

# מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך ל"ב • גיליון 57  
תמוז תשפ"ד — יוני 2024

יוצא לאור על ידי:

אפשר  
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



# ניתוח משווה של איכות היחסים בין מורים ותלמידים במצבי סיכון ובין מורים ותלמידים שאינם בסיכון

## כרמית יוקל ושלמה רומי

### תקציר

במחקר שעליו מבוסס מאמר זה נבחנה איכות היחסים בין המורים לבין תלמידים במצבי סיכון ובין מורים לתלמידים שאינם במצבי סיכון, מתוך מבט על המארג הרגשי. המארג הרגשי מעמיד במרכז את הצרכים ההתפתחותיים-רגשיים של המתבגר וכולל פריטים הקשורים בהתפתחות רגשית-חברתית בריאה של תלמידים במסגרת הבית ספרית. מגפת הקורונה, שהגבירה את הנשירה והגדילה את מספר התלמידים במצבי סיכון, חידדה את הצורך לבחון את המענים אשר בית הספר מעניק למצוקות של תלמידים, שיחסי מורה—תלמיד הוא מהחשובים בהם. שאלת המחקר העיקרית הייתה: האם ימצאו הבדלים בין הקבוצות בתפיסת איכות הקשר עם המורים? המחקר היה כמותי, והשתתפו בו 2,155 תלמידים, מתוכם 966 תלמידים המצויים במצבי סיכון. בנוסף, במחקר השתתפו 214 מורים אשר העריכו את איכות יחסיהם עם תלמידיהם. מהממצאים עולה שתלמידים במצבי סיכון תופסים את איכות היחסים בין המורה לתלמיד כחיובית יותר משתופסים אותה עמיתיהם שאינם במצבי סיכון. לפיכך חשוב להתמקד במתן מענה לצרכים הרגשיים של נוער במצבי סיכון, אשר נתרם מכך באופן משמעותי יותר מנוער שאינו במצבי סיכון.

**מילות מפתח:** יחסי מורה—תלמיד, כפרי נוער ופנימיות, כיתות אתגר ומב"ר, תלמידים במצבי סיכון

### מבוא

לבית הספר ישנו תפקיד חשוב בהתפתחותם הרגשית-חברתית של המתבגרים, נוסף על תפקידו להקנות להם השכלה פורמלית. משבר התפרצות הקורונה השפיע על כל תחומי החיים של ילדים בכלל, וילדים במצבי סיכון בפרט. השהייה הממושכת בבית הובילה במשפחות מסוימות לחרדה ולחצים בריאותיים, כלכליים ומשפחתיים. לחצים אלו הם בעלי פוטנציאל לייצר ולהגביר מצבי סיכון (ארזי וסבג, 2020). ספרות המחקר מלמדת כי מורים מוכרים כמבוגרים שיחסייהם עם התלמידים נחשבים כחשובים וכבעלי השפעה, במיוחד כשמדובר במתבגרים במצבי סיכון שהדמויות המשמעותיות במשפחותיהם אינן מספקות להם ביטחון.

מאמר זה הוא חלק ממחקר רחב אשר בחן מהו המארג הרגשי שבית הספר מעניק למתבגר (יוקל ורומי, 2023). לשם כך השווינו בין שתי קבוצות תלמידים — האחת תלמידים במצבי סיכון, והשנייה — תלמידים שאינם בסיכון, הלומדים במסגרות רגילות. הקבוצה של תלמידים במצבי סיכון נחלקה לשתי תת-קבוצות, על פי מסגרות

הלימוד שלהם: (א) תלמידים הלומדים בכיתה מיוחדת במסגרת רגילה; (ב) תלמידים הלומדים בבתי ספר המיועדים לתלמידים בסיכון. שאלת המחקר התמקדה בהשוואה בין תפיסת איכות היחסים בין התלמידים למורים בקרב תלמידים במצבי סיכון, בהשוואה לזו של תלמידים שאינם במצבי סיכון. הממצאים הציגו תמונה של איכות היחסים בין המורים לתלמידיהם בשתי הקבוצות והרחיבו את הידע התאורטי הקיים באשר להשפעתו של המורה על תלמידיו. הממצאים הצביעו על חשיבות ההשקעה באיכות הקשר של מורים עם תלמידים במצבי סיכון, אשר נתרמים מקשר זה במידה רבה יותר מאשר תלמידים שאינם במצבי סיכון.

## סקירה מחקרית

### מהות מארג רגשי תומך במסגרת הבית ספרית

במרכז המארג הרגשי (היימברג, 2006) עומדים הצרכים ההתפתחותיים הרגשיים-חברתיים של התלמידים, והוא כולל חמישה ממדים של התפתחות כזו: (א) יחסי מורה-תלמיד; (ב) ביטחון והרגשה טובה; (ג) העצמת יכולות אישיות; (ד) פיתוח יחסים הדדיים וגישה פרו-חברתית; (ה) ארגון ומשמוע. מארג רגשי תומך בבית הספר יוצר בסיס להסתגלות התלמיד ומשפיע על תחושת הרווחה שלו ועל הישגיו הלימודיים (Ruzek et al., 2016). קידום ופיתוח של מארג כזה בבית הספר ייצרו מערכת בית ספרית בטוחה, ערכית ותומכת, אשר תעניק מענה למתבגר (יוקל, 2020).

כסוכן חברים יש לבית הספר שתי משימות: הראשונה – להבטיח רציפות והמשכיות חברתיות באמצעות הנחלת ערכים, מסורת וידע היסטורי, והשנייה – להכין את הצעירים לחייהם הבוגרים, באמצעות הענקה של ידע וכלים שיאפשרו את שילובם בחברה כאזרחים חיוניים ותורמים (ניר, 2017). הסתגלות חברתית טובה בשילוב עם סביבת בית ספר תומכת מהווים עבור מתבגרים הנחשבים לאוכלוסייה במצבי סיכון גורמים מגנים מפני עבריינות נוער (Silveira et al., 2012). מחקרים העידו כי תפיסות שליליות כלפי בית הספר מנבאות התנהגויות סיכון שונות בקרב בני נוער, כמו: שימוש בסמים ואלכוהול, בריונות, היעדרויות ונשירה מבית הספר. בני נוער שדיווחו על תחושת בדידות חברתית בבית הספר היו בסיכון מוגבר יותר להיעדרות, לנשירה ולשימוש בחומרים מסוכנים (Rönkä et al., 2017). מחקרים עדכניים מראים כי האינטראקציה עם המורים ומידת מעורבותם משפרים את המוטיבציה ואת תחושת השייכות והרווחה של התלמידים. ממחקרים אלו עולה כי איכות הקשר עם המורים, המדיניות והאווירה הבית ספרית משפיעים על הערך העצמי של התלמידים, והם בעלי השפעה אשר מפחיתה את התנתקותם מהמסגרת (Makarova & Herzog, 2013).

## מאפייני גיל ההתבגרות

גיל ההתבגרות מאופיין בשינויים פיזיים, פסיכולוגיים וחברתיים מהירים (DiClemente et al., 2013). מבחינה סוציולוגית, חל מעבר מתלות לעצמאות וליכולת לסיפוק עצמי של צרכים, וניכרת השקעה רבה יותר של משאבים אישיים ביחסים עם חברים. מבחינה פסיכולוגית, המתבגר עובר תהליך של הסתגלות להתנהגויות המתאימות לפרט בוגר בחברה שבה הוא חי (Lochman et al., 2016). על פי מודל "חוסן נעורים" (הראל-פיש, 2014), מבוגרים משמעותיים בעולמו של הילד הם הגורם החשוב ביותר לרווחתו הנפשית (mental wellbeing), להתפתחות חוסן והתפתחות בריאה של דפוסי התנהגות. במודל ארבעה גורמים: (א) **הימצאותם של מבוגרים משמעותיים בחיי הילד (הורים, מורים, מדריכים)** – מעורבות יום-יומית של מבוגרים משמעותיים בחייו של הילד באופן שבו הוא חווה אהבה ללא תנאי; (ב) **חוויה יום-יומית חיובית בבית הספר** – חוויות יום-יומיות היוצרות תחושות של שייכות, צמיחה, מסוגלות, מוגנות, יצירה, הצלחה ואיחולי הצלחה של הסובבים; (ג) **תחושת ערך עצמי** – חוויות היוצרות תחושה של נחיצות, תרומה משמעותית וביטוי כישורים עצמיים; (ד) **מחויבות חברתית** – חוויות של חברות קרובה ותומכת, תוך צמצום תחושת דחייה והימנעות חברתית.

המחקר מראה כי קיימות עדויות רבות המוכיחות שבית הספר יכול לשמש גורם מגן העוזר לילדים להתמודד עם סביבה משפחתית בעייתית. מתוך כלל המשאבים והאינטראקציות המתקיימות בסביבה הבית ספרית, מערכות יחסים בין מורים לתלמידים הן המשאב המשמעותי להתפתחותו של הילד (Meisel & Colder, 2017).

## נוער במצבי סיכון – הגדרות ומאפיינים

המונח "נוער בסיכון" (youth at risk) מתאר אוכלוסיות נוער הנמצאות או עלולות להימצא במצבים של סיכון פיזי, נפשי או רוחני. סביבת החיים שבה הם גרים מאופיינת במצוקה ועבריינות, אשר משפיעות על חוסר שליטה בעתידם וחוסר יכולת לשנותו (Oshri et al., 2018). נערים במצבי סיכון מאופיינים כנערים המגלים קושי בהסתגלות למסגרת לימודית (צבירן, 2020). הם באים לרוב ממשפחות קשות יום (Etzion & Romi, 2015) וכן סובלים מלקויות למידה, אשר משפיעות על תחושת הערכתם העצמית, מה שמוביל אותם להתנסות בהתנהגויות סיכון שונות. התנהגותם מאופיינת בהתנהגות לא מחושבת, בעלת נטייה ללקיחת סיכונים, מתוך חוסר חשיבה על ההשלכות העתידיות (Hatala et al., 2017). בשנים האחרונות ניכר כי חלו שינויים במאפיינים של נוער במצבי סיכון. רבים מהנערים נושאים מהמסגרת הלימודית עקב קשיים נפשיים רגשיים, אשר מובילים אותם להתנתקות חברתית (Arkin & Cojocaru, 2018). נשירתם מהמערכת מובילה אותם להתנהגות עבריינית, לצריכת אלכוהול וסמים (Havik et al., 2015), לחיבור לקבוצות עברייניות המאופיינות בפשיעה (Gubbels et al., 2019) ולשימוש בחומרים מסוכנים (פרלמן-אבינאון וגורפינקל, 2019).

