נאסרו פחות מאלו שלא השתתפו בתכנית ב-23.3% עד 35.0% לאורך כל תקופת המעקב. כמו כן, אסירים שהשתתפו בתכנית נעצרו פחות מאלו שלא השתתפו בתכנית ב-11.1% עד 28.7% לאורך כל תקופת המעקב.

קבוצת האסירים שהשתתפו בתכנית ההשכלה ברמת ביניים (3-5 שני"ל) מנתה לפני ההתאמה 2,537 אסירים. קבוצת הביקורת, האסירים שלא השתתפו בחינוך, מנתה 714 אסירים. לאחר ההתאמה מנו כל אחת מקבוצת המשתתפים ומקבוצת הביקורת 270 אסירים. נמצא כי הסיכון של אסירים שהשתתפו בתכנית להיאסר או להיעצר שוב דומה לסיכון של אסירים בקבוצת הביקורת לאורך כל תקופת המעקב.

¹ את כיתת המתחילים לא יכולנו לנתח בשל שתי סיבות טכניות: האחת – יש קושי ליצור קבוצת ביקורת לתכנית המתחילים שכן בקובץ הנתונים הכללי, אין הבחנה בין אסירים שדיווחו על היעדר השכלה לבין אסירים שכלל לא דיווחו על שנות לימוד, ושתי הקבוצות זכו לערך 0 במשתנה "מספר שנות לימוד". הבעיה השנייה היא גודל קבוצת הביקורת: כיוון שאסירים רבים השתתפו בתכנית המתחילים, הולידה טכניקת ה-PSM קבוצת ביקורת קטנה מאוד שאיננה מאפשרת את ההשוואה.

הממצאים החיוביים בקשר לתכנית 12 שני"ל תואמים ממצאים דומים במחקרים שבוצעו בעולם. הסיבה המרכזית שעולה מהספרות להצלחתן של אותן תכניות היא העובדה שזו התכנית היחידה שמעניקה לאסיר תעודה פורמלית ובכך פותחת לפניו את האפשרות להשתלב במקומות תעסוקה רבים ומציעה הזדמנויות רבות יותר להצלחה. תכניות ההשכלה האחרות מקנות לאסיר כישורים חשובים, אולם ללא תעודה פורמלית. במונחים של תורת האנומיה, רכישתה של השכלה תיכונית מלאה מצמצמת את הפער בין המטרות התרבותיות של מעמד, רכוש, השתייכות או יוקרה ובין האמצעים הלגיטימיים הזמינים לפרט המבקש להשיג מטרות אלו. הסבר נוסף להשפעה החיובית של תכנית 12 שני"ל עשוי להיות קשור בתחושת המסוגלות שרוכש האסיר עם סיום הקורס וקבלת התעודה. הישגים לימודיים של האסיר, לצד קבלת תעודה המעידה על יכולותיו האקדמיות, מאפשרים לאסיר להציב את עצמו לצד אזרחים נורמטיביים אחרים כשווה בין שווים, והם מחזקים את תחושת מסוגלותו האישית. תחושת מסוגלות זו מקרבת את האסיר אל העולם הנורמטיבי ומגדירה מחדש את קבוצת ההתייחסות שלו – לא עוד קבוצת האסירים והעבריינים אלא קבוצת האזרחים הנורמטיביים בחברה. ממצאים דומים עלו גם מבדיקת תכנית המתקדמים, תכנית ברמה של 6-8 שני"ל.

על רקע זה עולה השאלה – מדוע בקרב האסירים שהשתתפו בתכנית 10 שני"ל לא נמצאו תוצאות חיוביות, ואילו בקרב האסירים שהשתתפו בתכנית הלימוד ברמה הנמוכה יותר נמצאו תוצאות חיוביות. אחת הסיבות לכך עשויה להיות המעבר האיכותי בין השתתפות בחינוך בסיסי וביניים ובין ההשתתפות בחינוך מתקדם. ההערכה שלנו היא ש"קפיצה" זו מסמנת מעבר חשוב ואיכותי באוריינטציה של האסיר. בהקשר זה אפשר להניח כי המעבר של האסיר בין המתקדמים ל-10 שני"ל אינו דומה בעוצמת ההשפעה למעבר בין ביניים למתקדמים. השערה זו קיבלה אישוש בפרשנות של ראש ענף חינוך והשכלת אסירים לממצאים: היא תיארה את תכניות ההשכלה: מתקדמים ו-12 שני"ל כשתי ה"פסגות" בתכניות ההשכלה הפועלות בכלא, משום ששתיהן מאפשרות לאסיר להגדיר את עצמו באופן שונה וחיובי יותר הן ביחס לעצמו והן ביחס לסביבתו. חשוב לציין כי אין להסיק מכך שתכניות ההשכלה האחרות אינן מועילות, ולו בשל העובדה שהן בונות את התשתית ואת היסודות לתכניות שמעליהן, והאסירים מגיעים לתכניות המתקדמות לאחר שהשלימו את תכניות הבסיס.

הערכת אפקטיביות של תכניות לאסירים נמדדת באמצעות מדדים "צרים" ו"רחבים". המדד הצר לבחינת הצלחת תכניות הוא שיעור הרצידיביזם, והוא המדד העיקרי בספרות לבחינת תכניות אלו. למדד זה מתווספים מדדים חברתיים רחבים הבוחנים השתלבות של האסיר בתעסוקה והתנהגות נורמטיבית. ממצאי המחקר הנוכחי התמקדו במדדי תפוקה "צרים" הקשורים במערכת אכיפת החוק (מאסרים ומעצרים חוזרים), אך בשלב הבא אנו מתכננים לבחון מדדי תפוקה חברתיים רחבים, כגון היזקקות לשירות סעד, נישואין והולדת ילדים, השתלבות במעגל העבודה, תשלומי מסים וכדומה. מדדים אלה עשויים ללמד אותנו על ההשלכות החברתיות של השתתפות בתכנית השיקום, ובכלל זה בחינת העלויות של התכנית מול התועלות שהיא מניבה. יתרה מזו: אחדים מהמחקרים שסקרנו הראו שלהשתתפות האסיר בתכניות השכלה יש השפעה על התנהגותו במהלך המאסר. תוצרים חשובים אלו ייבחנו בשלב הבא של המחקר.

בבתי כלא רבים בעולם המערבי מופעלים סוגים שונים של תכניות חינוך והשכלה המהוות רכיב חשוב ובלתי נפרד מתכניות השיקום. תכליתן של תכניות אלה להקנות לאסירים חינוך והשכלה, מתוך הנחה שהקניית השכלה לצד הקניית ערכים נורמטיביים תסייע להם לנטוש את דרך העבריינות ולפנות לאפיקים חברתיים לגיטימיים עם שחרורם מהכלא (Gordon & Weldon, 2003). תכניות החינוך הראשונות התבססו על הדרכה דתית, בשאיפה לעורר באסירים הארה רוחנית ותפנית התנהגותית-נורמטיבית (Gerber & Fritsch, 1995). תכניות אלו שיקפו את תפיסתם של מעצבי המדיניות דאז, שראו בחזרה לדת תהליך שאסירים מחויבים לעבור.

בשנת 1876 התקיים הכנס הראשון בנושא שיקום בבתי כלא בארצות הברית, ועמו החלה להירקם רפורמה חשובה בתחום השיקום החינוכי של אסירים. במהלך כנס זה הציע זבולון ברוקוויי (Zebulon Brockway), מנהל בית הכלא לנוער באלמירה, ניו יורק, תהליך שיקום חינוכי המתמקד בהקניית כלים ללמידת קרוא וכתוב ובפיתוח מיומנויות תקשורת. במסגרת התכנית נערך ניסיון ליצור אווירת למידה בבית הסוהר, ואכן עדויות מתארות את האווירה בכלא כאווירת "בית חולים" או קולג' ולא כאווירת בית כלא טיפוסי (McNamara & Bynoe, 2010). מאז הונהגו תכניות השיקום החינוכי בבתי כלא לנוער ולמבוגרים כאחד. בשנת 1930 פעלו במרבית בתי הכלא בארצות הברית תכניות חינוך במתכונות שונות. בשנה ההיא הוקמה לשכת בתי הסוהר הפדרליים בארצות הברית, והמנהל הראשון של הלשכה, סנפורד בייטס (Sanford Bates), שכר אנשי חינוך מוסמכים וקבע תקן לחינוך בבתי הכלא (McNamara & Bynoe, 2010).

עם השנים התרחבה קשת התכנים שהוקנו בתכניות החינוך בבתי הסוהר בארצות הברית. לאסירים ניתנה אפשרות להשתלב בתכניות חינוך והשכלה מתקדמות הכוללות לימודים על-יסודיים, לימודי תעודה, הכשרות מקצועיות, לימודי תיכון ואף לימודים אקדמיים (MacKenzie, 2008). הדגש על שיקום אסירים נמשך עד שנות השבעים במאה ה-20. בשנות השבעים חלה תפנית במדיניות הממשל האמריקני: הוא החל לאמץ אסטרטגיות המבוססות על יצירת הרתעה וגמול, וההשקעה בשיקום אסירים נזנחה. יתרה מזו, בתקופה ההיא פרסם מרטינסון (Martinson, 1974) מאמר ביקורת על מועילותן של תכניות השיקום, מה שהגביר את חוסר האמון במערך השיקום וביכולתו לטפל בפשיעה ובפושעים. בשנת 1994 חל מפנה נוסף. נוכח מחסור בעדויות מחקריות על האפקטיביות של תכניות החינוך, הוחלט לבטל את מלגות הפל (The Pell Grants) שהוענקו לאסירים ואפשרו להם להשתתף בתכניות חינוך בכלא (Batiuk, Moke, & Rountree, 1997). על אף השינוי בגישת הממשל והביקורת על האפקטיביות של תכניות החינוך, המשיכו בתי כלא רבים בארצות הברית להפעיל תכניות חינוך מתוך אמונה שהחינוך מסייע בתהליכי השיקום של אסירים (MacKenzie, 2008). לראיה, ביטול מלגות הפל הביא לירידה קלה בלבד בשיעור בתי הסוהר המפעילים תכניות קולג', מ-31% ל-26%. גם שיעור האסירים שהשתתפו בתכנית חינוך כלשהו ירד רק במקצת, מ-31% ל-25% (Lahm, 2009).

בתכניות השיקום הפועלות בין כותלי הכלא בישראל אפשר למצוא תכניות המתמקדות בהקניית השכלה פורמלית, החל ברמות הבסיסיות וכלה בהשכלה אקדמית. המחקר הנוכחי יתמקד בהערכתן של ארבע תכניות השכלה: תכנית 12 שנות לימוד, תכנית 10 שנות לימוד, תכנית מתקדמים (רמה של 6-8 שנות לימוד) ותכנית ביניים (רמה של 3-5 שנות לימוד). מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון כיצד פועלות תכניות

ההשכלה בשב"ס, מה הרציונל שלהן, מה מטרותיהן המוצהרות ותוצריהן כפי שאלה נתפסים על-ידי גורמים רלוונטיים בשב"ס, וכיצד השתתפות האסירים בתכניות אלה משפיעה על חזרה לפשיעה או הימנעות ממנה. את התשובות לשאלות אלו נתאר בעיקר באמצעות ניתוח כמותי.

החלק הכמותי של המחקר מסתמך על נתונים שהתקבלו ממערכת "צוהר", נתונים הנוגעים למאפיינים הסוציו-דמוגרפיים של האסיר, למאפייני המאסר ולהתנהגותו והתנהלותו של האסיר במאסר. בניתוח הנתונים עשינו שימוש בשיטה "השוואת ציוני היתכנות" (Propensity Score Matching). בשיטה זו הותאם לכל אסיר שהשתתף בתכנית השכלה אסיר דומה לו במאפייניו שלא השתתף בתכנית. לאחר התאמת האסירים נבחנו שיעורי החזרה לעבריינות. ממצאי הניתוח מראים כי כאשר כורכים יחד את כלל תכניות ההשכלה לא נצפית ירידה בסיכוי לעבריינות חוזרת בקרב האסירים שהשתתפו בתכנית ההשכלה כלשהי בהשוואה לאסירים שלא השתתפו בתכניות. ואולם, כאשר בחנו את ההשפעה של השתתפות האסירים בתכניות השכלה מסוימות התברר שההשתתפות בתכנית החינוך של 12 שנות לימוד ובתכנית המתקדמים (6-8 שנות לימוד) אפקטיבית בהקטנת עבריינות חוזרת.

חשוב לציין: בדוח הנוכחי בדיקת התוצרים של מאסרים ומעצרים חוזרים בקרב אלו שהשתתפו בתכניות ההשכלה היא רק שלב ראשון בניתוח. בשלב מאוחר יותר, ובהסתמך על מיווג נתונים של עוד משרדי ממשלה, נבחן גם תוצרים חברתיים אחרים של האסירים שהשתתפו בתכניות אלו לעומת אלה שלא השתתפו בהן, כגון היזקקות האסיר ומשפחתו לשירותי רווחה, השתלבות בשוק העבודה ותשלומי מסים מהכנסה, וכן השתלבות בקהילה (נישואין, הולדת ילדים וכדומה).

הרציונל התאורטי של תכניות חינוך בכלא

מחקרים רבים מצביעים על חשיבותן של תכניות חינוך בכלא. מרבית התמיכה המחקרית בתכניות החינוך מגיעה מתאוריות אופטימיסטיות ואידאליסטיות (optimism and idealism), כגון תאוריית ההתפתחות הסוציו-פסיכולוגית (social-psychological development theory) ותאוריית ההתפתחות הערכית (moral development theory). חוקרים המצדדים בתאוריות אלו גורסים כי חינוך מקנה לאסירים כישורים החיוניים לפיתוח אורח חיים לגיטימי ופרודוקטיבי. לשיטתם, לימודים הומניים מובילים להתפתחות ערכית של הפרט ומסייעים לו בקבלת החלטות ערכיות ו"נכונות" (Ubah & Robinson, 2003). למעשה, החינוך נועד להשריש בקרב אסירים תפיסה ערכית ורציונלית שתוביל אותם להסתייג מדרך הפשע ולהימנע ממנה (MacKenzie, 2008). הספרות מעלה כי במסגרת תכניות חינוך עוברים האסירים תהליך קוגניטיבי המעורר בקרבם תהליך שינוי התנהגותי (Orpinas et al., 1996). בתהליך זה לומדים האסירים להפיג מתחים בדרכים חיוביות ויכולת ההבעה העצמית שלהם משתפרת. התוצאה היא שהאסירים רגועים יותר והם פחות מעורבים בקונפליקטים (Gendreau & Ross, 1979; Reagen & Stoughton, 1976; Warner, 1999). במחקרים אחרים דיווחו אסירים שהשתתפו בתכניות חינוך בכלא על תהליך הלימוד כחוויה חיובית אשר סייעה להם לחוש "בני אדם" והפכה את חוויית החיים בכלא לנסבלת יותר (Bartol, 1995; Irwin, 1985).

תאוריית ההתפתחות הערכית מתמקדת במטען הערכי שתכניות חינוך לאסירים מקנות להם. תאוריה זו מבוססת על ההנחה שלימודי פילוסופיה, סוציולוגיה, היסטוריה וספרות מסייעים לתהליכי השיקום, שכן מקצועות אלו מחזקים את מצפוננו של האדם, בעיקר כאשר הוא נדרש להתמודד עם דילמות מוסריות (Arbuthnot & Gordon, 1986; Lockwood, 1991). גישה זו גורסת כי חינוך בכלא מטפח ערכים, כגון מחויבות לחקר האמת, הטלת ספק וחופש אקדמי (Reagen & Stoughton, 1976). תאוריות אחרות

המכירות בחשיבות תכניות החינוך הן תאוריית ההזדמנויות ותאוריית המתח המבני. לפי תאוריות אלה אנשים משתתפים בפשיעה בשל חוסר הזדמנות לגיטימית להשגת המטרות שהחברה מציבה (Cloward & Ohlin, 2013; Merton, 1938). לפי קלוארד ואוהלין (Cloward & Ohlin, 2013), מרבית עבירות הרכוש ועבירות הרחוב מתבצעות על-ידי עניים וחסרי השכלה, שכן אין להם הזדמנות לגיטימית להשגת מטרות כלכליות. למעשה, חינוך בכלא מאפשר לאסירים לרכוש השכלה ומיומנות תעסוקתית אשר יקנו להם הזדמנות לגיטימית להשתלב בשוק העבודה ובחברה (Ubah & Robinson, 2003). בגישה זו מושרשת ההנחה שהקניית חינוך תספק לאסירים כלים להשתלב בשוק העבודה, וכן הזדמנות להתפרנס באופן לגיטימי ולפתח קשרים חברתיים (Bays, 1999; Hersherberger, 1987; Sweetland, 1996; Tootoonchi, 1990). לפי הקמן (Hackman, 1997), אסירים שבתקופת המאסר לא זכו לרכוש כלים שיסייעו להם לשפר את איכות חייהם ושובו לחברה עם מטען שלילי ותחושת כעס, ועל כן גבוהה ההסתברות שהם ישובו לדרך הפשע. לעומתם, אסירים שהשתתפו בתכניות חינוך יחוו כי לחברה יש עניין בהם ויצאו מהכלא בתחושה חיובית, ועל כן תפחת ההסתברות שהם ישובו לדרך הפשע.

כאשר דנים בתכניות חינוך שיקומי, אי-אפשר להתעלם מהסביבה המיוחדת המאפיינת את בתי הכלא כמוסדות סגורים וטוטליים (Reagen & Stoughton, 1976). לדעתו של גרינג (Gehring, 1980), תכניות חינוך שמצליחות בבית כלא, סביבה נוקשה כל כך, יצליחו גם בכל סביבה אחרת. יתרה מזו, יש להביא בחשבון את המאפיינים הייחודיים של אוכלוסיית האסירים. מחקרים מלמדים כי אסירים מאופיינים בדרך כלל ברמת השכלה נמוכה ובשיעור גבוה של לקויות שונות ביחס לאוכלוסייה הכללית (עינת ועינת, 2007; תימור ואופנהיימר, 2007). לנוכח האופי הייחודי של סביבת הלמידה ושל אוכלוסיית האסירים, אחד מתפקידי החינוך השיקומי בכלא הוא לשמש סוכן שינוי בקרב האסירים (Lockwood, 1991). תכניות החינוך משמשות הזדמנות שנייה לאסירים לרכוש השכלה, לשפר את דימוים העצמי ולחוש ביטחון ומסוגלות (ברקוביץ, 2006). תכניות החינוך מעניקות לאסיר חשיפה למודלים חיוביים של אזרחות טובה, פעילות פרודוקטיבית, זמן של שקט נפשי וניתוק מאווירת תא הכלא (Adams et al., 1994). קרימינולוגים, סוציולוגים ואנשי חינוך רואים בתכניות החינוך דרך מוצלחת שמסייעת לאסיר להשתלב בחברה לאחר השחרור מהכלא. האסיר מאמץ ערכים ודפוסים חברתיים התואמים את הלך המחשבה הרווח בקרב הפרטים הנורמטיביים בקהילה. באופן זה נבנית אצל האסירים זהות חיובית חדשה וביטחונם העצמי עולה. ברוח הסבר זה, חוקרים רבים גורסים כי תכניות חינוך מעודדות את האסירים המשוחררים להשתתף בפעולות חיוביות בקהילה ומפחיתות את הסבירות שישוּבו לפשע (Batiuk et al., 1997; Fine et al., 2001; Harer, 1995).

מאז ומתמיד היוו תכניות החינוך רכיב חשוב בתהליך השיקום של אסירים. כיום בתי הכלא מפעילים תכניות חינוך מגוונות: מחינוך בסיסי ולמידת קרוא וכתוב, דרך תכניות חינוך יסודיות, תיכוניות, תכניות הכשרה ולימוד כישורי חיים, ועד תכניות תיכוניות ואקדמיות (Cecil, Drapkin, MacKenzie, & Hickman, 2000). מחקר שנערך לאחרונה מצא כי 84% מבתי הסוהר בארצות הברית מציעים לאסירים תכנית חינוך כלשהי, ו-98% מבתי הסוהר הפדרליים מציעים את מרבית הסוגים של תכניות החינוך הקיימות (Brazzell, Crayton, Mukamal, Solomon, & Lindahl, 2009). מנתונים אלו עולה כי גם בארצות הברית, המתאפיינת במדיניות הרתעה וגמול, תכניות החינוך תופסות מקום מרכזי בתהליך שיקום אסירים. עד כה הציגה סקירה זו מגוון מחקרים ותאוריות ופסיפס רחב של השפעות חיוביות של

תכניות החינוך; אף על פי כן עולה השאלה: האם לתכניות חינוך השפעה ממשית על התנהגות של אסירים במהלך המאסר ואחריו? בסוגיה זו נדון בהרחבה בחלק הבא של הסקירה.

שיקום אסירים באמצעות תכניות חינוך והשכלה: האם זה עובד?

אסירים מאופיינים בשיעור גבוה יחסית של אנאלפביות ובשיעור נמוך של זכאות לתעודת בגרות והשכלה אקדמית ביחס לאוכלוסייה הכללית (Brazzell et al., 2009). תכניות חינוך הן הסוג הנפוץ ביותר של תכניות שיקום בכלא, ולמעלה ממחצית האסירים בארצות הברית משתתפים בתכנית לימוד כלשהי (Lawrence, Mears, Dubin, & Travis, 2002). לכן לא מפתיע שמרבית מדינות העולם רואות בתכניות החינוך כלי שיקום מרכזי של אסירים. ואולם מה ידוע על האפקטיביות של אותן תכניות? אילו הן תכניות החינוך הפופולריות במערך השיקום של בתי סוהר בעולם? מה היתרונות והחסרונות של אותן תכניות חינוך?

