

# מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ד

כרך יא



עורכים:

ד"ר אליסיה גרינבנק - עורכת ראשית  
פרופ' משה צפור  
ד"ר אפרת בנג'ז

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז  
פרופ' בנימין בר-תקווה  
פרופ' אסתר עדי-יפה  
פרופ' שונית רייטר  
פרופ' ישראל ריץ'  
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר  
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש  
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ד 2024  
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900  
אתר המכללה [www.washington.ac.il](http://www.washington.ac.il)  
דוא"ל [rjournal@washington.ac.il](mailto:rjournal@washington.ac.il)

# תוכן

5	דבר סגנית נשיא המכללה
7	דבר המערכת
11	רשימת כותבי המאמרים

## שער ראשון | יהדות

17	פרשנות מלבי"ם לראשית עלילת מגילת אסתר	עמוס פריש
35	"ולפי דרכנו למדנו" - המעשים בסוכה פרק ב' כדיון פנימי במעשה ובתוקפו	צחי כהן

## שער שני | חינוך והוראה

59	"עוד יבואו ימים אחרים": גננות קולטות ילדי גן מפונים במלונות ובגנים פרוביזוריים בים המלח ובאילת במלחמת "חרבות ברזל"	אורן כהן זדה, גי'ודי גולדנברג ורחלי הולצבלט
83	תהליכי הוראה מקדמי לומד עצמאי בשגרה ובעיתות חירום	מרב גרומן ויהודית חסידה
101	תפיסת מקורות תמיכה בקרב תלמידים במצבי סיכון: ניתוח משווה בין שתי מסגרות חינוכיות	כרמית יוקל ושלמה רומי
123	למידה מבוססת סימולציה מקוונת בהכשרת מורים: מבט תלת שנתי על המודל	אורנה לוין
145	מסוגלות בהוראה ביחס למסלול ההכשרה (חינוך רגיל, חינוך גופני וחינוך מיוחד) וגיל המורה	ידידיה ערמון ומירי שחף
165	"מאז הבנתי שזהו מקומי" - מקומה של שנת ההתמחות בגן הילדים בעיצוב זהות מקצועית בקרב גננות מתמחות	דבורה חדר ויעקב סגל

191	<p>“כולנו רְקָמָה אנושית אחת”: השפעת תוכנית SEL על מעורבות חברתית ולימודית של ילדים עם מוגבלויות</p>	<p>אליעזר יריב, מרינה אוסטרובסקי, לי-סול אלקובי, אודליה ברק, אתי גורני, איסנה לויט, טל אביב מזרחי והילה משולם</p>
211	<p>פערים מעמדיים, אמונות מורים ויחסים חינוכיים: כוחה של הסביבה החינוכית</p>	<p>ניסים אבישר</p>

### שער שלישי | אמנות, חינוך גופני ובריאות

233	<p>“סוס העץ חוזר” של יוסל ברגנר: ניתוח אמנותי-ספרותי על רקע השואה</p>	<p>רחלי ברגר</p>
251	<p>בריקת תוכנית התערבות חדשנית להפחתת הברזלים בגמישות כפושטי הירך (Hamstring) והקשר לכאבי גב תחתון בנשים מבוגרות</p>	<p>קרן ששונקר, רחלי מגנזי ודני מורן</p>

## מחברי המאמרים

**ד"ר אבישר ניסים**

הפקולטה לחינוך, מכללת סמינר הקיבוצים

Nissim.avissar@smkb.ac.il

**גב' אוסטרובסקי מרינה**

מנהלת גן ילדים. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

ostrovsky@bezeqint.net

**גב' אלקובי לי-סול**

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

leesol18@gmail.com

**ד"ר ברגר רחלי**

ראש תוכנית המצוינים (רג"ב) ומרצה במסלול לאמנות, מכללת תלפיות

berger.rach1@gmail.com

**גב' ברק אודליה**

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

odeliabarak.kl@gmail.com

**פרופ' גולדנברג ג'ודי**

מרצה בתואר שני, מכללת תלפיות

Judyg@zahav.net.il

**גב' גורני אתי**

מנהלת גן ילדים. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

etig121@walla.co.il

**גב' גרומן מרב**

מורה לביולוגיה ולחינוך מיוחד, בוגרת החוג לחינוך, מכללת הרצוג

meravgromman@gmail.com

**ד"ר הולצבלט רחלי**

ראש הכניסה להוראה, מכללת תלפיות

rachelhol1234@gmail.com

**ד"ר חדר דבורה**

החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון ומכללה ירושלים  
drdvorahaddad@gmail.com

**ד"ר חסידה יהודית**

רכזת אקדמית לתוכניות המגזר החרדי מכללת הרצוג  
chassida@herzog.ac.il

**ד"ר יוקל כרמית**

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
carmityokel@gmail.com

**ד"ר כהן צחי**

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונו  
evic41@gmail.com

**ד"ר כהן זדה אורן**

ראש בית הספר לתארים מתקדמים. מכללת תלפיות  
cohenzad@gmail.com

**פרופ' יריב אליעזר**

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת  
ושינגטון  
elyariv@gmail.com

**גב' לויט איסנה**

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת ושינגטון  
isanalevit@gmail.com

**ד"ר לוי אורנה**

ראש תחום ספרות ושפות בפקולטה לחינוך ולמנהיגות וראש מרכז מחקר סימולציה,  
המכללה האקדמית אחוה; החוג לספרות, המכללה האקדמית גבעת ושינגטון  
orna\_l@achva.ac.il

**פרופ' מגנזי רחלי**

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת בר אילן  
Racheli.Magnezi@biu.ac.il

**פרופ' מורן דניאל**

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל  
dani.moran@sheba.health.gov.il

**גב' מזרחי אביב טל**

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון  
talaviv224@gmail.com

**גב' משולם הילה**

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון  
hilamesh4893@gmail.com

**ד"ר סגל יעקב**

ראש החוג לגיל הרך, מכללה ירושלים  
kobisegal@gmail.com

**ד"ר ערמון ידידיה**

החוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות. החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך  
גבעת וושינגטון  
armon10@gmail.com

**פרופ' פריש עמוס**

פרופסור אמריטוס, המחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר-אילן; יועץ אקדמי של תוכנית  
הוראת המקרא, מכללת שאנן  
famos176@gmail.com

**פרופ' רומי שלמה**

ראש בית הספר ללימודים מתקדמים במכללת הרצוג, פרופסור אמריטוס, אוניברסיטת  
בר אילן  
shlomo.romi@biu.ac.il

**ד"ר שחף מירי**

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
mirile@washington.ac.il

**גב' ששונקר קרן**

דוקטורנטית במחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל  
sassonkern@gmail.com



## תפיסת מקורות תמיכה בקרב תלמידים במצבי סיכון: ניתוח משווה בין שתי מסגרות חינוכיות

כרמית יוקל ושלמה רומי

### תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תפיסת שלושת מקורות התמיכה בסביבתם של תלמידים במצבי סיכון: המשפחה, החברה, ואחר משמעותי. במסגרת המחקר נבדקו תלמידים בסיכון הלומדים בשתי מסגרות: האחת – בכפרי נוער ובפנימיות, והשנייה – בכיתות מב"ר (מסלול בגרות רגיל) ואתגר במערכת החינוך בקהילה. מגפת הקורונה, סבבי הלחימה ומלחמת "חרבות ברזל" הגבירו את הנשירה מהמסגרות וחיידו את החשיבות שבבחינת מקורות התמיכה העומדים לרשות המתבגרים. שאלת המחקר המרכזית במחקר כמותי זה הייתה: האם יימצאו הבדלים בין הקבוצות בתפיסת מקורות התמיכה? במחקר השתתפו 996 תלמידים בסיכון שמילאו שאלונים. הממצאים מראים שמידת תפיסת התמיכה משלושת המקורות הייתה נמוכה במובהק בקרב תלמידי מב"ר ואתגר במערכת החינוך בקהילה בהשוואה לזו של תלמידים במצבי סיכון הלומדים בכפרי נוער ובפנימיות. אפשר שהפער נבע בשל מורכבות החיים וחוסר בתמיכה שהביא תלמידים אלה ללמוד בכפרי נוער ובפנימיות, מורכבות המשפיעה על תפיסת התמיכה שהם מקבלים כמשמעותית יותר. מהממצאים עולה הצורך לפתח ולקדם עבור תלמידים בסיכון המצויים במערכת החינוך הרגילה את המענים משלושת מקורות התמיכה שנבחנו, כפי שמעניקים כפרי הנוער והפנימיות.

