



מרכז אנגלברג לילדים ולנוער

## דוח מחקר

פיתוח מקצועי בתכנית 'אליף':  
שינויים בהתמודדותן של יועצות ומורות  
בבתי ספר חרדיים עם תלמידות בסיכון

רונלי רותם ✦ דליה בן-רבי

המחקר הוזמן על ידי אשלים ומומן בסיועה

**פיתוח מקצועי בתכנית 'אליף':  
שינויים בהתמודדותן של יועצות ומורות  
בבתי ספר חרדיים עם תלמידות בסיכון**

דליה בן-רבי

רונלי רותם

המחקר הוזמן על ידי אשלים ומומן בסיועה

עריכת לשון: רויטל אביב מתוק  
תרגום לאנגלית (תמצית מחקר והודעת פרסום): נעמי הלסטד  
הפקה והבאה לדפוס: לסלי קליינמן

**מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל**

מרכז אנגלברג לילדים ולנוער

ת"ד 3886

ירושלים 9103702

טלפון : 02-6557400

פקס : 02-5612391

כתובת האינטרנט : <http://brookdaleheb.jdc.org.il>



## פרסומים נוספים של מאירס-ג'וינט-ברוקדייל בנושא

בן רבי, ד.; רותם, ר.; קונסטנטינוב, ו.; נבות, מ. מיפוי דרכי פעולה לקידום התלמידים המתקשים בבתי הספר החרדיים היסודיים של רשת 'מעין החינוך התורני'. דמ-14-669

רותם, ר.; בן רבי, ד. 'קידום כישורי שפה של ילדים בגיל הרך בקהילה החרדית': הערכת הפיילוט. דמ-14-683 שם הפרסום ומספרו

כהן-נבות, מ.; ולבנדה, א. 2003. הטמעה ומיסוד של תכנית התערבות חינוכית "סביבת החינוך החדשה" (סח"ח), התכנית לאחר שבע שנות יישום בבתי ספר תיכוניים בבאר שבע. דמ-03-391.

כהן-נבות, מ.; ועואדיה, א. 2012. תכנית "רווחת הפרט" בבתי-ספר יסודיים - הערכת התערבות לקידום עבודת המורים עם תלמידים בסיכון. דמ-12-608.

ניתן לעיין בפרסומים אלה באתר המכון : <http://brookdaleheb.jdc.org.il>

השאלה כיצד ניתן להפוך את בתי הספר לסביבה תומכת בעבור כלל התלמידים, ובמיוחד בעבור תלמידים עם קשיים לימודיים וקשיי הסתגלות, הנמצאים בסכנה לנשירה גלויה או סמויה (להלן: "תלמידים בסיכון"), נידונה בשנים האחרונות רבות בישראל כמו גם בעולם. גם בחברה החרדית חלה עלייה במודעות לקשייהם של תלמידים, ולהשפעתם הצפויה על הישגיהם הלימודיים ועל המשך חייהם. כמו כן גברה ההבנה כי יש צורך לסייע לתלמידים אלה תוך היעזרות בגורמי מקצוע ואף בגורמים מחוץ לחברה החרדית.

תכנית 'אֶלֶף' פותחה בשותפות בין ג'וינט ישראל-אשלים לבין המחוז החרדי והשירות הפסיכולוגי הייעוצי במשרד החינוך. התכנית מיועדת לשפר את יכולתם של צוותים חינוכיים בבתי ספר חרדיים להתמודד באופן אפקטיבי עם צורכיהן של תלמידות עם קשיים לימודיים ורגשיים ותלמידות הנמצאות בסכנה לנשירה גלויה או סמויה (להלן 'תלמידות בסיכון'). התכנית מתבססת על התפיסה החינוכית הפסיכו- חברתית, השמה דגש על הקשר המתקיים בין המורה לתלמידה כמפתח להצלחתה של התלמידה. התכנית מיושמת מזה שש שנים בשלוש דרכים:

1. מתן הסמכה המקבילה ברמתה לזו של תארים אקדמיים בשישה סמינרים חרדיים.
2. פיילוט המתקיים ב-22 בתי ספר, וממוקד בשינוי כוללני של בית הספר והפיכתו לבית ספר המספק בדרך השגרה מענים אינטגרטיביים לתלמידות על רצף הסיכון.
3. מפגשי פיתוח מקצועי in service הנערכים בערים ובשכונות חרדיות. במפגשים אלה, העומדים במרכז המחקר, משתתפות נשות מקצוע מבתי ספר שונים. מפגשי הפיתוח המקצועי התקיימו, בממוצע, במשך 3 שנים, פעם בשבוע, 5 שעות בכל פעם, ובכל קבוצה השתתפו כעשרים נשים. העבודה בקבוצות התבצעה באמצעות דיון קבוצתי מובנה במקרים שהביאו נשות המקצוע ובהשפעתם עליהן, ובאמצעות למידה של תאוריות וכלים להתמודדות עם תלמידות בסיכון. נשות המקצוע הגיעו למפגשים מבחירה, וכחלק מאפשרויות השתלמות מקצועית מקובלות.

המחקר התמקד בהשפעת מפגשי הפיתוח המקצועי in service על האופן שהמורות והיועצות תופסות את השינוי שחל בהן בעקבות השתתפותן במפגשים אלה, ואת השפעת השינוי עליהן ועל הפרקטיקות שהן נוקטות בעבודתן. כמו כן הדוח מתאר כיצד לדעתן שינויים אלו מאפשרים להן לשפר את מצבן של התלמידות.

לצורך זיהוי השינוי ותהליכי התרחשותו נבחרה המתודולוגיה הנרטיבית, המאפשרת לנו להציג נרטיב עקיב של חוויית השינוי הפרטית, כמו גם זו המשותפת לנשות המקצוע שעברו פיתוח מקצועי. דרך הנרטיב של נשות הצוות שרואיינו ניתן להבין מה שונה היום בהתנהלותן עם תלמידות בסיכון, ומה מקומו של הפיתוח המקצועי בשינוי הזה.

התבצעו ראיונות נרטיביים עם תשע מורות ויועצות שהשתתפו בפיתוח המקצועי במשך שנתיים לפחות והסכימו להתראיין, ושמונה ראיונות אינפורמטיביים וממוקדים יותר עם מורות, יועצות ומנהלות.

את הטקסטים שהתקבלו ניתחנו על פי שתי יחידות חקירה: הנרטיב (הסיפור) המלא והתמות המופיעות בו. הניתוחים קשורים אלו באלו והתקיימו במקביל. השימוש בשניהם יחד מאפשר להבין את המאפיינים הייחודיים בכל סיפור, את השינוי שעברה כל אחת מנשות המקצוע וכיצד הוא בא לידי ביטוי, יחד עם ההיבטים המשותפים לכולן בנוגע להתמודדות עם תלמידות בסיכון.

## עיקרי הממצאים

### א. השינויים שחלו בקרב המורות והיועצות בנוגע להגדרת הבעיה של התלמידות בסיכון וההתמודדות אתה

#### 1. שינוי בתפיסה של "מיהן התלמידות בסיכון", שינוי בהתבוננות, בהגדרת הבעיה ובתפיסת האחריות:

מדברי המרואיינות עולה שההגדרה של תלמידה בסיכון, כפי שהן תופסות אותה כיום, רחבה מאוד וכוללת כל מי שהתפתחותה לוותה באירועים קשים, בדפוסי התקשרות לקויים או בקשיים רגשיים-אישיים. נשות המקצוע שרואיינו הסבירו שהסיכון אינו בא לידי ביטוי בהכרח בהתנהגות או בסימפטומים שניתן לראות בבית הספר, כמו שינוי בתלבושת או היעדרות, אלא הסיכון נמצא במניע להתנהגות, במה שהן קוראות "שורש הבעיה". ההכרה בכך שיש מצב סיכון מאחורי ההתנהגות מביאה את המורה להבנה שהדרך לפתרון טמונה בזיהוי נכון של המצב, ושבתאוריה לעשות זאת. כך הדגש מוסט מאחריות למציאת "פתרון" לאחריות לתהליך. כתוצאה, מניעה המורה מהלך של יצירת קשר אישי עם התלמידה, שבו המורה וגם התלמידה הן אנשים שלמים, ולא רק בתפקידיהן כפי שמגדיר בית הספר.

#### 2. שינוי בתפיסת הפעולה הנדרשת להתמודדות עם תלמידות בסיכון: הרחבת הגדרת הסיכון יחד עם

תחושת האחריות לטיפול בתלמידה, וההסתכלות עליה ועל המורה כעל בני אדם, הובילו לשינוי בתפיסת הפעולה המתאימה להתמודדות עם תלמידות בסיכון. התפיסה המקובלת בקהילה החרדית ובבתי הספר החרדיים היא שטובת התלמיד מכתובה שבית הספר יעלים עין מהתנהגויות הסיכון כדי להבטיח את הישרדותו של התלמיד בקהילה החרדית. תפיסה זו השתנתה בקרב נשות המקצוע שהשתתפו בהכשרה והן מרגישות מחויבות להתמודד עם סימני המצוקה. התפיסה מדגישה את החשיבות שבשאילת שאלות ובהקשבה אמפתית לתשובות, במטרה להכיר את התלמידה כאדם שלם וכדי להתחיל תהליך של בניית קשר.

#### 3. שינויים בתפיסת ההצלחה בהתמודדות עם תלמידות בסיכון: נשות המקצוע שהשתתפו בהכשרה

מסבירות כי חל שינוי מהותי באופן שהן תופסות את ההצלחות בעבודתן. ההצלחה איננה ההפסקה של התנהגות התלמידה בסיכון המתאגרת את מערכת החינוך או היוצאת נגד הקהילה החרדית, אלא עצם הקשר של המורה עם התלמידה וההיכרות אתה כאדם שלם; לא החזקת התלמידה במוסד על אף הפרת הקודים, אלא הכלה שלה על ידי מורה. הקשרים הנוצרים כך, והמתקיימים בזכות מאמצים שעשתה המורה, יסללו את הדרך להתמודדות מוצלחת של התלמידה עם מצבי הסיכון שלה. הקשר בין המורה לתלמידות הוא המפתח לשינוי התנהלותה של התלמידה.