לפי דיווחים סטטיסטיים הכוללים מגוון רחב של הגדרות לילדים ונוער במצבי סיכון, בישראל חיים 439,905 ילדים ובני נוער במצבים כאלו, המהווים 14% מכלל אוכלוסיית הילדים והנוער בארץ (המועצה לשלום הילד, 2023).

במחקר הנוכחי השווינו בין תלמידים במצבי סיכון ותלמידים שאינם במצבי סיכון. חשוב להדגיש כי גם בקרב אוכלוסיית התלמידים המוגדרים כתלמידים שאינם בסיכון ישנם לעיתים תלמידים אשר מצויים במצבי סיכון שונים ומתמודדים עימם. לצורך נוחיות ההצגה, יכוננו התלמידים בקבוצה זו "תלמידים שאינם במצבי סיכון". התלמידים במצבי סיכון חולקו לשתי תת-קבוצות – אלה הלומדים בבתי ספר ייחודיים לנוער במצבי סיכון, כגון כפרי נוער ופנימיית, ועמיתיהם הלומדים במערכת החינוך הרגילה, בכיתות מב"ר ואתגר. נדון כעת במאפיינים של כל אחת מתת-הקבוצות.

### בחינוך פנימייתי – כפרי נוער ופנימיית חינוכיות

דגם הפנימיית החינוכיות הוא דגם ייחודי הקיים בישראל (גרופר וזעירא, 2016). הסביבה הטבעית לגידול הילד הם הוריו ומשפחתו. בשל סיבות שונות שאינן מאפשרות לילד לגדול בסביבה בריאה, תומכת ובטוחה, מתבגרים רבים מופנים להתחנך במסגרת פנימייתית (עטר-שוורץ, 2016). המינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער של משרד החינוך מפעיל כ-250 פנימיית חינוכיות לנוער וכ-45 כפרי נוער, שבהם מתחנכים מדי שנה כ-60,000 תלמידים. כיום, כ-75% ילדים במצבי סיכון שוהים בפנימיית שונות, והיתר במשפחות אומנה (המועצה לשלום הילד, 2022). כ-70% מבני הנוער המתחנכים כיום בכפרי נוער באים ממשפחות ישראליות מהפריפריה החברתית והגאוגרפית, וכ-30% הם עולים או בני עולים (יוצאי אתיופיה ומדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות). הפנימיית החינוכיות בישראל עברו תמורות רבות, הן מבחינת האוכלוסייה המרכיבה אותן והן מבחינת ייעודן (בנבנישתי ואחרים, 2015). מחקרים מצביעים על כך שיש להן כלים ומשאבים לסייע לחניכי הפנימייה ולתמוך בהם, על מנת להקל עליהם לעמוד באתגרים, בהיעדר עורף כלכלי ומשפחתי תומכים (בנבנישתי ואחרים, 2016).

בישראל, יש פנימיית חינוכיות, שיקומיות, טיפוליות ופוסט-אשפוזיות (גרופר, 2012; משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, 2020). הילדים ובני הנוער הלומדים בפנימיית אלו מגיעים בדרך כלל ביוזמתם של הוריהם, אם במטרה לספק לילדיהם משאבים טובים יותר, ואם במטרה לחזק את התערותם בחברה הישראלית (גרופר ורומי, 2014). התלמידים מגיעים בעיקר מהפריפריה ומעירות הפיתוח ומרקע של מצוקה וסיכון להתדרדרות. אחרים מעוניינים בהזדמנות שנייה לאחר שנכשלו במסגרת חינוכית ראשונית, ויש גם הנזקקים לחינוך פנימייתי כפתרון למצוקה אישית, משפחתית, חברתית או כלכלית.

לשם השוואה לתלמידים שאינם במצבי סיכון אשר לומדים במסגרת חינוך רגילה, המחקר התמקד בבתי ספר מאזורים המאופיינים במצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך וממד טיפוח גבוה, בדומה לזה של אוכלוסיית הנוער במצבי סיכון. כל בתי הספר נדגמו ממדדי טיפוח בטווח 7–10.

## כיתות מב"ר ואתגר בבתי ספר רגילים

מעצם הווייתה, המסגרת הבית ספרית כוללת מצבי סיכון, ביניהם הישגים לימודיים נמוכים, כישלונות חוזרים ונשנים, היעדרויות רבות, ניכור ממערכת החינוך, מעברים בין מוסדות חינוך ונשירה מבית הספר (Domitrovich et al., 2017; Slaten et al., 2015). אגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון במערכת החינוך הקים מסגרות ייחודיות לקידום תלמידים מתקשים המצויים במצבי סיכון, המותאמות להם מבחינת מסגרת חינוכית ומבחינת תוכניות לימוד ושיטות הוראה, במטרה לקדם ולהוביל למיצי יכולותיהם ולהצלחה. אגף שח"ר (שירותי חינוך ורווחה) באותו אגף מפתח תוכניות לימודים פסיכו-פדגוגיות ייחודיות ותוכניות לצוותים המקצועיים המלווים את התלמידים בכל מהלך לימודיהם בבית הספר. מאפייניה של אוכלוסיית התלמידים בכיתות אלו הם נשירה גלויה וסמויה, רמת הישגים נמוכה, מדד טיפוח בית ספרי גבוה, ניקוד טיפוח אישי גבוה והיותם עולים ותיקים. כיתות אלו מתאפיינות בראייה כוללת של התלמידים מן ההיבטים הרגשיים, החברתיים והמשפחתיים.

**כיתת מב"ר** (מסלול בגרות רגיל) היא כיתת אם בשכבות י-ב. בכיתה 18–25 תלמידים. כיתה זו היא כיתה עיונית אשר פועלת לצמצום פערים לימודיים בעבור תלמידים המגיעים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, תוך שימת דגש על צרכים רגשיים, חברתיים והתנהגותיים; זאת כדי שתלמידים אלה יסיימו 12 שנות לימוד עם תעודת בגרות איכותית מיטבית, שתאפשר להם להתקבל למוסדות להשכלה גבוהה. הקריטריונים לשילוב תלמידים בכיתות מב"ר הם התמדה נמוכה, תת-הישגיות בלימודים ומדד ניקוד טיפוח אישי גבוה.

**כיתת אתגר** היא כיתת אם בשכבות י-ב. בכיתה 18–25 תלמידים בעלי יכולת קוגניטיבית תקינה. מטרתה לקדם תלמידים לתעודת בגרות משמעותית במסלול הטכנולוגי. כיתה זו מעניקה מסגרת יציבה, במטרה לשמר את התלמידים בבית הספר, לסייע להם בהתמדה בלימודים ובקידום לימודי ורגשי. הקריטריונים לשילוב תלמידים בכיתות אתגר הם התמדה, תת-הישגיות ומדד ניקוד טיפוח גבוה. כיתות מב"ר ואתגר נותנות מענה לצורכיהם הלימודיים והרגשיים של התלמידים במצבי סיכון ומאפשרות להם למצות את יכולותיהם. נמצא כי כיתות אלו מסייעות להם להגיע לידי הצלחה ומימוש יכולות (בן עמרם, 2017).

## יחסי מורה-תלמיד בהתפתחות הרגשית של המתבגר

בית הספר הוא סביבה שבה המתבגרים יכולים למצוא מגוון רחב של מבוגרים שאיתם הם יכולים לפתח מערכות יחסים (Ruzek et al., 2016). המבוגרים המשמעותיים, כגון: מורים, עובדים סוציאליים ויועצים, מסייעים להם בבניית תחושת מסוגלות וביטחון ומעניקים להם כלים מעשיים אשר מסייעים להם בהתמודדות עם קשיים ואתגרים (Hatala et al., 2017). המסגרת הבית ספרית ממלאת תפקיד משמעותי בהקניית כישורים לימודיים וכשרים חברתיים (בן רבי ואחרים, 2014). במהלך לימודיהם, המתבגרים מקיימים קשרים משמעותיים בראש ובראשונה עם מוריהם. במחקר שבחן

גורמי הגנה וחוסן המסייעים לילדים במצבי סיכון, עלה כי מבוגר משמעותי אשר מגלה אכפתיות והגנה הוא דמות בעלת השפעה רבה עבורם (שמש ושמש, 2014). מורים עשויים להוות דמות משמעותית באופן מיוחד עבור תלמידים במצבי סיכון. תלמידים אלו נוטים לנשור מהמערכת הבית ספרית בשל חוויות כישלון, חיסורים ובעיות משמעת (הראל, 2016; מגן-נגר ושחר, 2016). שויער וגור-יעיש (2014) מצאו שקשר עם מעניקי טיפול משניים, כגון מורים, יכול לשמש כפיצוי על קשיים או חסכים שמקורם בבית. לתלמידים במצבי סיכון שאין להם מבוגרים קרובים דיים המסוגלים לכוון אותם, המורים יכולים להעניק ביטחון. ישנה חשיבות רבה שהמורים יחשפו למאפיינים התרבותיים-חברתיים של תלמידיהם, בכדי לייצר השפעה מרבית על תפקודם בהיבטים הרגשי והלימודי (טל ופרנסקו, 2014). מורה המזהה את צורכי תלמידיו ונענה להם משמש כתובת למענים אישיים, ולא רק למענים פדגוגיים (יבלון, 2015).