תאריכים: נוער בסיכון, כיתות אתגר ומב"ר, פנימיות וכפרי נוער, מקורות תמיכה

## סקירה תיאורטית

מאמר זה הוא חלק ממחקר רחב<sup>1</sup>, שבחן מהם המענים הרגשיים-חברתיים שבית הספר מעניק למתבגר (יוקל, 2020)<sup>1</sup>. המאמרים הקודמים (יוקל ורומי, 2023, א, 2023ב) עסקו במענים רגשיים אלו וביחסי מורה-תלמיד, וערכו הבחנה רחבה שכללה השוואה בין תלמידים בסיכון לתלמידים שאינם בסיכון. כאשר בוחנים צרכים רגשיים של תלמידים, נראה שלבית הספר יש תפקיד משמעותי בהתפתחותם הרגשית של התלמידים, אך ישנם גם מקורות תמיכה נוספים שניתן עליהם את הדעת במאמר זה. הספרות המחקרית מראה שתפקידו של בית הספר כסוכן חברות הועיד לו שתי משימות מרכזיות: הראשונה היא להבטיח רציפות והמשכיות חברתית באמצעות הנחלת ערכים, מסורת וידע היסטורי. המשימה השנייה מתמקדת בהכנת הצעירים לחייהם הבוגרים באמצעות הענקת ידע וכלים שיאפשרו את שילובם בחברה כאזרחים חיוניים ותורמים (ניר, 2017). נמצא כי בית הספר יכול לשמש גורם מגן העוזר לתלמידים להתמודד עם סביבה משפחתית בעייתית, ומהווה גורם הגנה מפני התנהגויות סיכון (Meisel & Colder, 2017). בני נוער שדיווחו על תחושת בדידות חברתית בבית הספר היו בסיכון מוגבר יותר להיעדרות, לנשירה ולשימוש בחומרים מסוכנים (Rönkä et al., 2017).

המעבר אל הבגרות הוא פרק משמעותי בחיי האדם, ויש לו השלכות מעשיות נרחבות לחייו. תקופת הבגרות בהתהוות עשויה להיות גורם סיכון משמעותי עבור צעירים שלא גדלו במשפחה יציבה ותומכת.

ההתבגרות היא שלב התפתחותי המציין את המעבר מילדות לבגרות. התמודדות לא יעילה של בית הספר עם תהליכי ההתבגרות עלולה להביא את המתבגר למצוקה, לנשירה ולתהליכי עבריינות וסטייה. מודל "חוסן נעורי" (הראל-פיש, 2014) מונה ארבעה גורמים לרווחתו הנפשית של הילד, ובראשם הימצאותם של מבוגרים משמעותיים בחייו. ארבעת הגורמים לרווחה נפשית המהווים מגן חיוני ומשפיעים על חוסן והתפתחות בריאה של דפוסי התנהגות הם:

**הימצאותם של מבוגרים משמעותיים בחיי הילד** (הורים, מורים, מדריכים) – מעורבות יומיומית של מבוגרים משמעותיים בחייו של הילד.

**חוויה יומיומית חיובית בבית הספר** – חוויות יומיומיות חיוביות יוצרות תחושות של שייכות וצמיחה. **תחושת ערך עצמי** – לחוות חוויות היוצרות תחושה של נחיצות ותרומה משמעותית.

**מחויבות חברתית** – לחוות חוויות של חברות קרובה ותומכת. התלמידים המתבגרים מבלים שעות רבות במחיצת מוריהם (קאים ורומי, 2014), ונחשפים לקשרים רבים עם עמיתים בני גילם ועם מורים.

1 מאמר זה מהווה חלק מעבודת דוקטורט שנערכה על ידי הכותבת הראשונה והונחתה על ידי הכותב השני.

בעשור האחרון עולה כי לבית הספר יש תפקיד משמעותי בהשפעה על ילדים החיים בסביבה של סיכון גבוה. נמצא שבית הספר יכול לשמש גורם מגן העוזר לילדים להתמודד עם סביבה משפחתית בעייתית, אך בית הספר כשלעצמו אינו מספיק, וישנם מקורות תמיכה וסיוע נוספים שבכוחם לסייע ולתמוך בצרכיו השונים של המתבגר. המשפחה הגרעינית היא הזירה והמקום המשמעותי ביותר שבו הילד גדל. בזירה זו אישיותו מתעצבת, הוא לומד ערכים ומפנים עמדות כלפי תחומי החיים השונים. הספרות המחקרית מצביעה על תמיכה חברתית כאחד הגורמים המשמעותיים ביותר בהסתגלות תקינה של ילדים ובני נוער (Makarova & Birman, 2015).

### מקורות תמיכה סביבתיים – תמיכה משפחתית, חברתית ואחר משמעותי

התיאוריה האקולוגית של ההתפתחות מתייחסת לסביבה ולאדם כאל ישות הוליסטית אחת המשתנה ומתעצבת בהתאם למרכיביה (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Wachs & Evans, 2010). Bronfenbrenner (1979) מתאר את הסביבה כמספר סוגים של סביבות וחוויות שהפרט חווה:

מערכת המיקרו – הסביבה הקרובה של הילד. הגורמים הבאים באופן ישיר עם הילד.

מערכת המזו – כוללת את הקשרים שבין סביבות המיקרו, שכן התרחשות בסביבת מיקרו אחת משפיעה על התרחשות באחרת.

מערכת האקזו – לסביבה זו המתבגר אינו שייך אך היא משפיעה עליו באופן עקיף, כגון מקום העבודה של ההורים או המצב הסוציאקונומי של המתבגר.

מערכת המקרו – המערכת המשקפת את התרבות והאידיאולוגיה של החברה הרחבה שבה חי הילד.

מודל זה מתאר את הרכיבים שמשפיעים באופן חיובי על התפתחות הילד. הסביבות השונות שאיתן בא התלמיד במגע (המשפחה, בני קבוצת הגיל ובית הספר) משפיעות על תהליך התפתחותו ועל צרכיו ההתפתחותיים-רגשיים. לדוגמה, הסביבה המשפחתית מהווה את האקולוגיה הסביבתית שבה ההתנהגות של הילדים נלמדת, מתבטאת, מעודדת ומדוכאת (Hoskins, 2014). המשפחה היא הסביבה הראשונה של הילד, והאופן שבו גידלו ההורים את הילד – מאפייני התייחסותם לילד וסגנון ההורות שלהם – משפיע על התפתחותו ועל הרווחה הנפשית שלו.

על פי גרופר ורומי (2014), ישנם ארבעה מחוללי רווחה נפשית שלנוכחותם יש השפעה חיובית על התפתחותו התקינה של הילד, והיעדרם גורם למצבי סיכון:

- 1) נוכחות של מבוגרים משמעותיים בחיי הילד – מעורבות יומיומית של מבוגרים משמעותיים בחייו של הילד.
- 2) סביבה מכילה ומטפחת במוסדות החינוך והקהילה – סביבה כזו מקנה לילד תחושת שייכות ומוגנות ומעודדת צמיחה.

3) **תחושת ערך עצמי** – חוויות המפתחות בילד תחושה כי הוא נחוץ ותורם תרומה משמעותית לסביבה.

4) **מחוברות חברתית** – חוויות המעניקות לילד תחושת שייכות, תמיכה ומקובלות חברתית. סביבות שונות וקשרים שונים משפיעים על התפתחותו המיטבית של התלמיד ומשפיעים על מתן מענה לצרכיו ההתפתחותיים-רגשיים.

### תמיכה משפחתית

מחקרים (ביניהם: גרופר וזעירא, 2016; Grupper & Freizler, 2018) מלמדים שהסתגלותו של המתבגר נובעת בראש ובראשונה ממאפייני המשפחה המהווה מסגרת חברתית מרכזית עבור המתבגר. המשפחה מספקת לילד הזדמנות להתנסות בהתנהגות בחברה ועשויה לספק למתבגר את התמיכה הנדרשת לו כדי להתמודד בהצלחה עם אתגר ההתבגרות. מערכת התמיכה ההורית היא מערכת תמיכה ראשונית המופיעה בחיי הפרט. עוצמתה עולה על זו של יתר מערכות התמיכה והיא אחד מגורמי החוסן המפחיתים את סיכוייהם של בני נוער לנשור מהמסגרת החינוכית (Wang & Fredricks, 2014). חוסן נפשי ומשאבים חברתיים ומשפחתיים של תמיכה וביטחון עלו במחקר כגורם מגן מפני מצוקה נפשית (Shoshani & Slone, 2016).

משפחה מלוכדת, המהווה עבור המתבגר מסגרת מקבלת ותומכת היודעת להעניק אהבה ללא תנאי, לצד אמפתיה וקבלה, היא מקור חוסן למתבגר. לאיכות הקשר בין הנער המתבגר לבין הוריו ישנה תרומה משמעותית להסתגלותו התקינה (Boudreault-Bouchard et al., 2013). עוד נמצא שיש קשר בין תקשורת טובה בין הורים לילדיהם המתבגרים לבין רמות גבוהות של רווחה (Wellbeing) נפשית, גופנית וחברתית, רמות נמוכות של מתח וחרדה, וכן רמה נמוכה של התנהגות סיכונית (Pettigrew et al., 2017).