לבחינת האפקטיביות של תכניות חינוך נודעת חשיבות גדולה, שכן תנאי הכלא רחוקים מלספק סביבת לימוד אידאלית, ומחנכים בבתי הכלא ובמוסדות לשיקום אסירים מתמודדים עם קשיים גדולים בניסיון "לנרמל" את חוויית הלמידה של האסיר התלמיד. הכלא אינו סביבה תומכת ונוחה ללימודים. למשל, הכלא מאכלס מגוון רחב של אסירים השונים זה מזה, הן בצורכיהם וברמתם הלימודית הן ברמת המוטיבציה שהם מגלים בהשתתפות בתכנית. נוסף על כך, במקרים רבים כיתות הלימוד בכלא קטנות וצפופות. כמו כן, תנועת האסירים ברחבי הכלא מותנית בהפעלת אמצעי אבטחה רבים המפחיתים את הזמן שנותר לאסירים ללמוד בכיתה. ולבסוף, תקנות בית הסוהר אוסרות על אסירים לגלוש ברשת האינטרנט, מה שמגביל את גישתם למאגרי מידע ולספריות מקוונות (MacKenzie, 2008).

מחקרי ההערכה בתחום תכניות החינוך בוחנים את השפעת התכניות על התנהגות האסירים במהלך תקופת המאסר ולאחר השחרור. המדד לבחינת האפקטיביות של תכניות השיקום החינוכי על ההתנהגות האסיר בתוך הכלא נמדד לרוב באמצעות מספר עבירות המשמעת שהאסיר מעורב בהן (Fine et al., 2001). האפקטיביות של תכניות החינוך מחוץ לכלא נמדדת באמצעות מדדים צרים ורחבים. המדד הצר לבחינת הצלחתן של תכניות השיקום בחינוך הוא שיעור הרצידיביזם, והוא המדד העיקרי לבחינת תכניות אלו. למדד זה מתווספים מדדים חברתיים רחבים הבוחנים השתלבות של האסיר בתעסוקה והתנהגות נורמטיבית (Adams et al., 1994; Anderson & Moore, 1995; Brazzell et al., 2009; Duguid, 1982; Gerber & Fritsch, 1995; Lahm, 2009; Wilson, Gallagher, & MacKenzie, 2000). להשפעת תכניות החינוך על תעסוקת האסיר חשיבות רבה לאור ההנחה שתעסוקה יציבה מפחיתה את שיעור הרצידיביזם בקרב אסירים משוחררים (Brazzell et al., 2009; Harer, 1994; Uggen, 2000).

תכניות חינוך ורצידיביזם

ספרות המחקר מעידה שתכניות חינוך בבתי סוהר מפחיתות את שיעור הרצידיביזם בקרב אסירים (Adams et al., 1994; Anderson & Moore, 1995; Brazzell et al., 2009; Duguid, 1982; Gerber & Fritsch, 1995; Lahm, 2009; Vacca, 2004; Wilson et al., 2000). בסקירת ספרות שיטתית נסקרו 97 מאמרים שפורסמו בשנים 1969-1993 ובחנו את הקשר בין השתתפות אסירים בתכניות חינוך לבין שיעור הרצידיביזם. מרבית המחקרים שנבחנו העלו כי תכניות החינוך אכן הפחיתו את שיעור הרצידיביזם בקרב האסירים, אם כי במידה מתונה (Ryan & Mauldin, 1994). מחקרים עדכניים מצביעים על ירידה ניכרת – 25% עד 45% – בשיעורי הרצידיביזם של אסירים שהשתתפו בתכניות חינוך (Steurer, Smith, & Tracy,)

(2001; Wells, 2000). במחקר שכלל 3,170 אסירים במדינות מרילנד, מינסוטה ואוהיו בארצות הברית, נמצא כי 43.3% מהאסירים השתתפו בתכניות החינוך (Steurer et al., 2001). החוקרים מדדו את שיעור הרצידיביזם בקרב האסירים באמצעות בדיקת מעצרים חוזרים, הרשעות קודמות ומאסרים קודמים בשלוש השנים שחלפו משחרורם. תוצאות המחקר מעידות כי בקרב האסירים שהשתתפו בתכנית חינוך כלשהי בתקופת המאסר שיעורי הרצידיביזם נמוכים ב-26% מבקרב אסירים שלא השתתפו בתכנית. במחקר קוהורטה (cohort), שכלל יותר מ-18,000 אסירים מאוהיו ועקב אחריהם במשך שנתיים מיום השחרור, נמצא כי שיעור הרצידיביזם של משתתפי תכניות החינוך נמוך באופן מובהק מבקרב אסירים שלא השתתפו בתכניות אלו (Anderson & Moore, 1995). במחקר בצפון קרוליינה נבחן שיעור הרצידיביזם בקרב אסירים שרכשו השכלה אקדמית באחת מתכניות החינוך בכלא לעומת השיעור בקרב אסירים שלא השתתפו בתכנית. ממצאי המחקר מעידים כי רכישת השכלה אקדמית בכלא מפחיתה את שיעור הרצידיביזם (Stevens & Ward, 1997). כך למשל, בעוד ששיעור המועדות של אסירים משוחררים במדינות צפון אמריקה נע בין 40% ל-50%, נמצא כי מתוך 654 אסירים שהשתתפו בתכנית לימוד אקדמית – 75% לא שבו אל הכלא גם לאחר שלוש שנים מתום תקופת מאסרם (Duguid & Pawson, 1998).

רוב המחקרים בספרות מעידים כי תכניות חינוך מפחיתות את שיעור הרצידיביזם בקרב האסירים, אולם במספר קטן של מחקרים לא נמצא קשר בין השתתפות אסירים בתכניות חינוך לבין ירידה בשיעור הרצידיביזם או השתלבות חברתית מוצלחת לאחר שחרורם מהכלא (Brewster & Sharp, 2002; Downes, Monaco, & Schreiber, 1989).

תכניות חינוך ותעסוקה

מחקרים בשדה הסוציולוגיה מצביעים על קשר חזק בין השכלה, תעסוקה והכנסה (Gaes, 2008; Gerber & Fritsch, 1995; Hull, Forrester, Brown, Jobe, & McCullen, 2000; Lockwood, Nally, Ho, & Knutson, 2012; Steurer et al., 2001). במחקר שנערך בתחום השכלה ותעסוקה בהקשר ספציפי של אסירים, מצאו האל ועמיתיו (Hull et al., 2000) כי אסירים שהשתתפו בתכניות חינוך התאפיינו בשיעור רצידיביזם נמוך ובסיכוי גבוה יותר למציאת עבודה לאחר השחרור מהכלא בהשוואה לאסירים שלא השתתפו בתכניות. במחקר אחר שנערך לאחרונה נמצא קשר בין רמת ההשכלה שאסירים רכשו בתכנית החינוך בכלא לבין סיכוייהם למצוא עבודה לאחר השחרור. ממצאי המחקר מעידים כי ככל שאסירים רכשו רמת ההשכלה גבוהה יותר (יסודית/ביניים/תיכונית/אקדמית), כך עלו סיכויי העסקתם לאחר השחרור. שיעור המועסקים בקרב אסירים שהשלימו תכנית השכלה אקדמית ולימודי תיכון היה 66% בקירוב, לעומת 57% בקרב אסירים שהשלימו תכניות חינוך בסיסיות (Lockwood et al., 2012).

תכניות חינוך והתנהגות אסירים בכלא

לתכנית חינוך עשויות להיות השלכות על התנהגות האסירים עוד במהלך תקופת המאסר. והנחה רווחת היא שמעורבות אסירים בפעילויות נורמטיביות, כגון השתתפות בתכנית חינוך, תשפיע באופן חיובי על התנהגותם בכלא. למרות חשיבות הנושא, תחום זה זכה לתשומת לב דלה בספרות המחקרית ונעשו בו רק מחקרים מעטים (Lahm, 2009). במחקר שבחן את מועילותן של תכניות לימודי קולג' בבית סוהר בקנדה, נמצא כי אסירים שהשלימו את תכנית הקולג' היו מעורבים בפחות משמעת מאסירים שלא השתתפו בתכנית (Linden, Perry, Ayers, & Parlett, 1984). בראזל ועמיתיו (Brazzell et al., 2009) גורסים כי לתכניות חינוך ערך רב בהטמעת שינוי חיובי של התנהגות בקרב האסירים. חינוך הוא כלי חשוב להקניית ערכים חיוביים, ביטחון עצמי ואישיות פרו-חברתית (Batiuk et al., 1997). לחינוך יש כוח לשנות

את דפוסי החשיבה של אסירים ולסייע להם בתכנון נכון של יעדים ובפתרון בעיות. כל אלו מסייעים לאסירים לעצב אישיות חברתית יותר ולשפר את התנהגותם הכללית (Andrews & Bonta, 2003; MacKenzie, 2008).

על אף המוצג בסקירה זו, לא כל המחקרים שעסקו בחינוך ובהתנהגות אסירים בכלא מצביעים על שינויים חיוביים. מחקר שכלל 360 אסירים בחן את אפקטיביות ההשתתפות של אסירים בתכנית לימודי קולג' שבמהלכה צפו האסירים בטלוויזיה בהרצאות מוקלטות. במחקר זה לא נמצא הבדל בין אסירים שהשתתפו בתכנית לבין אלו שלא השתתפו בה, בכל הנוגע למספר הפרות המשמעת בתקופת המאסר (Langenbach, North, Aagaard, & Chown, 1990). ממצא זה עשוי ללמד על חשיבות האינטראקציה החברתית בתהליך הלימוד ועל השפעתה על התנהגות האסיר בתקופת המאסר (MacKenzie, 2008). יתרה מזו, בכמה מחקרים אף נמצא כי אסירים שהשתתפו בתכניות חינוך ביצעו יותר עבירות משמעת מאסירים שלא השתתפו באותן תכניות (Adams et al., 1994; Gendreau, Ross, & Izzo, 1985). במחקר של אדאמס ועמיתיו (Adams et al., 1994), שכלל כ-14,000 אסירים בטקסס, נמצא כי אסירים שהשתתפו בתכניות חינוך ביצעו יותר עבירות משמעת בין כותלי הכלא מאסירים שלא השתתפו באותן תכניות. כמו כן נמצא כי ככל שאסירים השתתפו במספר רב יותר של תכניות חינוך (מבחינת שעות השתתפות), כך עלה מספר עבירות המשמעת שהם ביצעו ביחס לאסירים אחרים. החוקרים מייחסים את התוצאות לשיעור הגבוה של משתתפים אשר נשרו מהמחקר.

השונוות בין תכניות החינוך במערכת הכליאה

בבתי הכלא בעולם פועלות תכניות חינוך מגוונות, החל בחינוך בסיסי ולמידת קרוא וכתוב ועד לתכניות השכלה אקדמית (Cecil et al., 2000). למרות הקשת הרחבה של התכניות, מחקרים רבים בספרות רואים בתכניות החינוך מקשה אחת ואינם מבחינים בין התכניות השונות (Kim & Clark, 2013). חוקרים רבים גורסים כי ככל שאסירים ישתתפו במספר רב יותר של תכניות חינוך, כך סיכוייהם למצוא עבודה מחוץ לכלא עולים, ונטייתם לחזור לפשע פוחתת (Gaes, 2008; Hull et al., 2000; Jenkins, Steurer, & Pendry, 1995). אנו סבורים שכיוון שתכניות החינוך שונות זו מזו, אין לראותן כיחידה הומוגנית. בחינה אגרגטיבית של אפקטיביות כלל תכניות החינוך השונות עלולה להחמיץ השפעות דיפרנציאליות של תכניות שונות על התנהגות האסיר בתקופת המאסר ואחריה, ולכן עדיף לבחון את תכניות החינוך השונות בנפרד, כיחידות עצמאיות.

מחקרים שערכו השוואה בין רמות השכלה שונות המוצעות בכלא מבחינים בין שלוש קטגוריות עיקריות: (1) תכניות השכלה בסיסית (ABE – Adult Basic Education); (2) תכניות על-יסודיות המקנות תעודת בגרות או תכניות תיכוניות כלליות (GED – General Education Degree); (3) תכניות אקדמיות (PSE – Post-Secondary Education) (Gaes, 2008; Lawrence et al., 2002). תכניות השכלה בסיסית ותכניות ללימודי תיכון נפוצות מאוד בבתי הסוהר, ואילו תכניות אקדמיות נדירות למדי (Brazzell et al., 2009). לבד מהתכניות שצוינו לעיל, יש תכניות השכלה המקנות יכולת קריאה וכתובה, תכניות הכשרה ותכניות להקניית מיומנויות חברתיות וכישורי חיים.

במסגרת הדיון על אודות המועילות של תכניות חינוך שונות, חשוב להבחין בין תכניות חינוך פורמליות לתכניות בלתי פורמליות המתקיימות במסגרת בית הכלא. תכניות החינוך הפורמליות מאפשרות לאסירים לרכוש השכלה, ללמוד ולהשלים שנות לימוד, ואף לקבל תעודה רשמית בסיום הלימודים. לעומתן,

התכניות הבלתי פורמליות מקנות לאסירים מיומנויות וכישורי חיים שיסייעו להם להשתלב בחברה לאחר השחרור. בתכניות הבלתי פורמליות אפשר למצוא תכניות הגשמת יעדים, סיוע בשילוב תעסוקתי, שליטה בכעסים וניהול זוגיות (MacKenzie, 2008). בניתוח-על שערכה מקנזי (MacKenzie, 2008) לא נמצא הבדל בשיעור הרצידיביזם בין אסירים שהשתתפו בתכנית להקניית כישורי חיים לבין אלו שלא השתתפו בתכנית זו. ממצא זה מעלה ספק בכל הנוגע לאפקטיביות של תכניות החינוך הבלתי פורמליות על התנהגות אסירים. הפרקים הבאים יתמקדו בתכניות החינוך הפורמליות.

תכניות בסיסיות (ABE) ותכניות תיכוניות (GED)

במחקר נמצא כי למשתתפי תכניות השכלה תיכונית יתרון של ממש בבואם למצוא עבודה וכי הם מצליחים לשמר יתרון זה לטווח זמן ארוך יותר מאסירים משוחררים שלא השתתפו בתכניות אלה (Zgoba, Haugebrook, & Jenkins, 2008). באופן כללי, מחקרים מעידים שתכניות לימוד בסיסיות ותיכוניות מפחיתות במידה ניכרת את שיעורי הרצידיביזם (Batiuk, Lahm, Mckeever, Wilcox, & Wilson et al., 2000; MacKenzie, 2008; Wilcox, 2005). במחקר מקיף שהתבסס על שלושה מחקרי-על, נמצא כי שיעור הרצידיביזם בקרב אסירים אשר השתתפו בתכניות לימוד בסיסיות ותיכוניות היה 41% לעומת 50% בקרב קבוצת הביקורת (MacKenzie, 2008). במחקר-על שערכו וילסון ועמיתיו (Wilson et al., 2000) נמצא כי בתוך כלל סוגי תכניות ההשכלה, לתיכוניות הייתה ההשפעה הגדולה ביותר על שיעור הרצידיביזם של אסירים. במחקר זה נמצא שתכניות ההשכלה מועילות יותר מתכניות התעסוקה. מחקרים אחרים מראים כי נוסף על ההפחתה בשיעור הרצידיביזם, תכניות ההשכלה מסייעות לאסיר להשתלב בשוק העבודה לאחר שחרורו (Gerber & Fritsch, 1995; MacKenzie, 2008). במחקרו של גאס (Gaes, 2008) נמצא כי משתתפי תכניות השכלה המקבלים בסיומן תעודה כלשהי קוצרים הצלחה רבה יותר במציאת עבודה מאסירים שהשתתפו בתכניות שבסיומן לא ניתנת תעודה.

מחקרם של גרבר ופריטש (Gerber & Fritsch, 1995) היה הראשון שהשווה בין איכותם המתודולוגית של מחקרים בתחום הערכת תכניות השכלה. במסגרת מחקר זה נבנה סולם דירוג מ-0 (רמה מתודולוגית נמוכה) עד 3 (רמה מתודולוגית גבוהה מאוד). לטענת החוקרים, ממצאי המחקר מלמדים כי יש די מחקרים ברמה מתודולוגית גבוהה המאפשרים לקבוע כי תכניות לימוד בסיסיות ותיכוניות מפחיתות את שיעור הרצידיביזם בקרב אסירים. על אף טענה זו, כמה ניתוחי-על עדכניים מותחים ביקורת חריפה על איכותם המתודולוגית של המחקרים בתחום הערכת תכניות חינוך. הביקורת מציינת בעיקר שימוש במבחנים סטטיסטיים שגויים, תכנון לקוי של מערך המחקר, מדגמים קטנים וממצאים סותרים. חולשות אלה מקשות להעריך את המועילות של תכניות החינוך (Aos, Miller, & Drake, 2006; Cecil et al., 2000; Wilson et al., 2000).

תכניות השכלה אקדמיות

מחקרים מעידים כי תכניות חינוך אקדמיות מפחיתות במידה ניכרת את שיעור הרצידיביזם בקרב אסירים בהשוואה לתכניות הכשרה תעסוקתית או לתכניות להקניית מיומנויות וכישורי חיים (Brewster & Sharp, 2002; Cecil et al., 2000; Jensen & Reed, 2006; Lichtenberger & Onyewu, 2005; Winterfield, Coggeshall, Burke-Storer, Correa, & Tidd, 2009). נוסף על אלה, כמה מחקרים מעידים על שיעורי רצידיביזם נמוכים בקרב מסיימי תכניות אקדמיות לעומת שיעורי הרצידיביזם הכלליים (Batiuk et al., 1997; Burke & Vivian, 2001; Chappell, 2004; Fine et al., 2001; Duguid & Pawson, 1998). במחקר שנערך לאחרונה נמצא כי בקרב אסירים שהשתתפו בתכניות אקדמיות שיעור הרצידיביזם

נמוך פי ארבעה מבקבוצת הביקורת (Kim & Clark, 2013). במחקר זה בחרו החוקרים את קבוצת המשתתפים והביקורת בשיטת ההשוואה של ציוני היתכנות (Propensity Score Matching).

אפקטיביות של תכניות השכלה וליקויים מתודולוגיים

תכניות השכלה שכיחות מאוד בארגוני כליאה ברחבי העולם. עם זאת, יש מחלוקת בין החוקרים בנוגע ליכולת של אותן תכניות לשקם את האסירים וליצור שינוי משמעותי באורח חייהם, בכלא ומחוצה לו (Jenkins, Steurer, & Pendry, 1995; Porporino & Robinson, 1992). יש חוקרים הטוענים כי המחקר נכשל במתן תשובה על האפקטיביות של תכניות ההשכלה, וכי עד היום לא ברור באילו נסיבות ועבור אילו אסירים תכניות אלו אפקטיביות (MacKenzie, 2008). כמו כן, הספרות המחקרית הבוחנת את האפקטיביות של תכניות חינוך על התנהגות אסירים בכלא דלה וחסרה (Lahm, 2009). המחקרים המעטים בתחום זה מספקים ממצאים לא עקביים, ופעמים רבות אף סותרים, ויש בהם המעידים כי השתתפות של אסירים בתכניות חינוך השפיעה לרעה על התנהגותם (Adams et al., 1994; Gendreau, 1994). חסרונם של אסירים בתכניות חינוך זה התבססו על דוחות פנימיים של בתי הסוהר, ועולה החשש שהממצאים שפורסמו מוטים (Reisig, 1998).

וילסון ועמיתיו (Wilson et al., 2000) מעלים את הצורך לבחון מחדש את ההנחות בנוגע לאפקטיביות של תכניות חינוך, שכן מחקרים רבים בתחום זה לוקים בבעיות מתודולוגיות חמורות. במחקרים רבים יש קושי להעריך את תוקף הממצאים, שכן משתתפי המחקר לא הוקצו לקבוצת המשתתפים ולקבוצת הביקורת בבחירה אקראית, והיו להם מאפיינים שונים. בעיה נוספת היא ריבוי ההגדרות לרצידיביזם ולמדדים אחרים הבוחנים את מועילותן החברתית של תכניות החינוך (Gaes, 2008). נוסף על כך, תכניות החינוך בכלא אינן מקשה אחת. הן מגוונות, החל בתכניות חינוך בסיסיות, דרך לימודי תעודה וכלה בהשכלה אקדמית. על אף זאת, בספרות המחקרית יש מעט מאוד מחקרים אשר השוו בין תכניות החינוך השונות (Gehring, 2000).

למחקר הנוכחי יתרונות רבים ובולטים לעומת מחקרי עבר אשר בחנו את ההשפעה של תכניות חינוך והשכלה על שיקום אסירים. בראש ובראשונה מדובר במחקר אורך מקיף הנפרס על פני תשע שנים (2004-2012), והוא כולל נתונים על כלל האסירים בישראל באותן שנים. יתרון נוסף הוא שבניגוד למחקרי עבר, המחקר הנוכחי בודק בנפרד רמות שונות של תכניות השכלה, החל ברמות הבסיסיות ביותר ועד השלמת 12 שנות לימוד, והוא אינו מסתפק בבדיקה של סך כל התכניות או בבחינה של תכנית ספציפית אחת.

אחד החסרונות שעלו מסקירת הספרות הוא ההגדרה של קבוצת הביקורת. במחקר הנוכחי נבחרה קבוצת הביקורת בקפידה באמצעות השיטה "השוואת ציוני היתכנות" (Propensity Score Matching), ועליה נרחיב את הדיון בפרק השיטה. הבחירה בשיטה זו נועדה למזער את ההטיה בהליך בחירת הנבדקים, ומטרתה לבחור לקבוצת הביקורת נבדקים שיהיו דומים ככל האפשר לנבדקים בקבוצת המשתתפים – למעט עצם ההשתתפות בתכנית ההשכלה (Jordan, 2012). למעשה, שיטה זו מגדילה את הסיכוי להסקת סיביות בין ההשתתפות בתכנית לבין מדדי תוצאה כגון רצידיביזם, הפרות משמעת, ומעלה את הסבירות שההבדלים בין קבוצת המשתתפים לקבוצת הביקורת נובעים מהשתתפות בתכנית ולא מגורמים אחרים.