### ב. מקומו של הפיתוח המקצועי בשינוי

כצפוי מתפיסה הכורכת תהליכים אישיים עם פרקטיקה מקצועית, תכנית הפיתוח המקצועי עובדת תוך שילוב של השניים. על פי עדותן של נשות המקצוע שהשתתפו בתכנית, מדריכות הפיתוח המקצועי נותנות להן תמיכה בכל הנושאים, בכל שעות היום והן משמשות בעבורן מודל לתמיכה שעל פי יפעלו מול התלמידות

בסיכון. נוסף על כך, קבוצת העמיתות מהווה גם היא מקור לתמיכה. פרק הזמן הארוך יחסית של הפיתוח המקצועי יחד עם ההדרכה והליווי המסורים של המדריכות ויחד עם תמיכת העמיתות – הם אלו שלדעת נשות המקצוע אפשרו את השינוי על כל שלביו.

### ג. נרטיב של שינוי בזהות החינוכית-אישית של המרואיינות

יש חשיבות בהצגת הדרך שנשות המקצוע בחרו לספר בה את סיפורן כאשר הן נשאלו כיצד השפיע עליהן הפיתוח המקצועי. זאת, משום שאופן הגשת הסיפור הסתבר כמשמעותי להבנת המסר לא פחות מן התוכן. בניגוד לקושי של המרואיינות לתמלל את השינוי (למשל כשהתבקשו להסביר מה זה "להיות נוכחת" או "להיות בקונפליקט עם הרבה סבלנות"), הנרטיב בנוי בשלושה שלבים המעבירים את המסר של השינוי בצורה ברורה:

**1.** רקע אישי: נשות המקצוע שרואיינו סיפרו קודם כל על רקע אישי המצביע על ביטחון, יציבות ואף הצלחה בטיפול בתלמידות בסיכון.

**2.** הדרך: הנרטיבים ממשיכים לשלב ה"אמצע" המתואר כמלא בספקות בנוגע ליכולתן להשפיע, ובכאב הנובע מתהליך ההתמודדות האישי עם הבעיות של התלמידות. "דרך" זו מתפתחת בזכות המעורבות האישית של המדריכות והחוויית שצוברות המרואיינות.

**3.** תפיסה חדשה ופרקטיקות חדשות: בחלק השלישי של הנרטיב נשות המקצוע סיפרו שהפיתוח המקצועי לא רק הקנה להן ידע חדש, אלא בעיקר הוביל לשינוי מהותי באופן ההתבוננות שלהן על תלמידות בסיכון, על הסיכון עצמו ועל הדרכים להתמודד אתו, ואף הוביל לשינוי באופן תפיסתן את עצמן ואת יחסיהן עם תלמידותיהן, עמיתותיהן ואנשים אחרים בסביבתן. כל אלו הובילו גם להתנהגויות חדשות.

### ד. ההשפעה על בית הספר

נשות המקצוע שרואיינו מעידות שלפיתוח המקצועי הייתה השפעה גם על התנהלותן בבית הספר. הן הסבירו ששינוי ההתנהלות מול התלמידות בסיכון, חייב אותן לשנות את התנהלותן מול עמיתותיהן ומול מנהלת בית הספר (שלא עברו את הפיתוח המקצועי יחד אתן). למשל, כאשר היה צורך לטעון להגנתה של תלמידה, או כאשר היה צורך להתעקש מול מנהלת על מתן מענה מתאים במקביל לעונש מקובל או במקומו. בדבריהן של נשות המקצוע זיהינו ארבעה תחומי השפעה על בית הספר: הקשר עם המנהלת, התקשורת עם העמיתות, ההכרה בצורך בעבודת צוות והסנקציות על התנהגות התלמידות. זה האחרון הוא נושא מורכב, בעיקר משום שהוא חשוף לעין הציבור החרדי ולא מתייחס רק לעבודה החינוכית הבין-אישית.

### סוגיות

מדבריהן של המרואיינות עולות גם סוגיות שהן מתמודדות עמן בעקבות הפיתוח המקצועי והשינויים שהביא:

**1.** כאמור, בקבוצת הפיתוח המקצועי בתכנית 'אלייד' השתתפו נשות מקצוע מבתי ספר שונים, וזאת בניגוד לפיתוח מקצועי שעובר כל צוות בית הספר יחד. עובדת היותה אשת המקצוע היחידה מבית הספר שהשתתפה בפיתוח המקצועי עלולה להשליך על שלושה נושאים:

- א. זו חוויה שעלולה להיות שוחקת ומבודדת בעבור אשת המקצוע, מכיוון שהיא עוברת שינוי והסביבה המקצועית שלה אינה חווה אותו עמה.
- ב. השפעת הפיתוח המקצועי על התלמידות עלולה להיות נמוכה מזו האפשרית, אילו כלל צוות בית הספר היה עובר פיתוח מקצועי דומה.
- ג. אם אשת המקצוע תפסיק ללמד את התלמידה או תעזוב את בית הספר, לא תימצא לתלמידה תמיכה דומה.

כדי להקל על ההתמודדות עם חווית השחיקה והבדידות, ולסייע לנשות המקצוע למצות את השפעת הפיתוח המקצועי, החלה התכנית לפתח לאחרונה מנגנון תמיכה לנשות המקצוע, שימשיך לפעול גם עם תום שלוש שנות הפיתוח המקצועי.

2. הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית מתמקד ביחסים שבין מורה לתלמידה, בין מבוגר תומך לילד בסיכון. התמקדות זו מאפשרת העמקה בהיבט זה אך חשוב לזכור שהיא מתייחסת למקור אחד של מענים לצורכי התלמידות, בעוד לרוב מצבי הסיכון שהתלמידות נמצאות בהם מגוונים, והן זקוקות למגוון רחב של מענים, הניתנים על ידי "רשת של מבוגרים" המספקת מענה מערכתי אקולוגי.

3. הפיתוח המקצועי על פי הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית דורש מן המורות מאמץ אישי, שינוי פנימי (תוך כניסה לתהליך עומק של התמודדות עם פחדים, דעות והתנהגויות מושרשות) ולקיחת תפקיד של מבוגר תומך, ולא רק של מורה הממוקד בהוראה. זאת נוסף למשך התכנית ולאיינטנסיביות שלה. צוות התכנית מדווח ששיעורי הנשירה מן התכנית נמוכים מאד, כנראה בזכות התמיכה הצמודה לה זוכות המשתתפות. נראה שבתהליכי פיתוח מקצועי מסוג זה, תמיכה אינטנסיבית לאנשי המקצוע המשתתפים היא חיונית.

הסוגיה האחרונה מתייחסת למורכבות הכנסת הפיתוח המקצועי לקהילה החרדית. בצד התכנים ודרכי הפעולה האוניברסליים, התכנית עושה מאמצים ניכרים להתבסס על תכנים ודרכי פעולה המותאמים לעולם הערכים החרדי. קצב התרחבותה לבתי ספר נוספים ולאנשי מקצוע נוספים מוגבל לעתים בשל הצורך להתחשב ברגישויות המיוחדות של החברה החרדית.

## סיכום

דוח מחקר זה, נועד הציג את השפעת הפיתוח המקצועי בתכנית "אלייך" על מורות ויועצות בבתי ספר חרדיים המתמודדות עם תלמידות בסיכון. הדוח מציג את השינוי שעברו נשות המקצוע כפי שהן תיארו אותו ומתייחס למקומו של הפיתוח המקצועי בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית בשינוי זה. בכך, לממצאיו יש השלכות על הפוטנציאל של פיתוח מקצועי מסוג זה גם בשדות חינוכיים אחרים, מלבד בחברה החרדית.

מערכת החינוך החרדית איננה מכוונת לשינויים, אלא לשימור הקיים. על כן קשה ליצור שינוי בפרקטיקות החינוך בכלל ובפרקטיקות החינוך החשופות לעין הציבור בפרט. כיום השינויים הם עדינים, ומתרחשים תוך איזון בין השאיפה לשמור על הקיים לבין שימוש בדרכי התמודדות מתאימות יותר. יש מקום למחקרי המשך על בתי הספר, שיכילו אוכלוסיית מחקר מגוונת יותר גם מבחינה מגדרית ותיאורים של מגוון גדול יותר של פרקטיקות התמודדות עם נוער בסיכון, כולל התייחסות מעמיקה יותר, כפי שהזכרנו קודם לסוגיית הענישה.



כמו כן במחקר זה לא התמקדנו בתוצאות בעבור התלמידות. מחקרי המשך שיבחנו את נקודת מבטן של התלמידות (בזמן לימודיהן או אף לאחר סיום הלימודים) בנוגע לקשר עם המורות, ולהיותן מקור תמיכה בעבורן, ואת השפעת השינויים שעברו נשות המקצוע על תפקודן הלימודי של התלמידות והסתגלותן לבית הספר, יוכלו להוות השלמה למחקר זה ולספק נדבך נוסף וחשוב לגוף הידע המצטבר על אודות תכניות מסוג זה.

## תודות

אנו מודות לנשות המקצוע ולצוות מובילות התכנית (שמטעמי שמירה על חיסיון לא נפרט את שמותיהן), שהסכימו לחלוק אתנו מניסיון המקצועי ומחוויותיהן האישיות, ולד"ר פלורה מור על שתיאמה וקידמה את הראיונות והמחקר.

תודות לחברינו בצוות מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל אשר סייעו לפיתוח המסמך ולשיפורו. תודה רבה למרים נבות, מנהלת מרכז אנגלברג לילדים ולנוער על תרומתה ועל הערותיה לדוח, לרויטל אביב מתוק על עריכה מדוייקת של הדוח וללסלי קליינמן על הפקת הדוח והבאתו לדפוס.