תפקידם המכריע של ההורים במניעת בעיות התנהגות והתנהגות סיכונית של ילדיהם המתבגרים ובשיפור רווחתם הנפשית נבחן מזוויות שונות (Offer, 2013). תקופת ההתבגרות מציבה בפני המתבגר אתגרים רבים, וכדי להתמודד איתם באופן מיטבי זקוקים המתבגרים לתמיכה הורית רבה. נראה כי קשר חם ומעורבות ההורה בחיי הילד מהווים גורם חוסן מפני התנהגויות סיכוניות (Guilamo-Ramos et al., 2010), ואילו יחסים שליליים במשפחה כגון ניתוק, קושי בהשגת עצמאות ותקשורת לא יעילה, יכולים להגביר מעורבות בהתנהגויות סיכוניות בקרב מתבגרים. המרחב ההורי אחראי לתמיכה ולסיפוק צרכיו הפיזיים והרגשיים של המתבגר. למרבית הנערים והנערות בגיל ההתבגרות יש את המשענת של התמיכה ההורית והסביבה שבה הם גדלים. התמיכה הרגשית והכלכלית מסייעת להם להתמודד עם הקשיים המאפיינים את תקופת התבגרותם (Greeson et al., 2010), אולם ישנם מצבים שבהם המשפחה אינה מסוגלת לספק את צרכי הילד לשם התפתחותו התקינה (וייסבלאי, 2011).

רוב המתבגרים הנתונים במצבי סיכון גדלים במשפחה שאינה מתפקדת (בשל הגירה, גירושים, מוות, מחלות וכן הלאה). משפחה כזו מתקשה לשרוד ולתמוך בילדיה, והמתבגרים חשים תסכול וחוסר אונים, בעיקר בשל היעדר מבוגר משמעותי שיוכל לשמוע אותם ולסייע להם לצאת מהמצב שנקלעו אליו (להב, 2012). המתבגרים בסיכון תופסים את תמיכת משפחתם כנמוכה משום שחלק לא מבוטל מהם חי במשפחות חד-הוריות שמאופיינות בעזובה, בעוני ובכישלון (זעירא ואחרים, 2013). על פי הספרות המחקרית, תמיכה חברתית היא אחד הגורמים המשמעותיים בהסתגלות תקינה של בני נוער.

### תמיכה חברתית

הספרות מתייחסת לשני סוגי תמיכה חברתית – תמיכה רגשית ותמיכה אינסטרומנטלית. תמיכה רגשית היא נתינת תחושה של הקשבה ושייכות, חיבה, הבנה, ביטחון והערכה מאנשים משמעותיים. תמיכה אינסטרומנטלית היא הפניה למקורות שיכולים לסייע ביעוץ, בציוד ובכסף. נמצא קשר חיובי בין תמיכה חברתית לבין תחושת רווחה (Boudreault- Bouchard et al., 2013). לפי תיאוריות אקולוגיות המתמקדות בסביבה שבה פועל הפרט (Bronfenbrenner, 1997; Germain, 1991), תחושת הרווחה הנפשית של ילדים ובני נוער נתרמת בעיקר על ידי איכות הסביבה החברתית שלהם. התמיכה החברתית כוללת יחסים עם ההורים ועם אחרים משמעותיים, עם קבוצת השווים באזור מגוריהם ועם המורים בבית הספר. כל אלו מהוות מערכת תמיכה עבור המתבגר (Tartakovsky, 2010). כאשר התמיכה החברתית חזקה, היא מהווה גורם חוסן לתחושת הרווחה של המתבגרים (Matlin et al., 2011).

קבוצת השווים משמשת רשת תמיכה חברתית הנחשבת למשמעותית ביותר בתקופת ההתבגרות. קבוצת השווים חשובה מאוד במסע החיפוש של המתבגר אחר זהותו, וחשיבות היחסים עם החברה עולה באופן ניכר בגיל ההתבגרות. תמיכה חברתית היא משתנה המנבא את החוסן האישי של צעירים, כולל צעירים שחוו מצוקות בילדותם (Driscoll, 2013). נראה כי תמיכה חברתית-משפחתית תורמת לשביעות הרצון הכללית ולתחושת הערך העצמי (Rueger et al., 2016).

כאמור, בני נוער בסיכון מאופיינים בגורמים אישיים וסביבתיים המסכנים את התפתחותם התקינה. בעיותיהם יכולות לנבוע מחוסר תפקוד של התא המשפחתי ומגורמי סיכון נוספים הנובעים מהתנתקות ממערכת החינוך. יחסי הגומלין בין הילד למשפחתו והקשרים החברתיים של הילד מהווים מנבא טוב לתוצאות התנהגותו. כדי להגיע להתפתחות בריאה, הילד זקוק לתמיכה משפחתית-חברתית אוהבת, שמעניקה לו תשומת לב ומקיימת עימו פעילות משותפת. מחקרים רבים מראים שהתמיכה החברתית של קבוצת השווים בקרב בני נוער בסיכון נמוכה מהתמיכה של קבוצה זו במתבגרים שאינם במצבי סיכון (קאים, 2010). מתבגרים שזוכים לתמיכה משפחתית מספקת ומקיימים מערכת יחסים תקינה עם הוריהם, יפנו בבקשת עזרה להוריהם ויסייעו בתמיכתם. לעומת זאת, מתבגרים בסיכון

שיחיהם עם הוריהם מורכבים ותמיכת משפחתם מוגבלת, מתקשים להתמודד עם חבריהם ולהסתייע בתמיכתם החברתית (גרופר וזעירא, 2016; רפאלי, 2015).

### נוער במצבי סיכון: הגדרות ומאפיינים

המושג "נוער בסיכון" (Youth at risk) מתאר אוכלוסיות נוער שנמצאות או עלולות להימצא במצבים של סיכון פיזי, נפשי או רוחני. על פי גרופר ורומי, במהלך השנים היו ניסיונות רבים לתאר בשמות ובכינויים שונים את אוכלוסיית הנוער הנושר כגון: "כנופיות המקופחים" (Disadvantaged gangs), "ילדי רחוב" (Streetcorner youth), "נוער מנותק" (Unattached youth), "נוער נושר" (School leavers) ו"נוער עברייני" (Delinquent youth). הסיבה להיעדר הגדרה אחידה היא ההטרוגניות הרבה של אוכלוסיות אלו (Etzion & Romi, 2015).

תלמידים אלו מאופיינים לרוב כבעלי משפחות קשות-יום המתקשות להתנהל ולהתקיים (Etzion & Romi, 2015). מעמדם הסוציאקונומי מאופיין לרוב כמעמד נמוך והם בעלי קשיים לימודיים, מציאות המשפיעה על הערכתם העצמית הנמוכה, שמובילה להתנהגויות סיכון שונות המאופיינות כהתנהגויות לא מחושבות ובעלות לקיחת סיכונים (Hatala et al., 2017). הסביבה הגאוגרפית שבה בני נוער אלו מתגוררים מאופיינת בעבריינות ומצוקה, מציאות המשפיעה על חוסר יכולת ושליטה ליצור שינוי באשר לעתידם (Oshri et al., 2018). בני נוער בסיכון מגלים קושי להסתגל ולהתמיד במסגרת לימודית (צבירן, 2020), דבר שמוביל אותם לנשירה מהמערכת, לפיתוח התנהגות עבריינית ולהתנסויות שונות בצריכת סמים ואלכוהול (Havik et al., 2015), לשימוש בחומרים מסוכנים (פרלמן-אבינאון וגורפינקל, 2019), ולהשתייכות לקבוצות המאופיינות בעבריינות (Gubbels et al., 2019). בני נוער רבים נושרים מהמערכת הלימודית בשל קשיים רגשיים הפוגעים בעולמם החברתי, מה שמוביל רבים מהם להתנתק מבחינה חברתית (Arkin & Cojocar, 2018).