אחד המתחים בעבודת המורים הוא המתח שבין הצבת משימות מאתגרות בפני התלמידים לבין הדאגה לרווחתם הנפשית והכלה של התלמידים המתקשים (פניגר ולפסטיין, 2015). מערכת יחסים חיובית בין מורה לתלמיד עשויה לנבא את ההתפתחות התקינה של התלמיד, לסייע בהסתגלות התלמיד לבית הספר, להשפיע על ביטחונו העצמי ולהשפיע על הישגיו הלימודיים-אקדמיים (דרור, 2014). מערכת יחסים רגשית יציבה מסייעת לתלמיד בפיתוח יכולותיו הקוגניטיביות, הרגשיות וההתנהגותיות (Pianta et al., 2012). במחקרם של ג'יני ואחרים (2014) נמצא כי מערכת יחסים חיובית בין מורה לתלמיד יכולה לשמש בסיס בטוח שיקדם את רווחתו הרגשית של התלמיד ויתמוך בתהליך הסתגלותו לבית הספר. במחקר אחר עלה שאם מורים מביעים רגש כלפי תלמידיהם המתבגרים ותומכים בהם, אלה מדווחים על עלייה במוטיבציה, הצלחה ושליטה בהתנהגותם (Ruzek et al., 2016). מורה עשוי לתרום רבות להתפתחותם הרגשית של תלמידיו. יתרה מזו, הוא מסייע לתלמיד ליצור כלים איכותיים להתפתחות רגשית יציבה לאורך זמן (Cassidy & Shaver, 2018). מערכת יחסים בין תלמיד למורה היא אחד המרכיבים העיקריים המקדמים התפתחות תקינה ותורמים למערכות היחסים של התלמיד בעתיד (Jamil et al., 2015).

במהלך שהותם בבית הספר, המתבגרים נחשפים לקשרים עם אנשים רבים, ביניהם בני גילם ומוריהם. נמצא כי ילדים במצבי סיכון אשר באים משכבות חברתיות-כלכליות חלשות (בלס ושביט, 2016), מציאות אשר מייצרת פערים בין התלמידים (דבורין, 2015), הם חסרי עורף משפחתי וחווים משבר בגיל ההתבגרות על רקע תחושת הבדידות שלהם; נוכחותה של דמות קבועה, יציבה ומשמעותית יכולה להשפיע על סיכוייהם להתמודד בהצלחה עם תחושות אלה (דביר ואחרים, 2010). כשילדים במצבי סיכון שוהים בפנימייה, מסגרת זו מנסה להבטיח להם בזמן השהות יציבות, דאגה לכל צורכיהם ושקום המערכות שנפגעו; כל אלו בעזרת יצירת קשר עם דמות מיטיבה.

עבודתם של המורים המלמדים ומחנכים את אוכלוסיות התלמידים התת-משיגים מצריכה ידע ומיומנויות. חינוך והוראה של ילדים ונוער במצבי סיכון ובנשירה היא מומחיות ייחודית ונבדלת (קרסין, 2010), ומורים אלה הם דמויות אפקטיביות

ומשמעותיות ביותר בחייהם (Chiang & Hsieh, 2012). המורה הוא אחד המשאבים העיקריים והמשמעותיים העומדים לרשותו ולצידו של התלמיד. העבודה עם נוער, ועם נוער במצבי סיכון בפרט, מבוססת על יחסים אישיים, והיא עתירת רגשות. באופן טבעי, בעקבות הקשר בין המורה לתלמיד נוצרים יחסים חמים ותקינים. אוכלוסיית הנוער במצבי סיכון זקוקה למורים מיומנים, המצוידים בכלים דידקטיים להוראה מותאמת וביכולתם לנהל דיאלוג מעורר השראה ומוטיבציה ללמידה. הם זקוקים למורים נחושים, החותרים לאפשר להם הזדמנויות נאותות להצלחה. חשוב שמורים אלה יהיו בעלי כוח עמידה ויצירתיות, שאינם נשברים לנוכח קשיים, ויש ביכולתם להציע פתרונות (ראזר וצור, 2013).

ראזר ואחרים (2011) מצאו שמורה לתלמידים במצבי סיכון מדגיש את יצירת הקשר עם התלמיד. קרי, המורה יוצר דיאלוג רציף, שאינו מבוסס על תגובה לבעיות התנהגות של התלמידים. כך התלמיד רואה במורה דמות מסייעת לאורך זמן, שאפשר לשתף אותה בחוויות של חרדה, קושי, טראומה, סודות ותקות.

## מטרת המחקר

מסקירת הספרות עולה כי בני נוער במצבי סיכון תופסים את בית הספר כעוגן וכמקור תמיכה חשוב עבורם. ככל שמידת ביטחונם בבית הספר ומידת שייכותם אליו גבוהות יותר, כך פוחת הסיכוי למעורבותם בהתנהגויות סיכון. בעשור האחרון עולה כי בית הספר ממלא תפקיד חשוב בהתפתחות הרגשית והחברתית של המתבגר, וכי ביכולתו להשפיע על ילדים החיים בסביבה של סיכון גבוה (Meisel & Colder, 2017). נראה שבית הספר יכול לשמש גורם העוזר לילדים להתמודד עם סביבה משפחתית וחברתית בעייתית. מתוך כלל המשאבים בבית הספר, מערכת היחסים בין מורה לתלמיד היא המשאב המשמעותי ביותר להתפתחותו של הילד. מסקירת הספרות עולה כי מערכת יחסים חיובית ומשמעותית בין מורה לתלמיד עשויה לשמש בסיס בטוח, שיקדם את רווחתו הרגשית של התלמיד ויתמוך בתהליך הסתגלותו בבית הספר.

מסקירת הספרות עולה כי רוב המתבגרים במצבי סיכון גדלים במשפחות שאינן מתפקדות ואשר מתקשות לשרוד ולתמוך בילדיהן. נראה כי התלמידים במצבי סיכון רואים בדמות המורה משאב משמעותי, המהווה תחליף לדמות ההורית. נראה כי בנוסף להורים, גם מורים יכולים להוות דמות התקשרות עבור הילד ומסוגלים לשמש כפיצוי על קשיים או חסכים שמקורם בבית. עבור התלמידים במצבי סיכון שאין בקרבתם מבוגרים המסוגלים להעניק להם את צורכיהם, המורה מהווה דמות המספקת ביטחון וקרבה.

מטרתו המרכזית של המחקר הייתה להשוות בין תלמידים במצבי סיכון לתלמידים שאינם במצבי סיכון בנוגע לאיכות היחסים עם מוריהם. המחקר הנוכחי ערך השוואה בין שתי קבוצות תלמידים ומורים במסגרות לימוד שונות: (א) קבוצה ראשונה – תלמידים במצבי סיכון. קבוצת תלמידים זו הכילה תלמידים משני סוגי מסגרות לימוד: האחת – מתבגרים במצבי סיכון אשר למדו בבתי ספר ייחודיים



המיועדים לנוער במצבי סיכון, כגון כפרי נוער ופנימיות, והאחרת – תלמידים במצבי סיכון שלמדו בבתי ספר רגילים, בכיתות מב"ר ואתגר; (ב) קבוצה שנייה – תלמידים שאינם במצבי סיכון. תלמידים אלו למדו בבתי ספר במערכת החינוך הרגילה, לא היו תלמידי מב"ר ולא למדו במסגרת פנימייתית. כאמור, חשוב להדגיש כי גם בקרב אוכלוסיית התלמידים המוגדרים "תלמידים שאינם במצבי סיכון" ישנם לעיתים תלמידים אשר מצויים במצבי סיכון שונים ומתמודדים עימם. במחקר השתתפו גם 214 מורים המלמדים את התלמידים: 107 מחנכים ו-107 מורים מקצועיים, אשר העריכו את איכות יחסיהם עם תלמידיהם. השוואה בין שתי האוכלוסיות השונות אפשרה להרחיב את הידע הקיים בנושא ולהבחין במענה ההתפתחותי-רגשי שבית הספר מעניק למתבגר ובאיכות יחסיו עם המורה.

## מתודולוגיה

### השערות המחקר

א. יימצאו הבדלים בין תלמידים במצבי סיכון לתלמידים שאינם במצבי סיכון בתפיסת איכות היחסים בין המורה לתלמיד. תפיסת איכות יחסי מורה-תלמיד בקרב תלמידים במצבי סיכון תימצא חיובית יותר מזו של תלמידים שאינם במצבי סיכון.  
 ב. יימצאו הבדלים בין מורים המלמדים תלמידים במצבי סיכון בכפרי נוער ובכיתות אתגר ומב"ר, לבין מורים המלמדים תלמידים שאינם במצבי סיכון, בתפיסת איכות יחסי מורה-תלמיד. תפיסת איכות היחסים מורה-תלמיד בקרב מורים המלמדים תלמידים במצבי סיכון תימצא חיובית יותר מזו של מורים המלמדים תלמידים שאינם במצבי סיכון.

### אוכלוסיית המחקר

לצורך המחקר, ובמטרה לבטל השפעה אפשרית, נבחרו בתי ספר מאזורים המאופיינים במצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך ומדד טיפוח גבוה, בדומה לזה של אוכלוסיית הנוער במצבי סיכון. כל בתי הספר נדגמו ממדדי טיפוח בטווח 7-10. המחקר הנוכחי בחן את נקודת המבט של תלמידים במצבי סיכון ותלמידים שאינם במצבי סיכון וכן את נקודת המבט של מורים.