## תוכן עניינים

1	1. מבוא
2	1.1 מבנה תהליך הפיתוח המקצועי בתכנית 'אלייך'
3	1.2 עקרונות הפיתוח המקצועי בתכנית 'אלייך'
5	2. המחקר
5	2.1 כלי המחקר
9	3. ממצאים
9	3.1 השינויים בהגדרת הבעיה ובהתמודדות אתה
15	3.2 מהי הצלחה בהתמודדות עם תלמידות בסיכון
17	3.3 מקומו של הפיתוח המקצועי בשינוי: "זה משהו שעובר דרכי, מבפנים"
18	3.4 הסיפור כמכלול: "זה שינה אותי לגמרי"
22	3.5 השפעה על בית הספר
25	3.6 הכרה בצורך בעבודת צוות
28	4. סוגיות
29	5. סיכום
32	6. אחרית דבר: פיתוח התכניות בגישה החינוכית הפסיכו-חברתית
35	ביבליוגרפיה

## 1. מבוא

השאלה כיצד ניתן להפוך את בתי הספר לסביבה תומכת, שהתלמידים יודעים כי עזרה זמינה בה בעבורם, במיוחד בעבור תלמידים בסיכון נידונה בשנים האחרונות בספרות בתחום החינוך (Ross, 2009; Skinner et al., 2008; Fall & Roberts, 2012; Makarova, & Herzog 2013; Wang & Holcombe, 2010; Roorda et al., 2011) כמו גם במסמכי ה-OECD (ר' למשל OECD Equity, Excellence and Inclusiveness in Education, 2014; Schleicher, 2014).

התפיסה הרווחת בספרות המקצועית כיום היא כי רוב התלמידים אכן זקוקים לתמיכה מסוג מסוים, וכי בית הספר יכול וצריך לספק תמיכה זו. בית הספר הוא סביבה שהרכיבים החברתיים והרגשיים ממלאים בה תפקיד חשוב. הספרות המקצועית מדגישה כי יכולת רגשית-חברתית והישגים אקדמיים שזורים זה בזה, וכי רכיבים חברתיים ורגשיים משפיעים על הישגי התלמידים (Zins et al., 2007; Zins, Elias & Maurice, 2007; Cohen, 2008; Wentzel, 1993; Barnes & Stewart, 1991). על תפקודם בבית הספר, על חוויית הלימודים שלהם ועל המוטיבציה שלהם ללמוד (Zins, Elias & Maurice, 2007; Elias et al., 2001; Gandara & Bial, 1997; Hoffman, 2009; Cohen, 2008; Roeser, Eccles, & Samoroff, 2000). נוסף על כך, בתי הספר נתפסים כזירה החשובה, אם לא העיקרית, לקידום התנהגויות בריאות ומניעת התנהגויות מסכנות (Zins, Elias & Maurice, 2007).

על כן, אחד האתגרים המשמעותיים של בתי הספר בימינו הוא לקדם את רווחתם של כלל תלמידי בית הספר, כמו גם את זו של התלמידים המתקשים (Kourkoutasa and Xavier, 2010), ולתמוך ביכולתם של כל התלמידים לממש את הפוטנציאל האקדמי והרגשי-חברתי שלהם.

קידום של התלמידים המתקשים בלימודים ובהסתגלות לבית הספר הוא אחד מיעדי החשובים של מערכת החינוך בישראל ובתי הספר פועלים לשם כך במגוון דרכים (ר' בן-רבי ואחרים 2014; כהן-נבות ואחרים 2009).

גם בחברה החרדית עומד החינוך בראש סדר היום, ובשנים האחרונות חלה עלייה במודעות לקשייהם של תלמידים, ולהשפעה הצפויה של קשיים אלה על הישגיהם הלימודיים ועל המשך חייהם. כמו כן גברה ההבנה כי יש צורך לסייע לתלמידים אלה תוך היעזרות בגורמי מקצוע ואף בגורמים מחוץ לחברה החרדית. על כן, בצד חשש מסוים מפני שיתוף פעולה עם גורמים חיצוניים העשויים לפגוע באורח החיים הייחודי של החברה החרדית, יש פתיחות גוברת והולכת של בתי הספר לרכישת ידע, להתפתחות מקצועית, ולהכרת דרכי פעולה חדשות לקידום תלמידים מתקשים (בן-רבי ואחרים, 2014 ב).

הדוח הזה מתאר, באמצעות מחקר נרטיבי, את תהליך השינוי שעברו מורות ויועצות בבתי ספר חרדיים המתמודדות עם תלמידות שיש להן קשיים ו/או שהן בסיכון, כפועל יוצא מהשתתפותן בתכנית הפיתוח המקצועי – 'אֶלֶף'. תכנית 'אֶלֶף' פותחה בשותפות בין ג'וינט ישראל-אשלים לבין המחוז החרדי והשירות הפסיכולוגי הייעוצי במשרד החינוך. המחקר התמקד באופן שהמורות והיועצות תופסות את השינוי שחל בהן ואת השפעת השינוי עליהן ועל הפרקטיקות שהן נוקטות בעבודתן. כמו כן הדוח מתאר כיצד שינויים

אלו, לדעת המרואיינות, מאפשרים להן להביא לשיפור במצבן של התלמידות. הראיונות התקיימו במהלך שנת הלימודים תשע"ה-תשע"ו, עם מורות ויועצות שהשתתפו בתכנית והסכימו להתראיין בנושא.

## 1.1 מבנה תהליך הפיתוח המקצועי בתכנית 'אליין'

'אליין' מיושמת מזה כשש שנים בשלוש דרכים:

1. מתן הסמכה המקבילה ברמתה לזו של תארים אקדמיים. ההסמכה ניתנת בשישה סמינרים להכשרת עובדי חינוך והוראה (בבני ברק, אשדוד, ירושלים וחיפה)

2. פיילוט אינטגרטיבי הוליסטי של התכנית מתקיים ב-22 בתי ספר. הפיילוט ממוקד בשינוי כוללני של בית הספר והפיכתו לבית ספר המספק בדרך השגרה מענים אינטגרטיביים לכל צורכי התלמידות על רצף הסיכון.

3. מפגשי פיתוח מקצועי in service (לא במסגרת בתי הספר) לנשות מקצוע מבתי ספר שונים. בסיום המפגשים מקבלות המשתתפות תעודה של משרד החינוך. המפגשים מתקיימים ביישובים שקיים בהם ריכוז גבוה של אוכלוסייה חרדית (מודיעין עילית, ביתר עילית, אלעד, ירושלים, בני ברק, חיפה, אשדוד, צפון-על אזורי, דרום-על אזורי).

על פי נתונים שנמסרו מהנהלת התכנית, כ-1600 נשות מקצוע – מנהלות, יועצות, פסיכולוגיות ומחנכות – עברו תהליך פיתוח מקצועי באחת ממסגרות התכנית.

המחקר התמקד בהשפעת מפגשי הפיתוח המקצועי in service. כאמור, במחקר רואיינו נשות מקצוע שעברו פיתוח מקצועי במהלך עבודתן בבתי ספר לבנות מן המגזר החרדי. רוב המרואיינות במחקר זה השתתפו במפגשי הפיתוח המקצועי (המסגרת השניה - in service). במפגשים אלה השתתפו נשות מקצוע מבתי ספר חרדים שונים (פירוט מלא יינתן בהמשך), כאלו שלומדים בהם נערים ונערות בסיכון בלבד וגם בתי ספר המיועדים לכלל אוכלוסיית החרדים (בתי ספר נורמטיביים). במפגשים התקיימו קבוצות הנחיה לפיתוח מקצועי, שבהן קיבלו נשות המקצוע הכשרה בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית (שתואר להלן), להתמודדות אפקטיבית עם צורכיהן של תלמידות עם קשיים לימודיים ורגשיים ותלמידות הנמצאות בסכנה לנשירה גלויה או סמויה (להלן 'תלמידות בסיכון'). העבודה בקבוצות התבצעה באמצעות דיון מובנה במקרים שהביאו נשות המקצוע (כפי שיתואר בהמשך), ובאמצעות למידה של תאוריות וכלים להתמודדות עם תלמידות בסיכון.

מפגשי הפיתוח המקצועי התקיימו, בממוצע, במשך 3 שנים, פעם בשבוע, 5 שעות בכל פעם, ובכל קבוצה השתתפו כעשרים נשים. נשות המקצוע הגיעו למפגשים מבחירה, וכחלק מאפשרויות השתלמות מקצועית מקובלות. כדי להשתתף במפגשים נשות המקצוע צריכות להיות בעלות רישיון עבודה (הוראה, ייעוץ חינוכי – כלומר, מורות או יועצות שכבר עובדות) ולעבור ראיון קבלה אישי וקבוצתי. לדברי מנהלות התכנית, שיעורי הנשירה ממפגשי הפיתוח המקצועי אפסיים.

את המפגשים הקבוצתיים מעבירות כיום מובילות התכנית, שהן נשות צוות בית ספר (מורות או יועצות) שעברו בעצמן את הפיתוח המקצועי ושיש להן ניסיון בתחום, כישורים אישיים והרקע החרדי המתאים להובלת קבוצה. מובילות התכנית נבחרו מבין משתתפות קבוצות הפיתוח המקצועי שהנחתה הד"ר פלורה מור, מייסדת ומנהלת התכנית, בתחילת הדרך.

## 1.2 עקרונות הפיתוח המקצועי בתכנית 'אלייך'

שורשיה של תכנית 'אלייך' טמונים בתכניות דומות שהתקיימו במערכת החינוך הממלכתית והממלכתית-דתית בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית שגיבשה הד"ר פלורה מור כבר בשלהי שנות התשעים (ר' דוחות הערכת התכניות 'סח"ח' ו'רווחת הפרט', כהן-נבות ולבנדה, 2003א; כהן-נבות ועואדיה, 2010; כהן-נבות ועואדיה, 2012). התפיסה מציעה נקודת מבט ייחודית על תלמידים בסיכון בבית הספר, על דרכי ההתמודדות אתם ועל כישלונות והצלחות בעבודה עמם.

אם נסכם בקצרה תובנות מרכזיות בשיטה ואת השימוש בה בתכניות דומות<sup>1</sup>, ניתן לומר שהשיטה מגדירה מחדש את: (1) הסיכון בהקשר למערכת החינוך; (2) דרכי הפעולה להתמודדות עם סיכון; (3) מהות ההצלחה בעבודה עם תלמידים בסיכון.