תכניות השכלה בכלא הישראלי

תיאור מערך ההשכלה בשב"ס מתבסס על שילוב של ראיונות עומק עם בעלות תפקיד במערך ההשכלה בשב"ס² ושל ניתוח מסמכים ונתונים של ענף חינוך והשכלת אסירים בשב"ס לשנים 2004-2012.

הראיונות התבססו על מדריך ריאיון בעברית שנבנה לצורך המחקר הנוכחי (ראו נספח 1). בניית המדריך התבסס על Andrews, Dowden, & (CPAI) Correctional Program Assessment Inventory (Gendreau, 1999), על בסיס ניתוח-על של מחקרים שבחנו הצלחה של תכניות שיקום במערכות כליאה. מדריך זה מיועד להערכת תכניות על בסיס קריטריונים אמפיריים, ויש בו רכיבים שהמחברים זיהו שהם תורמים להתערבות יעילה של התכנית. יתרונו של ה-CPAI, בין השאר, בכך שהוא מאפשר להציע שיפורים בחלקים מסוימים של התכנית ואינו עובד על בסיס "הכול או לא כלום". המדריך נותן גם את זווית הראייה של הסגל המפעיל את התכנית, מאפשר לזהות אילו רכיבים בתכנית משמעותיים יותר ומאפשר את בנייתה של קבוצת ביקורת תקפה יותר.

במדריך הריאיון 22 שאלות בארבעה תחומי תוכן עיקריים שנגזרו ממטרות המחקר: (1) מאפייני התכנית, רציונל התכנית ואופן הפעלתה; (2) קריטריונים לקבלה או אי-קבלה של אסירים לתכנית; (3) מאפייני האסירים בתכנית; (4) שינויים שחלו בתכנית במשך השנים.

שילוב התיאור האיכותני נועד לאפשר תיאור מעמיק יותר של הרציונל שבבסיס תכניות ההשכלה, הקריטריונים להתאמה ולקבלה לתכניות והקריטריונים המשמשים בפועל לקבלה לתכנית או להדחה ממנה, וכן את אופן הפעלתה של התכנית ואת האומדנים להצלחתה בטווח הקצר ובטווח הבינוני.

מערך החינוך בשב"ס – רקע כללי

מערך החינוך בשב"ס משמש מערך מרכזי בארגון בשל התפיסה ששיפור ברמת ההשכלה עשוי להוביל לשינויים חיוביים נוספים בחיי האסירים, כמו שיפור הדימוי העצמי, רכישת תחושת מסוגלות ויכולת, ובכך לתרום לתהליך השילוב בקהילה לאחר שחרורם מהכלא. במערך החינוך בשב"ס שני אשכולות: החינוך הפורמלי (השכלה) והחינוך החברתי-קהילתי (בעבר כונה החינוך הבלתי פורמלי).

השכלה (החינוך הפורמלי)

החינוך הפורמלי מתקיים במסגרת של כיתות לימוד ברמות שונות, במחזורי למידה של שלושה עד חמישה חודשים לאורך השנה (מחודש ספטמבר עד חודש יולי). את השיעורים מלמדים מורים אזרחיים העובדים מטעם חברה חיצונית שזכתה במכרז של השב"ס (כיום חברת אנקורי). האסירים אינם משלמים תמורת לימודיהם (רק דמי רישום לבחינה לבגרות המשולמים למשרד החינוך), והם אף מתוגמלים על השתתפותם בכיתות הלימוד (כ-5 ש"ח ליום לימודים).

בחינוך הפורמלי שתי רמות לימוד שבכל אחת מהן כמה תכניות: (1) רמת יסוד: מתחילים (0-3 שנות לימוד), ביניים (3-5 שנות לימוד) ומתקדמים (6-8 שנות לימוד); (2) רמת תיכונייה: 10 שנות לימוד, 12 שנות לימוד. הלימודים מתקיימים בשעות הבוקר (לרוב בשעות 08:00-12:00) ומתנהלים כמו בכיתות לימוד בבית ספר רגיל, כאשר ראש תחום חינוך בכל בית סוהר משמשת מעין מנהלת בית ספר. לרוב

² עם המרואיינים: רכזת ארצית להשכלת אסירים בשב"ס, מנהלת פרויקט חינוך מטעם חברת אנקורי, ראש תחום חינוך בכלא איילון וקצינת חינוך ורכזת השכלה בכלא מעשיהו.

מתקיימים הלימודים במרכזי החינוך בכלא, ורק במקרים מועטים הלימודים מתקיימים בתוך האגפים (במקרים שהאסירים אינם מורשים לצאת מהאגף, לרוב מסיבות ביטחוניות/מודיעיניות).

כיתות הלימוד מופעלות בכל בתי הסוהר הפליליים בשב"ס וכן באגפי נוער בבתי סוהר ביטחוניים (מגידו, השרון ועופר). בבתי סוהר ביטחוניים אין כיתות לימוד, אם כי האסירים הביטחוניים יכולים ללמוד בעצמם או ללמד זה את זה.

חינוך חברתי-קהילתי (החינוך הבלתי פורמלי)

החינוך החברתי-קהילתי כולל פעילויות העשרה משעות הצהריים ועד הערב (17:00-13:30), כגון חוגים, סדנאות, הרצאות והכנה של טקסים. את פעילויות ההעשרה מעבירים מדריכי חוגים (אזרחים בשכר המועסקים כיום על-ידי חברת אנקורי), קציני החינוך בשב"ס, וכן מתנדבים שפונים לשב"ס באופן עצמאי ומעבירים בהתנדבות הרצאות חד-פעמיות בנושאים שונים. החוגים עוסקים במגוון נושאים: ספורט, מוזיקה, מחשבים, ספרייה, יוגה, שיטת אדלר (לימודי הורות וזוגיות שמעבירים בהתנדבות חניכים של מכון אדלר). קציני החינוך מפעילים קבוצות בנושאים שונים, כגון התמודדות עם כעסים, התמודדות עם לחצים, התמכרויות לחומרים פסיכו-אקטיביים ועוד. ככלל, משך הלימודים בחוגים ובקבוצות הוא שלושה חודשים. יצוין כי תכניות החינוך הבלתי פורמלי לא נבחנו במסגרת דוח זה.

רציונל תכניות ההשכלה בכלא

לתפיסת העומדות בראש תחום החינוך וההשכלה בשירות בתי הסוהר, הרציונל שבבסיס תכניות ההשכלה בשב"ס הוא רעיון "ההזדמנות החוזרת" או, בשפתו, "כל אדם הוא בר-שינוי ולכל אדם מגיעה הזדמנות נוספת ללמוד".

המטרה הראשונית של החינוך הפורמלי היא להעניק השכלה לאסירים, בעיקר ברמה של ידיעת קרוא וכתוב, שהיא תנאי בסיסי להשתלבות תקינה בקהילה. הארגון רואה בביעור הבערות יסוד הכרחי התומך באסיר ומרחיב את יכולתו להתמודד עם משימות שונות בחיים, כגון מילוי טפסים, הקראת סיפור לילד לפני השינה והשתלבות במקום עבודה בקהילה ובכלא (תנאי הכרחי להשתלבות בתעסוקה בשב"ס הוא ידיעת קרוא וכתוב). הלימודים נתפסים גם כתורמים להעלאת הדימוי העצמי של האסירים (ראו תימור ואופנהיים, 2006, שבדקו את הקשר בין לימודים בכלא הישראלי לבין עלייה בדימוי העצמי). נוסף על כך, השתתפות האסירים במערך החינוך הפועל בשב"ס נועדה לאפשר להם לרכוש ערכים ומיומנויות פרו-סוציאליות מעבר ללימודים עצמם, כגון למידת גבולות, סבלנות, מתן כבוד לאחר, קבלת סמכות, הקשבה לאחרים ויכולת התבטאות.

כיתות הלימוד

ככלל, כיתות הלימוד במסגרת החינוך הפורמלי פועלות באופן דומה בכל בתי הסוהר הפליליים בשב"ס. ההבדל הוא בנקודת הזמן שבה נכנס האסיר למסגרת החינוך. בכלא איילון, לדוגמה, יש כיום הנחיה של מפקד הכלא שאסיר עולם יכול להשתתף בחינוך הפורמלי רק אם יתרת המאסר שלו אינה עולה על עשר שנים. כלומר, אסירים מגיעים לתכניות החינוך בשלבים שונים של מאסרם, אבל על-פי טענת המרואיינות, אין הבדל באופיין של תכניות הלימוד או בתוכנן.

כיתות הלימוד נפתחות על בסיס הערכת הצרכים של האסירים. את הערכת הצרכים עושה צוות קציני החינוך והמורים; הם בודקים כמה אסירים יש בבית הסוהר ובאיזו רמת השכלה, ועל-פי הנתונים מוקצות

כיתות לימוד מתאימות. קציני החינוך מפרסמים מידע על כך באגפים. עם סיומו של מחזור לימודים אחד נפתח מחזור לימודים חדש. אסירים נקלטים בכיתות הלימוד גם באמצע מחזור לימודים, ואם יש צורך – האסיר ילמד שוב באותה כיתה, אף שנמנעים מלשלב אסיר פעם שלישית באותה הרמה. אם אין אפשרות לקדם עוד את האסיר מבחינת רמת ההשכלה שלו, הוא יכול להשתלב באפיק בעל פוטנציאל שיקומי אחר בשב"ס, למשל תעסוקה.

בכל כיתה לומדים 12-15 אסירים. המלמדים הם מורים אזרחיים המועסקים על-ידי חברה פרטית שזכתה במכרז של השב"ס (כיום חברת אנקורי). ככלל, שנת הלימודים (מספטמבר עד יולי) מחולקת למחזורי לימוד של שלושה עד חמישה חודשים. פתיחת כל כיתה מותנית באישור גורמי הביטחון והמודיעין של בית הסוהר. הלימודים בכיתות היסוד מתקיימים חמישה ימים בשבוע, ארבע שעות בכל יום. המורים בודקים נוכחות של האסירים בכיתות. כל הכיתות במרכזי החינוך מאוישות במלואן. כיום מופעלות בשב"ס 75 כיתות.

לרוב מתקיימים הלימודים במרכזי החינוך בכלא. יש בתי מעצר ובתי סוהר שבהם הלימודים מתקיימים בתוך האגפים בלבד או בנוסף לכיתות במרכזי החינוך, עבור האסירים שאינם מורשים לצאת מהאגפים מסיבות ביטחוניות/מודיעיניות. לדוגמה, בבתי המעצר קישון, הדרים וגלבע מופעלות כיתות לימוד באגפים סגורים; בבתי הסוהר מעשיהו, השרון ורימונים מופעלות כיתות לימוד במרכזי חינוך וגם באגפים.

באחדים ממתקני הכליאה מופעלות תכניות ההשכלה באגפים הסגורים גם על-ידי אסירים שמקבלים הכשרה מסוימת, בליווי קצינת החינוך. אסירים אלו, הזוכים לאמון המערכת, מאפשרים הפעלה לא רשמית של תכניות החינוך גם באגפים הסגורים, כדי להעסיק את האסירים שאינם יכולים להגיע למרכז החינוך, ואולם השאיפה היא לפתוח כיתות רשמיות באגפים הסגורים.

ככלל, התרשמנו כי כיתות הלימוד קטנות והיחס לאסירים-הלומדים אישי. במרכזי החינוך סביבת הלימודים נעימה וחופשית יותר מבאגפים, מה שמאפשר לדמות לאסירים סדר יום נורמטיבי, לצד חשיפתם לתכנים חינוכיים ולימודיים חיוביים.

רמות הלימוד

כאמור לעיל, במערך ההשכלה בשב"ס כיתות לימוד ברמות שונות, החל ברמת יסוד ועד 12 שנות לימוד. בשנים האחרונות נעשו שינויים בתוכני הלימוד של מקצועות מסוימים, למעט מקצועות החובה, אך במתווה הכללי של תכניות החינוך הפורמלי לא חל שינוי. כיתות הלימוד מופעלות בבתי הסוהר הפליליים השונים בהתאם לרמת האסירים ומספרם, ומכאן שלא בכל בתי הסוהר יש כיתות לימוד בכל הרמות. בכמה מבתי הסוהר מופעלות כיתות נוספות כדוגמת כיתת העשרה, כיתת אולפן וכיתת אוניברסיטה פתוחה. להלן פירוט רמות הלימוד בכיתות השונות:

- כיתת מתחילים (0-3 שנות לימוד) – מיועדת להעניק לאסירים אנאלפביתים יכולת בסיסית של קרוא וכתוב בעברית. רמת הלימודים דומה לרמת אולפן לעולים חדשים. כיום רוב האסירים הלומדים בכיתות אלה הם ערבים או יוצאי חבר המדינות העצמאיות (חמ"ע) ואתיופיה. בתום שלושה חודשי לימוד, הציפייה היא שהאסיר יצליח לקרוא ולהבין כתבה בעיתון.

חשוב להבהיר כי המונח "אנאלפבית" בשב"ס מגדיר אסיר שאינו יודע קרוא וכתוב בכל שפה שהיא. מי שיודע לקרוא ולכתוב בשפה שאינה עברית אינו מוגדר אנאלפבית. מבדיקה של השב"ס עולה כי יש כ-15% אסירים אנאלפביתים מוחלטים ועוד 17% שאינם יודעים קרוא וכתוב בעברית.

- כיתת ביניים (3-5 שנות לימוד) – רמה מתקדמת יותר, הכוללת רכישת יכולת קריאה בסיסית בעברית ולימודי חשבון ברמת בסיס.
- כיתת מתקדמים (6-8 שנות לימוד) – רמה מתקדמת יותר, שבה האסירים נדרשים לעבור מבחנים חיצוניים של משרד החינוך.
- כיתת 10 שנות לימוד – גם כאן האסירים נדרשים לעבור מבחנים חיצוניים של משרד החינוך במקצועות חובה כגון אזרחות, מתמטיקה, הבנת הנקרא, יישומי מחשב וגאוגרפיה.
- כיתת 12 שנות לימוד – האסירים לומדים עשר יחידות לימוד, שלוש מתוכן לבגרות והשאר למבחני גמר. המקצועות הנלמדים הם לרוב הבנת הנקרא, חיבור, אזרחות, יישומי מחשב, גאוגרפיה ומתמטיקה.

אסיר שמסיים כיתה ברמה של 12 שנות לימוד נחשב מקביל ברמתו לתלמיד שסיים לימודי תיכון ללא בגרות מלאה. הנחת העבודה בשב"ס היא שקשה להוביל את האסירים להשלמת בגרות מלאה, כי מדובר בלימודים אינטנסיביים של שלוש שנים לפחות. האפקטיביות של תעודת גמר או של 12 שנות לימוד כמעט שווה לזו של תעודת בגרות מלאה מבחינת קבלה לעבודה או ללימודים גבוהים, שכן מגיל 35 ומעלה אפשר ללמוד באוניברסיטה גם ללא תעודת בגרות. אסיר שמעוניין להשלים לימודים לבגרות מלאה יכול לעשות זאת במסגרת פרטנית, עם תמיכה של קצינות החינוך אשר מסייעות לו ביצירת קשר עם משרד החינוך. אסיר יכול להשלים את רצף תכניות ההשכלה עד לרמת תיכונייה בתוך שלושה-ארבעה מחזורים השקולים לשנת לימודים אחת בקירוב.

- כיתת העשרה – מיועדת לבוגרי 12 שנות לימוד. בכיתות אלו נחשפים האסירים למגוון של תוכני העשרה (ללא בחינות), כגון גאוגרפיה, פסיכולוגיה, קרימינולוגיה, תנ"ך, קולנוע ויסודות המשפט. הלימודים מתקיימים במתכונת סמסטריאלית, כמו באוניברסיטה. כיתות ההעשרה מופעלות על-ידי קציני החינוך בשב"ס וכן על-ידי מתנדבים.
- כיתת אולפן – מיועדת לאסירים שאינם יודעים קרוא וכתוב בעברית. לרוב מדובר באסירים עולים, בעיקר מחבר המדינות ומאתיופיה. בעבר היו כיתות אולפן אך הן נסגרו, ולאחרונה שוב נפתחו כיתות אולפן בבתי הסוהר איילון ומעשיהו. הלימודים נמשכים שלושה חודשים, ובהם מקנים לאסירים ידע בסיסי של השפה העברית (קריאה, כתיבה ודיבור). מורים מטעם משרד החינוך מלמדים בכיתות אלה.
- כיתת אוניברסיטה פתוחה – מיועדת לאסירים שנרשמו ללימודים באוניברסיטה הפתוחה ולומדים במרכז החינוך קורסים סמסטריאליים בנושאים שונים. רוב הלומדים במסגרת זו לומדים בקבוצה הנפגשת כל שבוע עם מנחה של האוניברסיטה הפתוחה, אף כי גם למידה פרטנית אפשרית. הקורסים הנלמדים מוצעים על-ידי יועץ אקדמי של האוניברסיטה הפתוחה בשיתוף הלומדים, ומאושרים על-ידי קצינת החינוך המייצגת גם את השיקולים הביטחוניים. שלא כלימודים בכיתות החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי, כאן האסירים משלמים שכר לימוד מכיסם, ככל סטודנט באוניברסיטה, אף כי הם נהנים ממלגות של האוניברסיטה הפתוחה ושל שב"ס.

ועדות הערכה – באמצע כל מחזור לימודים מתקיימת ועדת הערכה לאסירים הלומדים. בוועדה משתתפים סגן מפקד בית הסוהר, העו"ס המטפל באסיר, המורה וקצין החינוך וכן האסיר הלומד השומע את התרשמות מערך החינוך מלימודיו. חוות הדעת מתועדת במערכת הנתונים הממוחשבת "צוהר".

מפעילי התכנית

בשנים האחרונות ניכרת מגמה של התמקצעות בתחום החינוך. רוב הסוהרים הנקלטים במערך החינוך נדרשים להיות בעלי מקצוע מוסמכים בתחום ההוראה והחינוך או קרימינולוגים עם תעודת הוראה. קציני החינוך בשב"ס עוברים הכשרה והתמחות בחינוך מבוגרים.

המורים המלמדים בכיתות החינוך הפורמלי מועסקים על-ידי חברה פרטית שזוכה במכרז שהשב"ס מפרסם אחת לארבע שנים. החברה הפרטית הזוכה היא שמארת את המורים, מכשירה אותם ומדריכה אותם. משנת 2005 ועד היום מערך החינוך בשב"ס עובד עם חברת אנקורי שזכתה במכרזים האחרונים. המפעילה הקודמת הייתה חברת קידום. המורים עוברים הכשרות והשתלמויות בשב"ס. מערך החינוך בשב"ס מקיים כנס בכל שנה. הבקרה על המורים נעשית באופן ישיר ויומיומי על-ידי ראש ענף חינוך והשכלת אסירים בשב"ס. כיום (שנת 2014) עובדים בשב"ס כ-100 מורים, בכלל זה מורים המלמדים בני נוער אסירים (פליליים וביטחוניים).

מערך החינוך הפורמלי פועל במסגרת שירות בתי הסוהר הכפוף למשרד לביטחון הפנים, אולם תחום החינוך מפגיש את פעילותם של שני משרדים שונים בהיותו כפוף למשרד החינוך המפקח עליו. הלימודים בכיתות ההשכלה מתקיימים על בסיס תכנית הלימודים והמבחנים של האגף לחינוך מבוגרים במשרד החינוך. משרד החינוך גם מוציא לאור ספרים שעל-פיהם עובדים קציני החינוך והמורים בשב"ס. האסירים בשב"ס הם שיעור ניכר מאוכלוסיית המבוגרים שלומדים באגף לחינוך מבוגרים של משרד החינוך.

מספר האסירים בחינוך הפורמלי

התקן בכיתות הלימוד בשב"ס הוא 10-14 אסירים בכל כיתה. בפועל, יש כיתות גדולות יותר ובהן כ-20 אסירים בכיתה. להלן מספר האסירים שלמדו בכיתות הלימוד בשב"ס בשנים 2004-2012:

כיתות מתחילים – 3,759 אסירים

כיתות ביניים – 2,616 אסירים

כיתות מתקדמים – 2,650 אסירים

כיתות תיכוננייה – 10 שנות לימוד – 475 אסירים

כיתות תיכוננייה – 12 שנות לימוד – 664 אסירים

קריטריונים להשתתפות בחינוך הפורמלי

תכניות ההשכלה מתאימות לכלל האסירים הפליליים ללא השכלה של 12 שנות לימוד, למעט כאלה שמנועים מהשתתפות מסיבות מודיעיניות או ביטחוניות. אין הגבלה מבחינת סוג העבירה שביצע האסיר או יתרת המאסר. במקרה של יתרת מאסר ארוכה – עשר שנים ומעלה – מופעל שיקול דעת של מפקד הכלא אם ובאיזה עיתוי אפשר לשלבם במערך החינוך הפורמלי. ההצטרפות לכיתות השכלה אינה מחייבת "מוטיבציה מוקדמת". הנחת העבודה של מערך החינוך היא שפעמים רבות "מתוך שלא לשמה, בא לשמה". אסירים רבים באים ללימודי ההשכלה במערך החינוך הפורמלי עם מוטיבציה חיצונית בלבד, קרי – מתוך כוונה להפיק "רווחים משניים" (למשל, עצם היציאה מהאגף וכן פריווילגיות שונות הניתנות

לאסירים (לומדים), אולם ללא מוטיבציה פנימית יתקשה האסיר להתמיד במאמץ, ובסופו של דבר הוא ינשור. במסגרת העבודה החינוכית של קציני החינוך בשב"ס, הם מנסים להגביר את המוטיבציה של האסירים, באמצעות הדגשת חשיבותם של הלימודים ותרומתם לתהליך שיקומם.