הקריטריונים להגדרה "בסיכון" אינם אחידים אלא נקבעים בהתאם לתפיסה של הגורם המטפל או של החוקר (גרופר ורומי, 2014). היעדר של הגדרות ואסטרטגיות מוסכמות על כלל הגופים האחראים בישראל על הטיפול בנוער בסיכון, הוביל בשנת 2006 להקמת ועדה ציבורית שבראשה עמד פרופ' הלל שמיר, ומטרתה הייתה לברוק ולבחון את מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון. התוצר הכולט של ועדה זו הוא ניסוח הגדרה אחידה למונח "ילדים ובני נוער בסיכון", שלפיה ילדים ובני נוער במצוקה חיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, וכתוצאה מכך נפגעת זכותם ויכולתם לממש את זכויותיהם בתחומים אלה: קיום פיזי, בריאות, השתייכות למשפחה, למידה ורכישת מיומנויות, רווחה רגשית, השתייכות חברתית והגנה מפני התנהגויות מסכנות. משנת 2008, בעקבות ועדת שמיר, פותחה תוכנית 360, תוכנית לאומית לילדים ונוער בסיכון. בתוכנית זו שותפים חמישה משרדי ממשלה ומטרתה להפחית מצבי סיכון ולעבות את השירותים הניתנים להם (משרד

הרווחה והשירותים החברתיים, 2023). מורכבות מצב הילדים בסיכון הובילה את התוכנית לצמצם את מצבי הסיכון הרבים שהוגדרו לשלושה עולמות תוכן הכוללים את כל מצבי הסיכון המוגדרים: השתייכות למשפחה ולטיפול בילד, תפקוד הילד בתחום הרגשי-חברתי, ותפקוד הילד בתחום ההתפתחותי-לימודי (סבו-לאל וצדקה, 2015).

בעשורים האחרונים כל הקטגוריות שלעיל הוכנסו תחת הכותרת "ילדים ונוער בסיכון" (Children and youth at risk). אחד המאפיינים הבולטים של בני נוער בסיכון הוא שמרביתם נשרו או נמצאו בסכנת נשירה ממערכת החינוך מהמסגרות שבהן הם לומדים. מצבם של בני נוער אלו מאופיין בניתוק, בעזובה ובהתנהגויות סיכון (גרופר ורומי, 2015). לפי דיווחים סטטיסטיים, בישראל חיים כ-439,905 ילדים ובני נוער בסיכון גבוה, המהווים כ-14% מכלל הילדים והנוער בארץ (המועצה לשלום הילד, 2023).

במחקר הנוכחי נעשתה הבחנה בין שתי קבוצות: האחת – תלמידים במצבי סיכון הלומדים בבתי ספר ייחודיים לנוער במצבי סיכון (כפרי נוער ופנימיות), והשנייה – תלמידים הלומדים במערכת החינוך הרגילה בכיתות מב"ר ואתגר.

### מתבגרים במצבי סיכון הלומדים בכפרי נוער ופנימיות

מקומו הטבעי וסביבתו הטבעית של הילד הם הוריו ומשפחתו. מתבגרים רבים מופנים לגרול ולהתחנך במסגרת פנימית במצבים שבית המשפחה אינו מהווה עבורם סביבה בטוחה, תומכת ובריאה (עטר-שוורץ, 2016). כיום כ-75% מהילדים בסיכון שוהים בפנימיות שונות והשאר במשפחות אומנה (המועצה לשלום הילד, 2023). כ-70% מבני הנוער המתחנכים כיום בכפרי נוער באים ממשפחות ישראליות מהפריפריה החברתית והגאוגרפית, וכ-30% הם עולים או בני עולים (יוצאי אתיפיה ומדינות ברית המועצות לשעבר). הפנימיות החינוכיות בישראל עברו תמורות רבות הן מבחינת האוכלוסייה המרכיבה אותן והן בייעודן (בנבנישתי ואחרים, 2015). מחקרים מראים כי לפנימיות החינוכיות יש כלים ומשאבים לסייע לחניכי הפנימייה ויש בכוון לסייע ולתמוך במתבגרים כדי להקל עליהם לעמוד באתגרים בהיעדר עורך כלכלי ועורך משפחתי תומך (בנבנישתי ואחרים, 2016).

המתבגרים בפנימיות החינוכיות מגיעים בעיקר מהפריפריה ומעיריות הפיתוח, ומרקע של מצוקה וסיכון להתדרדרות. המנהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער של משרד החינוך מפעיל כ-250 פנימיות חינוכיות לנוער וכ-45 כפרי נוער המשרתים כ-60,000 תלמידים בשנה. רוב התלמידים שוהים בפנימיות מבחירה (לשם לימודים בבית הספר השוכן רחוק מביתם), וחלק מהתלמידים לומדים בפנימיות מסיבות הקשורות לרווחתם הנפשית והפיזית, כגון מצוקה כלכלית של משפחותיהם, אי יכולת של ההורים לספק להם תנאי מחיה ולימודים ראויים, קושי בתמיכה בגידולם הנורמטיבי, וקשיים ביחסים עם ההורים והסביבה (רבינוביץ', 2017).

המחקר הנוכחי התמקד במסגרות החינוך כדוגמת כפרי נוער ופנימיות לחינוך התיישבותי, מסגרות שמאופיינות ברמת נזקקות דומה לקבוצת ההשוואה הכוללת תלמידים שאינם במצבי סיכון ולומדים במסגרת חינוך רגילה. כפרי הנוער והפנימיות החינוכיות הם מודל פנימייתי המתבסס על קהילה מחנכת ששמה דגש על תהליכים חינוכיים (Grupper, 2013). מסגרת זו מספקת מענים פיזיים, חברתיים, ייעוציים, חינוכיים ורגשיים. כלומר, המודל הפנימייתי כולל מספר מערכות הפועלות במקביל (שמאי, 2014). כפרי הנוער נתפסים כמסגרת חינוכית שמעניקה למתבגר בסיכון מענה הוליסטי, ויש בכוחה להשפיע השפעה רבה על השהים בה (כנבנישתי ואחרים, 2015; Sulimani-Aidan, 2018). עוצמתה של המערכת הפנימייתית נובעת מהשילוב בין המערכת הבית ספרית, המערכת החברתית ומערכת החינוך הבלתי פורמלי, הנמצאות בה כולן תחת קורת גג אחת (שמאי, 2014).

במהלך השנים נערכו מחקרים רבים על החינוך הפנימייתי בכפרי הנוער בארץ במגוון היבטים: אוכלוסיית החניכים (כנבנישתי ואחרים, 2015), הצוותים החינוכיים-טיפוליים (Sulimani-Aidan, 2018) והמבנה החינוכי והערכי (Grupper & Freizler, 2018). ממחקרים אלו עולה תמונה של כפרי הנוער כמערכת ייחודית המקדמת את הבריאות הפיזית והנפשית של התלמידים ומעניקה להם הגנה, תמיכה, עוגן ומענה.

### מתבגרים במצבי סיכון הלומדים בכיתות מב"ר ואתגר

מעצם טבעה, המסגרת הבית ספרית כוללת מצבי סיכון ובהם הישגים לימודיים נמוכים, כישלונות חוזרים ונשנים, היעדרויות רבות, ניכור ממערכת החינוך, מעברים בין מוסדות חינוך ונשירה מבית הספר (Domitrovich et al., 2017). הנשירה מתבטאת בתהליך של התנתקות התלמיד מבית הספר, תהליך המגיע לשיאו בעזיבת התלמיד את המסגרת החינוכית (ארכיב-אלישיב וצימרמן, 2015).

מחקרים רבים דנו בשאלה: מהי הסביבה הלימודית המיטבית לקידום תלמידים המצויים במצבי סיכון? רבים מבני הנוער השהים בפנימיות החינוכיות וכפרי הנוער מגיעים ממשפחות עולים וממשפחות החוות קושי ומצוקה כלכלית. משפחות אלו בוחרות לשלוח את ילדיהם למסגרת פנימייתית שתספק את צורכיהם ותדאג לחינוכם (גרופר וזעירא, 2016), ואלו שלומדים במסגרת קהילתית בכיתות אתגר ומב"ר הם בעלי מאפיינים וגורמי סיכון נמוכים יותר. מחקרים הראו ששילובם של תלמידים מתקשים עם תלמידים חזקים מהווה מנוף להשיגיהם של הראשונים. שילוב זה מאפשר לתלמיד המתקשה מפגש עם סביבה מגוונת, מצמצם את ההסללה במערכת החינוך ומאפשר שוויון הזדמנויות (Gamoran, 2010), עצמאות ותמיכה מופחתת מסביבתם. דוגמה לכך ניתן לראות בשילובם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות (Garrote Hammer et al., 2017; Reindal, 2015). מסגרות חינוכיות משלכות נוטות להעלות את דימויו של המתבגר, לשפר את תחושתו העצמית, את תחושת המסוגלות שלו ואת רווחתו האישית (Marsh et al., 2014).

במערכת החינוך הוקמו מסגרות ייחודיות לקידום תלמידים מתקשים המצויים במצבי סיכון (משרד החינוך, 2023). מסגרות אלה כוללת תוכניות לימוד ושיטות הוראה שמיועדות לקדם ולהוביל את התלמיד למיצוי יכולותיו ולהביאו לידי הצלחה. מחויבות האגף היא להבנות מסלול הצלחה מתאים לתלמידים במצבי סיכון שמועדים לנשירה סמויה וגלויה ולומדים במערכת הנורמטיבית הרגילה. אוכלוסיית תלמידים זו מתאפיינת בגורמי סיכון כגון נשירה גלויה וסמויה, רמת הישגים נמוכה, מדד טיפוח בית ספרי גבוה/ניקוד טיפוח אישי גבוה, עולים המצויים שנים בארץ, וראייה כוללת של התלמיד בהיבטים הרגשיים, החברתיים והמשפחתיים.