### הגדרת הסיכון בהקשר למערכת החינוך

בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית הגדרת הסיכון מתייחסת לכלל נסיבות החיים המקשות על תלמידים לתפקד כהלכה במסגרת בית הספר, להיעזר במבוגרים, להתפתח באופן תקין ולמצות את כישוריהם בבית הספר. נסיבות חיים אלו כוללות מגוון היבטים – מן האישיים ביותר (כמו חוסר יציבות רגשית, היעדר התקשרות תקינה), דרך גורמים משפחתיים (כמו תפקוד הורי לקוי) וכלה בגורמים סביבתיים-חברתיים (כמו הגירה, מערכת חינוך אזורית מוחלשת). נסיבות אלה, כותבת מור (2014: 47), "ניתנות להשפעה דינמית מיטיבה בכל רגע נתון באמצעות עובדי חינוך, טיפול וקהילה המקיימים עם הילדים והוריהם יחסי גומלין מגדלים". כלומר, על פי התפיסה, להתנהגות סיכון יש שורשים שונים, ולמורים בבית הספר, מעצם היותם זמינים ונגישים, יש פוטנציאל ומחויבות להתמודד עם התנהגות זו, על ידי כך שיהוו דמות מכוונת המעניקה משמעות מארגנת לאירועים שחווים התלמידים. זאת מתוך הבנת התפיסה כי אחד ממאפייני הסיכון הוא היעדר מבוגר משמעותי תומך בחיי הילדים (מור, 2011; Mor, 2003), שכן נוכחות עקיבה של מבוגרים משמעותיים בסביבתם של ילדים ובני נוער, המהווים בעבורם דמות מכילה, תומכת, מאפשרת ומכוונת, חיונית להתפתחותם התקינה ולפיתוח והעצמה של גורמי חוסן שיאפשרו התמודדות עם קשיים וגורמי סיכון (Mor & Bar Shalom, 2007; הראל-פיש, 2014; מור, 2011).

מצבם של הילדים בסיכון מורכב לרוב מכל בחינה אפשרית של חייהם, ומכאן צריכה לצמוח, הכרה בנסיבות החיים, בחסכים ובפערים העומדים בבסיס ההתנהגות הסיכונית, לצד זיהוי המענים שיובילו בסופו של דבר למניעתה (ראזר, 2014, מתוך: "לגדול בתוך קשר", מור ולוריא, עורכים 2014: 89). את התהליך הזה יכול לבצע רק מבוגר תומך ומכוון.

<sup>1</sup> על עקרונות התפיסה ניתן ללמוד בהרחבה בספרים אלו:

- מור פ' ולוריא א' (עורכים). 2014. לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. התפיסה החינוכית הפסיכו חברתית כרך א. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור פ' ולוריא א' (עורכים). 2014. הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. התפיסה החינוכית הפסיכו חברתית כרך ב. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור פ'. 2010. לראות את הילדים. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

## הגדרת דרכי הפעולה

במסגרת התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית נדרש מאיש הצוות בבית הספר "להיות אדם בעל תפיסה מגובשת, מסוגלות רגשית ומיומנות של קשר, ולפעול בסביבה חינוכית מגדלת" (מור ולוריא, 2014 : 175), זאת כדי שיוכל להתמודד עם התלמידים שבסיכון. התפיסה מניחה כי :

**1.** על אנשי הצוות להכיר בכך שהקשר עם התלמידים נמצא באחריותם, ושעליהם מוטל למצוא את הדרך להביא לרווחתם הנפשית של התלמידים בבית הספר. על אנשי הצוות להכיר בכך שהמגע האישי-הרגשי שנוצר בדיאלוג בין המורה לתלמידיו הוא המפתח להתמודדות עם התלמידים (מור, במבוא מתוך הספר "לגדול בתוך קשר", מור ולוריא, עורכים, 2014).

**2.** דיאלוג מתמשך בין המורה לתלמיד מאפשר למורה ללמוד איך התלמיד חווה את המציאות, מהם כוחותיו, חולשותיו ותחומי התעניינותו ומהו המפתח להתאמת המענה החינוכי אליו, באופן שיביא לצמיחה וישפיע על החוויה הסובייקטיבית שלו.

שתי תובנות אלו יניעו את המורה לניסיון מתמיד להעמיק את ההיכרות עם התלמידים תוך כדי התייחסות לעולמם השלם – האישי והלימודי. המגע המשמעותי עם התלמיד, הקשר אתו, הוא המנוף לשינוי ולהשפעה על התמודדות התלמיד עם מצבי סיכון.

למעשה מור ולוריא מדברים על התפתחות רגשית של המורה, הכוללת מודעות עצמית והזדהות מצידו, המתבססים על ניסיון אישי – חוויות עבר והווה, הצלחות, עמדות, יכולות והשקפות. המגע האישי-הרגשי הוא תוצר של מודעות עצמית גבוהה, המתפתחת בתהליך למידה והתנסות המכוונים ונתמכים על ידי אנשי מקצוע. כלומר, תהליך הפיתוח מקצועי הוא הכרחי להתפתחות האישית של המורים והוא מהווה מודל לתמיכה שתידרש מהם בעבור התלמיד בסיכון.

תהליך ההעברה של עקרונות המודל הפסיכו-חברתי למורות מתרחש באמצעות חיבור רגשי לתהליך, דהיינו לא רק באמצעות העברת החומר אלא באמצעות העלאת מקרים בפני המדריכה. המורה מפתחת עם המדריכה במפגשים דיאלוג וקשר המהווים מודל לאלו שתפתח בעתיד עם התלמידים בסיכון. כמו כן, מכיוון שחשוב שלמורה יהיה "גב תומך", כלומר צוות תומך המסוגל להכיל את הקושי שלה במצבים הקשים, בעת ייאוש ואכזבה, וכאשר היא עצמה נדרשת להכיל את התלמידים המתגרים – קבוצת הפיתוח המקצועי ממלאת את התפקיד הזה בשלב הראשון בהובלת מדריכת הקבוצה. בהמשך יש ציפייה שצוות בית הספר יוכל למלא את התפקיד התומך.

נוסף על כך, התפיסה מבקשת מן המורה לאמץ את פדגוגית ההתאמה, במסגרתה עוברת המורה מ"הערכה סטטית של תפקוד התלמידים (ציונים) להערכה דינמית, המרחיבה את היכולת הדיאגנוסטית של המורה ומשפרת את ההתאמה הפדגוגית לרמה האישית והכיתתית של הלומדים. פדגוגית ההתאמה מחייבת מעבר ממטרות חינוכיות אחידות למטרות חינוכיות מובחנות המותאמות לתלמיד כסובייקט" ("לגדול בתוך הקשר", מור ולוריא (עורכים), 2014 : 52). הסובייקטיביות שבתפיסה זו היא גם הבסיס לשינוי בתפיסת ההצלחה של העבודה עם תלמידים בסיכון.

## הגדרת מהות ההצלחה בעבודה עם תלמידים בסיכון

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית לא מצפה שמורים יוציאו את התלמידים מכל מצבי הסיכון אלא שיהוו מבוגר משמעותי תומך בעבורם בבית הספר ("יטילו עוגן בנפשו של הילד" כמו שמתאר בן צור, 2014, מתוך: מור ולוריא (עורכים), 2014: 135). התפיסה מדברת על התפתחות של יחסים, ועל כן חשוב להכיר בכוחו של תהליך עבודה נכון, שהקשר הבין-אישי בו והיכולת של המורה להתקרב למציאות הפנימית של הילד/ה, הם ההצלחה (מור ומנדלסון בתוך מור ולוריא (עורכים), 2014: 164), שכן הם מבטאים הזדמנות חשובה של הילד בסיכון לקבל משמעות לאירועים והכוונה לפעולה.

אלא שהצלחות מסוג זה הן חמקמקות: "עבודה חינוכית עם ילדים בסיכון מייצרת עבור איש החינוך שינויים וחינוכי קבוע, שבו ההצלחה מוטלת בספק" (כותבת ראזר, 2014, בתוך: מור ולוריא (עורכים), 2014: 86). זאת משום שבסופו של דבר השינוי צריך לבוא לידי ביטוי בתפקודו של התלמיד. על כן, כדי "לתפוס" את ההצלחות יש להיפטר מהסתכלות דיכוטומית על הצלחה-כישלון, ולהכיר בכך שיש צורך בקשר רציף ובו הזדמנויות להצלחה.

לסיכום, הפיתוח המקצועי נותן כלים לתאר את ההצלחה והכישלון כחלק מתהליך מתמשך של התפתחות המעוגן בקשר הבין-אישי. בתהליך זה, על פי התפיסה החינוכית הפסיכו חברתית, הצלחה מרכזית היא עצם הקשר הבין-אישי המתפתח בין המורה לתלמידה. קשר זה הוא שיביא את התלמידה להתפתח ולהצליח על אף מצב הסיכון שהיא נתונה בו.

## 2. המחקר

מטרת המחקר היא להציג את תפיסתן של מורות ויועצות שעברו את הפיתוח המקצועי בנוגע להשפעתו עליהן ועל בתי הספר שהן מלמדות בהם, תוך התייחסות לתהליך המורכב שהן עוברות במסגרתו.

שאלות המחקר היו:

- ◆ באיזו מידה הצליח הפיתוח המקצועי לשנות את האופן ששנות המקצוע מתמודדות עם התלמידות בסיכון? מה השינוי שחל בתפיסותיהן את התלמידות בסיכון, את יעדי העבודה ודרכי העבודה אתן ואת ההישגים שלהן אתן?
- ◆ מה לתפיסתן היו הדרכים שהובילו לשינוי זה? מה במאפייני הפיתוח המקצועי היה בעל השפעה?

### 2.1 כלי המחקר

כדי לענות על שאלות המחקר, על כלי המחקר להיות מותאם לתופעה ולאוכלוסייה. ובמקרה הזה - לאפשר לנו לזהות תופעה אישית ופנימית של שינוי ולתאר אותה; להבין כיצד ומדוע המרואיינות מייחסות שינוי זה לפיתוח המקצועי; ולהבין כיצד השינוי בא לידי ביטוי וכיצד הוא משפיע על התנהלותן. וזאת, כאמור, בקרב האוכלוסייה החרדית, שנוטה להסתייג ממעורבות של אנשים שאינם מן הקהילה, במיוחד בתחומי החינוך.

כדי לעמוד על תהליכי השינוי בחרנו בראיונות נרטיביים שהתקיימו פנים אל פנים. ראיונות הם מתודולוגיה "שקטה", שמאפשרת למידה מעמיקה וללא בולטות או הד חברתי בבתי הספר החרדיים ובקהילה החרדית.



נוסף על כך, ראיונות, ובעיקר ראיונות נרטיביים, מאפשרים למידה על תהליכי שינוי עמוקים ומורכבים, גם בתחומים רגישים, כפי שחווים אותם אלה העוברים אותם, גם בקרב אוכלוסיות הנרתעות ממחקר.