לדברי המרואיינות, הקריטריון הבסיסי להשתתפות בתכנית הוא רמת ההשכלה של האסיר. רמת ההשכלה נבדקת באמצעות מבדק השכלה עם כניסתו של האסיר לכלא, בשלב המיון והקבלה, ועל בסיסה הוא מופנה לכיתת לימוד מתאימה. עוד קריטריון הוא קבלת אישור מכל הגורמים הרלוונטיים בבית הסוהר – מפקד בית הסוהר, קצין מודיעין, קצין ביטחון, קצין אסירים, עו"ס ומרפאה – להוציא את האסיר למרכז חינוך. האישור מתקבל באמצעות טופס שהגורמים השונים נדרשים לחתום עליו.

אסירים שאינם כשירים להשתתף בתכנית

אסירים ביטחוניים בגירים אינם זכאים להשתתף בתכניות חינוך (השכלה) של שב"ס, אם כי, כאמור, הם יכולים ללמוד בעצמם או ללמד זה את זה. גם מסתננים בגירים אינם זוכים לתכניות חינוך, אולם ילדים ובני נוער מסתננים לומדים בכיתות להשכלה יסודית³, במימון משרד החינוך (שלא כבגירים ובני נוער פליליים הלומדים במימון שב"ס).

בפועל, יותר ממחצית האסירים בשב"ס אינם לומדים בחינוך הפורמלי בשב"ס. הסיבות העיקריות לכך הן: רמת השכלה גבוהה מדי של האסירים (12 שנות לימוד ומעלה), מגבלות ביטחוניות/מודיעיניות, יתרת מאסר לא מתאימה (קצרה מדי או ארוכה מדי), וכן תפיסות אישיות של מפקדי בתי הסוהר בנוגע לחשיבות ההשתתפות בתכניות ההשכלה.

איתור משתתפים פוטנציאליים בחינוך הפורמלי

איתור האסירים שיש להם פוטנציאל להשתתף בתכניות החינוך הפורמלי מתחיל כבר במעצר. כל אסיר, עם כניסתו למעצר, עובר מבדק השכלה המשמש בהחלטה על שילובו ברמה מסוימת של פעילות החינוך הפורמלי. תיעוד מסודר של המבדקים הללו החל בשב"ס לפני שלוש שנים, בעזרת כלי חדש לבדיקת רמת ההשכלה של האסירים (מבחני מיון שפיתח שב"ס). עד אז התבססו המבדקים על מבחני מיון של משרד החינוך. כאשר האסיר מגיע לכלא בתום משפטו, הוא עובר ועדת קבלה ומיון, הוועדה בודקת אם האסיר עבר מבדק השכלה בכניסתו לקודמות לשב"ס, ואם לא – הוא יעבור את המבדק בבית הסוהר.

נשירה מהתכנית

במערכת "צוהר" יש רישום של הנושרים ושל הסיבות לנשירה מכיתות הלימוד השונות. בלוח 1 מוצגים מספר הנושרים והסיבות לנשירה ברמות הכיתה השונות בשנים 2004-2012.⁴

³ כיום מוחזקים ילדים ובני נוער מסתננים, מהגרים ופליטים בשלושה מתקני כליאה של שב"ס ולומדים במימון משרד החינוך על-ידי מורים מחברת קידום. : **סהרונים** – שבו מוחזקים גם ילדים בגיל גן ויסודי; **מת"ן** – שבו מוחזקים בני נוער; **גבעון** – שבו מוחזקות צעירות.

⁴ הנתונים – לפי משתתפים בקורס. לכן אסיר יכול להיספר בקורסים שונים ואף כמה פעמים באותו קורס.

לוח 1: נושאים מכיתות לימוד לפי רמת הכיתה וסיבת הנשירה (2004-2012)

					רמת הכיתה	
12 שני"ל	10 שני"ל	מתקדמים	ביניים	מתחילים	סיבת הנשירה	
67	23	140	117	226	אי-התאמה	
3	8	29	27	46	בעיה ביטחונית/מודיעינית	
16	6	50	54	85	בעיית משמעת (באגף/בכיתה)	
4	1	9	9	21	בעיה רפואית	
1	9	35	43	74	סרבנות	
39	15	105	144	222	הישגים נמוכים/חוסר מוטיבציה	
1	-	-	-	-	שימוש בסמים	
131	62	368	394	674	סה"כ נושאים	
(8.6%)	(6.3%)	(7.3%)	(6.4%)	(6.5%)		

אפשר לראות ששיעורי הנשירה מתכניות ההשכלה נעים בין 6 ל-8 אחוזים. לדברי מפעילות התכנית, הסיבות לנשירה בתכניות המתחילים הן בעיקר סיבות חיצוניות לאסיר כגון, שחרור מהכלא או מידע מודיעיני/ביטחוני ואילו הסיבות לנשירה בתכניות המתקדמים הן יותר סיבות פנימיות התלויות באסיר כגון היעדר מוטיבציה. לדברי המרואיינות ההסבר לשונות זו בין התכניות עשוי לנבוע מכך שבתכניות המתקדמים משתתפים לרוב אסירים "משופשפים" שכבר מכירים את המערכת ולכן הם מרגישים פחות מחויבים ללימודים בהשוואה לאסירים בכיתות המתחילים.

כך או כך רוב מכריע של האסירים מצליח לסיים את לימודיהם בכיתות החינוך הפורמלי. לדברי המרואיינות, גם אסירים בעלי מוטיבציה חיצונית להצליח (לדוגמה, קבלת קיצור מאסר בוועדת השחרורים) מתמידים ומצליחים לסיים את התכנית. כמו כן, אסירים שלומדים בתכנית חינוך מקבלים סכום נמוך מאסירים העובדים במפעלים של מערך התעסוקה בשב"ס, ולכן אסירים מבוססים יותר כלכלית יכולים להרשות לעצמם ללמוד, לעומת אסירים מבוססים פחות שיעדיפו לצאת לתעסוקה ששכר גבוה יותר בצדה. עוד מאפיין שמשפיע על הנשירה הוא סוג האגף שממנו בא האסיר לתכנית. שיעור גבוה יותר של אסירים שבאו מאגפים מתקדמים ופתוחים מצליחים לסיים את התכניות בהשוואה לאסירים שבאים מאגפים סגורים. ההסבר לכך הוא שהראשונים עברו לרוב תהליך טיפולי ולפיכך הם בשלים יותר, והם גם עלולים להפסיד יותר בעקבות נשירה. אסירים המאופיינים בבעיות קשב וריכוז או הסובלים מליקויי למידה נוטים יותר מאחרים לנשור מתכניות ההשכלה. גם אסירים שטרודים בבעיות שונות, כגון ניהול ההליך המשפטי שלהם או בעיות משפחתיות וכלכליות, נוטים לנשור יותר מאחרים.

חריגות מנהלתיות ובעיות משמעת בקרב האסירים

לדברי מפעילות התכנית, בעיות התנהגות או משמעת בקרב האסירים בכיתות החינוך אינן שכיחות. הבעיות המעטות מתייחסות לאסירים שמתקשים להתמיד ולשבת בכיתה לאורך זמן. נראה כי קציני החינוך והמורים מייחסים חשיבות רבה לעצם התהליך ולא רק לתכנים המועברים בכיתות, ולכן הם מעדיפים להתמודד עם בעיות משמעת או מוטיבציה באמצעים חינוכיים. ברבים מהמקרים הבעיות נפתרות באמצעות שיחה עם המורה או עם קצינת החינוך, ורק כאשר אמצעי זה אינו מצליח יורחק האסיר מהלימודים.

הגדרה של הצלחה וכישלון בתכנית

להצלחה של תכניות שיקום בכלא, כפי שאפשר לראות בסקירת הספרות, יש הגדרות רבות – לטווח קצר ולטווח ארוך. יש בהן הממוקדות במטרה הישירה של שיפור הרמה הלימודית, ויש הקשורות בעצם תהליך הלמידה ובהשלכותיו על מעגלי חיים נוספים. במסגרת הראיונות ביקשנו ממפעילות מערך החינוך לנסות ולהגדיר מה נתפס אצלן כהצלחה של מערך החינוך הפורמלי. מדדי ההצלחה העיקריים שמפעילות התכנית הצביעו עליהם נגעו לפיתוח מוטיבציה פנימית ללמידה אצל האסיר, לפיתוח יכולת ומסוגלות ללמוד, לרכישת ערכים חינוכיים וחברתיים ולסיום מחזור הלימודים. ראינו לעיל כי שיעור האסירים המשלימים את לימודיהם בחינוך הפורמלי גבוה מאוד (יותר מ-80%), ואפשר לראות בו מדד נוסף להצלחת תכניות ההשכלה.

לדברי מפעילות התכנית, הדיווחים הסובייקטיביים של האסירים על השינויים החיוביים שהם חווים במהלך לימודיהם מעידים כי עצם ההשתתפות בתהליך של רכישת השכלה פורמלית מחזקת אצלם תחושה של מסוגלות והצלחה (היכולת להתמיד, להתחיל פרויקט ולסיימו, לעמוד ביעדים), רכישת מיומנויות לימוד והעלאת הדימוי העצמי. על-פי התרשמותן של מפעילות תכניות החינוך, השינוי הגדול מורגש בעיקר אצל האסירים יוצאי חבר המדינות ואצל אסירים ערבים, האחרונים הם רוב הלומדים בתכניות החינוך הפורמלי. עם זאת, נראה כי עד למחקר הנוכחי לא נערכו מחקרים שיטתיים המבקשים לבחון שינויים בהתנהגותם של בוגרי התכניות השונות לאחר שחרורם מהכלא.

לצד הגדרת הצלחתה של התכנית התבקשו המרואיינות להגדיר מה נתפס בעיניהן ככישלון. המדד הבולט ביותר שהחשיבו היה המדד הפורמלי – אי השגת היעד של ידיעת קרוא וכתוב או חוסר הצלחה במבחנים. לדברי מפעילות התכנית, הכישלון הוא גם של מערך החינוך ולא רק של האסיר, שהרי ייתכן שהשקעה אינטנסיבית יותר באסיר, כגון מתן עזרה פרטנית או אפילו תשומת לב אישית, הייתה מובילה אותו להצלחה. הגדרה נוספת של כישלון היא נשירה של אסירים מהלימודים, מסיבות פנימיות או חיצוניות. גם כאן ציינו מפעילות התכנית שנשירה אינה בהכרח כישלון של האסיר לבדו אלא גם של מערך החינוך, בכך שלא הצליח להקנות לאסיר את הערכים החברתיים והחינוכיים שביקשו להעניק לו.

לסיכום, אפשר להצביע על כמה נקודות של חוזק ושל חולשה בתכנית החינוך הפורמלי בשב"ס, כפי שעלו בראיונות עם מפעילות התכנית.

נקודות חוזק של התכנית

(1) קונצנזוס – יש קונצנזוס רחב בנוגע לתכנית, הן בקרב הציבור הרחב הן בשב"ס. נראה שפעולתו של מערך ההשכלה בשיטה מובנית, אחידה ומסודרת, המאופיינת גם ברמה גבוהה של אחריותיות (accountability) – מאפשרת מעקב אחר פעילויותיו ותוצאותיו ומייצרת את האמון שהתכנית זוכה לו בארגון ומחוצה לו.

(2) ערכיות – תכניות ההשכלה הפורמליות מאפשרות לאסיר לרכוש, מעבר להשכלה עצמה, התנהגויות וערכים נורמטיביים שיכולים לסייע לקידומו ולתפקודו התקין בקהילה.

(3) מפעילי התכנית – קציני החינוך והמורים בחינוך הפורמלי פועלים בעיקר ממניע ערכי ומתחושה של שליחות בעבודתם. הם נוטים לעבוד בשב"ס לאורך זמן, מאפיין שיש לו השפעה חיובית על האסירים ועל אופן העברת תוכני הלימודים. מערך החינוך הפועל במסגרת ארגון הכליאה מאפשר לאסיר להזדהות עם

מטרות התכנית וגם עם האמצעים להשגתן. מחקרים שונים מראים כי יש קשר חיובי ישיר בין מידת ההזדהות של מפעיל התכנית עם מטרתה ובין מידת שביעות הרצון ושיתוף הפעולה של המשתתפים בתכנית עם יעדי התכנית (לדוגמה, ראו את מחקרם של Gideon, Shoham, & Weisburd, 2010).

(4) יציבות וגמישות – תכנית החינוך הפורמלי היא תכנית יציבה המתפקדת בהיקפים גדולים לאורך שנים רבות, עם זאת, היא אינה תכנית הקופאת על שמריה; תכניה מותאמים גם לשינויים כדוגמת השינויים הטכנולוגיים המתחוללים בחברה הישראלית כולה. דוגמה לכך היא הוספת לימוד של יישומי המחשב ללימודי החובה בתכנית הלימודים.

(5) כלי לניהול אסירים – עוד נקודות חוזק שצינו המרואיינות קשורות לתרומה העקיפה של הפעלת תכניות החינוך במסגרת מערכת הכליאה. תכניות אלו משמשות גם כלי ניהול בידי הנהלת בית סוהר, שכן ההשתתפות בתכניות החינוך הפורמלי, משמשת חיזוק חיובי לאסיר, ובכך תורמת לניהול יעיל יותר של המערכת וכן לפיתוח של קבלת אחריות של האסיר עצמו. בנוסף, התכנית מאפשרת היכרות טובה יותר עם האסירים, ובעקבותיה התאמה של התנהלות דיפרנציאלית כלפי כל אחד מהם. לדוגמה, אסיר שמתפקד היטב בכיתה יכול ליהנות מפריווילגיות כגון ביקורים פתוחים והגדלת משך החופשה.

נקודות חולשה של התכנית

(1) היעדר שילוב עם תעסוקה – לדברי מפעילות התכנית, נקודת החולשה העיקרית היא היותן של תכניות החינוך בשב"ס מנותקות מתכניות התעסוקה, שלא כבמדינות אחרות בעולם המערבי. לדעתן חשוב לשלב בין תעסוקה לחינוך, כך שאסיר יוכל ללמוד קרוא וכתוב ולרכוש מקצוע תחת קורת גג אחת.

(2) חוסר יכולת להתמודד עם קשיי למידה – עוד נקודת חולשה שעלתה בראיונות נוגעת בחוסר היכולת של אנשי החינוך להתמודד עם אסירים שיש להם קשיים לימודיים-קוגניטיביים (ליקויי למידה, הפרעות קשב וריכוז), והם נתונים בסיכון לנשירה. לפי מחקר שנערך בישראל על-ידי עמלה ותומר עינת (עינת ועינת, 2006), רבים מהאסירים הפליליים שנדגמו במחקר (N=89) סובלים מליקויי למידה (כ-70%) ו/או מהפרעות קשב וריכוז (57%). שיעורים אלה גבוהים במידה ניכרת משכיחותם הממוצעת של ליקויי למידה והפרעות קשב וריכוז בקרב האוכלוסייה הכללית (10%-15% ו-4%-6% בהתאמה). בהקשר זה ראוי לציין כי בשנת 2012 נפתח בבית סוהר מעשיהו מרכז מהו"ת (מרחב התעצמות ותובנה), וב-2014 נפתח בבית סוהר חרמון מרכז חממ"ה (חופן מצוינות, מימוש והעצמה) – מרכזים שנועדו לטפל באסירים עם ליקויי למידה והפרעות קשב וריכוז. תכניות חשובות אלו מיועדות בשלב זה רק למספר קטן יחסית של אסירים,

(3) אסירים המנועים מלהשתתף – חשוב לזכור שלא מעט אסירים מנועים מלהשתתף בתכניות ההשכלה מסיבות ביטחוניות או מודיעיניות.

לבחינת האפקטיביות של תכניות החינוך הפורמלי עשינו שימוש בקובץ נתונים רחב המכיל את כלל האסירים הפליליים תושבי ישראל ששהו בכלא בשנים 2004-2012 – 61,689 אסירים שפוטים. בקובץ יש מידע רב על האסירים שהתקבל ממערכת הנתונים של השב"ס (מערכת "צוהר"). המידע נוגע למאפיינים הסוציו-דמוגרפיים של האסירים והעצורים, למאסרים הקודמים שלהם ולמאסר הנוכחי. במאגר יש נתונים גם על התנהלות האסירים בכלא, לרבות ביקורים, חופשות, דיונים משמעתיים, חינוך, תעסוקה ועוד (לפירוט המשתנים ראו נספח 2).

לאחר צמצום הקובץ והוצאת אסירים שטרם השתחררו מהכלא (6,629 אסירים), אסירים שלא דיווחו על שנות הלימוד בעת כניסתם למאסר (9,498 אסירים) ואסירים ששפוטים לפחות משלושה חודשים (8,331 אסירים), הקובץ הסופי מנה 37,231 אסירים. 8,444 אסירים מתוך כלל האסירים השתתפו בתכניות ההשכלה השונות ושאר האסירים (28,787) לא השתתפו בתכניות אלה.

כדי להתאים קבוצת השוואה לאסירים שהשתתפו בתכניות ההשכלה, נעשה שימוש בשיטת התאמה שנקראת "השוואת ציוני היתכנות" (Propensity Score Matching, או בקיצור PSM). הבחירה בשיטה זו נועדה למזער את ההטיה בהליך בחירת הנבדקים, כדי שהנבדקים בקבוצת הביקורת יהיו דומים ככל האפשר לנבדקים בקבוצת המשתתפים – למעט העובדה שהם נכללו בקבוצת המשתתפים (Jordan, 2012). בשיטה זו נקבעת רמת ההיתכנות (נטייה) של הנבדקים להשתתף בתכניות ההשכלה ו"משודכים" אסירים משתתפים ולא משתתפים בעלי ציון היתכנות דומה.

השלב הראשון בחישוב ציון ההיתכנות היה בחירת המשתנים שישמשו לחישוב הסיכוי להיכנס לתכנית (PSM). משתנים אלו היו מאפיינים סוציו-דמוגרפיים של האסיר, מאפייני המאסר, הרקע העברייני של האסיר, פרופיל האסיר ומאפייני האסיר במאסר. ציוני ההיתכנות חושבו בעזרת מודל סטטיסטי המנבא היתכנות באמצעות מאפייני הרקע של הנבדקים. מדד זה נע בין 0 ל-1, והציון שקיבל הנבדק מצביע על ההסתברות שלו להשתתף בתכנית הנבדקת.

לאחר שחושבה ההסתברות של כל אסיר להיכלל בתכנית, "שידכנו" כל אסיר שהשתתף באחת מתכניות ההשכלה לאסיר בעל הציון הדומה ביותר ("התאום שלו") מתוך קבוצת האסירים שלא השתתפו בתכנית ההשכלה. מאחר שקבוצת האסירים שהשתתפו בחינוך גדולה די הצורך, השתמשנו בשיטת התאמה שנקראת "ההתאמה המיטבית" (best match) הכוללת התאמה של נבדק אחד מקבוצת הביקורת לכל נבדק מקבוצת המשתתפים (single match approach). עבור כל נבדק מקבוצת המשתתפים בתכנית ההשכלה נבחר אסיר בעל ציון ההיתכנות הקרוב ביותר מקבוצת הביקורת. השתמשנו במרווח, "רוחב פס" (caliper), של 0.01 לצורך הבחירה. כלומר, ההתאמה נעשתה רק אם הציון של הנבדק מקבוצת הביקורת נמצא בטווח של 0.01 (כלומר עד אחוז אחד של הסתברות להשתתפות) מציון הנבדק בקבוצת המשתתפים בתכנית. לאחר שהושלם המדגם המתואם, נעשתה בדיקה שנועדה להבטיח גישת ציוני ההיתכנות אכן סיפקה מדגמים מאוזנים, שבהם אין הבדלים עקביים בין הקבוצות במשתנים ששימשו לתהליך הבחירה.

קבוצת האסירים שהשתתפו בתכניות ההשכלה מנתה לפני ההתאמה 8,444 אסירים עם ציון התאמה ממוצע של 0.236 ($SD=0.082$, $\min=0.26$, $\max=0.89$). קבוצת הביקורת, האסירים שלא השתתפו בתכניות ההשכלה, מנתה 28,787 אסירים עם ציון היתכנות ממוצע של 0.223 ($SD=0.075$, $\min=0.013$,)

לאחר ההתאמה מנתה קבוצת המשתתפים 4,785 אסירים עם ציון היתכנות ממוצע של $(max=0.930, min=0.025, SD=0.081)$ 0.259; קבוצת הביקורת מנתה 4,785 אסירים עם ציון היתכנות ממוצע של $(max=0.890, min=0.025, SD=0.081)$ 0.259. בלוח 2 מוצגת ההשוואה בין הקבוצות לפני ההתאמה ואחריה, שנעשתה בעזרת מבחן חי-בריבוע (χ^2) למשתנים שמיים ומבחן t למשתנים רציפים.

לוח 2: השוואה בין קבוצת המשתתפים בתכניות השכלה לקבוצת הביקורת, לפני ההתאמה ואחריה, על בסיס ציוני היתכנות⁵

אחרי ההתאמה (N=9,570)		לפני ההתאמה (N=37,231)		
קבוצת ביקורת (n=4,785)	תכניות השכלה (n=4,785)	קבוצת ביקורת (n=28,787)	תכניות השכלה (n=8,444)	
משתנים סוציו-דמוגרפיים				
19.1%	19.7%	19.3%	19.1%	עולה חדש
34.2%	33.9%	32.8%	32.7%	נשוי
59.6%	59.4%	59.3%	60.0%	לאום (יהודי)
רקע עברייני				
0.2%	0.3%	0.5%***	0.3%	מספר מאסרים קודמים
מאפייני המאסר				
33.6	33.6	33.7	33.8	גיל כניסה למאסר
22.4**	23.8	15.7***	22.8	אורך מאסר (בחודשים)
44.7%	44.6%	44.7%	44.9%	עבירת אלימות
25.3%	25.3%	23.2%***	24.7%	עבירת סמים
35.1%	35.2%	34.7%	35.5%	עבירת רכוש
5.6%	5.7%	4.5%	5.1%	עבירת מין
2008.3	2008.2	2008.0***	2008.5	מועד שחרור (שנה)
פרופיל האסיר				
24.3%	22.4%	20.2%	21.4%	עבירות אלימות
0.3%	0.3%	0.3%**	0.2%	אלימות במשפחה

** $p < .01$ *** $p < .001$

מלוח 2 אפשר ללמוד כי טרם התאמת הקבוצות בשיטת PSM היו ביניהן הבדלים מובהקים בחמישה משתנים (מספר מאסרים קודמים, אורך מאסר, עבירת סמים, שנת שחרור, אלימות במשפחה), ולאחר ההתאמה נותר הבדל מובהק רק במשתנה אחד – אורך המאסר. וכך לאחר פעולת ההתאמה נוצרו שתי קבוצות של אסירים הדומות במספר רב של מאפיינים. חשוב לציין כי ההבדל במשתנה אורך המאסר (בחודשים) בין האסירים שהשתתפו בתכניות ההשכלה לאסירים בקבוצת הביקורת היה כשבעה חודשים לפני ההתאמה (22.8 לעומת 15.6, בהתאמה), והצטמצם לפער של קצת יותר מחודש לאחר ההתאמה (23.8 לעומת 22.4, בהתאמה). בשני המדגמים המאסר היה ארוך יותר בקרב קבוצת המשתתפים בתכנית. להנחתנו, פער של חודש אינו צפוי להשפיע על סיכויי השיקום של האסיר, מה גם שהפער הוא "לרעת" קבוצת המשתתפים שהרי מחקרים מלמדים שלאורך המאסר השלכות שליליות על היכולת של האסיר

⁵ בקובץ הנתונים יש משתנים הנוגעים להתנהגות במהלך המאסר. בחרנו שלא לכלול אותם בניתוח PSM מכיוון שמדובר במדדי תוצאה שהתפתחו במהלך המאסר ולא לפניו.