**כיתת מב"ר** (מסלול בגרות רגיל) היא כיתת אם בשכבות י'–י"ב המונה 18–25 תלמידים בעלי יכולת קוגניטיבית תקינה המהווה חלק ממערך הכיתות בשכבת הגיל. מטרתה היא לחזק את התלמידים ברמה הרגשית, הערכית והקוגניטיבית. הקריטריונים לשילוב תלמידים בכיתת מב"ר הם: התמדה, תלמידים תת-משיגים וניקוד טיפוח גבוה.

**כיתת אתגר** היא כיתת אם בשכבות י'–י"ב המונה 18–25 תלמידים ומיועדת לתלמידים בעלי יכולת קוגניטיבית תקינה הלומדים במסלול טכנולוגי. מטרתה לספק לתלמידים מסגרת יציבה שתקדם בהיבט הלימודי והרגשי. ישנם מספר קריטריונים לשילוב תלמידים בכיתת אתגר: התמדה, תלמידים תת-משיגים וניקוד טיפוח.

כיתות מב"ר ואתגר נותנות מענה לצורכיהם הלימודיים והרגשיים של תלמידים במצבי סיכון ומאפשרות להם למצות את יכולותיהם. נמצא כי כיתות אתגר ומב"ר שמאפשרות להעניק תנאים מיטביים לנערים ונערות בסיכון, מצליחות לקדם אותם ולסייע להם להגיע למימוש יכולותיהם ולהובילם להצלחה (בן עמרם, 2017).

## מטרת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תפיסת מקורות התמיכה המשפחתית, התמיכה החברתית והתמיכה מאחר משמעותי בקרב שתי קבוצות תלמידים בסיכון. הקבוצה האחת הייתה תלמידים הלומדים במסגרת רגילה בכיתות מב"ר או אתגר, והשנייה – תלמידים הלומדים בכפרי נוער ובפנימיות. שאלת המחקר המרכזית במחקר זה הייתה: האם ימצאו הבדלים בין הקבוצות בתפיסת מקורות התמיכה? השוואה זו תאפשר להרחיב את הידע הקיים בנושא ולבחון מה מקומו, מידתו וחשיבותו של כל אחד משלושת מקורות התמיכה למתבגר בסיכון במסגרת פנימית בהשוואה למסגרת לימודית בכיתה רגילה, וכך ללמוד כיצד ניתן לפעול ולסייע לו באופן מיטבי. כאמור, מטרתם של מוסדות חינוך אלו היא לדאוג לרווחתם של בני הנוער ולהגן עליהם מהסביבה המורכבת שבה גדלו, כדי לאפשר להם לחוות סביבה מיטיבה וחברה נורמטיבית. מוסדות אלו נועדו לשמש מענה חינוכי-טיפולי אישי וחברתי המבקש להעניק לבני הנוער כלים התנהגותיים, רגשיים וחברתיים, שיאפשרו התפתחות אישית והתנסות בשגרת חיים נורמטיבית תוך שיקום אמנם בעולם

המבוגרים (Whittaker & Trieschman, 2017). מהספרות המחקרית עולה כי תלמידים במצבי סיכון הלומדים בכפרי נוער ובפנימיות גדלים במשפחה שאינה מתפקדת ומתקשה לספק עבורם תמיכה לצורכיהם השונים, ושגם חבריהם (המתמודדים אף הם עם מורכבויות חיים שונות) מתקשים לספק להם תמיכה וסיוע. מהספרות המחקרית עולה גם כי בית הספר יכול להשפיע על ילדים החיים בסביבה של סיכון גבוה ומתקשים לקבל תמיכה והגנה. על אף חשיבותו של מקור תמיכה זה, יש לבחון מקורות תמיכה סביבתיים נוספים בסביבתם של המתבגרים במצבי סיכון.

## שיטה

### משתתפים

מאמר זה מתמקד בתלמידים בסיכון בלבד הלומדים בשתי מסגרות לימוד שונות. במדגם זה השתתפו בתי ספר שנבחרו מתוך רשימה של בתי ספר המשויכים לחמ"ד (חינוך ממלכתי-דתי) במדגם נוחות (Convenience sample). המחקר התמקד במתבגרים תלמידי כיתות י'-י"ב (גילי 16-18) שמאופיינים בהיכרות של שנים עם המערכת ויכולים לתת תמונה חשובה על החוויה שלהם בתוכה. במחקר השתתפו 996 תלמידים המוגדרים במצבי סיכון שנדגמו משני סוגי מוסדות. בקבוצה הראשונה היו 477 (47.9%) תלמידים המוגדרים בסיכון שנדגמו מכפרי נוער ומפנימיות. בקבוצה השנייה היו 519 (52.1%) תלמידים המוגדרים במצבי סיכון שנדגמו מכיתות מב"ר ואתגר במערכת החינוך בקהילה.

על מנת לבחון אם קיימת תלות בין שתי קבוצות המחקר בין נתוני רקע (מגדר, כיתה, ארץ לידה, מגדר המחנך, השכלת ההורים, הסטטוס הזוגי של ההורים, המצב הכלכלי בבית, מגורים עם הורה/הורים והמסגרת החינוכית), נערכו מבחני  $\chi^2$  לאי-תלות. לוח 1 מציג את התפלגות קבוצות התלמידים על פי המשתנים הדמוגרפיים.

לוח 1: התפלגות קבוצות התלמידים על פי המשתנים הדמוגרפיים

$\chi^2$	תלמידים במצבי סיכון (N = 996)		ערכים	שם המשתנה
	מב"ר/אתגר (n = 519)	כפרי הנוער ופנימיות (n = 477)		
***67.49	351 (67.6%) 168 (32.4%)	199 (41.7%) 278 (58.3%)	בנים בנות	מגדר
.58	178 (34.3%) 177 (34.1%)	153 (32.1%) 166 (34.8%)	כיתה י' כיתה י"א	כיתה
	164 (31.6%)	158 (33.1%)	כיתה י"ב	
*8.73	355 (68.4%) 164 (31.6%)	307 (64.4%) 163 (34.2%)	ישראל אתיופיה	ארץ לידה
	0 (0.0%)	7 (1.5%)	ברית המועצות	
***106.23	409 (78.8%) 110 (31.2%)	226 (47.4%) 251 (52.6%)	מחנך מחנכת	בכיתתי יש
.03	164 (31.6%) 355 (68.4%) 0 (0.0%)	153 (32.1%) 324 (67.9%) 0 (0.0%)	יסודית תיכונית תואר ראשון	השכלת האב
.03	164 (31.6%) 355 (68.4%) 0 (0.0%)	153 (32.1%) 324 (67.9%) 0 (0.0%)	יסודית תיכונית תואר ראשון	השכלת האם
***17.71	396 (76.3%) 123 (23.7%)	350 (73.4%) 111 (23.3%)	נשואים גרושים	מצב ההורים
	0 (0.0%)	11 (2.3%)	פרודים	
	0 (0.0%)	5 (1.0%)	אחד ההורים נפטר	
.50	64 (12.3%) 455 (87.7%)	66 (13.8%) 411 (86.2%)	סביר לא כל כך טוב	מצב כלכלי בבית
***996.00	396 (76.3%) 4 (0.8%)	0 (0.0%) 0 (0.0%)	עם שני ההורים עם האב	עם מי גר
	119 (22.9%)	0 (0.0%)	עם האם	
	0 (0.0%)	477 (100.0%)	בפנימייה	
***996.00	59 (11.4%) 460 (88.6%) 0 (0.0%)	0 (0.0%) 0 (0.0%) 477 (100.0%)	ישיבה תיכון כפר נוער	מסגרת חינוכית

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

מהתכוננות בלוח 1 ניתן לראות כי קיימים הבדלים בהתפלגויות של כלל המשתנים הדמוגרפיים של התלמידים. על פי השיוך שלהם לקבוצות המחקר השונות, נמצא אחוז רב ביותר של בנים בכיתות מב"ר ואתגר (67.6%) בהשוואה לכפרי הנוער (41.7%). האחוז הגבוה ביותר של מחנכים נמצא בכיתות מב"ר ואתגר (78.8%) בהשוואה לכפרי הנוער (47.4%). לעומת זאת, אחוז המחנכות הגבוה ביותר נמצא בכפרי הנוער (52.6%) בהשוואה לכיתות מב"ר ואתגר (31.2%).

כאשר למאפייני ההשכלה של ההורים, נמצא אחוז רב יותר של הורים פרודים לתלמידים הלומדים בכפרי נוער (2.3%) בהשוואה להורים של תלמידים הלומדים בכתי ספר רגילים בכיתות מב"ר ואתגר (0.0%). מעל ל-80% מהתלמידים הגדירו את מצבם הכלכלי בבית כ"לא כל כך טוב" כלומר, רוב התלמידים הם ממעמד סוציאקונומי בינוני-נמוך.