הראיון הנרטיבי מאפשר ללמוד על החוויה הפרטית של המרואיין בהקשר של מסגרת תאורטית כללית, המבטאת נושאים משותפים. המחקר הנרטיבי מושתת על גישת התאוריה המעוגנת בשדה, דהיינו תאוריה המתבססת על עולם ההתנסויות ועל הנתונים שמופקים ומנותחים באופן שיטתי (לויצקי, 2010 : 384).

תובל-משיח וספקטור-מרזל (2010) מונות שש הנחות יסוד במחקר הנרטיבי:

**א.** הסיפור כיוצר משמעות. המבנה הייחודי של הנרטיב מאפשר לו להיות כלי ליצירת משמעות, במסגרת הדובר מתאר את המציאות, מעצב אותה ומקנה לה משמעות.

**ב.** הסיפור כהשמעת קול. הנרטיב מגיש לחוקר את ההיגיון הפנימי והמשמעות שמקנה הדובר לאירועים.

**ג.** הסיפור כמבטא זהות וכמכונן זהות, ובכך מאפשר ללמוד על האדם ועל תפיסת עולמו.

**ד.** הסיפור כמגלם שינוי והתפתחות. המבנה של הנרטיב, בשונה מטקסטים אחרים המופקים במתודולוגיה האיכותנית, מאפשר לחקור את תפיסתו האישית של המספר על השינוי שחל בו, וללמוד את המשמעות שהוא מקנה לשינוי בעבר ובהווה.

**ה.** הסיפור כקשר בין מספר למאזין.

**ו.** הסיפור כתוצר הקשרי. כל תפיסה או הבנה של ה"עצמי" קשורה לסביבה התרבותית של האדם, למאפייניה ולערכיה.

הראיון הנרטיבי מאפשר לנו ללמוד ולהציג נרטיב עקיב של חוויית השינוי הפרטית, כמו גם זו המשותפת לנשות המקצוע שעברו פיתוח מקצועי, ודרך הסיפור הזה להבין מה שונה היום בהתנהלותן עם תלמידות בסיכון, ומה מקומו של הפיתוח המקצועי בשינוי הזה. הוא גם מאפשר להבין את המשמעות שיש לנשות המקצוע מעניקות לפיתוח המקצועי כגורם המניע והמוביל לשינוי.

נוסף על כך, כדי להצליב את המידע, לפתח את הניתוח ולקבל מידע מגוון הוספנו ראיונות חצי-פתוחים ואינפורמטיביים עם מורות, יועצות ומנהלות, שהתקיימו חלקם בטלפון, חלקם פנים אל פנים.

### **לסיכום, אלו הראיונות שהדוח מתבסס עליהם:**

**1.** ראיונות נרטיביים פנים אל פנים עם נשות מקצוע שנמצאות בתכנית הפיתוח המקצועי שנתיים ומעלה:

- ארבע מחנכות ושלוש מורות מקצועיות (חמש מבתי ספר נורמטיביים, שתיים מבתי ספר לנערות בסיכון)

- שתי יועצות (אחת מבית ספר נורמטיבי ואחת מבית ספר לנערות בסיכון).

שתי נשות מקצוע רואיינו פעמיים (סה"כ 11 ראיונות). הראיונות נערכו לרוב בבתייהן של נשות המקצוע, למעט שתיים שביקשו להגיע למשרדה של החוקרת ואחת שהתראיינה במקום עבודתה.

2. ארבעה ראיונות אינפורמטיביים טלפוניים עם מורות, שהיו בעת הריאיון לפחות בשנה השנייה לתכנית הפיתוח המקצועי (כולן מבתי ספר נורמטיביים), במטרה להצליב מידע.

3. ארבעה ראיונות אינפורמטיביים שנערכו פנים אל פנים עם שני מנהלי בתי ספר (מנהל ומנהלת בבתי ספר לנוער בסיכון), רכזת טיפולית באחד מבתי ספר אלו ופסיכולוגית בשירות הציבורי. כולם היו בתכנית פיתוח המקצועי מעל לשנתיים. ראיונות אלו נועדו להביא מידע ממקורות נוספים כדי להרחיב את התמונה, והם התקיימו בבתי הספר שבהם עובדים אנשי המקצוע.

כל המרואיינות, למעט היועצת, המנהלת ומנהל מבתי הספר לנערות חרדיות בסיכון השתתפו בפיתוח המקצועי המיועד לאנשי צוות מבתי ספר שונים, ולא בתהליך בית ספרי כוללני. שלושת אנשי המקצוע שבאו מבתי ספר לנערות בסיכון, השתתפו בתהליך בית ספרי.

4. שלושה ראיונות אינפורמטיביים, פנים אל פנים, עם נשות מקצוע שלא עברו את הפיתוח המקצועי, כדי לשמוע כיצד הן מתייחסות לנושאים אלו – הראיונות נערכו בבית הנחקרת או במקום עבודתה. הראיונות האלו שימשו את החוקרות ככלי עזר לחשיבה על אופן ההתבטאות, על התפיסות ועל המסרים של המרואיינות שהיו בתכנית.

כל אנשי המקצוע שרואיינו השתייכו מבחינה חברתית לזרמים מרכזיים בקהילה החרדית בישראל (הזרם הליטאי או חסידות מבוססת). בשל הרגישות המיוחדת של הנושא בחברה החרדית, עם כולם נוצר הקשר דרך צוות התכנית, והם היו אלו שהסכימו להתראיין. עוד נציין שחלק מן המרואיינות משתייכות כיום לקבוצת המובילות ומנחות בעצמן קבוצות פיתוח מקצועי. חשוב לומר שייתכן שהסכמה זו מרמזת על כך שיש למרואיינות מאפיינים שונים מאלו של נשות מקצוע אחרות שהשתתפו בתכנית, או שהחוויה שעברו הייתה שונה מזו של נשות מקצוע אחרות. זוהי מגבלה של המחקר, שייתכן שיש לה השפעה על היכולת להכליל את הממצאים על כלל נשות המקצוע שהשתתפו או ישתתפו בתכנית זו.

### מהלך הריאיון

בשל המורכבות שבכניסת מחקר למערכת החינוך החרדית, התבקשו כל מובילות הפיתוח המקצועי שמדריכות קבוצה במשך כשנתיים לשאול במסגרת הקבוצה שהן מדריכות, האם נשות המקצוע מסכימות להתראיין בכלל, והאם הן מסכימות להתראיין פנים אל פנים, בפרט. הראיונות הנרטיביים נערכו עם המרואיינות שהסכימו להתראיין פנים אל פנים, והראיונות החצי-פתוחים נערכו עם נשות המקצוע שהסכימו להתראיין בטלפון.

לאחר מכן פנתה החוקרת לנשות מקצוע אלו, בפנייה אחידה שנקבעה מראש יחד עם צוות התכנית. בפנייה הוסבר שהמחקר מתקיים לצורך המשך קידום מפגשי הפיתוח המקצועי ושהשאלות עוסקות בפיתוח המקצועי ובהשפעתו.

**ביצוע הריאיון הנרטיבי:** כדי שמרואיין יספר לנו סיפור, צריך לאפשר תנאים לטקסט מתמשך שהוא תוצר של בְּרִיָּת המידע שעושה הדובר. יש לתת הזמנה פתוחה לסיפור (ספר לי על...). ולאפשר לספר את הסיפור ללא הכוונה או התערבות. לפיכך, השאלה שנשאלה בריאיון הנרטיבי הייתה:

בריאיון הזה אציג לפניך את השאלה ואקשיב לתשובה מבלי להפריע, עד סופה. זו שאלה פתוחה ואשמח אם התשובה תכלול כל מה שנראה לך לנכון. אחרי שתסיימי לספר לי את הסיפור שלך, אני אשאל אותך על מה שלא הבנתי. בסדר? אני רוצה ללמוד על תכנית 'אלייך'. ספרי לי: איך ההכשרה של התכנית השפיעה על אופן ההתמודדות שלך ושל בית הספר עם התלמידות המתקשות?

לאחר שהמראיינת סיימה את סיפורה, היא נשאלה שאלות הבהרה בנוגע אליו, והתבקשה לתת דוגמאות או להרחיב בנושא מסוים. חלק מן השאלות שהועלו בשלב זה היו דומות לשאלות שנשאלו בריאיון הטלפוני.

**ביצוע הראיון הטלפוני.** השאלות כללו:

1. ספרי לי על עבודתך
2. מי היא התלמידה המתקשה/בסיכון ה"טיפוסית", מה מאפיין אותה?
3. מהי הצלחה בעבודה עם תלמידה בסיכון?
4. ספרי לי על התכנית 'אלייך'
5. כיצד השפיעה ההכשרה על עבודתך?
6. אם הייתי שואלת את התלמידות שהיית בקשר אתן עלייך לפני ואחרי ההכשרה – מה הן היו עונות? האם היו מרגישות בשינוי? באיזה אופן? איך הן רואות וחוות את השינוי?

### **שיטת הניתוח**

את הראיונות תיעדה החוקרת בעת המפגש, והם הוקלטו ותומללו. בחלק מן המקרים, לפי רצון המראיינות, נשלחו התמלולים למראיינות לצורך אישורן. אישור התקבל בכל המקרים.

כאמור, לטקסט שהתקבל בראיונות הנרטיביים שני חלקים:

- ◆ הסיפור, שהוא תוצר של תהליכי בְּרִיָּת מידע של הדוברת, ולאחריו שאלות ותשובות המתייחסות לסיפור. את הטקסטים ניתחנו על פי שתי יחידות חקירה: הנרטיב (הסיפור) המלא והתמות המופיעות בו. מן היחידה הראשונה של הנרטיב המלא, למדנו מהי המשמעות המוענקת למפגשי הפיתוח המקצועי. משמעות המפגשים היא שינוי מהותי בהתמודדות עם תלמידות בסיכון, שינוי שהוא תוצר של תהליך פנימי, של התרחשות, שיש לה התחלה, אמצע וסוף, על פני רצף של זמן ועם פואנטה. כאן יש משמעות להקשר השלם, לסדר הדברים ולזיקה ביניהם.
- ◆ יחידת החקירה השנייה היא התמה (או הקטגוריה), כלומר פירוק של הטקסט למשפטים או פסקאות, וקיבוצם מחדש על פי הנושאים העולים מהם. מיחידות אלו למדנו על נושאים מוגדרים יותר כמו "מי היא התלמידה בסיכון" או "מהי הצלחה בהתמודדות עם תלמידות בסיכון".