להשתקם, כך שבעצם הרף של נטל ההוכחה לאפקטיביות התכנית – עלה (Chen & Shapiro, 2007; Meade, Steiner, Makarios, & Travis, 2013).

לאחר שהוגדרו שתי הקבוצות בחרנו לבחון את אפקטיביות התכנית באמצעות המדד של עבריינות חוזרת: אסיר נבדק, מיום שחרורו ועד חמש שנים מיום השחרור (או פחות במקרה של אסירים ששחררו בשנים האחרונות), בשני מדדים: מעצרים חוזרים ומאסרים חוזרים. לאחר מכן נערכה השוואה של שיעורי המועדות בין אסירים בקבוצת המשתתפים לאסירים בקבוצת הביקורת. במקרים שנמצאו הבדלים מובהקים ערכנו חישוב של המדד $Cohen's d$ כדי לבחון את גודלו של האפקט. מדד זה מאפשר לבחון את גודל ההבדלים בין קבוצת המשתתפים לקבוצת הביקורת, זאת מעבר לשאלת המובהקות הסטטיסטית. גודל אפקט של 0.2 הוערך כקטן, גודל אפקט של 0.5 הוערך כבינוני וגודל אפקט של 0.8 הוערך כגבוה (Kirk, 1996).

בשלב הראשון נבחנה השפעת ההשתתפות בכלל תכניות ההשכלה על שיעורי המועדות, ובשלב השני נבחנה השפעתה של ההשתתפות בכל אחת מרמות הלימוד. לצורך זה אותרו קבוצות ביקורת באמצעות ניתוחי PSM עבור כל רמת לימוד בנפרד.

קבוצות ביקורת בנייתן של רמות הלימוד השונות

ההגדרה של קבוצות הביקורת התבססה על דיווח עצמי של האסירים על מספר שנות לימוד קטן בשנה או שנתיים מהנרכש ברמת הלימוד הנבדקת. כך למשל, קבוצת הביקורת לתכנית 12 שנות לימוד הורכבה מאסירים שדיווחו כי ביום כניסתם לכלא הם היו בעלי השכלה של 10-11 שנות לימוד שרכשו מחוץ לכותלי הכלא. מתוך הקבוצות שהורכבו נבחרו בשיטת PSM האסירים בעלי המאפיינים הדומים ביותר לאלה שהשתתפו ברמת הלימוד הנבדקת, על-פי אותם משתנים שנכנסו למודל ה-PSM הכללי.

שיעורי המועדות נבחנו באמצעות שני מדדים: מעצר חוזר (חזרה לשב"ס במעמד של עצור לאחר שחרור האסיר השפוט) ומאסר חוזר (כניסה לשב"ס במעמד של שפוט לאחר שחרור האסיר השפוט). אלו הם מדדים אופרטיביים של רצידיביזם – חזרה לעבריינות – וכל אחד מהם לוקה בהכללת יתר (מכליל אנשים שלא היו צריכים להיחשב רצידיביסטים) ובהכללת חסר (לא מכליל אנשים שהיו צריכים להיחשב רצידיביסטים) (בן צבי וולק, 2011). חרף מגבלות אלו, המדד של מעצר נוסף או מאסר נוסף (Lyman & LoBuglio, 2006) הוא השכיח ביותר במחקרים הבוחנים חזרה לעבריינות בקרב אסירים משוחררים. מדד של מאסר נוסף לצורך מדידת רצידיביסטיות הומלץ לשימוש גם על-ידי המועצה למדיניות אכיפת חוק (Maxfield & Babbie, 2008) Criminal Justice Policy Council.

בפרק הממצאים שני חלקים: החלק הראשון עוסק בקשר בין סל תכניות החינוך הפורמלי בכלא לשיעורי המעצרים והמאסרים החוזרים, והחלק השני עוסק בבדיקת הקשר בין כל אחת מרמות הלימוד לשיעורי המעצרים והמאסרים החוזרים.

חלק ראשון: ההשפעה של השתתפות בתכניות השכלה על רצידיביזם

קובץ העבודה כולל 9,570 אסירים (4,785 אסירים שהשתתפו בתכנית השכלה כלשהי ו-4,785 אסירים תואמים שלא השתתפו בתכנית השכלה כלשהי). בחינת הבדלי המועדות (חזרה למאסר וחזרה למעצר) נעשתה באמצעות מבחני חי-בריבוע וגודל האפקט חושב בעזרת המדד Cohen's *d*. חשוב לציין כי תקופת המעקב אחר האסירים בנוגע לשיעורי המועדות (חזרה למאסר וחזרה למעצר) היא עד חמש שנים מהשחרור, ושיעורי המועדות המוצגים בדוח הוא שיעור מצטבר⁶.

מאסרים חוזרים

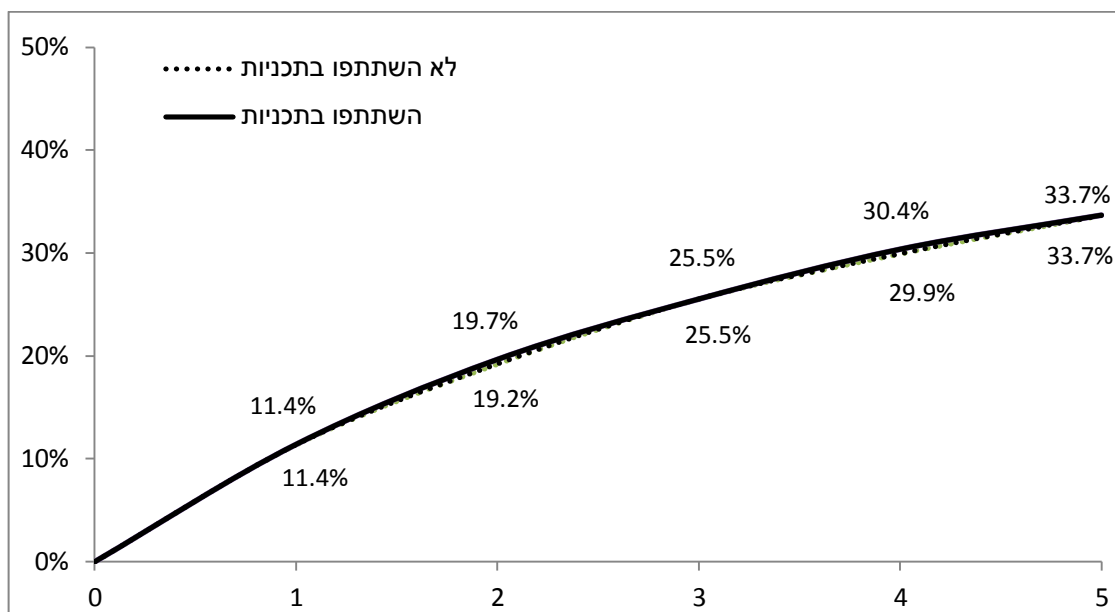
מן הנתונים בלוח 3 עולה כי לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בשיעורי המאסרים החוזרים בין אסירים שהשתתפו בתכנית חינוך פורמלי אחת לפחות לבין אסירים שלא השתתפו בתכנית כלשהי, וזאת בתקופת מעקב של חמש שנים מהשחרור. למעשה, אפשר לראות כי שיעורי הרצידיביזם כמעט זהים בקרב אסירים בקבוצת המשתתפים ובקבוצת הביקורת.

לוח 3: שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכניות השכלה

בתום שנה אחת	בתום שנתיים	בתום 3 שנים	בתום 4 שנים	בתום 5 שנים	
11.4%	19.7%	25.5%	30.4%	33.7%	השתתפו בחינוך
11.4%	19.2%	25.5%	29.9%	33.7%	לא השתתפו בחינוך
0.00	0.27	0.00	0.14	0.00	חי-בריבוע

⁶ אף על פי שמדובר בשיעור מצטבר, ייתכן מצב שנראה ירידה מסוימת לאורך השנים (למשל, בתרשים 3 בשנה החמישית בקבוצת הביקורת). ההסבר לכך הוא שעבור האסירים שהשתחררו בשנים האחרונות, אין נתונים של חזרה / אי-חזרה עבור שנות המעקב האחרונות שלהם.

תרשים 1: שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכניות השכלה



מעצרים חוזרים⁷

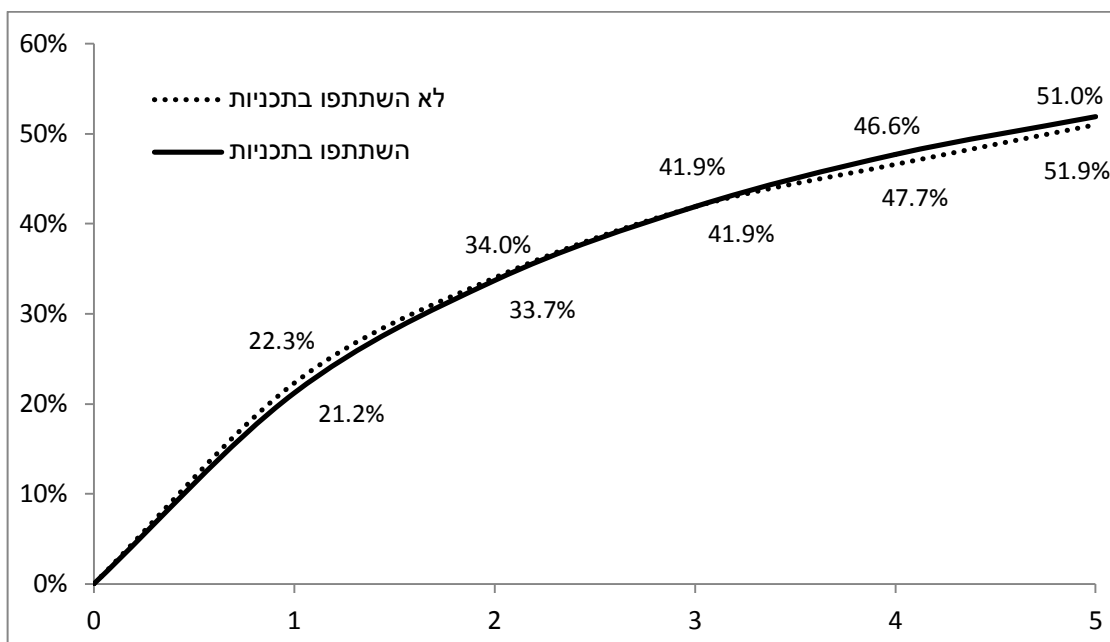
גם במדד של מעצרים חוזרים לא נמצא הבדל בין אסירים שהשתתפו בתכניות ההשכלה לאלו שלא השתתפו בתכניות, בתקופת מעקב של חמש שנים מהשחרור מהכלא (ראו לוח 4 ותרשים 2). גם במעצרים אלו רואים שיעורי רצידיביזם כמעט זהים בתקופה של חמש שנים מהשחרור.

לוח 4: שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכניות השכלה

בתום שנה אחת	בתום שנתיים	בתום 3 שנים	בתום 4 שנים	בתום 5 שנים	
21.2%	33.7%	41.9%	47.7%	51.9%	השתתפו בתכניות השכלה
22.3%	34.0%	41.9%	46.6%	51.0%	לא השתתפו בתכניות השכלה
1.79	0.07	0.00	0.78	0.33	חי-בריבוע

⁷ מאחר שהאחריות למעצרים עברה לשב"ס בשנת 2007, הוחלט לבחון את המעצרים החוזרים רק בקרב אסירים שהשתחררו משנת 2008 ואילך.

תרשים 2: שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכניות השכלה



חלק שני: ההשפעה של השתתפות בתכניות השכלה ברמות שונות על רצידיביזם

בשלב הבא בדקנו את ההשפעה המיוחדת של כל רמת לימוד על המשתתפים בה בהשוואה לקבוצת הביקורת. קבוצת הביקורת כללה אסירים שדיווחו על מספר שנות לימוד קטן בשנה או שנתיים מהנרכש באותה רמת לימוד בכלא. למשל, קבוצת הביקורת לתכנית 12 שני"ל הורכבה מאסירים שדיווחו ביום כניסתם לכלא על 10-11 שנות לימוד. תכניות הלימוד שנבחנו הן 12 שני"ל, 10 שני"ל, מתקדמים (6-8 שני"ל) וביניים (3-5 שני"ל). למרות חשיבותה העצומה, לא יכולנו לנתח את כיתת המתחילים בשל שתי סיבות טכניות: האחת – יש קושי ליצור קבוצת ביקורת לתכנית המתחילים שכן בקובץ הנתונים הכללי, אין הבחנה בין אסירים שדיווחו על היעדר השכלה לבין אסירים שכלל לא דיווחו על שנות לימוד (שתי הקבוצות זכו לערך 0 במשתנה "מספר שנות לימוד"). הבעיה השנייה היא גודל קבוצת הביקורת: כיוון שאסירים רבים השתתפו בתכנית המתחילים, הולידה טכניקת ה-PSM קבוצת ביקורת קטנה מאוד שאיננה מאפשרת השוואה.

תכנית 12 שנות לימוד

בשנים שנבדקו למדו בכיתת 12 שנות לימוד 526 אסירים⁸. 9,302 אסירים דיווחו בכניסתם לכלא על 10-11 שנות השכלה, מתוכם נבחרה קבוצת הביקורת בשיטת PSM לפי המשתנים שצוינו לעיל (ראונספח 3). קובץ המחקר הכיל 698 אסירים, 349 מקבוצת המשתתפים בתכנית ו-349 מקבוצת הביקורת (ראו לוח 5).

⁸ יש לציין כי כמו בקבוצת הביקורת, גם אסירי קבוצת המשתתפים דיווחו על 10 שנות לימוד או יותר עם כניסתם לכלא.

לוח 5: השוואה בין קבוצת המשתתפים בתכנית 12 שנ"ל לקבוצת הביקורת, לפני ההתאמה ואחריה, על בסיס ציוני ההיתכנות

אחרי ההתאמה (N=698)		לפני ההתאמה (N=9,828)		
קבוצת ביקורת (n=349)	תכנית 12 שנ"ל (n=349)	קבוצת ביקורת (n=9,302)	תכנית 12 שנ"ל (n=526)	
משתנים סוציו-דמוגרפיים				
20.3%	20.3%	18.8%	21.9%	עולה חדש
38.4%	34.7%	33.4%	33.6%	נשוי
53.0%	59.9%	59.1%	59.7%	לאום (יהודי)
רקע עברייני				
0.3	0.3	0.4***	0.2	מספר מאסרים קודמים
מאפייני המאסר				
33.7	33.8	33.7	33.9	גיל כניסה למאסר
27.8	30.8	15.1***	29.7	אורך מאסר (בחדשים)
37.8%	41.5%	44.3%	43.3%	עבירת אלימות
25.2%	23.8%	23.4%	24.1%	עבירת סמים
36.3%	38.1%	34.4%	35.6%	עבירת רכוש
6.6%	6.6%	5%	6.3%	עבירת מין
2009.1	2009.0	2008.0***	2009.2	מועד שחרור (שנה)
פרופיל האסיר				
12.6%	12.9%	20.8%***	10.8%	אלימות על-פי חוק
5.7%	2.9%	0.2%	0.2%	אלימות במשפחה

*** $p < .001$

מלוח 5 אפשר ללמוד כי בין הקבוצות יש הבדלים מובהקים בארבעה משתנים טרם התאמת הקבוצות לפי שיטת PSM (מספר מאסרים קודמים, אורך מאסר, שנת שחרור ואלימות על-פי חוק), וכי לאחר ההתאמה לא נותרו כלל הבדלים מובהקים. ברוב המשתנים הצטמצמו הפערים במידה ניכרת לאחר הרצת PSM. כלומר, לאחר פעולת ההתאמה נוצרו שתי קבוצות של אסירים הדומות במספר רב של מאפיינים, למעט ההבחנה בין זו שהשתתפה בתכנית 12 שנות לימוד לזו שלא השתתפה בתכנית.

מאסרים חוזרים

בלוח 6 מוצגים שיעורי המועדות של שתי הקבוצות. אפשר לראות כי בכל השנים הנבדקות שיעורי החזרה למאסר של קבוצת האסירים שהשתתפו בתכנית היו נמוכים באופן מובהק סטטיסטית לעומת השיעורים בקבוצת הביקורת, עם גודל אפקט קטן עד בינוני לאורך כל השנים. הסיכון לרצידיביזם בתום שנה מהשחרור בקרב קבוצת המשתתפים בתכנית 12 שנות לימוד קטן ב-35.6% מבקבוצת הביקורת. בתום שנתיים הסיכון לרצידיביזם בקבוצת המשתתפים קטן ב-44.2% מבקבוצת הביקורת. בתום שלוש שנים הסיכון קטן ב-44.6%, בתום ארבע שנים הוא קטן ב-46.6%, ובתום חמש שנים הסיכון לרצידיביזם בקבוצת המשתתפים קטן ב-40.9% מבקבוצת הביקורת.⁹

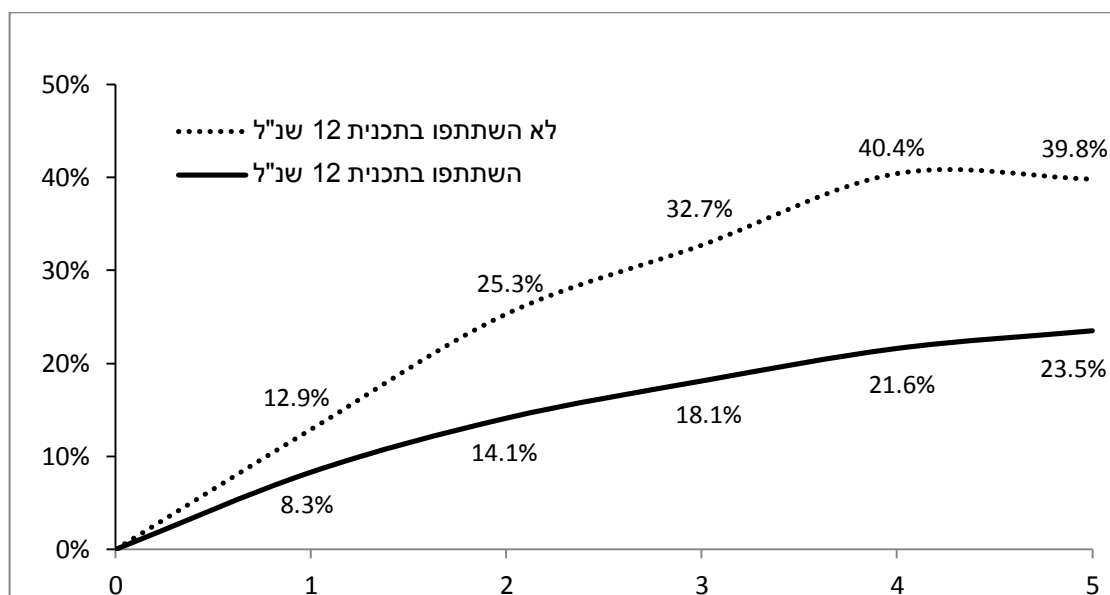
⁹ כדי לחשב בכמה קטן הסיכוי לרצידיביזם השתמשנו בנוסחה זו: שיעור הרצידיביזם של קבוצת הביקורת פחות שיעור הרצידיביזם של המשתתפים בתכנית ההשכלה, מחולק בשיעור הרצידיביזם של קבוצת הביקורת.