## כלים

### שאלון תמיכה חברתית משפחתית (Zimet et al., 1988)

מטרת השאלון היא לבדוק את תפיסתו הסובייקטיבית של האדם לגבי מידת התמיכה החברתית העומדת לרשותו משלושה מקורות: משפחה, חברים, ואחרים משמעותיים. את השאלות פיתחו Zimet et al. בשנת 1988, והוא תורגם לעברית בשנת 1995 בידי סטטמן. השאלון מתייחס לשלושה מקורות תמיכה: 1. משפחה (היגדים 3, 4, 8, 11. לדוגמה: "משפחתי מנסה באמת לעזור לי"); 2. חברים (היגדים 6, 7, 9, 12. לדוגמה: "יש לי חברים אותם אני יכול/ה לשתף בבעיות"); 3. אחרים משמעותיים (היגדים 1, 2, 5, 10. לדוגמה: "יש לי אדם קרוב לי, הנמצא כאשר אני נזקקתי לו"). התשובות לשאלון דורגו על סולם ליקרט בן שבע דרגות (1 – לא מתאים במידה רבה מאוד, 7 – מתאים במידה רבה מאוד). מהשאלון הופקו שלושה מדדים על פי ממוצעי ההיגדים בכל גורם, כך שטווח הציון הוא בין 1 ל-7. ככל שהציון גבוה יותר, כך עולה מידת התמיכה החברתית והמשפחתית הנתפסת. במחקר הנוכחי נמצא כי רמת המהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבאך של כלל 12 היגדי השאלון היא גבוהה מאוד  $\alpha = .92$ . לוח 2 מציג את הממוצעים, סטיות התקן, הטווח וערכי המהימנות עקבית פנימית אלפא של קרונבאך הן על כלל היגדי תמיכה חברתית משפחתית והן על כל אחד משלושת הגורמים השונים. בשאלון זה נעשה שימוש במחקרים קודמים (אל-יגון ואחרים, 2020; היימן ואבישר, 2020). מהימנות ציון הכלי של השאלון הייתה  $\alpha = .92$ .

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן, טווח וערכי מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבאך לשאלון תמיכה חברתית ומשפחתית בקרב תלמידים.

שם הגורם	היגדים	M	SD	טווח	$\alpha$
תמיכה מהמשפחה	3,4,8,11	4.55	1.85	1.00-7.00	.82
תמיכה מחברים	6,7,9,12	5.49	.84	4.00-7.00	.79
תמיכה מאחר משמעותי	1,2,5,10	5.41	.91	3.50-7.00	.82
מדר כללי	12-1	5.15	1.15	2.92-6.83	.92

### הליך והיבטים אתיים

החוקרים פנו למשרד החינוך בבקשה להעביר את השאלונים בכיתות י'-י"ב בבתי הספר ברחבי הארץ. כדי להשוות בין האוכלוסיות השונות, נבחרו בתי ספר מאזורים המאופיינים ברמה סוציאקונומית נמוכה. לשם השוואה בין האוכלוסיות נבחרו 21 בתי ספר במדר טיפוח גבוה המשויכים לחמ"ד. שלושה מנהלים סירבו לאפשר לתלמידיהם להשתתף במחקר, והמחקר נערך ב-18 מוסדות, מתוכם תשעה כפרי נוער ופנימיות ותשעה בתי ספר במערכת החינוך של חמ"ד שבהם לומדים תלמידים במצבי סיכון בכיתות מב"ר ואתגר. עם קבלת האישור למחקר מלשכת המדען ומוועדת האתיקה של בית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן, החוקרת פנתה למנהלי המוסדות לקבלת אישור לעריכת המחקר בבית ספרם. המורים והתלמידים שמעו הסבר על אופן מילוי השאלון תוך דגש על חשיבות מילוי השאלון במלואו. הוסבר למורים ולתלמידים שהם רשאים לא להשתתף במחקר ושההשתתפות נעשית מתוך רצון חופשי. עוד הודגש בפניהם שהשאלונים אנונימיים ושכל שלב הם יכולים להפסיק את השתתפותם. צוין בפניהם כי השימוש במידע שייאסף יתבצע לצורך המחקר בלבד ולא יחול בו שימוש לשום מטרה אחרת. ההיענות מצד התלמידים למילוי השאלון הייתה כמעט מלאה ולכן לא היה כמעט צורך בפסילת שאלונים שלא מולאו כראוי. הזמן הממוצע למילוי שאלון היה כ-50 דקות.

### ממצאים

כאמור, מאמר זה הוא חלק ממחקר רחב (מחבר, 2020), שערך השוואה מקיפה בין שתי קבוצות תלמידים בסיכון בהשוואה לקבוצת תלמידים שאינם בסיכון. למרות שקבוצת התלמידים שאינה בסיכון לא נכללת במאמר זה, ראוי להציג תמונה כוללת ומקיפה, המציגה את ההבדלים בין שלוש קבוצות אלו. ממצאים אלו מוצגים בלוח 3.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של מידת התמיכה ומידת החשיפה העצמית על פי קבוצות התלמידים

		תלמידים במצבי סיכון (n = 996)									
		תלמידים שאינם במצבי סיכון (n = 159) (3)				מב"ר/ אתגר (n = 519) (2)		כפרי נוער/ פנימיות (n = 477) (1)			
<i>Scheffé</i>	$\eta p^2$	<i>F</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>			
מידת התמיכה (df = 6, 4300)											
3 > 1 > 2	.85	***6248.27	.37	6.09	.96	2.20	.97	3.38	משפחה	מידת	
3 > 1 > 2	.61	***1721.76	.39	6.10	.75	4.67	.52	4.91	חברים	התמיכה	
3 > 1 > 2	.69	***2364.82	.49	6.10	.53	4.40	.54	4.84	אחר משמעותי		

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

על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בתפיסת מידת התמיכה בין תלמידים במצבי סיכון לבין תלמידים שאינם במצבי סיכון, נערך מבחן ניתוח שונות מסוג MANOVA חד-כיווני. המשתנה הבלתי תלוי הוא קבוצות המחקר, ואילו המשתנים התלויים הם שלושת מדרי התמיכה: תמיכה מהמשפחה, תמיכה מהחברים ותמיכה מאחר משמעותי. נמצא כי תפיסת מידת התמיכה נמוכה יותר בקרב תלמידים במצבי סיכון בהשוואה לתלמידים שאינם בסיכון. ממצא זה נכון עבור שלושת מקורות התמיכה שנבחנו (משפחה, חברים ואחר משמעותי).

באשר להשוואה בין שתי קבוצות התלמידים במצבי סיכון, ממצאי ניתוח שונות Post-hoc מסוג Scheffé מראים כי תפיסת מידת התמיכה המדווחת על ידי תלמידים במצבי סיכון הלומדים במב"ר/אתגר נמוכה במובהק בהשוואה לזו המדווחת על ידי תלמידים במצבי סיכון הלומדים בכפרי נוער או בפנימיות. ממצא זה נכון עבור שלושת מקורות התמיכה שנבחנו ( $p = .000$ ). נראה כי בשתי הקבוצות מידת התמיכה מחברים היא הגבוהה ביותר (כפרי נוער ופנימיות:  $M = 4.91$ , מב"ר או אתגר:  $M = 4.67$ ), ואחריה התמיכה מאחר משמעותי ( $M = 4.84$ ,  $M = 4.40$ ) בהתאמה. לבסוף, התמיכה ממשפחה היא הנתפסת כנמוכה ביותר ( $M = 3.38$ ,  $M = 2.20$ ) בהתאמה.

## דיון

ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי מתבגרים במצבי סיכון הלומדים בפנימייה תופסים את התמיכה ממשפחתם, מחבריהם ומאחר משמעותי במידה גבוהה בהשוואה לתלמידים הלומדים בכיתות אתגר ומב"ר במסגרת הקהילה. כמו כן, ההשוואה המקיפה שנערכה

בקרב שתי קבוצות התלמידים בסיכון בהשוואה לקבוצת תלמידים שאינם בסיכון, הראתה כי תפיסת מידת התמיכה נמוכה יותר בקרב תלמידים במצבי סיכון בהשוואה לתלמידים שאינם בסיכון. ממצא זה נכון עבור שלושת מקורות התמיכה שנבחנו (משפחה, חברים ואחר משמעותי). ייתכן כי תלמידים בסיכון הלומדים בפנימייה תופסים את התמיכה שהם מקבלים כמשמעותית יותר משום שהתמיכה והיחסים המשמעותיים עם אנשי הצוות במוסד החינוכי-פנימייתי מספקים להם תמיכה והדרכה רגשית ויוזימית תוך קיום קשר עם דמויות משמעותיות שתומכות בהם ומגינות עליהם, תמיכה המהווה פיצוי להיעדר תמיכה או לתמיכה נמוכה מצד משפחתם (Sulimani-Aidan, 2018).