כמובן שהניתוחים קשורים אלו באלו והתקיימו במקביל. השימוש בשניהם יחד מאפשר להבין את המאפיינים הייחודיים בכל סיפור, את השינוי שעברה כל אחת מנשות המקצוע וכיצד הוא בא לידי ביטוי, יחד עם ההיבטים המשותפים לכולן, בנוגע להתמודדות עם תלמידות בסיכון.

על אף שהטקסט הנרטיבי מזמן לנו אפשרויות רבות, במחקר יישומי נועד הידע – המחקר, הניתוח והממצאים – לשרת את השאלות שמציגים בפנינו מזמניי המחקר. מטרתו נקבעת או מעוצבת בדרך כלל סביב דרישות מידע מסוימות או באמצעות הצורך להשיג תובנות בנוגע לבעיה קיימת ( Lewis and Ritchie, 2003). כאמור, את המחקר הזה הניעה השאיפה להצביע על השינוי שהתחולל בקרב נשות המקצוע שהשתתפו במפגשי הפיתוח המקצועי, בהתמודדותן עם תלמידות בסיכון, ובכך יתמקד פרק הממצאים.

## 3. ממצאים

### 3.1 השינויים בהגדרת הבעיה ובהתמודדות אתה

המרואיינות מתארות תהליכים של שינוי תפיסות, ובעקבותיהם, שינוי בהתנהגותן בנוגע להתמודדות עם קשיים של תלמידות בסיכון.

#### 3.1.1 מיהן התלמידות בסיכון? שינוי בהתבוננות, בהגדרת הבעיה ובתפיסת האחריות: "היום כשאני רואה דברים אני לא רואה את הדברים, אני רואה מה מאחורי הדברים"

מדברי המרואיינות עולה שההגדרה של תלמידה בסיכון, כפי שהן תופסות אותה כיום, רחבה מאוד וכוללת כל מי שהתפתחותה לוותה באירועים קשים, בדפוסי התקשרות לקויים או בקשיים רגשיים-אישיים. כפי שהסבירה אחת המורות:

*"ההגדרה של סיכון, היא קיבלה הגדרה רחבה יותר, או אחרת ממה שהכרנו בהתחלה. זאת אומרת, כל תלמיד שלא חווה בואי נגיד התפתחות תקינה רגילה בינקות, יש מצב שהוא יגיע, הוא בעצם יכול להיות באפשרות של סיכון."*

הבאנו ציטוט זה לא כדי להגדיר את מצבי הסיכון לפי מה שנלמד בפיתוח המקצועי כי אם להצביע על השינוי בהגדרת הסיכון: נשות המקצוע שרואיינו הסבירו שהסיכון אינו מובע בהכרח בהתנהגות התלמידה או בסימפטומים שניתן לראות בבית הספר, כמו למשל שינוי בתלבושת או היעדרות, אלא הסיכון נמצא במניע להתנהגות, במה שהן קוראות "שורש הבעיה". הנושא של זיהוי שורש הבעיה, ולא התמקדות בסימפטומים, חזר על עצמו גם ביתר הראיונות. ניכר שמבחינת המורות הייתה לנושא הזה השפעה רבה, והן מספרות כיצד בקשר שלהן עם התלמידות הן עושות ניסיונות משמעותיים למצוא ולזהות את מה שלהערכתן הוא מקור הבעיה, ושניתן לזיהוי במצבה הרגשי של התלמידה. כלומר, שינוי התפיסה מוביל לשינוי בהתנהגות המורה ובתחומים שהיא בוחרת לפעול בהם.

*"הקורס נתן לי להרגיש שמאחורי התנהגות לא מסתתר רוע, ואין כוונה נגד מישהו, אלא באמת, כשבנות משדרות דברים מרגיזים או מכעיסים, נגד הממסד, או נגד כל מיני דברים שקשורים לבי"ס, אז בדרך כלל זה יושב על משהו. שלא טוב לה. שהיא זועקת, [...] צריך להסתכל בין השורות, להקשיב בין המילים, לשמוע את הנימה, לראות את העיניים, להרגיש את הבן-אדם, לא לשפוט לפני שמכירים אותו."*

*"אבל עוד לא למדתי שום דבר, רק הרגשתי שהתלמידה דורשת פה איזה תשומת לב הרבה מעל הסטנדרט. [...] היום כשאני רואה דברים אני לא רואה את הדברים, אני רואה מה מאחורי הדברים, וזה לגמרי משהו אחר."*

"לדוגמה, בדיוק עכשיו עלה שם המקרה של מישהי שהיא חונכת מישהי במוסד של נערות בסיכון, והחניכה סיפרה לה שהיא, היא יוצאת עם כל אחד ממש... [החונכת] ממש הזדעזעה – אין לך מינימום של כבוד, סינון מינימלי? ממש כל מי שרוצה. אז היא אמרה שבעצם תוך כדי עלה הנושא הזה של מישהי שעברה פגיעה מינית... זאת אומרת, זה אחד הדברים שיכולים להוביל להתנהגות כזאת. [...] אז ברגע שזה עלה ושדיברו על זה אז בא ממקום הרבה יותר מבין. [...] [אם בהתחלה הייתה ביקורת] אחרי השנתיים כולם ידעו להגיד שזה משהו שוודאי לא בשליטתה, זאת אומרת זה לא משהו שבא מתוך חוסר אכפתיות ויש פה איזשהו משהו פנימי שיותר דוחף לזה."

ההכרה בכך שיש מצב סיכון מאחורי התנהגות הסיכון מביאה למצב שהמורה מבינה שהדרך לפתרון טמונה בזיהוי נכון של המצב, ושבאחריותה לעשות זאת – להבין מה עובר על התלמידה, לברר את זה לעומק ולפעול בהתאם. כך הדגש מוסט מאחריות על "פתרון" לאחריות על התהליך.

בדוגמה הבאה נראה כיצד החיפוש אחר שורש הבעיה הביא לפרקטיקות אחרות. אחת המורות סיפרה על תלמידה בסמינר, שהיא המורה המקצועית שלה, לא המחנכת. המורה הרגישה בפער שבין יכולות התלמידה להתנהלותה בכיתה. בעוד יכולותיה נראו גבוהות, בכיתה היא נמנמה, או דיברה עם חברות, ולא הייתה מעורבת בתלמידה בכל צורה שהיא. על אף שהמחנכת הייתה אמורה להיות הדמות המשמעותית בעבור התלמידה, תחושת האחריות הניעה את המורה המקצועית לפעול. להלן דבריה של המורה בנושא:

"הייתי עוברת ביניהן בשיעור והייתי אומרת לה – רחלי [שם בדוי], אולי את הכי טובה, אבל תוכיחי את עצמך, תלמדי. [והיא ענתה] 'לא, מורתי, מה שאת חושבת שאני יודעת אני לא יודעת'. בדקתי: יש לך מחברת? יש לך ספר? [והיא נתנה] כל פעם תירוץ אחר: שכחתי, לא קניתי, אבד לי. ועוד פעם ועוד פעם. אני פניתי למחנכת והיא אמרה לי 'יכול להיות שיש בעיה איתה. יכול להיות שיש בעיה של פטפוט איתה, לך יש בעיה שהיא ישנה בשיעורים'. ראיתי שאני לא יכולה עם המחנכת הרבה כי היא לא הבינה אותי באותו הרגע כל כך."

[אז] קניתי לה, מחברת, אמרתי לה 'את עוברת שורה ראשונה, יושבת לידי'. היא קצת נעלבה מזה. אמרתי לה שאני עושה את זה מתוך שאני רוצה שתלמד. ואז פניתי לבית. התקשרתי, וביקשתי את האימא, אמרתי לה שיש לה בת מקסימה [אבל] הילדה ישנה וזה מקצוע קשה. ידעתי שהיא ילדה טובה."

האימא אמרה לי שהיא רוצה לעזור לי. היא אמרה לי באמת טוב שהתקשרת, היא דיברה כאילו מאוד רחוקה האימא, והיא אמרה אני יודעת טוב חשבון אני אעזור לילדה. [אבל] עָזַר לילדה לא הגיע. התקשרתי עוד פעם הביתה ושאלתי את האימא אם היא רוצה שאני אציע לה עזרה מהסמינר. למשל יש תלמידות מכיתות גבוהות [שנהוג שעוזרות בלימודים], הסמינר מתגמל אותן על זה. והיא ילדה כל כך נחמדה וטובה ויהיה קל להתעסק איתה."

אז האימא פתחה את הפה ואמרה אנחנו באמת עוברים תקופה מאוד קשה בבית. טוב שהתקשרת, אני רוצה לשפוך את ליבי לפניך. [זאת על אף ש]אני לא המחנכת, אני המורה [למקצוע]. ולא זוכרת מה שהיא סיפרה, באמת תקופה מאוד מאוד קשה הם עברו עם שני

ילדים. האור נהיה לגמרי אחר, הילדה עוברת תקופה מאוד מאוד מאוד קשה. הלימודים לא שווים בעיניה כלום עכשיו.

היה צריך פשוט שהיא תאהב יותר את הלימודים. [אז] אני התקשרתי אליה ואמרתי לה רחלי תקשיבי, את בסמינר, אני צריכה לדאוג שיהיה לך הכי טוב בסמינר. אם בבית קשה, אני מבינה, שהיה לך כוח להתמודד בבית. בסמינר צריך להיות לך הכי טוב, אם תלמדי טוב, תקשיבי, תהני, החברה תאהב אותך, יהיה לך טוב יותר גם בבית. אדם מוכרח שיהיה לו שבע שמונה שעות הכי טובות ביום. אם זה לא בבית יהיה לך בסמינר. אני לוקחת אחריות על זה.

היום היא ילדה אחרת. [...] פעם, אם הייתי רואה ילדה ישנה הייתי כועסת. הייתי מרימה טלפון לאימא, ייתכן. אבל ברור שהייתי מעבירה את זה למחנכת. [...] אני מורה מקצועית, לא מחנכת. אני לא צריכה לקחת [את האחריות] אבל ברגע שאכפת לך מהילדות, ברגע שאת יכולה לעזור להן זה עולם את מצילה."