לוח 6: שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית 12 שני"ל

בתום שנה אחת	בתום שנתיים	בתום 3 שנים	בתום 4 שנים	בתום 5 שנים	
8.3%	14.1%	18.1%	21.6%	23.5%	השתתפו בתכנית 12 שני"ל
12.9%	25.3%	32.7%	40.4%	39.8%	לא השתתפו בתכנית 12 שני"ל
3.87*	11.43***	13.00***	14.27***	8.00**	חי-בריבוע
0.16	0.28	0.35	0.40	0.35	Cohen's <i>d</i>

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

תרשים 3: שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית 12 שני"ל



מעצרים חוזרים

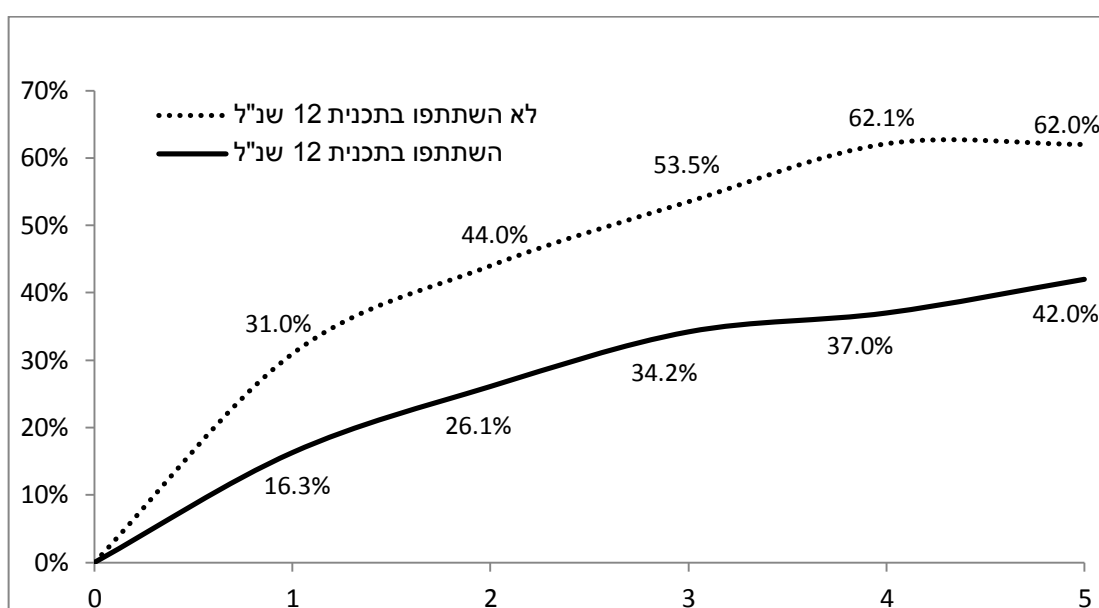
אף במדד המעצרים החוזרים אפשר לראות פערים גדולים בין הקבוצות. פערים אלו מובהקים במשך כל חמש שנות המעקב, עם גודל אפקט קטן עד בינוני (ראו לוח 7 ותרשים 4). הסיכון למעצר בתום שנה מהשחרור בקבוצת המשתתפים בתכנית 12 שני"ל קטן ב-47.3% מבקבוצת הביקורת. בתום שנתיים הסיכון לרצידיביזם בקבוצת המשתתפים קטן ב-40.7% מבקבוצת הביקורת, בתום שלוש שנים הסיכון קטן ב-36.1%, בתום ארבע שנים הסיכון קטן ב-40.4%, ובתום חמש שנים הסיכון לרצידיביזם בקבוצת המשתתפים בתכנית קטן ב-32.3% מבקבוצת הביקורת.

לוח 7: שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית 12 שני"ל

בתום 5 שנים	בתום 4 שנים	בתום 3 שנים	בתום שנתיים	בתום שנה אחת	
38.7%	37.0%	34.2%	26.1%	16.3%	השתתפו בתכנית 12 שני"ל
63.4%	62.1%	53.5%	44.0%	30.9%	לא השתתפו בתכנית 12 שני"ל
10.21***	21.47***	17.63***	20.20***	20.60***	חי-בריבוע
0.40	0.51	0.40	0.38	0.36	Cohen's d

*** $p < .001$

תרשים 4: שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית 12 שני"ל



תכנית 10 שנות לימוד

בשנים שהמחקר התמקד בהן למדו בכיתת 10 שנות לימוד 435 אסירים¹⁰. 6,965 אסירים דיווחו בכניסתם לכלא על 8-9 שנות השכלה, מתוכם נבחרה קבוצת הביקורת בשיטת PSM, לפי המשתנים שצוינו לעיל (ראו נספח 3). קובץ המחקר הכיל 488 אסירים, 244 מקבוצת המשתתפים ו-244 מקבוצת הביקורת (ראו לוח 8).

¹⁰ יש לציין כי כמו בקבוצת הביקורת, גם אסירי קבוצת המשתתפים דיווחו על 8 שנות לימוד או יותר עם כניסתם לכלא.

לוח 8: השוואה בין קבוצת המשתתפים בתכנית 10 שני"ל לקבוצת הביקורת, לפני ההתאמה ואחריה, על בסיס ציוני ההיתכנות

אחרי ההתאמה (N=488)		לפני ההתאמה (N=7,400)		
קבוצת ביקורת (n=244)	תכנית 10 שני"ל (n=244)	קבוצת ביקורת (n=6,965)	תכנית 10 שני"ל (n=435)	
משתנים סוציו-דמוגרפיים				
24.5%	22.5%	19.5%	20.9%	עולה חדש
29.5%	34.4%	32.8%	35.4%	נשוי
61.0%	62.3%	59.6%	61.6%	לאום (יהודי)
רקע עברייני				
0.4	0.3	0.8***	0.3	מספר מאסרים קודמים
מאפייני המאסר				
33.0	33.1	33.6	33.1	גיל כניסה למאסר
26.7	26.2	15.7***	26.8	אורך מאסר (בחודשים)
38.5%	38.1%	43.8%	41.4%	עבירת אלימות
30.3%	31.1%	23.7%*	28.7%	עבירת סמים
28.2%	29.5%	36.1%	32%	עבירת רכוש
3.2%	4.9%	4.0%	5.5%	עבירת מין
2009	2008.9	2007.9***	2009.2	מועד שחרור (שנה)
פרופיל האסיר				
15.1%	13.9%	20.8%***	13.1%	אלימות על-פי חוק
0.0%	0.0%	0.4%	0.0%	אלימות במשפחה

* $p < .05$ *** $p < .001$

מלוח 8 אפשר ללמוד כי בין הקבוצות יש הבדלים מובהקים בחמישה משתנים טרם התאמת הקבוצות לפי שיטת PSM (מספר מאסרים קודמים, אורך מאסר, שנת שחרור ואלימות על-פי חוק), וכי לאחר ההתאמה לא נותרו כלל הבדלים מובהקים. ברוב המשתנים הצטמצמו הפערים במידה ניכרת לאחר הרצת PSM. כלומר, לאחר פעולת ההתאמה נוצרו שתי קבוצות של אסירים הדומות במספר רב של מאפיינים, למעט העובדה שקבוצה אחת למדה בתכנית 10 שנות לימוד והקבוצה השנייה לא למדה בתכנית.

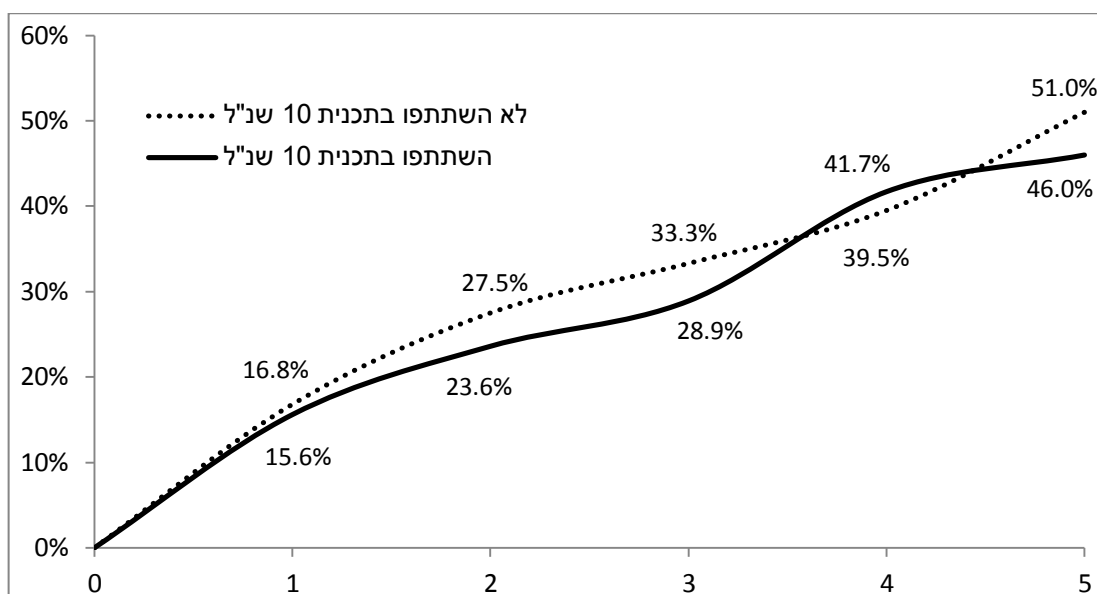
מאסרים חוזרים

בלוח 9 ובתרשים 5 מוצגים שיעורי המועדות של שתי הקבוצות. אפשר לראות כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בשיעור המאסרים החוזרים בין האסירים שהשתתפו בתכנית 10 שני"ל לבין אסירים לא משתתפים שדיווחו עם כניסתם לכלא על 8-9 שני"ל.

לוח 9: שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית 10 שני"ל

בתום 5 שנים	בתום 4 שנים	בתום 3 שנים	בתום שנתיים	בתום שנה אחת	
46.0%	41.7%	28.9%	23.6%	15.6%	השתתפו בתכנית 10 שני"ל
51.0%	39.5%	33.3%	27.5%	16.8%	לא השתתפו בתכנית 10 שני"ל
0.49	0.09	0.76	0.85	0.13	חי-בריבוע

תרשים 5: שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית 10 שני"ל



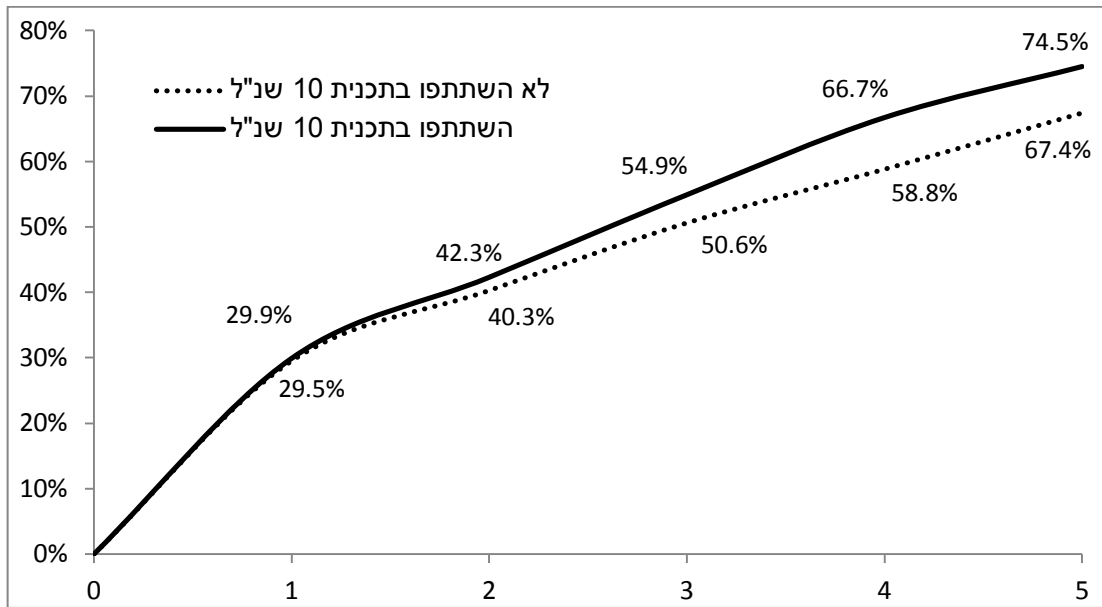
מעצרים חוזרים

בלוח 10 ובתרשים 6 אפשר לראות כי גם בשיעורי המעצרים החוזרים לא נמצאו הבדלים מובהקים בין האסירים שהשתתפו בתכנית 10 שני"ל לבין אסירים לא משתתפים שדיווחו עם כניסתם לכלא על 8-9 שני"ל.

לוח 10: שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית 10 שני"ל

בתום 5 שנים	בתום 4 שנים	בתום 3 שנים	בתום שנתיים	בתום שנה אחת	
74.5%	66.7%	54.9%	42.3%	29.9%	השתתפו בתכנית 10 שני"ל
67.4%	58.8%	50.6%	40.3%	29.5%	לא השתתפו בתכנית 10 שני"ל
1.19	1.59	0.62	0.17	0.00	חי-בריבוע

תרשים 6: שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית 10 שני"ל



תכנית מתקדמים (6-8 שנות לימוד)

בשנים שנבדקו למדו בכיתת מתקדמים 2,580 אסירים¹¹. 1,729 אסירים דיווחו בכניסתם לכלא על 6-7 שנות השכלה, מתוכם נבחרה קבוצת הביקורת בשיטת PSM, לפי המשתנים שצוינו לעיל (ראו נספח 3). קובץ המחקר הכיל 1,354 אסירים בסה"כ, 677 שלמדו בתכנית ו-677 בקבוצת הביקורת (ראו לוח 11).

לוח 11: השוואה בין קבוצת המשתתפים בתכנית מתקדמים לקבוצת הביקורת, לפני ההתאמה ואחריה, על בסיס ציוני ההיתכנות

	אחרי ההתאמה (N=1,354)		לפני ההתאמה (N=4,309)	
	קבוצת ביקורת (n=677)	תכנית מתקדמים (n=677)	קבוצת ביקורת (n=1,729)	תכנית מתקדמים (n=2,580)
משתנים סוציו-דמוגרפיים				
עולה חדש	20.7%	20.8%	19.8%	19%
נשוי	35.2%	38.8%	34.2%	33.1%
לאום (יהודי)	58.8%	58.6%	59.1%	58.8%
רקע עברייני				
מספר מאסרים קודמים	0.5	0.5	0.8***	0.3
מאפייני המאסר				
גיל כניסה למאסר	33.8	34.2	33.9	33.8
אורך מאסר	17.2	18.1	15.5***	25
עבירת אלימות	43.9%	41.7%	44.4%	46.1%
עבירת סמים	24.5%	24.7%	24.2%	24.5%
עבירת רכוש	35.4%	31.3%	34.1%	35.1%
עבירת מין	4%	3.4%	3.6%*	4.9%
מועד שחרור (שנה)	2007.6	2007.4	2007.9***	2008.3

¹¹ יש לציין כי כמו בקבוצת הביקורת, גם אסירי קבוצת המשתתפים דיווחו על 6 שנות לימוד או יותר עם כניסתם לכלא.

				פרופיל האסיר
21.7%	23.2%	20.6%*	17.8%	אלימות על-פי חוק
3%	1.5%	0.2%	0.2%	אלימות במשפחה

* $p < .05$ *** $p < .001$

מלוח 11 אפשר ללמוד כי יש הבדלים מובהקים בחמישה משתנים טרם התאמת הקבוצות לפי שיטת PSM (מספר מאסרים קודמים, אורך מאסר, עבירת מין, שנת שחרור ואלימות על-פי חוק), וכי לאחר ההתאמה לא נצפו כל הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות. ברוב המשתנים הצטמצמו הפערים במידה ניכרת לאחר הרצת ה-PSM. כלומר, לאחר פעולת ההתאמה נוצרו שתי קבוצות של אסירים הדומות במספר רב של מאפיינים, למעט העובדה שקבוצה אחת השתתפה בתכנית מתקדמים והקבוצה השנייה לא השתתפה בתכנית.

מאסרים חוזרים

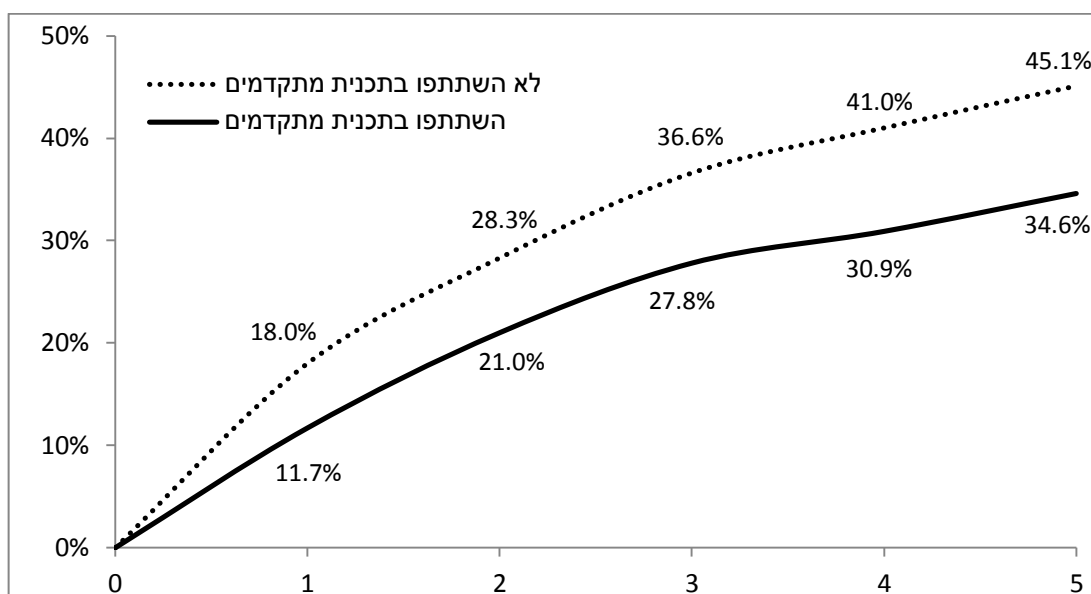
בלוח 12 ובתרשים 7 מוצגים שיעורי המועדות של שתי הקבוצות. אפשר לראות כי בכל חמש שנות המעקב שיעורי החזרה למאסר של קבוצת האסירים המשתתפים בתכנית המתקדמים היו נמוכים באופן מובהק סטטיסטית משיעורי החזרה למאסר בקבוצת הביקורת, עם גודל אפקט קטן לאורך כל השנים. הסיכון לרצידיביזם בתום שנה מהשחרור בקרב המשתתפים בקבוצת המתקדמים קטן ב-35% מבקבוצת הביקורת. בתום שנתיים הסיכון לרצידיביזם בקבוצת המשתתפים קטן ב-25.7% מבקבוצת הביקורת, בתום שלוש שנים הסיכון קטן ב-24.0%, בתום ארבע שנים הסיכון קטן ב-24.6%, ובתום חמש שנים הסיכון לרצידיביזם בקבוצת המשתתפים קטן ב-23.3% מבקבוצת הביקורת.

לוח 12: שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית מתקדמים

בתום שנה אחת	בתום שנתיים	בתום 3 שנים	בתום 4 שנים	בתום 5 שנים	
11.7%	21%	27.8%	30.9%	34.6%	השתתפו בתכנית מתקדמים
18%	28.3%	36.6%	41%	45.1%	לא השתתפו בתכנית מתקדמים
10.80***	9.08**	10.47***	11.72***	10.30***	חי-בריבוע
0.17	0.16	0.19	0.21	0.20	Cohen's <i>d</i>

** $p < .01$ *** $p < .001$

תרשים 7: שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית מתקדמים



מעצרים חוזרים

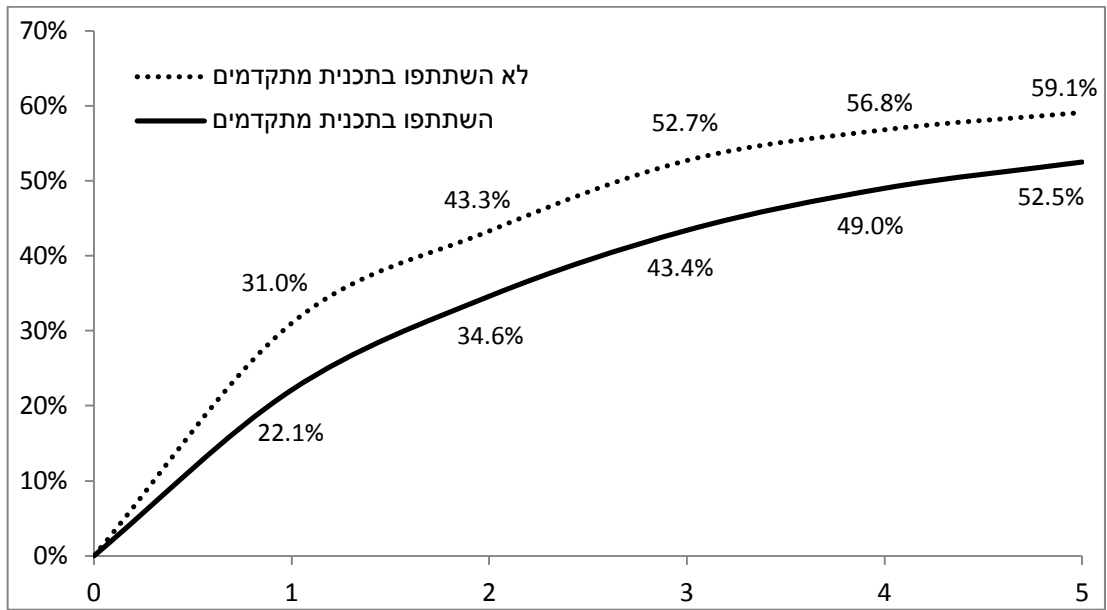
בלוח 13 ובתרשים 8 אפשר לראות כי גם במדד הרצידיביזם של מעצרים חוזרים היו שיעורי המועדות בקבוצת המשתתפים בתכנית המתקדמים נמוכים מבקבוצת הביקורת ונמצאו מובהקים סטטיסטית לאורך חמש שנים לאחר השחרור, עם גודל אפקט קטן לאורך כל השנים. הסיכון לרצידיביזם (מעצרים) בתכנית המתקדמים בתום שנה מהשחרור בקבוצת המשתתפים בתכנית המתקדמים קטן ב-28.7% מבקבוצת הביקורת, בתום שנתיים הסיכון לרצידיביזם בקבוצת המשתתפים קטן ב-20.1% מבקבוצת הביקורת, בתום שלוש שנים הסיכון קטן ב-17.6%, בתום ארבע שנים הסיכון קטן ב-13.7%, ובתום חמש שנים הסיכון לרצידיביזם בקבוצת המשתתפים קטן ב-11.1% מבקבוצת הביקורת.