כמו כן, העבודה הטיפולית עם נוער בסיכון בכלל ובטיפול המוסדי בפרט, נמצאת על הרצף שבין חינוך לטיפול, עבודה המאופיינת בהשקעה רבה בפרט (אהרוני, 2011). בנוסף, ממחקרים רבים שנערכו בקרב פנימיות בסיכון נמצא כי המחויבות, הזמינות וההשקעה של הצוות החינוכי-טיפולי בכל שעות היממה מאפשרות לתת למתבגרים בסיכון מענה ומעטפת לכל צורכיהם (Grupper & Freizler, 2018), דבר המסביר את תפיסת מידת התמיכה שהם מקבלים כמשמעותית יותר. העבודה האינטנסיבית של הצוות החינוכי, הטיפולי והמנהלי בפנימייה, הכוללת הכשרה, הדרכה והשתלמויות צוות, היא זו המאפשרת לתלמיד לחוש תחושת תמיכה וביטחון (פקר ואחרים, 2018). ממצא זה מחזק את התמונה המצטיירת המראה כי הדמויות המשמעותיות המצויות במסגרת החינוכית משמשות עבורו הנער המצוי במצבי סיכון גורם מגן העוזר בהתמודדות עם משפחה בעייתית ומהווה עבורו כתובת והגנה בפני התנהגויות סיכון (Meisel & Colder, 2017).

באשר למידת תפיסת התמיכה מצד חבריהם, נמצא כי תלמידים במצבי סיכון השוהים בפנימיות חינוכיות ונמצאים לאורך כל היום במסגרת קבוצתית, חווים מסגרת זו לא רק כקבוצת שווים אלא גם כקבוצת תמיכה המשפיעה באופן חיובי על חייהם (Grupper, 2013). השהייה המשותפת מייצרת תחושה של לכידות, ביטחון ופתיחות, מאפשרת למתבגר לחשוף את תחושותיו ולהיתמך בחבריו ובאחרים משמעותיים בסביבתו, ומשמשת פיצוי על היעדר מערכות יחסים משפחתיות תומכות.

באשר לתפיסה של תמיכת ההורים בקרב תלמידים בסיכון הלומדים בפנימייה בהשוואה לתלמידים בסיכון הלומדים במסגרת רגילה, ייתכן כי יציאת התלמידים בסיכון מבתם למסגרת פנימייתית חיזקה את הקשר הרגשי עם הוריהם. אף שההורים התקשו לתת מענה לילדיהם במסגרת המשפחתית ולספק להם את צורכיהם הפיזיים, הילדים עדיין תופסים את הוריהם כמקור תמיכה עבורם במובנים נוספים. יתרה מזאת, במרבית המקרים שהותו של הילד בפנימייה היא חלק מרצף של מעברים, ומרבית הילדים באים מבית הוריהם וחוזרים אליו במועד כלשהו (דולב ואחרים, 2008), דבר המסביר את תפיסתם את הוריהם כמקור תמיכה. פקר ואחרים (2018) סוברים כי אפשר וניתן לטפח את התפקיד ההורי גם כאשר הילד גדל בפנימייה. לדעתם, כל הורה, כפי יכולותיו, יכול להיות שותף לחינוך ולטיפול בילד גם כשהוא גדל בפנימייה. חוקרים אלו טוענים שהקשר עם ההורים יכול להישמר ולספק את הצורך בהתקשרות החיונית לרווחתו ולהתפתחותו התקינה של

הילד. הנחת היסוד של המחקר הנוכחי היא שהסביבות השונות שאיתן המתבגר בא במגע (המשפחה, בני קבוצת הגיל, החברה ובית הספר) משפיעות על תהליך התפתחותו ועל צרכיו ההתפתחותיים. עבור תלמידים בסיכון המצויים במערכת החינוך הרגילה, ממצאי המחקר חזקו את החשיבות בפיתוח המענים משלושת מקורות התמיכה שנבחנו, כפי שכפרי הנוער והפנימיות מעניקים כפיצוי על הקשיים בסביבתם. כלומר, ממחקר זה מתחדדת ההבנה כי תלמידים במצבי סיכון הלומדים במסגרת רגילה זקוקים לקבל מענים רגשיים-חברתיים שמצויים במסגרת פנימית. בשל מצבם המשפחתי המורכב, המענה ההוליסטי ומתן המעטפת הרחבה הקיימת במסגרת פנימית, תלמידים אלו תופסים את מקורות התמיכה שהם מקבלים כמשמעותיים יותר. מחקר זה מצביע על צורך במתן מענים נוספים לתלמידים הלומדים במסגרת רגילה, מפני שנראה כי לתפיסתם המענים שהם מקבלים אינם מספקים מקורות תמיכה מלאים.

### מגבלות המחקר

המחקר הנוכחי מבוסס על תלמידים ומורים המשויכים לחמ"ד, ולכן מומלץ לערוך מחקר המשך במוסדות חינוך מזרמים אחרים בחינוך בישראל. כמו כן, מומלץ לערוך מחקרי המשך על מתבגרים בסיכון הלומדים במסגרות שונות לנוער במצבי סיכון. נוסף על כך, מומלץ לבחון את ממצאי המחקר באמצעות כלי מחקר נוספים מהפרדיגמה האיכותנית, כגון ריאיון, שאלון פתוח או קבוצת מיקוד, שכן כלים אלו עשויים להעניק נקודת מבט נוספת על התופעה. כמו כן, המחקר הנוכחי מבוסס על נתונים בנקודת זמן אחת ואינו מתייחס לקשרים ולתרומות של הממדים לאורך מספר שנים. לכן מומלץ לקיים מחקר לאורך מספר שנים, דבר שיסייע בהסקת מסקנות יישומיות.

### תרומות עיקריות והמלצות להמשך מחקר

מחקר זה מחדד את התפיסה כי יש להעמיק במענים הרגשיים עבור תלמידים בסיכון הלומדים במסגרת רגילה משלושת מקורות התמיכה שנבדקו. נראה כי המעטפת הרגשית המוענקת לתלמידים בסיכון הלומדים בבתי ספר ייחודיים היא משמעותית ועשויה לסייע גם לתלמידים בסיכון שלומדים במסגרת רגילה בכיתות מב"ר ואתגר.

בעת קליטת מורים לעבודה, חשוב לבדוק שהמורים הנבחרים מתאימים לעבודה עם נוער במצבי סיכון, והתאמה זו חשובה במיוחד למורים שמלמדים במסגרת רגילה. יש לערוך השתלמויות בית ספריות בנושאים הרלוונטיים, כגון מאפייני נוער בסיכון, שיח רגשי, יצירת שייכות, פיתוח מסוגלות, הכלה וגבולות, המחנך כדמות משמעותית והעצמה אישית. כמו כן, על מנת לחזק את שלושת מקורות התמיכה – המשפחה, החברים ואחר משמעותי – יש צורך במתן תמיכה עבור המשפחה כדי שתוכל לתמוך בילדיה ככל שביכולתה, ובמתן מענים רגשיים במסגרת קבוצתית שיעצימו את יכולתה של קבוצה זו להעניק תמיכה לחבריה.

ישנה חשיבות בהעצמת דמויות חינוכיות שעובדות עם נוער במצבי סיכון, תוך ציוד המורים בכלים יעילים לעבודה עם נוער מתבגר הן בהיבט האקדמי והן במתן מענה אישי-רגשי.

עוד נראה כי ישנה חשיבות לקיים מפגשים קבוצתיים של התלמידים במצבי סיכון שלומדים במסגרת רגילה, מפגשים שבהם תהיה אפשרות למתן מענה ותמיכה רגשית כפיצוי לחוסר יכולתם של הוריהם להיות עוגן ומקור תמיכה עבורם. יש להביא למודעות של קובעי המדיניות שיש לדאוג לפתח תוכניות לשיפור המענה לצרכים ההתפתחותיים של המתבגר ולצמצום התנהגויות הסיכון.

## רשימת מקורות

אהרוני, ח' (2011). הקדמה: הגדרות, אתגרים והשימוש בגישות התערבות מתאימות. בתוך ח. אהרוני (עורך), עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל (פרק 1). אדוואנס.

אל-יגון, מ', רימרמן, א' ומרגלית, מ' (2020). החיים בקהילה בעיניהם של צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת ת"א; הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, אוניברסיטת חיפה; מרכז אקדמי פרס, רחובות, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

ארביב-אלישיב, ר', וצימרמן, ו' (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 175-1206.