כפי שאומרת המורה, התפיסה הזו היא המפתח לזיהוי הצרכים של התלמידה, להבנה למה היא זקוקה. כשיש תחושת אחריות – אחריות על הבנת הקושי והנעת התהליך – וצורך להבין מה נמצא "בשורש" הבעיה, זה בעצם מחייב את המורה לקשר אישי, שבו המורה וגם התלמידה הן אנשים שלמים, ולא רק בתפקידיהן כפי שהם מוגדרים על ידי בית הספר:

"אני חושבת שהתכנית הזו דורשת מחויבות אין-סופית ממך כאדם, אבל גם אתה לא יכול להיפטר מהאחריות שלך כאדם..."

ומורה אחרת הסבירה:

"נוצרת לך תמונה שלמה על בת. את לא נתפסת לפרט ועוד פרט ועוד פרט ואז מגיבה על כל פרט לחוד. לא, את יוצרת מכלול של הבת, הכל מתחבר. הרקע שלה, ההיסטוריה שלה, החוויות שהיא עברה, ה.. התגובות ההוריות של אימא שלה ואבא שלה. ההתנהגות שלה בבית הספר, המצב הלימודי, פתאום הכל מתחבר לתמונה אחת. וזה שונה. זה ממש ממש שונה."

### 3.1.2 מה ניתן לעשות? "אני הבאתי את עצמי, היא הביאה את עצמה", פרקטיקות של צוות חינוכי

כפי שראינו בדוגמה לעיל על המורה המקצועית ותלמידתה, עוד מרואיינות תיארו כיצד השינוי בתפיסות, בעקבות הפיתוח המקצועי, הוביל לשינוי בהתנהגותן ובהתמודדותן עם התלמידות בסיכון.

#### שינוי בתפיסת הפעולה הנדרשת: מעבר מהתעלמות להכרה בבעיה

כדי להשיב על השאלה 'מה ניתן לעשות?' יש להבין כי לפי התפיסה הפסיכו-חברתית, הצעד הראשון, כפי שהראינו לעיל, הוא לחוש אחריות על המצב ועל התהליך, יחד עם הסתכלות על התלמידה ועל המורה כאדם. כיצד זה משליך על תפיסת הפעולה הנדרשת? נשות המקצוע שרואיינו לא פקפקו גם לפני הפיתוח המקצועי באחריות שלהן כלפי תלמידותיהן, אחריות שמוטמעת היטב בגישת החינוך החרדית. אלא שלאחריות, כפי שהן תפסו אותה טרם הפיתוח המקצועי, הייתה משמעות פרקטית אחרת מזו המוטמעת בפיתוח המקצועי. התפיסה המקובלת בקהילה החרדית ובבתי הספר החרדיים היא שלעיתים טובת התלמיד מכתובה העלמת עין מהתנהגויות הסיכון (למעט מקרים של התנהגות בוטה במיוחד, שיש לה ביטוי בתחומי הערכים של החברה החרדית, כמו לבוש לא הולם, שיביאו בסופו של דבר להרחקה של התלמיד מן המוסד). זאת, כדי להבטיח את

הישרדותו של התלמיד בקהילה החרדית, הישרדות המבוססת על שהייה במוסד חינוך חרדי בקהילתו ועל הצורך לאזן בין צורכי התלמיד היחיד ובין צורכי התלמידים ככלל. על פי תפיסה זו, הדבר הטוב ביותר שבית הספר יכול לעשות בעבור התלמידה הוא להעלים עין ולהשקיט את הדיבור על ההתנהגות הלא-הולמת שלה, עד שהיא תסיים את לימודיה. התלמידה תישאר במסגרת החינוכית, אך לא מדובר בהכלה, שכן היא תהיה מנודה מבחינות רבות (על ידי תלמידות אחרות, על ידי המורות) ולא תקבל מענה לצרכיה. תפיסה זו נובעת מחשש פן ניסיון ההתמודדות יציף את הקשיים מבלי שניתן יהיה לספק להם מענה מיטיב.

נשות המקצוע שרואיניו מעידות על עצמן שכיום הן לא יכולות להמשיך להתנהל כך, אלא הן מרגישות מחויבות להתמודד עם סימני המצוקה. התייחסה לכך יועצת כאשר סיפרה על התמודדות של מנהלת בית ספרה עם תלמידה בסיכון:

*"התלמידה באמת חזרה לבית ספר כי הסברתי לה [למנהלת] שלהרחיק תלמידה זה הדבר הכי גרוע בעולם. מי יודע איך היא תבוא אחר כך לסמינר [...] אי אפשר לחנך מבחוץ, אפשר לחנך רק מבפנים. [...] אנחנו צריכות להכיל את התלמידה, לאהוב אותה, רק אחר כך לעזור לה לפתור את הבעיות."*

### **שלב ראשון בהתמודדות: הנכונות לשאול**

כאמור, לאחר שהסכימו להתייחס למצוקה, נשות המקצוע שרואיניו מסבירות שהן מרגישות מחויבות להתמודד עם סימני המצוקה – לשאול עליהם ולהקשיב לתשובות, ותוך כדי זה להתגבר על הפחד הפנימי שהן חשות.

אחת היועצות שרואינה סיפרה על ההתפתחות שלה סביב היכולת לשאול את השאלות הקשות, וכיצד זה השפיע עליה עצמה ועל התלמידה בסיכון:

*"משהו שקשה לנו, אנחנו לא נראה. נעדיף לא לראות ולא לשמוע. כאילו זה עבר לידנו. עכשיו אני לוקחת את זה לדברים מאוד פשוטים. לנורמטיבי. כשבחורה לא מגיעה לבית הספר שבוע והמורה לא שואלת איפה היא. הכי נורמטיבי שבעולם. למה היא לא שואלת? כי היא פוחדת מה היא תשמע? כי היא בחוסר אונים שהיא תשמע ש...אולי האמא בדיכאון אחרי לידה. זה כאילו, אני לא רוצה לשמוע את הסיפור. ואני אומרת לה 'לא. אם היא לא נמצאת אני רוצה שתשאלו איפה היא. אני רוצה שתיכנסו לעניין. אל תעלימי עין'. [...] זה אותו עיקרון למקרים הפשוטים, לבתי הספר הכי נורמטיביים. רגילים. היא לא מגיעה, לא עשתה מבחן מסוים, ירידה בלימודים. דברים הכי טריוויאליים. כנסי לעובי הקורה! תבררי – מה קורה? תהיי אתה ביחסים אמתיים."*

שאלת שאלות, כהתנהגות שמחליפה את ההתעלמות, היא תחילתו של תהליך משמעותי של תקשורת. אלא שמעבר להתמודדות אקטיבית כזו הוא לא קל, לא מבחינה ערכית ולא מבחינה רגשית.

הקושי הערכי נובע, כאמור, מן המוסכמה המקובלת בחינוך החרדי לפיה לטובת התלמידה, יש להתעלם מהתנהגות שייכתן שמאחוריה קשיים ולהשתיק כל התייחסות לנושא. זאת מתוך ציפייה שההתנהגות תעלם. כל דיבור בנושא עלול להיחשב "לשון הרע", ובירור ושאלות עלולים להוביל להוצאתה של התלמידה מבית הספר ומן הקהילה. מוסכמות אלה הן ביטוי של החשש פן הניסיון להציף את הקשיים יביא לנזק יותר מתועלת, הן לתלמידה עצמה והן לתלמידות כקולקטיב.



הקושי הרגשי נובע מהתמודדותה של המורה עם קשיים אישיים ומחסומים פנימיים שלה, כמו חשש מעימותים, תחושת הזדהות שלא מאפשרת הובלה של ההתמודדות הרגשית, חשש שלא תוכל להתמודד עם מה שתלמד מן התשובות, ועוד.

אין תימה על כן, שהמרואינות תיארו שהתהליך לווה בעבודה קשה במסגרת הפיתוח המקצועי:

"[...] עבדתי עם בחורה שעברה התעללות מאוד קשה. התמכרה לסמים. והייתי מביאה [תיעוד של השיחות] במשך שבועות. הם [מנהלי הפיתוח המקצועי והמדריכים בקבוצתה ר.ר.] העבידו אותנו בפרך. היינו צריכים להביא טקסטים של שיחות עם התלמידות [לדיון בפיתוח המקצועי]. טוב. אחת השיחות שהבאתי זה שהיא [התלמידה] מדברת אתי בשיחה על X. ואני... הבאתי את המקרה להדרכה, ואני זוכרת את [המדריך] אומר לי, ו[המדריכה] - "מה זה X? X היא אמרה". ואני - לא יודעת את התשובה. והיא אמרה לי "מה זה? דבר כזה חריג, למה את לא מבררת מה זה?" , כי זה עלה כמה פעמים. ואני... ידעתי למה אני לא מבררת מה זה. פחדתי [...] זו הייתה הדרכה וממש קיבלתי על הראש. [...] חזרתי אליה [אל התלמידה]. וזה היה הנושא, מה זה ה-X ואיך את מסתירה ומה זה. יש בינינו אמון או אין בינינו. וזה היה ליצור אמת אחת. זו הייתה פגישה מכוננת."

אותה יועצת הסבירה בשלב מאוחר יותר של הריאיון, ובהקשר לתלמידה אחרת, עד כמה ההתגברות על הקשיים הפנימיים היא קריטית לא רק לדליית מידע מן התלמידה, אלא בעיקר להיווצרות הקשר הרגשי, האמון והמחויבות בין המורה לתלמידה:

"[בעבודה עם תלמידות בסיכון] לפעמים את חייבת ליצור עימות, ליצור קונפונטציה, מקום.. לא של הסכמה. אנחנו מנסים, אני בכל אופן, הייתי מנסה לעקוף את המקומות האלה, או להתעלם מהם, לעשות את הדברים נחמד. וכשאת מספיק, מבפנים בטוחה, רגועה, לא מבוהלת - את יכולה להגיע לעימותים, ומבחינתי לפחות זו קפיצת מדרגה מקצועית. המון פריצות דרך דווקא עם בנות בסיכון, אני מרגישה, נובעות מהיכולת שהגעתי אליה ליצור אתן עימות."