### תלמידים

במחקר השתתפו 2,155 תלמידים מבתי ספר ממלכתיים-דתיים ברחבי הארץ. בתי הספר נבחרו מתוך רשימה של בתי ספר במדגם לא הסתברותי מסוג מדגם נוחות (convenience sample). המשתתפים כללו 1,138 בנים (52.8%) ו-1,017 בנות (47.2%), כולם היו בגילים 16-18 ( $M=16.98$ ,  $SD=0.80$ ). המחקר התמקד בתלמידי כיתות י-יב, אשר בהכירם את המערכת במשך זמן ניכר, יכלו לתת תמונה חשובה על החוויה שלהם בתוכה. התלמידים שנדגמו למחקר הנוכחי היו משתי קבוצות קבוצה אחת נדגמה מכפרי נוער ומכיתות מב"ר ואתגר, והאחרת מבתי ספר רגילים,

מכיתות שאינן מב"ר ואתגר; הקבוצה האחת הייתה של 996 תלמידים שהוגדרו במצבי סיכון (46.2%), והשנייה – של 1,159 תלמידים שהוגדרו לצורך מחקר זה כתלמידים שאינם במצבי סיכון (53.8%). המדגם התבצע ב-20 בתי ספר תיכוניים ממלכתיים-דתיים, ב-60 כיתות. התלמידים שהוגדרו במצבי סיכון נדגמו משני סוגי מוסדות שונים: 477 מהם מבתי ספר ייחודיים המיועדים לתלמידים במצבי סיכון – כפרי נוער (47.9%) שהם בעלי אוריינטציה חינוכית-טיפולית, המספקים לתלמידים מענה לכלל צורכיהם ומאפשרים להם התפתחות מיטבית. האחרים, 519 במספר, נדגמו מכיתות מב"ר ומכיתות אתגר ולמדו בבתי ספר רגילים (52.7%). כיתות מב"ר ואתגר מאופיינות בתלמידים הנמצאים בסיכון לנשירה גלויה וסמויה, רמת הישגים נמוכה ומדד טיפוח גבוה, וכן בראייה כוללת של התלמיד, מן ההיבטים הרגשיים, החברתיים והמשפחתיים. בבדיקה של הרקע הדמוגרפי ביקשנו ללמוד אם יש תלות בין שתי קבוצות המחקר, וכן בין שתי תת-הקבוצות בקבוצת התלמידים במצבי סיכון (כפרי נוער ופנימיות וכיתות אתגר ומב"ר). לשם כך ערכנו מבחני  $\chi^2$  לאי-תלות. התפלגות קבוצות התלמידים על פי המשתנים הדמוגרפיים מוצגת בלוח 1.

**לוח 1: התפלגות קבוצות התלמידים על פי המשתנים הדמוגרפיים**

שם המשתנה	ערכים	תלמידים במצבי סיכון (n=996)			תלמידים שאינם במצבי סיכון (n=1,159)	ערכי $\chi^2$		
		כפר נוער (1) (n=477)	מב"ר/אתגר (2) (n=519)	תלמידים שאינם במצבי סיכון (3) (n=1,159)		1 למול 2	1 למול 3	2 למול 3
מגדר (df=2)	בנים	199 (41.7%)	351 (67.6%)	588 (50.7%)	67.49***	11.00***	41.53***	
	בנות	278 (58.3%)	168 (32.4%)	446 (49.3%)				
כיתה (df=4)	כיתה י	153 (32.1%)	178 (34.3%)	375 (32.4%)	0.58	1.49	1.66	
	כיתה יא	166 (34.8%)	177 (34.1%)	433 (37.4%)				
	כיתה יב	158 (33.1%)	164 (31.6%)	351 (30.3%)				
ארץ לידה (df=4)	ישראל	307 (64.4%)	355 (68.4%)	879 (75.8%)	8.73*	35.66***	10.20***	
	אתיופיה	163 (34.2%)	164 (31.6%)	280 (24.2%)				
	רוסיה	7 (1.5%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)				

ערכי $\chi^2$			תלמידים במצבי סיכון ( $n=996$ )			ערכים	שם המשתנה
2 למול 3	1 למול 3	1 למול 2	תלמידים שאינם במצבי סיכון (3) ( $n=1,159$ )	מב"ר/אתגר (2) ( $n=519$ )	כפר נוער (1) ( $n=477$ )		
55.36***	53.80***	0.03	(18.9%) 219 (75.8%) 879 (5.3%) 61	(31.6%) 164 (68.4%) 355 (0.0%) 0	(32.1%) 153 (67.9%) 324 (0.0%) 0	יסודית תיכונית תואר ראשון	השכלת האב ( $df=4$ )
15.40***	15.81***	0.03	(23.5%) 272 (75.8%) 879 (0.7%) 8	(31.6%) 164 (68.4%) 355 (0.0%) 0	(32.1%) 153 (67.9%) 324 (0.0%) 0	יסודית תיכונית תואר ראשון	השכלת האם ( $df=4$ )
13.52***	16.95***	17.71***	(79.1%) 917 (19.1%) 221 (1.8%) 21 (0.0%) 0	(76.3%) 396 (23.7%) 123 (0.0%) 0 (0.0%) 0	(73.4%) 350 (23.3%) 111 (2.3%) 11 (1.0%) 5	נשואים גרועים פרודים אחד ההורים נפטר	מצב ההורים ( $df=6$ )
7.64**	3.63	0.5	(17.7%) 205 (82.3%) 954	(12.3%) 64 (87.7%) 455	(13.8%) 66 (86.2%) 411	סביר "לא כל כך טוב"	מצב כלכלי בבית ( $df=2$ )
3.51	1636.00***	996.00***	(79.1%) 917 (0.3%) 3 (20.6%) 239 (0.0%) 0	(76.3%) 396 (0.8%) 4 (22.9%) 119 (0.0%) 0	(0.0%) 0 (0.0%) 0 (0.0%) 0 (100.0%) 477	עם שני ההורים עם האב עם האם בפנימייה	עם מי גר ( $df=6$ )
38.00***	1636.00***	996.00***	(3.6%) 42 (96.4%) 1,117 (0.0%) 0	(11.4%) 59 (88.6%) 460 (0.0%) 0	(0.0%) 0 (0.0%) 0 (100.0%) 477	ישיבה תיכון כפר נוער	מסגרת חינוכית ( $df=4$ )

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

מהתבוננות בלוח 1 ניתן לראות הבדלים בהתפלגויות של כלל המשתנים הדמוגרפיים של התלמידים על פי השייך הקבוצתי שלהם (שתי קבוצות התלמידים: במצבי סיכון ותלמידים שאינם במצבי סיכון). רק בהתפלגות של המשתנה "כיתה" לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות. בקבוצת התלמידים במצבי סיכון (כל 996 התלמידים), נמצא שיעור גבוה יותר של תלמידים ילידי ארצות אחרות מאשר זה של ילידי ישראל (33.5% ו-24.2%, בהתאמה). השיעור הגבוה ביותר של בנים נמצא בכיתות מב"ר ואתגר, גבוה מזה שבכפרי הנוער ובפנימיות ובכיתות של תלמידים שאינם במצבי סיכון.

באשר למאפייני ההשכלה של ההורים, נמצא כי השכלת שניהם הייתה נמוכה יותר בקרב תלמידים במצבי סיכון מאשר בקרב עמיתיהם שאינם במצבי סיכון (אבות עם השכלה יסודית 31.8% ו-18.9%, בהתאמה; אימהות עם השכלה יסודית 31.8% ו-23.5%, בהתאמה). אף שרוב ההורים היו נשואים, שיעור הנישואין היה נמוך יותר בקרב ההורים לתלמידים במצבי סיכון מאשר בקרב הורים לתלמידים שאינם במצבי סיכון (74.9% ו-79.1%, בהתאמה). מבט מקרוב מראה אחוז גדול יותר של פרודים בקרב הורי תלמידים שלמדו בכפרי נוער (2.3%) מאשר בקרב הורים לתלמידים בכיתות מב"ר ואתגר ובקרב תלמידים שלמדו בכיתות רגילות (0.0% ו-1.8%, בהתאמה).

כל התלמידים במדגם היו ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-נמוך. רובם המוחלט (יותר מ-80%) הגדירו את מצבם הכלכלי בבית כ"לא כל כך טוב", ואחוז התלמידים שהגדירו את המצב הכלכלי ככזה בקרב תלמידים במצבי סיכון היה גבוה במובהק מאשר בקרב תלמידים שאינם במצבי סיכון (86.9% ו-82.3%, בהתאמה). התלות המובהקת אשר נמצאה בין ההשתייכות של התלמידים לקבוצות המחקר השונות לבין מקום מגוריהם והמסגרת החינוכית שבה למדו נובעת מאופן הדגימה, ומכאן נגזר שאף אחד מקבוצות התלמידים שאינם במצבי סיכון לא התגורר בפנימייה או למד בכפר נוער.

## מורים

במחקר השתתפו 214 מורים שלימדו את התלמידים שבמדגם. מבין המורים, 90 היו גברים (42.1%) ו-124 נשים (57.9%), שגיליהם נעו בין 29–61 (M=45.06, SD=8.50). מכל כיתה נדגם המנחה של הכיתה ומורה מקצועי שנבחר באקראי. המורים, בדומה לתלמידים, השתייכו לאחת משתי קבוצות – 108 מורים שלימדו תלמידים במצבי סיכון אשר למדו בכפרי נוער ובכיתות מב"ר ואתגר (50.5%), ו-106 מורים שלימדו תלמידים שאינם במצבי סיכון (49.5%). המורים שלימדו תלמידים במצבי סיכון נדגמו משני סוגי מוסדות – 48 מתוך המורים לימדו בכפרי נוער (44.4%) ו-60 מתוך המורים לימדו בכיתות מב"ר ובכיתות אתגר בבתי ספר רגילים (55.6%).

על מנת לבחון אם יש תלות בין קבוצות המורים (מורים שלימדו תלמידים במצבי סיכון שלימדו בכפרי נוער ובפנימיות, מורים שלימדו תלמידים בסיכון שלימדו בכיתות מב"ר ואתגר ומורים שלימדו תלמידים שאינם במצבי סיכון) לרקע הדמוגרפי ולסוג הכיתה שבה לימדו, בהיבט של רמת הסיכון והרמה הסוציו-אקונומית, נערכו מבחני  $\chi^2$  לאי-תלות. לוח 2 מציג את התפלגות קבוצות המורים על פי המשתנים הדמוגרפיים.