בן עמרם, ע' (2017). דברי פתיחה: תהליכים פסיכו-פדגוגיים בהובלת ילדים ונוער בסיכון להצלחה אישית ואקדמית. הרצאה במסגרת כנס תוכניות התערבות בלקויות למידה, מרכז חדד- ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

בננישתי, ר', זעירא, ע', וארצב, ס' (2015). בוגרי פנימיות חינוכיות של המנהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער: הישגים בהשכלה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 42, 9-33.

בננישתי, 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.

גרופר, ע', וזעירא, ע' (2016). חינוך פנימייתי בעולם: תהליכים ומגמות. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 44, 121-126.

גרופר, ע' ורומי, ש' (2014). ילדים מתבגרים במצבי סיכון בישראל. קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-טיפולני(כרך א). מופ"ת.

גרופר, ע', ורומי, ש' (2015). ילדים מתבגרים במצבי סיכון בישראל. קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-טיפולני (כרך ב). מופ"ת.

דולב, ט', שמיד, ה', סבו-לאל, ר', ובר-ניר, ד' (2008). מדיניות עם הפנים לקהילה: מחקר הערכה. מכון ברוקדייל והשירות לילד ולנוער במשרד הרווחה.

היימן, ט', ואבישר, ג' (2020). בחינת שילוב תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחות בישראל: מאפיינים עיקריים ומידת שביעות הרצון של הצוות החינוכי, של התלמידים ושל הוריהם. האוניברסיטה הפתוחה והמכללה האקדמית בית ברל.

המועצה לשלום הילד (2023). השנתון הסטטיסטי ילדים בישראל.

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.

וייסבלאי, א' (2011). המתנה להשמה במסגרות חוץ-ביתיות לילדים ולנוער בסיכון. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

זעירא, נ', עטר-שוורץ, ש', ובבנישתי, ר' (2013). ילדים ובני-נוער בהשמה חוץ-ביתית בישראל - סוגיות ואתגרים. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 36, 9-16.

להב, ח' (2012). מ'נשירה' גלויה ל'נשירה סמויה' ומה שביניהן. מניתוק לשילוב, 17, 7-32.

יוקל, כ' (2020). הקשר בין תפיסת המארג הרגשי ויחסי מורה-תלמיד לבין תמיכה חברתית-משפחתית וחשיפה עצמית: ניתוח משווה בין מורים, תלמידים במצבי סיכון ותלמידים נורמטיביים. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר-אילן.

יוקל, כ' ורומי, ש' (2023א). תפיסת המארג הרגשי בבית הספר: השוואה בין תלמידים במצבי סיכון לתלמידים שאינם במצבי סיכון. דפים, 78, 163-185.

יוקל, כ' ורומי, ש' (2023ב). יחסי מורה-תלמיד: ניתוח משווה בין מורים, תלמידים במצבי סיכון ותלמידים שאינם במצבי סיכון. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית (בדפוס).

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2023). 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)

משרד החינוך, אגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון (2023). מב"ד - מסלול בגרות רגיל: כיתות לקידום תלמידים לבגרות מלאה. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/YeledNoarBesikun/machlakot/shachar/mabar.htm>

נר, א' (2017). שינוי ארגוני של בית ספר. מאסטרטגיה למיסוד (פרק 3, עמודים 93-102). פרדס הוצאה לאור.

סבו-לאל, ר' וצדקה, ה' (2015). 360° התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון: צורכי המשתתפים והמענים הנפוצים 15-692. מכון מאירס-גוינט-ברוקדייל.

סטטמן, ר' (1995). הסתגלותן של נשים לפרישתן מצה"ל [תזה שלא פורסמה]. אוניברסיטת חיפה.

עטר-שוורץ, נ' (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.

פקר, פ', ברנד, ר', ושפירו, ש' (2018). פרספקטיבה אחרת על השמת ילדים בפנימיות. חברה ורווחה, ל"ח, 695-705.

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, ירושלים.

קאים, ז' (2010). דפוסי חיפוש עזרה של נוער נורמטיבי ונוער במצבי סיכון: מאפייני מקבל העזרה, נותן העזרה ותפיסת הבעיה [דוקטורט שלא פורסם]. אוניברסיטת בר-אילן.

קאים, ז', ורומי, ש. (2014). נכונות לפנות למקורות סיוע בבעיות אישיות: מתבגרים במצבי סיכון ומתבגרים נורמיטיביים. חברה ורווחה, לד(3), 385-409.

רבינוביץ, מ' (2017). סקירת שירותים לצעירים מעל גיל 18 חסרי עורף משפחתי. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

רפאלי, ת' (2015). תקופת ה"בגרות בהתהוות" בקרב בוגרי פנימיות בישראל: המשאבים האישיים והסביבתיים המנבאים תפקוד מסתגל ורווחה נפשית של בוגרי פנימיות כארבע שנים לאחר סיום השווה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה" אוניברסיטת בר-אילן.

שמאי, ש' (2014). הפנימייה החינוכית בישראל - מנוף לשיקום ערכי. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל. תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה (כרך א, עמ' 389-413). מופ"ת.

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.

Boudreault-Bouchard, A. M., Dion, J., Hains, J., Vandermeersch, J., Laberge, L., & Perron, M. (2013). Impact of parental emotional support and coercive control on adolescents' self-esteem and psychological distress: Results of a four-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 36(4), 695-704. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.05.002>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press. [https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (5 ed., pp. 993-1028). Wiley.

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>

Driscoll, J. (2013). Supporting care leavers to fulfil their educational aspirations: Resilience, relationships and resistance to help. *Children & Society*, 27(2), 139-149. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00388.x>

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>

Gamoran, A. (2010). Tracking and inequality. *The Routledge international handbook of the sociology of education* (p. 213). Routledge.

Garrote Hammer, A., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>.

Germain, C. B. (1991). *Human behavior and the social environment: An ecological view*. Columbia University Press

Greeson, J. K., Usher, L., & Grinstein-Weiss, M. (2010). One adult who is crazy about you: Can natural mentoring relationships increase assets among young adults with and without foster care experience? *Children and Youth Services Review*, 32(4), 565-577. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.12.003>

Grupper, E. (2013). The youth village: A multicultural approach to residential education and care for immigrant youth in Israel. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 4(2), 224-244. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs42201312209>

Grupper, E., & Freizler, R. (2018). Residential education and care for children and young people in Israel. In I. Islam & L. Fulcher (Eds.), *Residential child and youth care in a developing world: Middle East and Asia perspectives* (pp. 67-81). CYC-Net Press.

Guilamo-Ramos, V., Jaccard, J., & Dittus, P. (Eds.). (2010). *Parental monitoring of adolescents: current perspectives for researchers and practitioners*. Columbia University Press.

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>

Hoskins, D. (2014). Consequences of parenting on adolescent outcomes. *Societies*, 4(3), 506-531. <https://doi.org/10.3390/soc4030506>

Makarova, E., & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: A content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57(3), 305-330. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1058099>

Marsh, H. W., Kuyper, H., Morin, A. J., Parker, P. D., & Seaton, M. (2014). Big-fish-little-pond social comparison and local dominance effects: Integrating new statistical models, methodology, design, theory and substantive implications. *Learning and Instruction*, 33, 50-66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.04.002>

- Matlin, S. L., Molock, S. D., & Tebes, J. K. (2011). Suicidality and depression among African American adolescents: The role of family and peer support and community connectedness. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 108-117. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01078.x>
- 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>
- Offer, S. (2013). Family time activities and adolescents' emotional well-being. *Journal of Marriage and Family*, 75(1), 26-41. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.01025.x>
- 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>
- Pettigrew, J., Shin, Y., Stein, J. B., & Van Raalte, L. J. (2017). Family communication and adolescent alcohol use in Nicaragua, Central America: A test of primary socialization theory. *Journal of Family Communication*, 17(1), 33-48. <https://doi.org/10.1080/15267431.2016.1251921>
- Reindal, S. M. (2015). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
- Resnick, G., & Burt, M. R. (1996). Youth at risk: Definitions and implications for service delivery. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 172-188. <https://doi.org/10.1037/h0080169>
- Rönkä, A. R., Sunnari, V., Rautio, A., Koiranen, 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>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycocock, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1017. <https://doi.org/10.1037/bul0000058>
- Shoshani, A., & Slone, M. (2016). The resilience function of character strengths in the face of war and protracted conflict. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10.
- Sulimani-Aidan, Y. (2018). Present, protective, and promotive: Mentors' roles in the lives of young adults in residential care. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88, 69-77. <https://doi.org/10.1037/ort0000235>
- Tartakovsky, E. (2010). Children of perestroika: The changing socioeconomic conditions in Russia and Ukraine and their effect on the psychological well-being of high-school adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45(1), 25-37. <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0037-1>
- Wachs, T. D., & Evans, G. W. (2010). *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12057-000>

Whittaker, J. K., & Trieschman, A. E. (2017). *Children away from home A source book of residential treatment*. Transaction Publishers.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)