לוח 13: שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית מתקדמים

בתום שנה אחת	בתום שנתיים	בתום 3 שנים	בתום 4 שנים	בתום 5 שנים	
22.1%	34.6%	43.4%	49%	52.5%	השתתפו בתכנית מתקדמים
31.0%	43.3%	52.7%	56.8%	59.1%	לא השתתפו בתכנית מתקדמים
13.62**	10.35***	10.33***	6.30**	3.96*	חי-בריבוע
0.20	0.16	0.20	0.16	0.14	Cohen's d

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

תרשים 8: שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית מתקדמים



תכנית ביניים (3-5 שנות לימוד)

בשנים שנבדקו למדו בכיתת ביניים 2,537 אסירים¹². 714 אסירים דיווחו בכניסתם לכלא על 3-5 שנות השכלה, מתוכם נבחרה קבוצת הביקורת בשיטת PSM לפי המשתנים שצוינו לעיל (ראו נספח 3). קובץ המחקר הכיל 540 אסירים, 270 מקבוצת המשתתפים ו-270 מקבוצת הביקורת (ראו לוח 14).

לוח 14: השוואה בין קבוצת המשתתפים בתכנית ביניים לקבוצת הביקורת, לפני ההתאמה ואחריה, על בסיס ציוני ההיתכנות

אחרי ההתאמה (N=540)		לפני ההתאמה (N=3,251)		
קבוצת ביקורת (n=270)	תכנית ביניים (n=270)	קבוצת ביקורת (n=714)	תכנית ביניים (n=2,537)	
משתנים סוציו-דמוגרפיים				
19.3%	17.4%	19.2%	18.5%	עולה חדש
37.8%	40.3%	32.8%	31.1%	נשוי
57%	54.1%	58.5%	60.0%	לאום (יהודי)
רקע עברייני				
0.6	0.7	0.9***	0.3	מספר מאסרים קודמים
מאפייני המאסר				
33.4	34.5	34	33.6	גיל כניסה למאסר
19.5	19.0	16.2***	23.6	אורך מאסר
45.9%	45.2%	47.2%	44.6%	עבירת אלימות
20.7%	18.9%	21.4%	23.5%	עבירת סמים
27.4%	25.6%	33.3%	36.8%	עבירת רכוש
5.6%	7.8%	4.1%	5.3%	עבירת מין
2007.4	2007.2	2007.9***	2009.0	מועד שחרור (שנה)

¹² יש לציין כי כמו בקבוצת הביקורת, גם אסירי קבוצת המשתתפים דיווחו על 3 שנות לימוד ומעלה עם כניסתם לכלא.

				פרופיל האסיר
25.2%	23.3%	21.6%	20.9%	אלימות על-פי חוק
3.7%	7.4%	0.3%	0.2%	אלימות במשפחה

*** $p < .001$

מלוח 14 אפשר ללמוד כי בין הקבוצות יש הבדלים מובהקים בשלושה משתנים טרם התאמת הקבוצות לפי שיטת PSM (מספר מאסרים קודמים, אורך מאסר ושנת שחרור), וכי לאחר ההתאמה לא נותרו כלל הבדלים מובהקים. ברוב המשתנים הצטמצמו הפערים במידה ניכרת לאחר הרצת PSM. כלומר, לאחר פעולת ההתאמה נוצרו שתי קבוצות של אסירים הדומות במספר רב של מאפיינים, למעט העובדה שקבוצה אחת השתתפה בתכנית הביניים והשנייה לא השתתפה בתכנית.

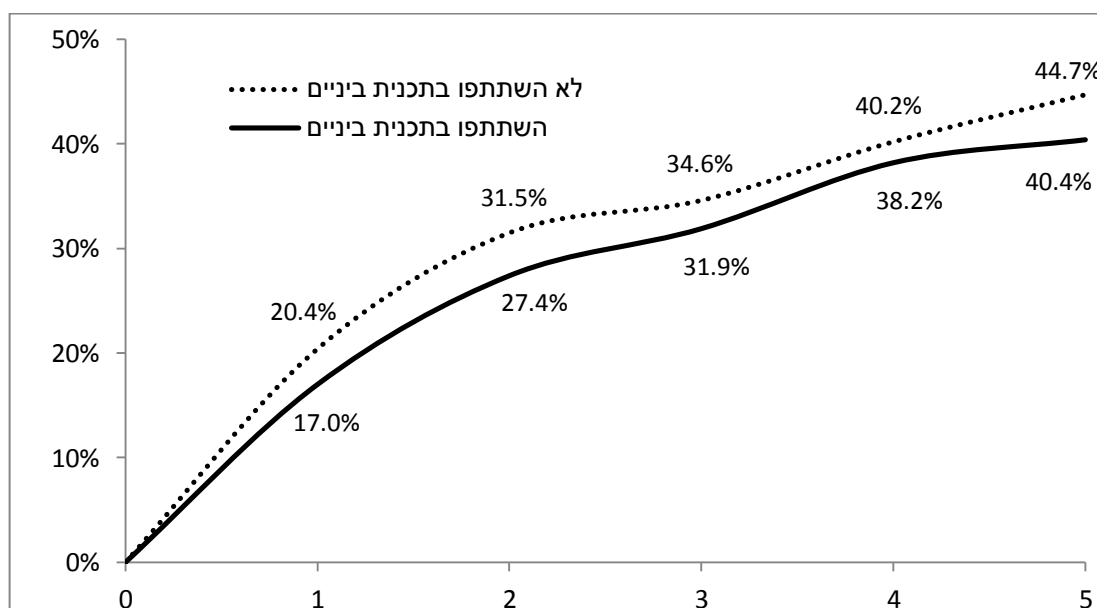
מאסרים חוזרים

בלוח 15 ובתרשים 9 מוצגים שיעורי המועדות של שתי הקבוצות. אפשר לראות כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בשיעור המאסרים החוזרים בין האסירים שהשתתפו בתכנית הביניים לבין אסירים לא משתתפים שדיווחו עם כניסתם לכלא על 3-5 שני"ל.

לוח 15: שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית ביניים

בתום 5 שנים	בתום 4 שנים	בתום 3 שנים	בתום שנתיים	בתום שנה אחת	
40.4%	38.2%	31.9%	27.4%	17%	השתתפו בתכנית ביניים
44.7%	40.2%	34.6%	31.5%	20.4%	לא השתתפו בתכנית ביניים
0.70	0.18	0.40	1.06	0.98	חי-בריבוע

תרשים 9: שיעור המאסרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית ביניים



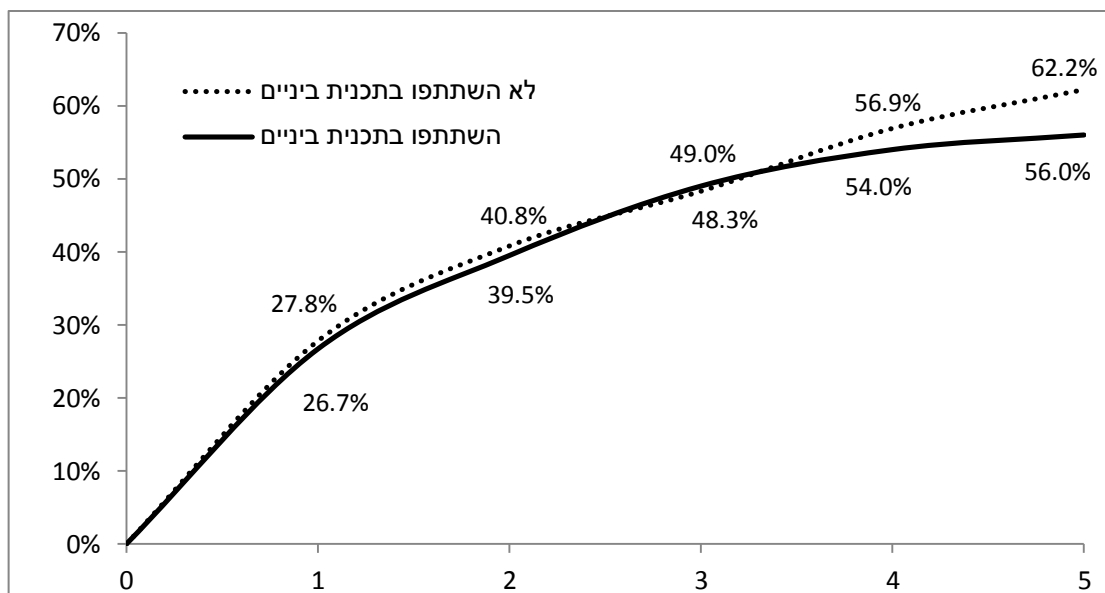
מעצרים חוזרים

גם בשיעורי המועדות הנוגעים למעצרים חוזרים לא נצפו הבדלים מובהקים בין אסירים שלמדו בכיתת הביניים לבין אסירים לא משתתפים שדיווחו עם כניסתם לכלא על 3-5 שני"ל (ראו לוח 16 ותרשים 10).

לוח 16: שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית ביניים

בתום שנה אחת	בתום שנתיים	בתום 3 שנים	בתום 4 שנים	בתום 5 שנים	
26.7%	39.5%	49%	54.0%	56.0%	השתתפו בתכנית ביניים
27.8%	40.8%	48.3%	56.9%	62.2%	לא השתתפו בתכנית ביניים
0.08	0.09	0.02	0.35	1.55	חי-בריבוע

תרשים 10: שיעור המעצרים החוזרים בקרב האסירים שהשתתפו / לא השתתפו בתכנית ביניים



המחקר הנוכחי בחן את תוצאות ההשתתפות של אסירים בתכניות השכלה בבתי סוהר בישראל. שב"ס מפעיל כמה תכניות השכלה, החל ברמה הבסיסית (לימוד קרוא וכתוב) ועד להשכלה אקדמית. מחקרים רבים שבחנו את ההשלכות של השתתפות של אסירים בתכניות חינוך הצביעו על תפוקות חיוביות, כגון השתלבות במעגל התעסוקה לאחר השחרור מהכלא, פיתוח סגנון חיים נורמטיבי ופעילות חברתית קונפורמית. ממצאי המחקר שלנו מחזקים באופן חלקי עדויות אלה ומראים כי בקרב אסירים שהשתתפו בתכניות חינוך מסוימות התקבלו מדדי תוצאה חיוביים יותר באופן מובהק מבקרב אלו שלא השתתפו בתכנית בשני מדדי תוצאה חשובים – מאסרים חוזרים ומעצרים חוזרים.

בשלב הראשון של הניתוח כללנו את האסירים שהשתתפו לפחות באחת מתכניות ההשכלה, והתאמנו להם קבוצת ביקורת של אסירים שלא השתתפו כלל בתכנית השכלה בתקופת שהייתם בכלא. ממצאי ההשוואה מלמדים כי כאשר כורכים יחד את כל תכניות ההשכלה אין הבדל בין שתי הקבוצות בשיעורי המאסרים והמעצרים החוזרים. ממצאים אלו מחזקים את הטענה שלא נכון לראות במערך החינוך מקשה אחת, ואף שכל תכניות ההשכלה נמצאות תחת אותה מטרייה, יש לבחון באורח פרטני את התכניות השונות ואת הקשר ביניהן ובין חזרה לאורח חיים עברייני לאחר השחרור.

לשם כך בחנו בשלב השני של המחקר את ארבע התכניות העיקריות הפועלות במסגרת מערך החינוך הפורמלי (להוציא כיתת המתחילים): 12 שנות לימוד, 10 שנות לימוד, מתקדמים (6-8 שנות לימוד) וביניים (3-5 שנות לימוד), ובחרנו לכל אחת מהן קבוצת ביקורת מתאימה. השוואת שיעורי המאסרים והמעצרים החוזרים מלמדת על תוצאות חיוביות בקרב אסירים שהשתתפו בתכנית לימוד ברמה של 12 שנות לימוד ובקרב אלו שהשתתפו בתכנית המתקדמים. בקרב משתתפי התכנית ברמה של 10 שנות לימוד ובקרב המשתתפים בתכנית הביניים לא נמצאה תפוקה במונחים של מאסרים או מעצרים חוזרים פחותים.

סקירת הספרות המחקרית העוסקת בתכניות חינוך של אסירים והערכתן הראתה כי אחת הבעיות המרכזיות בהערכת אותן תכניות היא המתודולוגיה שהשתמשו בה. אחד האתגרים החשובים בהערכת תכניות אלה היא הבחירה של קבוצת ההשוואה או קבוצת הביקורת: למי משווים את קבוצת האסירים שהשתתפו בתכנית? המחקר הנוכחי התמודד עם בעיה זו באמצעות אימוץ גישה סטטיסטית איתנה מאוד (robust) שביכולתה ליצור קבוצת ביקורת נכונה יותר להשוואה – שיטת ההתאמה של ציוני ההיתכנות (Propensity Score Matching).

הממצאים החיוביים בנוגע לתכנית 12 שנות לימוד תואמים ממצאים דומים במחקרים שבוצעו בעולם (Gaes, 2008; Wilson et al., 2000; Zgoba et al., 2008). הסיבה העיקרית שעולה מהספרות בנוגע להצלחתן של תכניות אלו היא שזו התכנית היחידה שמעניקה לאסיר תעודה רשמית תעודה כזאת מסייעת לו להתקבל לעבודות רבות שבהן זהו תנאי סף, מאפשרת לו להתמודד על משרות שעד כה היו חסומות בפניו ובעצם – "לשבור את תקרת הזכוכית". תכניות ההשכלה ברמות הנמוכות יותר מקנות לאסיר כישורים חשובים, אולם בלא תעודה רשמית שיש לה ערך בשוק העבודה.

הסבר נוסף להשפעה החיובית של תכנית 12 שנות לימוד עשוי להיות קשור בתחושת המסוגלות שרוכש האסיר עם סיום הקורס וקבלת התעודה. לפי בנדורה (Bandura, 1977), תחושת מסוגלות היא גורם חשוב

ובעל השפעה על התנהגות האדם. תחושה זו מתמקדת באמונה של הפרט כי הוא מסוגל לבצע מטלות. פרטים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה נוטים להאמין ביכולותיהם, להתמקד במחשבות חיוביות על הצלחה ולהשקיע מאמצים רבים יותר בהשגת מטרות ויעדים. לעומת זאת, פרטים בעלי תחושת מסוגלות עצמית נמוכה נוטים שלא להאמין ביכולותיהם, להתמקד במחשבות שליליות על כישלון ולוותר על השגת מטרות ויעדים. הישגים לימודיים של האסיר, לצד קבלת תעודה המעידה על יכולותיו האקדמיות, מאפשרים לאסיר להציב את עצמו לצד אזרחים אחרים כשווה בין שווים ומחזקים את תחושת מסוגלותו האישית. תחושות חיוביות אלה מאפשרות לאסיר המשוחרר להתגאות בהישגים הנחשבים בעולם הנורמטיבי ונחשבים פחות בעולם העברייני. השלמת תכנית 12 שנות לימוד מאפשרת לאסיר להציג את עצמו כסיפור של הצלחה גם לפני בני משפחתו – שעד כה ראו בו כישלון ופעמים רבות ביקשו להצניעו. תעודה המעידה על סיום בהצלחה של 12 שנות לימוד פותחת לפני האסיר את שערי ההשכלה הגבוהה, מאפשרת לו להשתלב במקומות תעסוקה רבים ומגוונים ומקנה לו אמונה ביכולתו להצליח במערך הזדמנויות אלטרנטיבי זה (Cloward & Ohlin, 2013). כבר לפני יותר משבעה עשורים העלה מרטון (Merton, 1938) את הטענה שאצל רוב העבריינים הפנייה לעבריינות היא תולדה של אופי מערך ההזדמנויות הפתוח לפנייהם. כאשר מערך ההזדמנויות הלגיטימי חסום, יפנה האדם לעבר מערך ההזדמנויות הלא-לגיטימי. הקנייתו של תעודה רשמית המעידה על סיום בהצלחה של 12 שנות לימוד עשויה לשנות שינוי של ממש את מערך ההזדמנויות הלגיטימיות הפתוחות לפני האסיר המשתחרר. ובמונחים של תורת האנומיה (שהם, רהב ואדד, 2004) – רכישתה של השכלה תיכונית מלאה מצמצמת את הפער בין המטרות התרבותיות של מעמד, רכוש, השתייכות או יוקרה ובין האמצעים הלגיטימיים הזמינים לפרט המבקש להשיג מטרות אלו. תחושת מסוגלות זו מקרבת את האסיר אל העולם הנורמטיבי ומגדירה מחדש את קבוצת ההתייחסות שלו – לא עוד קבוצת האסירים והעבריינים אלא קבוצת האזרחים הנורמטיביים בחברה.

ממצאים דומים של הצלחה עלו גם מבדיקת תכנית המתקדמים המקנה רמת השכלה של 8 שנות לימוד. על רקע זה עולה השאלה – מדוע לא נמצאו תוצאות חיוביות גם בתכנית המתקדמת יותר, של 10 שנות לימוד, ולא בתכנית הביניים המקנה רמת השכלה של 3-5 שנות לימוד? ייתכן שההסבר לכך הוא המעבר האיכותי בין השתתפות בחינוך בסיסי וביניים ובין השתתפות בחינוך מתקדמים. ההערכה שלנו היא ש"קפיצה" זו מסמנת מעבר חשוב ואיכותי באוריינטציה של האסיר. ראש ענף חינוך והשכלת אסירים ציינה כי תכנית המתקדמים היא התחנה האחרונה בחינוך הבסיסי של האסיר, ולכן היא בעלת השפעה ניכרת על סיכויי השיקום של האסיר ובעיקר על תחושת המסוגלות שלו. לעומת זאת, תכנית 10 שנות לימוד אינה מניבה הצלחה מובהקת משום שהמעבר של האסיר בין המתקדמים ל-10 שנות לימוד אינו דומה בעוצמתו למעבר בין ביניים למתקדמים. היא תיארה את תכניות המתקדמים ו-12 שנות לימוד כשתי ה"פסגות" בתכניות החינוך הפועלות בכלא, שכן שתיהן מאפשרות לאסיר להגדיר את עצמו באופן שונה וחיובי יותר – הן ביחס לעצמו הן ביחס לסביבתו.

חשוב לנו לציין כי אין להסיק מכך שתכניות החינוך האחרות אינן מועילות או מיותרות, שהרי הן מהוות מעבר הכרחי לתכניות הפוטנטיות ובוונות בעצם את התשתית ואת היסודות לתכניות שמעליהן. בנוסף, אף שבמדד המאסרים והמעצרים החוזרים תכנית הביניים ותכנית 10 שנות לימוד לא הראו תוצאות חיוביות, ייתכן שתוכח הצלחתן במדדי תוצאה אחרים, כגון התנהגות במהלך המאסר. עוד ראוי לזכור כי בבתי הכלא בישראל יש הבחנה ברורה בין תכניות של השכלה ובין הכשרה מקצועית. ייתכן כי כאשר ייבחנו תכניות ההכשרה המקצועית נמצא כי גם בקרב אסירים אשר למדו בתכנית 10 שנות לימוד, ואף בתכנית

הביניים, ורכשו הכשרה מקצועית המחייבת רמה בסיסית של קרוא וכתוב, חשבון או ידע בסיסי – נמצא תוצאות חיוביות יותר במונחים של ירידה ברצידיביזם.

אחת המגבלות של המחקר היא ההסתמכות על הדיווח העצמי של האסירים על שנות הלימוד שלהם. הנתונים לא אפשרו לנו לתקף דיווח עצמי זה, וייתכן שיש בו הטיה. עם זאת, גם אם הטיה זו אכן קיימת, אין סיבה להניח שהיא אינה עקבית, ואין סיבה להאמין שאסירים שהשתתפו בתכניות ההשכלה ידווחו על שנות הלימוד שלהם באופן שונה מאסירים שלא השתתפו בתכניות. אנו ערים לכך שיש פער בין הדיווח העצמי על שנות הלימוד לבין כיתת ההשכלה שהאסירים שובצו אליה, אך אין להסיק מזה שהם שיקרו בדיווח, שהרי ייתכן שהם פשוט לא למדו היטב באותה כיתה ולכן רמתם לפי מבדק ההשכלה בשב"ס תואמת לרמת כיתה נמוכה יותר.

בסקירת הספרות הראינו כי האפקטיביות של תכניות החינוך מחוץ לכלא נמדדה באמצעות תוצרים "צרים" ו"רחבים". המדד הצר לבחינת הצלחת תכניות השיקום בחינוך הוא שיעור הרצידיביזם (מאסר או מעצר חוזר של האסיר), והוא המדד העיקרי שמשמשים בו בספרות המחקרית לבחינת תכניות אלו. למדד זה נוסף בהמשך גם בחינה של השפעת השתתפותו של האסיר בתכניות על התנהגותו בתקופת המאסר. למדדים הצרים יתווספו בהמשך המחקר מדדים חברתיים רחבים הבוחנים את השתלבותו של האסיר המשוחרר כאזרח מתפרנס הדואג לרווחת משפחתו. וכך בשלב הבא של המחקר אנו מתכננים לבחון מדדי תפוקה חברתיים רחבים, כגון הזדקקות לשירות סעד, נישואין והולדת ילדים, השתלבות במעגל העבודה ותשלומי מסים. מדדים אלה עשויים ללמד אותנו על ההשלכות החברתיות של השתתפות בתכניות ההשכלה, ובכלל זה בחינת העלויות של התכניות מול התועלות שהן מניבות.