## לוח 2: התפלגות קבוצות המורים על פי מאפייניהם הדמוגרפיים

ערכי $\chi^2$			תלמידים במצבי סיכון (n=108)			ערכים	שם המשתנה
למול 3	למול 2	למול 1	תלמידים שאינם במצבי סיכון (3) (n=106)	מב"ר/אתגר (2) (n=60)	כפר נוער (1) (n=48)		
0.07	5.51*	3.67	(47.2%) 50 (52.8%) 56	(45.0%) 27 (55.0%) 33	(27.1%) 13 (72.9%) 35	גברים נשים	מגדר המורה (df=2)
0.03	0.02	0.00	(32.1%) 34 (34.0%) 36	(33.3%) 20 (33.3%) 20	(33.3%) 16 (33.3%) 16	כיתה י כיתה יא כיתה יב	כיתה (df=4)
0.01	0.07	0.03	(68.9%) 73 (31.1%) 33	(68.3%) 41 (31.7%) 19	(66.7%) 32 (33.3%) 16	תואר ראשון תואר שני ומעלה	השכלה (df=2)
0.00	0.00	0.00	(50.0%) 53 (50.0%) 53	(50.0%) 30 (50.0%) 30	(50.5%) 24 (50.5%) 24	מורה מקצועי מחנך	תפקיד (df=2)
1.78	4.47	1.29	(0.0%) 0 (100.0%) 106 (0.0%) 0	(0.0%) 0 (98.3%) 59 (1.7%) 1	(2.1%) 1 (95.8%) 46 (2.1%) 1	רווק נשוי גרוש	מצב משפחתי (df=4)
37.15***	72.60***	47.27***	(43.4%) 46 (46.2%) 49 (10.4%) 11	(88.3%) 53 (11.7%) 7	(22.9%) 11 (77.1%) 37	בינונית גבוהה גבוהה מאוד	רמת סיכון של אוכלוסיית התלמידים (df=4)
41.46***	112.94***	35.38***	(0.0%) 0 (69.8%) 74 (30.2%) 32	(21.7%) 13 (78.3%) 47	(79.2%) 38 (20.8%) 10	נמוכה מאוד נמוכה בינונית	רמה סוציו-אקונומית של התלמידים (df=4)

\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .001$

מלוח 2 עולה שלא היו הבדלים מובהקים בין קבוצות המורים (שתי קבוצות המורים לתלמידים במצבי סיכון, מורים לתלמידים שאינם במצבי סיכון) בהתפלגות הכיתות שבהן הם לימדו, ההשכלה, התפקיד והמצב המשפחתי. באשר למגדר המורים, אחוז המורות היה גבוה יותר במובהק בקבוצה שלימדה בכפרי נוער מאשר בזו שלימדה בבתי ספר רגילים בכיתות רגילות (72.9% ו-52.8%, בהתאמה).

כל התלמידים היו ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-נמוך. על אף זאת, 43.4% מהמורים שלימדו תלמידים שאינם במצבי סיכון בכיתות רגילות העידו על רמת סיכון בינונית של התלמידים שהם לימדו, ואף לא אחד מהמורים שלימדו בשתי קבוצות הנוער במצבי סיכון העיד כי רמת הסיכון שלהם בינונית. כאשר התבקשו המורים להעריך את הרמה הסוציו-אקונומית של אוכלוסיית התלמידים שהם מלמדים, נמצא כי קיימת תלות בין ההשתייכות לקבוצת המחקר לבין הרמה הסוציו-אקונומית. בעוד ש-30.2% מהמורים שלימדו תלמידים שאינם במצבי סיכון הגדירו את הרמה הסוציו-אקונומית של תלמידיהם כבינונית, אף לא אחד מהמורים שלימדו תלמידים במצבי סיכון הגדיר את הרמה הסוציו-אקונומית של תלמידיו ככזו. בנוסף, בעוד ש-47.2% מהמורים שלימדו תלמידים בסיכון הגדירו את הרמה הסוציו-אקונומית של תלמידיהם כנמוכה מאוד, אף לא אחד מהמורים שלימדו תלמידים שאינם במצבי סיכון הגדיר כך את הרמה הסוציו-אקונומית של תלמידיו.

המורים התבקשו גם להעריך את רמת הסיכון של אוכלוסיית התלמידים שאותה הם מלמדים. מכיוון שהתלמידים שאינם במצבי סיכון נדגמו ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-נמוך, 10.4% מהמורים העריכו את רמת הסיכון של תלמידיהם כגבוהה מאוד. אך בעוד שרק 10.4% מהמורים שלימדו תלמידים שאינם במצבי סיכון הגדירו את רמת הסיכון של תלמידיהם כגבוהה מאוד, 40.7% מהמורים שלימדו תלמידים במצבי סיכון הגדירו אותה ככזו. כמו כן חשוב לציין שאחוז המורים שלימדו בכפרי נוער ובפנימיות אשר הגדירו את רמת הסיכון של תלמידיהם כגבוהה מאוד גבוה משמעותית מאחוז המורים שלימדו בכיתות נפרדות בבתי ספר רגילים של מב"ר ואתגר אשר הגדירו אותה כך (77.1% ו-11.7%, בהתאמה).

## כלים

התלמידים השיבו לשאלון "המחנך ואני", והמורים – לשאלון "התלמיד ואני" (Al-yagon & Mikulincer, 2006). הן המורים והן התלמידים מילאו אף שאלון פרטים אישיים, אשר כלל בין השאר התייחסות למגדר ולמצב סוציו-אקונומי. שאלון "המורה ואני" נועד לבחון את איכות מערכת היחסים מורה-תלמיד מנקודת מבטו של התלמיד (CATSB – The Children's Appraisal Teacher as a Secure Base), ושאלון "התלמיד ואני" נועד לבחון את איכות היחסים מורה-תלמיד מנקודת מבטו של המורה. בשני השאלונים 26 היגדים, המדורגים על סולם ליקרט בן 7 דרגות (1 – לגמרי לא מתאים, 7 – מתאים מאוד). בשאלונים אלו שני גורמים: גורם קבלה וזמינות וגורם דחייה. לדירוג הגורם הראשון, קבלה וזמינות, ישנם 18 היגדים; היגדים לדוגמה: "המחנך נמצא תמיד לעזור כשאני זקוק לו" או "המחנך מרוצה מהתנהגותי".

המהימנות הפנימית של הגורם היא  $a=.91$ . בגורם הדחייה ישנם שמונה היגדים; היגדים לדוגמה: "המחנך נותן לי הרגשה שאני מיותר בכיתה" או "המחנך מרחיק אותי ממנו". המהימנות הפנימית של גורם הדחייה היא  $a=.84$ . המהימנות הפנימית של השאלון כולו במחקר הנוכחי היא  $a=.93$ . במחקרם של אל-יגון ומיקולינסר (At-Yagon & Mikulincer, 2006), לגורם קבלה זמינות נמצאה מהימנות פנימית של  $a=.90$  ולגורם הדחייה —  $a=.72$ . הציון לכל משיב חושב הן על פי ממוצע תשובותיו בכלל השאלון והן על פי שני הגורמים שנבדקו במחקר המקורי. ככל שהציון גבוה יותר, כך איכות מערכת היחסים מורה—תלמיד חיובית וטובה יותר. ביחס לגורם הדחייה, נערך היפוך של ההיגדים המציינים דחייה, ולכן ככל שממוצע התשובות גבוה יותר, התלמיד דיווח על תפיסת המורה כפחות דוחה ומרחיקה, כך שציון נמוך מצביע על דחייה חזקה יותר.

## הליך

פנינו למשרד החינוך וביקשה להעביר שאלונים בכיתות י-יב בבתי ספר ברחבי הארץ. כדי להשוות בין האוכלוסיות השונות, ובמטרה לבטל השפעה אפשרית של הרמה הסוציו-אקונומית, נבחרו בתי ספר מאזורים המאופיינים באוכלוסייה ברמה סוציו-אקונומית נמוכה. בתי הספר אשר נבחרו מוגדרים כבתי ספר במדד טיפוח גבוה, וכולם שייכים לחינוך הממלכתי-דתי. שלושה בתי ספר סירבו להשתתף במחקר.

עם קבלת האישור למחקר, נדגמו באופן אקראי שמונה בתי ספר רגילים ו-18 בתי ספר לתלמידים במצבי סיכון. כדי להעמיק את התמונה של מסגרות הלימוד לתלמידים בסיכון ולהרחיבה, נדגמו תשעה כפרי נוער ופנימיות ותשעה בתי ספר רגילים שיש בהם כיתות מב"ר ואתגר. לאחר שאותרו בתי הספר, פנינו למנהליהם לקבלת אישור לעריכת המחקר בבית ספרם. המורים והתלמידים שמעו הסבר על אופן מילוי השאלונים, תוך הדגשת החשיבות שבמילוי השאלון במלואו. הוסבר למורים ולתלמידים שהם רשאים לא להשתתף במחקר. כמו כן הודגש שהשאלונים הם אנונימיים.

ההיענות מצד התלמידים והמורים למילוי השאלון הייתה כמעט מלאה. לא היה כמעט צורך בפסילת שאלונים שלא מולאו כראוי. בסך הכול חולקו 2,349 שאלונים, ומתוכם הוחזרו 2,155 שאלונים מלאים (כ-92%). לאחר מיון השאלונים נמצא שהשתתפו במחקר 996 תלמידים במצבי סיכון ו-1,159 תלמידים שאינם במצבי סיכון. התלמידים במצבי סיכון נדגמו משני סוגי מוסדות שונים: 519 תלמידים הלומדים בכיתות מב"ר ואתגר במערכת החינוך הרגילה, ו-477 תלמידים הלומדים בפנימיות חינוכיות ובכפרי נוער המיועדים לנוער במצבי סיכון. נוסף על כך השתתפו 107 מחנכים ו-107 מורים מקצועיים, אשר העריכו את איכות יחסיהם עם תלמידיהם. הזמן הממוצע למילוי השאלון היה כ-50 דקות.

## ממצאים

השערת המחקר הראשונה הייתה שיימצאו הבדלים בין תלמידים במצבי סיכון לתלמידים שאינם במצבי סיכון בתפיסת איכות היחסים בין המורה לתלמיד, ואיכות יחסי מורה-תלמיד בקרב תלמידים במצבי סיכון תימצא חיובית יותר מזו של תלמידים שאינם במצבי סיכון. בשאלון "המורה ואני" נבדקו שני גורמים, הראשון בהם – קבלה וזמינות והשני – דחייה. רמת המהימנות של עקיבות פנימית של הגורם "דחייה" הייתה נמוכה מאוד בשאלון, הן בקרב מדגם התלמידים והן בקרב מדגם המורים ( $a=.25$  וכן  $a=.08$ , בהתאמה). על כן, נבחנה איכות היחסים בין המורה לתלמיד ובין התלמיד למורה רק באמצעות גורם הקבלה והזמינות, אשר נמצא מהימן במידה גבוהה מאוד (מהימנות של עקיבות פנימית אלפא קרונבאך  $a>.90$ ). על מנת לבחון השערת מחקר זו נערכו שני ניתוחי שונות מסוג MANOVA חד-כיווניים. ניתוח אחד נערך כדי לבחון את ההבדלים בין קבוצות המחקר עבור מדגם התלמידים בגורם הקבלה והזמינות, והשני לבחינת ההבדלים בגורם זה בין קבוצות המחקר עבור מדגם המורים.

### הבדלים בין תלמידים במצבי סיכון (כפר נוער, מב"ר ואתגר) לבין תלמידים שאינם במצבי סיכון בתפיסת איכות היחסים בין המורה לתלמיד (גורם קבלה וזמינות), על פי קבוצות התלמידים

ממצאי ניתוח השונות מסוג MANOVA איששו את ההשערה כי איכות היחסים בין המורה לבין התלמיד חיובית יותר בקרב תלמידים במצבי סיכון מאשר בקרב תלמידים שאינם במצבי סיכון. כמו כן, ניתוח המשך post-hoc מסוג Scheffé העיד כי תפיסת איכות היחסים בין המורים לתלמידים בקבוצת התלמידים במצבי סיכון שלמדו בפנימיות ובכפרי נוער לא הייתה שונה במובהק מתפיסה זו בקרב תלמידים במצבי סיכון שלמדו בכיתות מב"ר ואתגר ( $p=.977$ ). ממצאי ניתוח השונות הצביעו על הבדלים מובהקים בין שלוש הקבוצות ( $F(2, 2152)=1256.91, p<.001$ ).

ניתוח המשך העיד כי תפיסת איכות היחסים בין המורים לתלמידים בקבוצת המורים שלימדו תלמידים במצבי סיכון בבתי ספר בפנימיות ובכפרי נוער לא הייתה שונה במובהק מתפיסה זו בקרב מורים שלימדו תלמידים במצבי סיכון בכיתות מב"ר ואתגר ( $p=.137$ ). לעומת זאת, ניתוח זה העלה הבדל מובהק בין שתי קבוצות אלו לקבוצת התלמידים שלמדו בבתי ספר ובכיתות רגילות ( $p<.001$ ). ניתוחים אלו איששו את ההשערה שאיכות היחסים בין המורה לבין התלמיד חיובית יותר בקרב תלמידים במצבי סיכון מאשר בקרב תלמידים שאינם במצבי סיכון. בלוח 3 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוחי השונות של איכות היחסים מורה-תלמיד (מדד קבלה וזמינות) על פי קבוצות התלמידים השונות.



**לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של איכות יחסי מורה-תלמיד (מדד קבלה וזמינות) על פי קבוצות התלמידים**

										תלמידים במצבי סיכון (n=996)										
										פנימייה/כפר נוער (n=477) (1)		מב"ר/אתגר (n=519) (2)		תלמידים שאינם במצבי סיכון (n=1,159) (3)						
										M	SD	M	SD	M	SD					
										SD	M	SD	M	SD	M					
										<i>Scheffé</i>	$\eta_p^2$	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>					
										1=2>3	.54	2,2152	1256.91***	0.24	5.10	0.57	6.04	0.60	6.03	קבלה וזמינות

\*\*\* $p < .001$

**הבדלים בין מורים המלמדים תלמידים במצבי סיכון בכפרי נוער ופנימיות ובכיתות אתגר ומב"ר לבין מורים המלמדים תלמידים שאינם במצבי סיכון בתפיסת איכות יחסי מורה-תלמיד (גורם קבלה וזמינות)**

ממצאי ניתוח השונות מסוג MANOVA איששו את ההשערה אשר סברה כי תפיסת איכות היחסים בין המורה לבין התלמיד חיובית יותר בקרב מורים המלמדים תלמידים במצבי סיכון מאשר בקרב אלו המלמדים תלמידים שאינם במצבי סיכון. כמו כן, ניתוח המשך post-hoc מסוג Scheffé העיד כי תפיסת איכות היחסים בין המורים לתלמידים במצבי סיכון הלומדים בבתי ספר בפנימיות ובכפרי נוער אינה שונה במובהק מתפיסת איכות היחסים בין המורים לתלמידים במצבי סיכון הלומדים בכיתות מב"ר ואתגר ( $p=.137$ ). בלוח 4 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוחי השונות של איכות היחסים מורה-תלמיד (גורם קבלה וזמינות) על פי קבוצות המורים.

**לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של איכות יחסי מורה-תלמיד (מדד קבלה וזמינות) על פי קבוצות המורים**

										תלמידים במצבי סיכון (n=996)										
										פנימייה/כפר נוער (n=48) (1)		מב"ר/אתגר (n=60) (2)		תלמידים שאינם במצבי סיכון (n=106) (3)						
										M	SD	M	SD	M	SD					
										SD	M	SD	M	SD	M					
										<i>Scheffé</i>	$\eta_p^2$	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>					
										1=2>3	.98	2,211	6686.48***	0.10	5.27	0.06	6.55	0.08	6.59	קבלה וזמינות

\*\*\* $p < .001$

## דיון

בבסיס המחקר הנוכחי עומדות התפיסה וההנחה שלבית הספר ולמורים יש השפעה רבה על רווחתו והתפתחותו המיטבית של התלמיד. כפי שצוין בפתח הדברים, מחקר זה הוא חלק ממחקר רחב, שבו נבחן המארג הרגשי שבית ספר מעניק למתבגר (יוקל ורומי, 2023). המארג הרגשי כולל חמישה ממדים של התפתחות רגשית-חברתית. ממצאי המחקר הרחב עלה כי מתבגרים במצבי סיכון תופסים את בית הספר כמקור תמיכה והגנה יותר מאשר מתבגרים שאינם במצבי סיכון. ממצאי המחקר חיזקו את הטענה שבית הספר מהווה עוגן משמעותי יותר עבור תלמידים המצויים במצבי סיכון מאשר עבור עמיתיהם שאינם במצבי סיכון. מכאן שחשוב שבית הספר יתמקד במענים הרגשיים-חברתיים של נוער במצבי סיכון, אשר נתרם מכך באופן משמעותי יותר מאשר מתבגרים שאינם במצבי סיכון. אחד מחמשת ממדי שאלון המארג הרגשי הוא יחס המורים לתלמידים, המורכב מהפריטים: מתן כבוד אישי לתלמידים, קבלת עזרה נוספת מהמורה בעת הצורך ודוגמה אישית מהמורים. גורם זה נמצא גבוה בקרב תלמידים במצבי סיכון, בהשוואה לתלמידים שאינם במצבי סיכון. תלמיד במצב סיכון תופס את המורה כדמות תומכת ומשמעותית, אשר מהווה עבורו דוגמה אישית ומעניקה לו יחס חיובי ומכבד. נראה כי התלמידים במצבי סיכון חשים כי הם יכולים לקבל ממוריהם סיוע ותמיכה בעת הצורך. כאמור, המאמר הנוכחי, שהוא המשך למאמר המוזכר לעיל (יוקל ורומי, 2023), מעמיק באחד הממדים הכלולים במארג הרגשי הבוחן לעומק את יחסי מורה-תלמיד.

מחקר זה בחן את הבדלים בין קבוצות תלמידים (במצבי סיכון ושאינם במצבי סיכון) וקבוצות מורים שלימדו תלמידים אלו בתפיסת איכות היחסים בין המורה לתלמיד. כפי שצוין בפרק השיטה, בשאלון "המחנך ואני" ובשאלון "התלמיד ואני" היו שני גורמים – קבלה וזמינות ודחייה. רמת המהימנות של עקיבות פנימית נמצאה נמוכה מאוד בגורם הדחייה, הן בקרב מדגם התלמידים והן בקרב מדגם המורים. הסבר אפשרי לכך הוא שהשאלות בגורם זה מנוסחות על דרך השלילה, דבר אשר יכול להקשות בהבנת השאלה ובבחירת הדירוג המשקף את עמדת התלמיד.

השערת המחקר שעל פיה ימצאו הבדלים בין קבוצות התלמידים (במצבי סיכון ושאינם במצבי סיכון) בתפיסת איכות היחסים בין המורה לתלמיד, כך שאיכות הקשר מורה-תלמיד בקרב תלמידים במצבי סיכון תימצא חיובית יותר מזו של תלמידים שאינם במצבי סיכון – אוששה.

נמצא כי איכות היחסים בין המורה לתלמיד במצבי סיכון גבוהה יותר מאשר איכות היחסים בין המורה לתלמיד שאינו במצבי סיכון. נראה כי המורה תופס את תפקידו כחשוב ומשמעותי ומהווה עבור תלמידו בכלל, ועבור תלמידים במצבי סיכון בפרט, מקור לתמיכה ומשענת. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים בתחום, שהראו שמורה לתלמידים במצבי סיכון שם דגש רב על יצירת קשר משמעותי עם התלמיד. קרי, המורה יוצר דיאלוג רציף שאינו מבוסס על תגובה לבעיות התנהגות של התלמידים, וכך התלמיד רואה במורה דמות המסייעת לו, שניתן לשתף בחוויות,

בחרדות, בקשיים, בסודות ובתקוות. הפנימיות החינוכיות של משרד החינוך הן בעלות משאבים וכלים אשר באפשרותם לפתח ולקדם יכולות אקדמיות ותחושת מסוגלות (זעירא ואחרים, 2020). ממצאים אלה מדגישים את התפקיד החשוב של מערכות היחסים הרגשיות מורה-תלמיד לרמת החוסן הנפשי של התלמיד ולתמיכה הרגשית בו (Wolmer et al., 2013; Yablon & Itzhaky, 2012). מערכת יחסי הגומלין מורה-תלמיד היא אחד המשאבים העיקריים העומדים לרשות התלמיד כחלק ממסלול התפתחותו הטבעית. תלמידים בגיל ההתבגרות מעדיפים באופן מובהק להסתייע ולהיתמך במעגלי התמיכה הטבעיים והקרובים (Wolmer et al., 2013), על כן המערכת שבין המורה לתלמיד היא מערכת שבכוחה לתרום תרומה רבה (Deans et al., 2012). מחקרים מצאו כי המורים יכולים לספק ביטחון לתלמידים במצבי סיכון שאין בסביבתם מבוגרים שקרובים אליהם מספיק ומסוגלים לכוון אותם (Van-Ryzin, 2010). ממצא זה ממשיך את הקו שהצטייר במחקרים קודמים, שהראה כי בית הספר יכול לשמש גורם מגן העוזר לתלמידים להתמודד עם סביבה משפחתית בעייתית, וכי הוא מהווה גורם הגנה מפני התנהגויות סיכון (Meisel & Colder, 2017). המורים משמשים עבור המתבגר במצבי סיכון מקור תמיכה וגורם מגן מפני התנהגות עבריינית (Silveira et al., 2012). מורה המאמין בתלמיד וביכולותיו תורם לרווחתו ומעצים את תחושת הערך העצמי שלו (Weinstein, 2015). תפיסה של מארג רגשי תומך בבית הספר יוצרת בסיס להסתגלות התלמיד ומשפיעה על רווחתו הנפשית (Ruzek et al., 2016). בני נוער אשר דיווחו על תחושת בדידות ועל חוסר תמיכה בבית הספר היו בסיכון גבוה לנשירה והתנהגויות סיכון (Rönkä et al., 2017). מכאן עולה תרומתו הרבה של המורה, אשר מהווה בעיני המתבגר במצב סיכון דמות משמעותית ובעלת השפעה להתפתחותו המיטבית ולרווחתו הנפשית.