- בן צבי, ק' וולק, ד' (2011). רצידיביזם של אסירים פליליים משוחררי 2004 בישראל. *צוהר לבית הסוהר*, 14, 10–28.
- ברקוביץ, ש' (2006). אסירים לומדים. *צוהר לבית הסוהר*, 10, 62–68.
- עינת, ע' ועינת, ת' (2006). לקוויות למידה בקרב אסירים בישראל. *צוהר לבית הסוהר*, 10, 52–61.
- עינת, ע' ועינת, ת' (2007). *כתב אישום*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שהם, ש', רהב, ג' ואדד, מ' (2004). *קרימינולוגיה* (מהדורה חמישית). תל אביב וירושלים: שוקן.
- תימור, א' ואופנהיימר, מ' (2007). מאסר, חינוך ודימוי עצמי. *צוהר לבית הסוהר*, 11, 70–81.
- Adams, K., Bennett, K.J., Flanagan, T.J., Marquart, J.W., Cuvelier, S.J., Fritsch, E., & Burton, V.S. (1994). A large-scale multidimensional test of the effect of prison education programs on offenders' behavior. *The Prison Journal*, 74 (4), 433–449.
- Anderson, S.V., & Moore, E.A. (1995). *Evaluation of the impact of correctional education programs on recidivism*. Ohio Department of Rehabilitation and Correction, Bureau of Planning and Evaluation.
- Andrews, D., & Bonta, J. (2003). *The psychology of criminal conduct* (4th ed.). Cincinnati, OH: Anderson Publishing.
- Andrews, D. A., Dowden, C., & Gendreau, P. (1999). *Clinically relevant and psychologically informed approaches to reduced re-offending: A meta-analytic study of human service, risk, need, responsively, and other concerns in justice contexts*. Carleton University, Ottawa, Canada.
- Aos, S., Miller, M., & Drake, E. (2006). Evidence-based public policy options to reduce future prison construction, criminal justice costs, and crime rates. *Federal Sentencing Reporter*, 19, 275.
- Arbuthnot, J., & Gordon, D.A. (1986). Behavioral and cognitive effects of a moral reasoning development intervention for high-risk behavior-disordered adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(2), 208.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191.
- Bartol. C.R. (1995). *Criminal behavior: A psychological approach* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Batiuk, M.E., Moke, P., & Rountree, P.W. (1997). Crime and rehabilitation: Correctional education as an agent of change – A research note. *Justice Quarterly*, 14(1), 167–180.

- Batiuk, M.E., Lahm, K.F., McKeever, M., Wilcox, N., & Wilcox, P. (2005). Disentangling the effects of correctional education: Are current policies misguided? An event history analysis. *Criminal Justice*, 5(1), 55–74.
- Bays, B. (1999). Habitat at Taylorville: One example of how prisons can successfully partner with outside agencies for restorative justice. *Journal of Correctional Education*, 50, 48–50.
- Brazzell, D., Crayton, A., Mukamal, D.A., Solomon, A.L., & Lindahl, N. (2009). From the classroom to the community: Exploring the role of education during incarceration and reentry. *Urban Institute (NJ1)*.
- Brewster, D.R., & Sharp, S.F. (2002). Educational programs and recidivism in Oklahoma: Another look. *The Prison Journal*, 82(3), 314–334.
- Burke, L., & Vivian, J. (2001). The effect of college programming on recidivism rates at the Hampden County House of Correction: A 5-year study. *Journal of Correctional Education*, 52(4), 160–162.
- Cecil, D.K., Drapkin, D.A., MacKenzie, D.L., & Hickman, L.J. (2000). The effectiveness of adult basic education and life-skills programs in reducing recidivism: A review and assessment of the research. *Journal of Correctional Education*, 51(2), 207–226.
- Chappell, C.A. (2004). Post-secondary correctional education and recidivism: A meta-analysis of research conducted 1990–1999. *Journal of Correctional Education*, 55(2), 148–169.
- Chen, M.K., & Shapiro, J.M. (2007). Do harsher prison conditions reduce recidivism? A discontinuity-based approach. *American Law and Economics Review*, 9(1), 1–29.
- Cloward, R.A., & Ohlin, L.E. (2013). *Delinquency and opportunity: A study of delinquent gangs* (Vol. 6). Routledge.
- Downes, E.A., Monaco, K.R., & Schreiber, S.O. (1989). Evaluating the effects of vocational education on inmates: A research model and preliminary results, in S. Duguid (ed.), *The yearbook of correctional education*, 249–262.
- Duguid, S. (1982). Rehabilitation through education: A Canadian model. *Journal of Offender Counseling Services Rehabilitation*, 6(1-2), 53–67.
- Duguid, S., & Pawson, R. (1998). Education, change, and transformation: The prison experience. *Evaluation Review*, 22(4), 470–495.
- Fine, M., Torre, M.E., Boudin, K., Bowen, I., Clark, J., Hylton, D., Martinez, M., Roberts, R., Rosemarie, A., Smart, P., & Upegui, D. (2001). *Changing minds: The impact of college in a maximum-security prison*. New York: The Graduate Research Center of the City University of New York.

- Gaes, G. G. (2008). The impact of prison education programs on post-release outcomes. *Reentry Roundtable on Education, John Jay College of Criminal Justice, New York, March, 31.*
- Gehring, T. (1980). Correctional education and the United States Department of Education. *Journal of Correctional Education, 31(3), 4–6.*
- Gehring, T. (2000). Recidivism as a measure of correctional education program success. *Journal of Correctional Education, 51(2), 197–205.*
- Gendreau, P., & Ross, B. (1979). Effective correctional treatment: Bibliotherapy for cynics. *Crime & Delinquency, 25(4), 463–489.*
- Gendreau, P., Ross, R.R., & Izzo, R. (1985). Institutional misconduct: The effects of the UVIC program at Matsqui penitentiary. *Canadian Journal of Criminology, 27, 209.*
- Gerber, J., & Fritsch, E.J. (1995). Adult academic and vocational correctional education programs: A review of recent research. *Journal of Offender Rehabilitation, 22(1-2), 119–142.*
- Gideon, L., Shoham, E., & Weisburd, D. (2010). Changing prison into a therapeutic milieu: Evidence from Israeli prison. *The Prison Journal, 90(2), 179–202.*
- Gordon, H.R., & Weldon, B. (2003). The impact of career and technical education programs on adult offenders: Learning behind bars. *Journal of Correctional Education, 54(4), 200–209.*
- Hackman, K.M. (1997). Correctional education – Challenges and changes. *Journal of Correctional Education, 48(2), 74–77.*
- Harer, M.D. (1994). *Recidivism among federal prison releasees in 1987: A preliminary report.* Federal Bureau of Prisons. Office of Research and Evaluation.
- Harer, M.D. (1995). Recidivism among federal prisoners released in 1987. *Journal of Correctional Education, 46(3), 98–128.*
- Hershberger, S.L. (1987). Vocational education: Preparing for life outside. *Corrections Today, 49(5), 128–130.*
- Hull, K.A., Forrester, S., Brown, J., Jobe, D., & McCullen, C. (2000). Analysis of recidivism rates for participants of the academic/vocational/transition education programs offered by the Virginia department of correctional education. *Journal of Correctional Education, 51(2), 256–261.*
- Kim, R.H., & Clark, D. (2013). The effect of prison-based college education programs on recidivism: Propensity Score Matching approach. *Journal of Criminal Justice, 41(3), 196–204.*

- Irwin, J. (1985). *The jail: Managing the underclass in American society*. Berkeley: University of California Press.
- Jenkins, H.D., Steurer, S.J., & Pendry, J. (1995). A post release follow-up of correctional education program completers released in 1990–1991. *Journal of Correctional Education*, 46(1), 20–24.
- Jensen, E.L., & Reed, G.E. (2006). Adult correctional education programs: An update on current status based on recent studies. *Journal of Offender Rehabilitation*, 44(1), 81–98.
- Jordan, K.L. (2012). Juvenile transfer and recidivism: A propensity score matching approach. *Journal of Crime and Justice*, 35(1), 53–67.
- Kirk, R.E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and psychological measurement*, 56(5), 746–759.
- Lahm, K.F. (2009). Educational participation and inmate misconduct. *Journal of Offender Rehabilitation*, 48(1), 37–52.
- Langenbach, M., North, M.Y., Aagaard, L., & Chown, W. (1990). Televised instruction in Oklahoma prisons: A study of recidivism and disciplinary actions. *Journal of Correctional Education*, 41(2), 87–94.
- Lawrence, S.M., Mears, D.P., Dubin, G. & Travis, J. (2002). *The practice and promise of prison programming*. Washington, DC: Urban Institute, Justice Policy Center.
- Lichtenberger, E.J., & Onyewu, N. (2005). *Virginia department of correctional education's incarcerated youth offender program: A historical analysis* (Vol. 9). Richmond: Department of Correctional Education.
- Linden, R., Perry, L., Ayers, D., & Parlett, T.A.A. (1984). Evaluation of a prison education program. *Canadian Journal of Criminology*, 26, 65–73.
- Lockwood, D. (1991). Prison higher education and recidivism: A program evaluation. In S. Duguid (Ed.), *Yearbook of correctional education* (pp. 187–201). Burnaby, Canada: Simon Fraser University.
- Lockwood, S., Nally, J.M., Ho, T., & Knutson, K. (2012). The effect of correctional education on postrelease employment and recidivism: A 5-year follow-up study in the State of Indiana. *Crime & Delinquency*, 58(3), 380–396.
- Lyman, M., & Lobuglio, S. (2006). "Whys and hows" of measuring jail recidivism. Paper presented at the Urban Institute Jail Reentry Roundtable.
- Orpinas, P., Kelder, S., Murray, N., Fourney, A., Conroy, J., McReynolds, L., & Peters, R. (1996). Critical issues in implementing a comprehensive violence prevention program for middle schools. *Education and Urban Society*, 28(4), 456–472.

- MacKenzie, D.L. (2008). Structure and components of successful educational programs. *Reentry Roundtable on Education, John Jay College of Criminal Justice, New York, March, 31.*
- Martinson, R. (1974). What works? Questions and answers about prison reform. *The Public Interest, 35*, 22–54.
- Maxfield, M.G., & Babbie, E. (2008). Research methods for criminal justice and criminology (5th ed.). Belmont, CA: Thomson.
- McNamara, R., & Bynoe, L. (2010). *Education in American prisons: A review of the literature*. California State University.
- Meade, B., Steiner, B., Makarios, M., & Travis, L. (2013). Estimating a dose–response relationship between time served in prison and recidivism. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 50*(4), 525–550.
- Merton, R.K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review, 3*(5), 672–682.
- Porporino, F.J., & Robinson, D. (1992). The correctional benefits of education: A follow-up of Canadian federal offenders participating in ABE. *Journal of Correctional Education, 43*(2), 92–98.
- Reagen, M.V., & Stoughton, D.M. (Eds.). (1976). *School behind bars: A descriptive overview of correctional education in the American prison system*. Scarecrow Press.
- Reisig, M.D. (1998). Rates of disorder in higher-custody state prisons: A comparative analysis of managerial practices. *Crime & delinquency, 44*(2), 229–244.
- Ryan, T.A., & Mauldin, B.J. (1994). *Correctional education and recidivism: An historical analysis*. College of Criminal Justice, Columbia, South Carolina.
- Steurer, S.J., Smith, L., & Tracy, A. (2001). *Three state recidivism study*. Lanham, MD: Correctional Education Association.
- Stevens, D.J., & Ward, C.S. (1997). College education and recidivism: Educating criminals is meritorious. *Journal of correctional education, 48*(3), 106–111.
- Sweetland, S.R. (1996). Human capital theory: Foundations of field of inquiry. *Review of Educational Research, 66*, 341–359
- Tootoonchi, A. (1990). College education in prison: The inmates perspectives. *Federal Probation, 57*(4), 34–40.
- Ubah, C.B.A., & Robinson, R.L. (2003). A grounded look at the debate over prison based education: Optimistic theory versus pessimistic worldview. *The Prison Journal, 83*, 115–129.

- Uggen, C. (2000). Work as a turning point in the life course of criminals: A duration model of age, employment, and recidivism. *American Sociological Review*, 65(4), 529–546.
- Vacca, J.S. (2004). Educated prisoners are less likely to return to prison. *Journal of Correctional Education*, 55(4), 297–305.
- Warner, K. (1999). The "prisoners are people" perspective – and the problems of learning where this outlook is rejected. *Journal of Correctional Education*, 50, 119–132.
- Wells, R.E. (2000). *Education as prison reform: A meta-analysis*. Unpublished dissertation, Louisiana State University.
- Wilson, D.B., Gallagher, C.A., & MacKenzie, D.L. (2000). A meta-analysis of corrections-based education, vocation, and work programs for adult offenders. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37(4), 347–368.
- Winterfield, L., Coggeshall, M., Burke-Storer, M., Correa, V., & Tidd, S. (2009). The effects of postsecondary correctional education: Final report. *Urban Institute* (NJ1).
- Zgoba, K.M., Haugebrook, S., & Jenkins, K. (2008). The influence of GED obtainment on inmate release outcome. *Criminal Justice and Behavior*, 35(3), 375–387.

נספח 1: מדריך לריאיון - תכניות החינוך הפורמלי בשב"ס

1. מה הרציונל התאורטי מאחורי התכנית?
2. כיצד פועלת התכנית?
3. כיצד מוגדרות מטרות התכנית?
4. כיצד פועלת התכנית?
5. מה הם הקריטריונים לקבלה לתכנית?
6. מי מיין את האסירים לתכנית?
7. מי בפועל משתתף בתכנית?
8. כמה אסירים משתתפים בפועל בתכנית?
9. באיזו סביבה פיסית פועלת התכנית?
10. כמה שעות מקצה הסגל להשתתפות בתכנית?
11. מה השינויים שבוצעו בתכנית לאורך זמן?
12. מה מוגדר כהצלחה או ככישלון התכנית?
13. מה ההכשרה של מפעילי התכנית?
14. באיזו מידה אנשי הסגל מעורבים בעיצוב התכנית?
15. מה משך התכנית?
16. באיזו מידה תורמת התכנית לשיבה לקהילה?
17. מהן נקודות החוזק והחולשה של התכנית?
18. כמה אסירים מצליחים לסיים את התכנית וכמה נושרים מהתכנית בכל מחזור?
19. האם את/ה יכול לאפיין את האסירים שהצליחו לסיים את התכנית לעומת אלה שלא?
20. כיצד משתלבת התכנית עם תכניות אחרות הפועלות בכלא?
21. האם התכנית משקפת מדיניות כלשהיא?
22. מה דעתך באופן כללי על התכנית?

נספח 2 : פירוט המשתנים הכלולים בקובץ הנתונים הבסיסי

מאפיינים סוציו דמוגרפיים :

תאריך לידה, ארץ לידה, שנת עלייה, לאום, שנות לימוד, מצב משפחתי, מספר ילדים, שירות צבאי, מין, גובה, מבנה גוף, יישוב מגורים.

מאפייני המאסר :

תאריך כניסה למאסר ותאריכי שחרור (מלא, מנהלי 2\3), עבירות, אורך מאסר (מחושב על פי הפער בין תאריך הכניסה ותאריך השחרור), אופן השחרור (מלא ; 2/3 ; אחר).

רקע עברייני :

היסטוריית כליאה (מספר מעצרים קודמים ומספר מאסרים קודמים), גיל במאסר ראשון (מחושב על-פי תאריך כניסה למאסר פחות תאריך הלידה).

מאפייני אסיר במאסר :

1..1. פרופיל אסיר

ביצוע עבירת אלימות כמופיע בחוק העונשין, סיכון לפגיעה עצמית, סיכון לאובדנות, אלימות במשפחה, ביצע עבירת אלימות כמופיע בהגדרת השב"ס, טעון הגנה, טעון פיקוח, חולה כרוני, השתייכות לכנופיה, גילוי עריות, סיכון בריחה, נשא HIV.

1..2. קטגוריות משטרתיות

איזו קטגוריה קיבל האסיר ובאיזה תאריך.

במשתנים שלעיל נעשה שימוש במתכונת המקורית (כפי שנשלף ממערכת "צוהר"). המשתנים הבאים עברו הגדרה מחדש והתאמה סטטיסטית לצורכי המחקר.

1..3. ביקורים :

מספר ביקורי אזרחים ומספר ביקורי עורכי דין עברו תקנון (מספר הביקורים חלקי אורך המאסר בימים).

1..4. מאפייני תעסוקה

על-מנת לחשב את מספר ימי העבודה שעבדו האסירים בשת"מ (שירותי תחזוקה ומטבחים), קבלנות ומפעלים לאורך תקופת מאסרם, נבנו משתנים חדשים על-ידי חישוב הפער בין תחילת העבודה וסיום העבודה עבור כל סוג תעסוקה. לאחר מכן סיכמנו את מספר הימים בכל העבודות שבהם עבד האסיר לפי סוגי תעסוקה. לצורך המחקר, משתנים אלו עברו תקנון (מספר ימי העבודה חלקי אורך המאסר בימים).

1..5. מאפייני חינוך

על-מנת לבחון את מספר הקורסים הפורמליים והבלתי פורמליים שהאסיר למד סיווגנו את הקורסים לשלושה סוגים : קורסים פורמליים, בלתי פורמליים ואחר. לאחר מכן סיכמנו את מספר הקורסים מכל סוג שבו השתתף האסיר. לצורך המחקר, משתנים אלו עברו תקנון (מספר הקורסים חלקי אורך המאסר בימים).

6..1 דיונים משמעותיים

על-מנת לבחון את מספר הדיונים המשמעותיים שעבר האסיר במהלך המאסר ואת מספר הדיונים שהסתיימו בעונש בידוד וללא עונש בידוד במהלך המאסר בנינו משתנה שהבחין בין דיונים שהסתיימו בבידוד ואלו שלא הסתיימו בבידוד. לאחר מכן סיכמנו את מספר הדיונים שהאסיר עבר שהסתיימו בבידוד ואלו שלא הסתיימו בבידוד.

7..1 הכשרות עבודה :

על-מנת לבחון את מספר ההכשרות המקצועיות והלא מקצועיות שעבר האסיר במהלך מאסרו הפרדנו בין הכשרות מקצועיות ולא מקצועיות. לצורך המחקר, משתנים אלו עברו תִּקְנוֹן (מספר ההכשרות חלקי אורך המאסר בימים).

8..1 טובות הנאה :

על-מנת לבחון את מספר טובות הנאה שנשללו מהאסיר במהלך מאסרו סיכמנו את כל הדיונים שהסתיימו בשלילת טובת הנאה. לצורך המחקר, משתנה זה עבר תִּקְנוֹן (מספר טובות הנאה שנשללו חלקי אורך המאסר).

9..1 חופשות

על-מנת לבחון את מספר החופשות הרגילות (מעל 14 שעות) אליהן יצא האסיר במהלך מאסרו, המשתנה עבר תִּקְנוֹן (מספר החופשות חלקי אורך המאסר).

נספח 3: רשימת משתנים לניתוח PSM

מאפיינים סוציו-דמוגרפיים

- לאום (יהודי/לא יהודי)
- מצב משפחתי (נשוי/לא נשוי)
- עולה (כן/לא)

מאפייני המאסר

- גיל כניסה למאסר
- עבירות:
 - עבירת אלימות (כן/לא)
 - עבירת סמים (כן/לא)
 - עבירת רכוש (כן/לא)
 - עבירת מין (כן/לא)
- אורך מאסר מחושב (תאריך שחרור פחות תאריך כניסה)
- שנת שחרור

רקע עברייני

- היסטוריית כליאה (מספר מאסרים קודמים)

מאפייני אסיר פרופיל (כן/לא)

- אלימות על פי חוק
- אלימות במשפחה

Once the groups were matched, the analysis compared the rates of recidivism, examined as rearrests and re-imprisonment, between the education program sample and the matched control sample. The findings indicate that the percentages of recidivism, both for re-imprisonment and rearrests, of those in the 12 academic year programs and advanced programs (6-8 academic years) are significantly lower throughout the entire period examined (5 years following release), in comparison to those who did not participate in such programs. In contrast, the percentages of recidivism, both for re-imprisonment and rearrests, of those in the 10 academic year program and intermediate program (3-5 academic years) were not significantly lower throughout the period examined. A possible explanation for this finding is that the first two programs (12 years and the advanced program) are most significant landmark achievements for the prisoners and symbolize peaks of success. The report offers explanations and interpretation to the differential effectiveness of the various academic education programs in the Israel Prison Service.

Abstract

In most prisons in western countries there are different kinds of education programs. These programs provide formal and informal education to prisoners, on the assumption that imparting education and normative values will help them after their release from prison to integrate into society and the job market, enter normative social channels and abandon the path of crime.

Although the relationship between education in prison and the recidivism rate of prisoners after their release have been widely studied in the literature, many studies question the effectiveness of academic education programs in reducing the rate of recidivism. In addition, the literature raises methodological criticism about the method of evaluating the educational programs available to prisoners – mostly, the inadequacy of a control group, multiple definitions employed to measure recidivism in conjunction with a lack of attention paid to the variety of educational programs that is without differential comparison between the various educational levels.

Therefore, this study aims to examine the effectiveness of academic education programs in general, and the unique impact of each level in particular, regarding the reduction of recidivism rates among prisoners. For this purpose, we analyze all convicted prisoners in the Israel Prison Service (IPS) facilities in 2004-2012 (N=61,689). 8,444 of these prisoners took part in an academic educational program throughout their sentence.

In order to match the prisoners who participated in educational programs to those who did not, a propensity score matching method was used. This method takes into account the variables that might affect admission into the program, and based on these variables provides each prisoner with a probability score for being admitted into the program. The propensity score for admission into the group rehabilitation program was based on the prisoner's socio-demographic characteristics, his/her criminal history and his/her profile and characteristics during incarceration. The score is then used to match prisoners from the educational program to those who did not take part in the program. This approach establishes a more precise control group than simple matching methods and thus allows for a more rigorous examination of the program's effect.

All rights reserved © 2014
Israel Prison Service
POB 81, Ramla 7210002, Israel
www.ips.gov.il



Correctional Programs in the Israel Prison Service A National Evaluation

Evaluation of Academic Education Programs

Dr. Badi Hasisi

Prof. David Weisburd

Prof. Efrat Shoham

Noam Haviv

Gali Aviv

Dr. Ety Elisha

Roei Zamir



האוניברסיטה העברית בירושלים
הפקולטה למשפטים
המכון לקרימינולוגיה



September 2014

Publication No. RR-05-2014