חלקה השני של ההשערה, שעל פיה יימצאו הבדלים בין מורים המלמדים תלמידים במצבי סיכון בכפרי נוער ובכיתות אתגר ומב"ר לבין מורים המלמדים תלמידים שאינם במצבי סיכון בתפיסת איכות יחסי מורה-תלמיד, כך שתפיסת איכות היחסים מורה-תלמיד בקרב הראשונים תימצא חיובית יותר מזו של עמיתיהם, אוששה.

הסבר אפשרי לכך שלמורים המלמדים תלמידים במצבי סיכון יש תפיסה חיובית יותר של היחסים היא שמורים אלה מודעים למורכבות חייהם של תלמידיהם ורואים בתפקידם שליחות. ג'יני ואחרים (2014) מצאו שמערכת יחסים חיובית בין המורה לתלמיד יכולה לשמש בסיס בטוח שיקדם את רווחתו הרגשית של התלמיד ויתמוך בתהליך הסתגלותו בבית הספר. נראה כי בית הספר יכול לשמש גורם מגן, העוזר למתבגר להתמודד עם סביבה משפחתית בעייתית במיוחד, שבה הדמויות המשמעותיות במשפחתו אינן מספקות ביטחון, והקשר עם המורה עשוי לשמש גורם מגן ומפצה (Van-Ryzin, 2010). נראה כי איכות הקשר עם המורה מסייעת ביצירת תחושת רווחה וביטחון. כמו כן ייתכן כי התלמיד במצב סיכון תופס את בית הספר כמקור מסייע, והוא מצפה מבית הספר לעזרה ותמיכה בהיבטים שונים, בשל מורכבות החיים שעומדת עליו; זאת בהשוואה לתלמידים שאינם במצבי סיכון, הרואים במשפחתם בסיס בטוח הנותן מענה לכל צורכיהם. מהמחקר הנוכחי עולה כי המורה

מהווה משאב משמעותי עבור המתבגר בסיכון ומהווה עבורו דמות המספקת ביטחון וקרבה. לכן חשוב שכל המורים הבאים במגע עם מתבגרים במצבי סיכון יהיו מודעים להשפעתם הרבה על מגוון תחומים, ובהם התפתחותו הרגשית-חברתית של המתבגר. מערכת יחסים חיובית בין מורה לתלמיד יכולה לשמש בסיס בטוח, שיקדם את רווחתו הרגשית של התלמיד ויתמוך בהתפתחות מיטבית של המתבגר.

## מגבלות המחקר והמלצות להמשך מחקר

במחקר הנוכחי הוגבלה ההשתתפות לתלמידים ולמורים בחינוך הממלכת-דתי, ומומלץ לערוך מחקר המשך שיתבסס על אוכלוסייה מגוונת יותר, כדי להגיע לתמונה מקיפה יותר. כמו כן מומלץ לערוך מחקרי המשך על מתבגרים בסיכון הלומדים במסגרות פנימיות נוספות. מחקר זה היה מחקר כמותי, וכלים מהפרדיגמה האיכותנית עשויים לחשוף מידע חדש. כמו כן, המחקר הנוכחי התבסס על נתונים בנקודת זמן אחת ולא התייחס לקשרים ולתרומות של הממדים לאורך מספר שנים. לכן, מומלץ לקיים מחקר אורך, דבר אשר יסייע בהסקת מסקנות יישומיות.

## תרומתו של המחקר והמלצות יישומיות

המסקנה העיקרית העולה מן המחקר היא כי חשוב ורצוי שאנשי החינוך העוסקים בהוראת מתבגרים בכלל ומתבגרים במצבי סיכון בפרט, יפתחו ראייה כוללת של צורכי התלמידים בתחומים הרגשי, החברתי, המשפחתי והאישי, תוך הבנה עמוקה של המורכבויות שעיימם הם מתמודדים. על כן, יש לפתח השתלמויות בית ספריות בנושאים שונים, כגון: מאפייני נוער במצבי סיכון, שיח רגשי, יצירת שייכות, פיתוח מסוגלות, הכלה וגבולות, המחנך כדמות משמעותית והעצמה אישית. באשר למעמדו של המורה ולחשיבות איכות יחסיו עם התלמיד, המחקר העלה כי יחסים אלו הם כלי משמעותי, שיכול לסייע לתלמיד ולהביאו לידי הצלחה. אי-לכך, מומלץ לעבוד עם המורים ולפתח עבורם קורסים באינטליגנצייה רגשית שאותם ילמדו במהלך הכשרתם המקצועית, על מנת להקנות להם כלים בסיסיים בהתמודדות עם בעיות אישיות של תלמידיהם; זאת על מנת שהמורים יוכלו לייצר שיח פתוח ומעמיק עם התלמידים ולהוות משענת עבורם. ישנה חשיבות לליווי הצוות החינוכי-טיפולי על ידי יועצים ופסיכולוגים, על מנת לספק לו עוגן רגשי. כמו כן, ניתן לשלב את המורים בתוכניות התערבות ומניעה לצמצום הנשירה של מתבגרים במצבי סיכון, תוך הדגשת מאפייני גיל ההתבגרות והאתגרים והקשיים המאפיינים תקופה זו.

לסיכום, ממחקר זה ומן המחקר הרחב העוסק במענים הרגשיים חברתיים (יוקל ורומי, 2023) עולה כי יש להדגיש בפני הצוות החינוכי את החשיבות של מתן מענה רגשי תומך ולהגביר את האחריות שיש למקומו של בית הספר במתן רווחה נפשית למתבגר בכלל ולמתבגר במצבי סיכון בפרט. המסקנה העיקרית אשר עולה ממחקר זה היא כי המורה מהווה משאב מרכזי ומשמעותי העומד לרשותו ולצידו של התלמיד הנמצא במצב סיכון, וכי האחרון רואה בדמות המורה מקור לתמיכה, אשר מהווה תחליף לדמות ההורית ועשויה לשמש עבורו כגורם מגן ומפצה. כמו כן ממחקר

זה עולה כי מורה לתלמידים במצבי סיכון תופס את יחסיו עם תלמידיו כקרובים ומשמעותיים. יש להביא לידיעתם של קובעי המדיניות במשרד החינוך את התמונה אשר עולה מן המחקר, תוך הדגשת ההסברים שהוצעו לממצאים השונים. יש לקוות כי הדבר יאפשר פיתוח תוכניות שונות, אשר ישפרו את המענה לצרכי ההתפתחותיים של המתבגר, יצמצמו את התנהגויות הסיכון ויעניקו מארג רגשי תומך, תוך קיום אקלים מיטבי.

## מקורות

- ארזי, ט' וסבג, י' (2020). **הגברת מצבי סיכון של ילדים ובני נוער נוכח משבר הקורונה**. מאירס-ג'וינט-ברוקדייל ו-360 – התוכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון.
- בלס, נ' ושבט, י' (2016). **ההתפתחותיות במערכת החינוך בעשור האחרון**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית.
- בבנישתי, ר', זעירא, ע' וארצב, ס' (2015). בוגרי פנימיות חינוכיות של המנהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער: הישגים בהשכלה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 42, 9–33.
- בבנישתי, ר', סולימני-אעידן, י', שפילברג, ר', מלקמן, ע' ורפאלי, ת' (2016). מצב ההשכלה של בוגרי השמות בתום תקופת ההשמה והשתלבותם בהשכלה גבוהה: סקירת ספרות. **אפשר**, 16, 5–10.
- בן עמרם, ע' (2017). **דברי פתיחה: תהליכים פסיכו-פדגוגיים בהובלת ילדים ונוער בסיכון להצלחה אישית ואקדמית**. הרצאה במסגרת כנס תוכניות התערבות בלקויות למידה. אוניברסיטת בר-אילן.
- בן רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מ' וקונסטנטינוב, צ' (2014). **הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר**. מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- ג'ני, מ', שגיאי-שורץ, א', מרק, צ' ואביעזר, א' (2014). יחסי מורה-תלמיד חיוביים כ"בסיס-בטוח" לרווחתו הרגשית של הילד, למחויבותו הלימודית ולתפקודו בבית הספר. **מגמות**, (3), 480–513. <https://portal.macam.ac.il/article/לרו-כבסיס-בטוח-לרו>
- גרופר, ע' (2012). חינוך בני נוער עולים בישראל: יישום מודל ייחודי של חינוך פנימייתי – כפר הנוער הרב תרבותי. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 35, 512–535.
- גרופר, ע', וזעירא, ע' (2016). חינוך פנימייתי בעולם: תהליכים ומגמות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 44, 121–126.
- גרופר, ע' ורומי, ש' (2014) (עורכים). **ילדים מתבגרים במצבי סיכון בישראל**. כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני הליבה. מכון מופ"ת.
- דבורין, נ' (2015). **שוויון הזדמנויות בהשכלה: חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים**. סדרת ניירות עבודה מס' 91. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- דביר, א', וינר, א' וקופרמניץ, ח' (2010). התמודדות עם חוויית בדידות קיומית בקרב ילדי פנימיות חסרי עורף משפחתי. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 32, 90–111.
- דרור, א' (2014). **חניכים בכפרי נוער: מצוקות עבר, אוריינטציה לעתיד, עמידות והישגים לימודיים בהווה**. הרצאה במסגרת כנס מחקר עיון ויצירה, אורנים.
- היימברג, ע' (2006). **תפיסת תלמידים בגיל-ההתבגרות את מידת ההיענות של מערכת החינוך בישראל לצרכים ההתפתחותיים-רגשיים שלהם**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- הראל, ג' (2016). **נשירת תלמידים מבית הספר: מארג היחסים בין יועצים חינוכיים וקב"סים** [עבודת מוסמך שלא פורסמה]. המכללה האקדמית בית ברל.

- הראל-פישי, י' (2014). חוסן נעורים: הטמעת אסטרטגיה יעילה למניעת התנהגויות סיכון ולקידום רווחתם של ילדים ובני נוער. בתוך ר' צימר וח' בוני-נח (עורכות), **מניעת שימוש בסמים ואלכוהול** (עמ' 69–85). מוסד ביאליק.
- זעירא, ע' אחדות, נ', בבנישתי, ר' ושמעוני, ע'. (2020) מחקר מעקב אחר בוגרי פנימיות חינוכיות וכפרי נוער: הישגים בהשכלה. **חברה ורווחה, מ, 137–170**.
- טל, ט' ופרסקו, ב' (2014). התמודדות עם שונויות בהכשרת מורים ובפיתוחם המקצועי. בתוך א' הרכבי ונ' מנדל-לוי (עורכים), **חינוך לכול – ולכל אחד במערכת החינוך בישראל** (עמ' 99–123). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- יבלון, י' (2015). **פניית תלמידים לעזרת הצוות החינוכי בבית הספר בעקבות אלימות ומצוקה בבית**. אוניברסיטת בר-אילן ומכון חרוב.
- יוקל, כ' (2020). **הקשר בין תפיסת המארג הרגשי ויחסי מורה-תלמיד לבין תמיכה חברתית-משפחתית וחיפה עצמית: ניתוח משווה בין מורים, תלמידים במצבי סיכון ותלמידים נורמטיביים** [עבודת דוקטור שלא פורסמה]. אוניברסיטת בר-אילן.
- יוקל, כ', ורומי, ש' (2023). תפיסת המארג הרגשי בבית הספר: השוואה בין תלמידים במצבי סיכון לתלמידים שאינם במצבי סיכון. **דפים, 78, 163–185**.
- מגן-נגר, נ' ושחר, ח' (2016). תרומתן של איכות ההוראה ושיעיות הרצון מבית הספר למידת הסיכון לנשירת תלמידים בבתי ספר ניסויים ורגילים: ניתוח רב-רמתי. **מגמות, (2), 214–246**.
- משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2020). **ילדים ונוער בסיכון**. [http://www.molsa.gov.il/Populations/CriminalVictims/ChildrenAtRisk/Pages/MT01\\_01.aspx](http://www.molsa.gov.il/Populations/CriminalVictims/ChildrenAtRisk/Pages/MT01_01.aspx).
- ניר, א' (2017). **שינוי ארגוני של בית ספר: מאסטרטגיה למיסוד**. פרדס.
- עטר-שוורץ, ע' (2016). **תמיכה חברתית בחיי בני נוער בפנימיות חינוכיות מצד משפחתם, קבוצת השווים והפנימייה**. דוח סיכום המוגש למשרד החינוך. האוניברסיטה העברית, הפורום הציבורי כפרי הנוער והפנימיות בישראל והמינהל לחינוך התיישבותי במשרד החינוך.
- פניגר, י' ולפסטיין, א' (2015). פדגוגיה בישראל: הלכה למעשה. בתוך א' פולק, ע' סיגל וא' ולפסטיין (עורכים), **פדגוגיה בישראל: הלכה למעשה. שיח, פעילות ויחסי גומלין בחינוך היסודי הישראלי** (עמ' 134–140). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פרלמן-אבניאון, ש' וגורפינקל, ט' (2019). הקשר בין תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים המלמדים נוער בסיכון. **הייעוץ החינוכי, 21, 155–174**.
- צבירן, ג' (2020). **נשירת תלמידים ממערכת החינוך: הגדרה, מדידה וניבוי**. יוזמה – מרכז לידע ומחקר בחינוך.
- קרסין, א' (2010). תפקידי המורה של הנוער הנושר והקשר שלהם לאפקטיביות עבודתו ולשיעיות רצונו. **מניתוק לשילוב, 16, 99–125**.
- ראזר, מ', ורשבסקי, ב' ובר-שדה, א' (2011). **קשר אחר בבית הספר: עיצוב תרבות בית-ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה**. עמותת אשלים.
- ראזר, מ' וצור, א' (2013). דיאלוג על מצוקה והכלה: הערכת המענה הניתן לצורכי סטודנטים העובדים עם ילדים ונוער בסיכון בתכנית המוסמך לחינוך והוראה לתלמידים בהדרה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 37, 35–59**.
- שויער, ש' וגור-יעיש, נ' (2014). "המורה, אפשר לדבר אתך?" – התבוננות על אחריותנו המקצועית של המורה מבעד לפרספקטיבה המדגישה מערכות יחסים. **דברים, 7, 47–63**.
- שמש, א' ושמש, ר' (2014). "חוסן בונה עתיד": רכיבי חוסן בעבודה עם נוער בסיכון בישראל. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל**, כרך א: **תמונת מצב של התחום ותוכני הליבה** (עמ' 336–356). מכון מופ"ת.

- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2006). Children's appraisal of teacher as a secure base and their socio-emotional and academic adjustment in middle childhood. *Research in Education, 75*(1), 1–18. <https://doi.org/10.7227/RIE.75.1>
- Arkin, N., & Cojocar, S. (2018). Youth dropouts in Israel and their treatment in the youth advancement units. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 61*, 218–230.
- Cassidy, J., & Shaver, R. P. (2018). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3<sup>rd</sup> ed.). Guilford. <https://doi.org/10.1002/imhj.21730>
- Chiang, C. F., & Hsieh, T. S. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior. *International Journal of Hospitality Management, 31*(1), 180–190. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.04.011>
- Deans, J., Frydenberg, E., & Liang, R. (2012). Building a shared language of coping: Dynamics of communication between parents and preschool children. *New Zealand Research in Early Childhood Education, 15*, 61.
- DiClemente, R. J., Hansen, W. B., & Ponton, L. E. (Eds.). (2013). *Handbook of adolescent health risk behavior*. Springer Science & Business Media.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Etzion, D., & Romi, S. (2015). Typology of youth at risk. *Children and Youth Services Review, 59*, 184–195. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.childyouth.2015.10.017>
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Hatala, A. R., Pearl, T., Bird-Naytowhow, K., Judge, A., Sjoblom, E., & Liebenberg, L. (2017). “I have strong hopes for the future”: Time orientations and resilience among Canadian Indigenous youth. *Qualitative Health Research, 27*(9), 1330–1344. <https://doi.org/10.1177/1049732317712489>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education, 18*(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Jamil, F. M., Sabol, T. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2015). Assessing teachers' skills in detecting and identifying effective interactions in the classroom: Theory and measurement. *The Elementary School Journal, 115*(3), 407–432. <https://doi.org/10.1086/680353>
- Lochman, J., Boxmeyer, C., & Powell, N. (2016). Adolescent clinical psychology. In J. C. Norcross, G. R. VandenBos, D. K. Freedheim, & L. F. Campbell (Eds.), *APA handbook of clinical psychology: Roots and branches* (Vol. 1., pp. 107–126). American Psychological Association.

- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Hidden school dropout among immigrant students: A cross-sectional study. *Intercultural Education, 24*(6), 559–572. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.867603>
- Meisel, S. N., & Colder, C. R. (2017). Social goals impact adolescent substance use through influencing adolescents' connectedness to their schools. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(9), 2015–2027. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0655-y>
- Oshri, A., Duprey, E. B., Kogan, S. M., Carlson, M. W., & Liu, S. (2018). Growth patterns of future orientation among maltreated youth: A prospective examination of the emergence of resilience. *Developmental Psychology, 54*(8), 1456–1471. <https://doi.org/10.1037/dev0000528>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer Science+Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17)
- Rönkä, A. R., Sunnari, V., Rautio, A., Koironen, M., & Taanila, A. (2017). Associations between school liking, loneliness and social relations among adolescents: Northern Finland Birth Cohort 1986 study. *International Journal of Adolescence and Youth, 22*(1), 93–106. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1136659>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction, 42*, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Silveira, M. A., Maruschi, M. C., & Rezende Bazon, M. (2012). Risk and protection for adolescents engaged practices of offensive conduct. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 22*(3), 81–90. <https://doi.org/10.1590/0102-37722016012241081090>
- Slaten, C. D., Elison, Z. M., Hughes, H., Yough, M., & Shemwell, D. (2015). Hearing the voices of youth at risk for academic failure: What professional school counselors need to know. *The Journal of Humanistic Counseling, 54*(3), 203–220. <https://doi.org/10.1002/johc.12012>
- Van-Ryzin, M. J. (2010). Secondary school advisors as mentors and secondary attachment figures. *Journal of Community Psychology, 38*(2), 131–154. <https://doi.org/10.1002/jcop.20356>
- Weinstein, R. (2015). Reaching higher: The power of expectations in schooling. *The Journal of Sociology & Social Welfare, 31*(1), Article 23.
- Wolmer, L., Faians, M., Picker, M., & Adiv, T. (2013). Post-traumatic reaction of Israeli Jewish and Arab children exposed to rocket attacks before and after teacher-delivered intervention. *The Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences, 50*(3), 165–172.
- Yablon, Y. B., & Itzhaky, H. (2012). Children's relationships with homeroom teachers as a protective factor in times of terror. *Journal of Social and Personal Relationships, 30*(4), 482–496. <https://doi.org/10.1177/0265407512459030>