### שלב שני בהתמודדות: הקשבה

המורות והיועצות הסבירו שהן הבינו בפיתוח המקצועי שהמפתח למתן מענה מתאים לתלמידה הוא לא במתן עצות אלא בהקשבה הנכונה. הן הבינו שהתלמידות זקוקות, יותר מכול, לחיבור הבין-אישי עם מבוגר מיטיב ותומך שבא לידי ביטוי בהקשבה נקייה:

"...[זו הייתה] שיחה של שעה בערך, ואני ממש התרגשתי אחרי זה שהיא הגיעה למסקנה הזאת, שזה משהו שפתח לה מקום, מקום אחר. ואני חושבת ששיחה כזאת אתה אני, אני לא הייתי בכלל מגיעה למקום כזה לפני זה. [...] אני חושבת שהייתי מנסה יותר אממ... לפתור דברים. יותר לייעץ. משהו כזה פחות, פחות מתחבר. זאת אומרת, נקודת הזדהות תמיד הייתה לי. תמיד הייתי אחת כזאת שיודעת להקשיב, אבל פה זה היה משהו יותר אממ... זה לא רק להקשיב בשביל לדעת מה לענות, זה להקשיב בשביל פשוט להקשיב. להיות אתה שם במקום הזה, להתחבר לשם, ובאמת זה הוביל לזה שזה בא ממנה, אני בכלל לא הייתי צריכה להגיד לה שום דבר. זאת אומרת זאת היא שהגיעה למסקנה הזאת בסוף."



מורה אחרת :

"...והילדה ישבה ודיברה דברים מאוד עצובים. אני כמעט לא דיברתי, ואמרתי לעצמי שאם לא הייתי בקורס, לא הייתי יכולה לעשות את זה. הייתי מרגישה שהייתי צריכה לתת לה עצות ולהגיד לה ככה וככה... היא פשוט רצתה לשבת ולהוציא מתוך הלב."

מורה אחרת מדגישה את ההיבט של החיבור הבין-אישי שמתקיים כתוצאה מההקשבה, ושלא יכול היה לבוא ממקום של מתן עצות :

"התקשורת היא ממקום ממש מחובר, הרבה פחות מורתי, הרבה פחות חוקר. זאת אומרת יותר למקום הרגשי, הרבה יותר מתחברת לחוויה שלהן. הרבה יותר מבין. זאת אומרת, כשאני מדברת עם תלמידה כיום אני מרגישה שזה ממקום יותר של מבוגר שמנסה להתחבר, מנסה ל.. להיות, מנסה להרגיש, ומשם לנסות לגדל ולא, ולא איזה מישהו מלמעלה שבא ויודע ועוזר. אני באמת מצליחה להתחבר אליהן."

המורות שצוטטו כאן, מספרות על הצלחה שהושגה בזכות שינוי בפרקטיקות התקשורת עם התלמידות. בבמקום להעלים עין, להרחיק מן המוסד, לפחד מן ההשלכות, או לתת עצות, הייתה הקשבה שיצרה חיבור אישי בין התלמידה למורה. זאת מתוך הבנה שהקשר הזה הוא מקור התמיכה העיקרי של התלמידות בסיכון. הפיתוח המקצועי נתן למורות את הכלים הטכניים והיכולת הרגשית לעמוד בקשר כזה עם תלמידותיהן.

#### **שלב שלישי : כשנגמרת השיחה**

השלב הבא בתהליך הזה מתחיל כאשר נגמרת השיחה, והמורה נותרת עם משא הידיעה. ההתמודדות עם התשובות הקשות, אינה רק התמודדות עם מידע, זו גם התמודדות עם כאב ועם המשא האישי הפנימי : אצל חלק אלו תחושות של אשמה, אצל אחרות זיכרון אישי מכאיב מן העבר, ועוד. נשות המקצוע סיפרו שתחושת המוגנות במפגשים המתקיימים בפיתוח המקצועי מאפשרים להן להתמודד עם התהליכים הפנימיים, להיות מודעות להם ואף לגייס אותם לצורך ההתמודדות עם התלמידות בסיכון. המודעות למצב הרגשי הפנימי היא המאפשרת לבנות קשר אינטימי ומגדל עם התלמידות, והיא המאפשרת להתמודד עם סיפורים קשים וכאב הנגרם מהזדהות. כדי לפתח קשר אמתי על המורה להיות מודעת לעצמה, למה שעובר עליה בתהליך, אילו חוויות עבר אישיות מתעוררות לנוכח המצוקה של התלמידה. היטיבה להסביר אחת היועצות :

"עכשיו, בשביל שזה יקרה [התפתחות הקשר בין המורה לתלמידה], משהו צריך לקרות לי. וגם אני מוכנה שזה יקרה לי, מה אני פוגשת במסגרת זה שזה קורה לי, פתאום אני פוגשת מקומות מאוד חלשים, מקומות מאוד לא מעובדים בתוך עצמי. ... מקומות עדיין לא מעובדים ומאוד בעייתיים וזה היה מאוד לא קל."

ומורה אחרת הסבירה את הקושי כך :

"מאוד מאוד קשה לעבוד עם נוער בסיכון ולהחזיק גם את המקום של הדרישה וגם את המקום של לפגוש את הנפש, את הצרכים שלה. זה מקום מאוד מאוד קשה, ולזה התכנית מחנכת מאוד מאוד חזק."

היכולת הזו להגיע למפגש הבין-אישי, היא שמביאה לתוצאות. הציטוט הבא ממשיך את הסיפור של היועצת ש"אולצה" לשאול את התלמידה שאלות הבהרה קשות :

*"כנראה היא זרקה לי את זה כמו פיתיון, לבדוק עד כמה אני מסוגלת לשאת את כל הסיפור והתיאור שלה. ממש אמרתי לה: 'אני רוצה לדעת. אני רוצה להבין מה, איפה, מאיפה הסיפור הזה'. ואז היא פתחה את כל מה שעד כה היא הסתירה. [...] סיפור קצה, ממש סיפור זוועה. ואני חושבת שהיא פשוט חיכתה לראות איפה אני, שאני מוכנה לשאול אפילו מה זה ה-X האלו. [...] כל היחסים שלנו השתנו מאז אותה פגישה, כל החיים שלה השתנו. זו הייתה צומת שמשם... הדיבור שלנו נעשה כל כך אותנטי, כל כך אמתי. אני הבאתי את עצמי, היא הביאה את עצמה."*

כפי שניתן לראות מן הטקסט, העבודה הפנימית והשינוי בפרקטיקות התקשורת השיגו תוצאות, והמורה נחשפה למידע שמאפשר לה להבין את מצבה האמתי של התלמידה ובו בזמן להיות נוכחת ושותפה לקושי שבחייה. היחשפות זו היא קשה ומכאיבה ודורשת מאמץ נפשי מצד המורה כדי להתמודד איתה. עם זאת, היא קריטית לבניית הקשר ולהתחלה של מתן מענה, שינוי בהתנהגות המורה, לתלמידה כאדם שלם בפני עצמו.

### 3.2 מהי הצלחה בהתמודדות עם תלמידות בסיכון

נשות המקצוע שעברו את הפיתוח המקצועי מסבירות כי חל שינוי מהותי באופן שהן תופסות את ההצלחות בעבודתן. ההצלחה איננה ההפסקה של ההתנהגויות המאתגרות את מערכת החינוך או היוצאות נגד הקהילה החרדית של התלמידה בסיכון – הפסקה שאכן מתרחשת לרוב – אלא עצם הקשר עם התלמידה בסיכון והיכרות איתה כאדם שלם. לא החזקת התלמידה במוסד גם במקרה של הפרת הקודים, אלא הכלה שלה על ידי המורה. הקשרים הנוצרים כך, והמתקיימים בזכות מאמצים שעשתה המורה, יסללו את הדרך להתמודדות מוצלחת של התלמידה עם מצבי הסיכון שלה.

נשות המקצוע שעברו את הפיתוח המקצועי מתארות שתי הצלחות התלויות זו בזו :

**1.** הצלחה פנימית – יכולתה של המורה להיות מודעת לעצמה לכל אורך הקשר עם התלמידה, להרגיש אמפתיה גם כשהתנהגות התלמידה מרתיעה. ההצלחה מתייחסת לכל המערך הרגשי הפנימי אצל המורה בתהליך ותוצרתה התגברות על קשיים אישיים במטרה ליצר קשר אמתי ומגדל עם התלמידה. התגברות זו מייצרת פעולות המשפיעות על ההתמודדות של בית הספר עם התלמידה: המורה מהווה אוויר קשבת ומקדישה זמן לתלמידה, והמורה גם פועלת כפי שהיא רואה לנכון אל מול המנהלת ונשות הצוות האחרות בבית הספר למען התלמידה.

**2.** הצלחה עם התלמידה – היכולת של המורה לא רק "להטיל עוגן" בנפשה של התלמידה אלא גם לשמר את הקשר, לפתח אותו לכדי היכרות עם התלמידה כאדם שלם, בעל רגשות, רצונות וצרכים החורגים מכפי שמתקיים בבית הספר. היכולת של המורה ליצור תקשורת עם התלמידות במצבים שונים – בכיתה, בפרטיות, בשיחה אקראית במסדרון. קשרים כאלו יתרמו להתפתחותן של התלמידות.

הקשר שנבנה והתהליך שעוברת המורה, הכרוך בתהליך שעוברת התלמידה, הם המפתח להצלחה על פי גישת הפיתוח המקצועי, ובעיני המורות שעברו את הפיתוח המקצועי :

"ופתאום להבין שאני חלק מהסיפור וזה לא הילד, אלא זה אני והילד... ההבנה של משמעות היחסים שיירקמו ביני לבין הילדה או הילד".

"החוויה של העבודה הנכונה, זאת העבודה. שאני יודעת שאני עובדת נכון. שאני נמצאת שם, שאני מחויבת לה, שאני מזהה מה הצורך, שאני נותנת מענה מותאם, שאני מכירה אותה, שהיא נשענת עליי, שמתפתח בינינו איזשהו קשר ביחסים, שהיא מסכימה לגלות לי את עצמה, שאני ראויה להיכנס לעולמה".

ומורה אחרת מספרת על גיבוש היכולת הפנימית שלה בהתמודדות עם הנערות בסיכון:

"זאת אומרת למדתי פה את העניין של הסמכות פנימית שלי. אני מרגישה שלהקשיב לסמכות הפנימית שלי, לקול הפנימי הזה, זה מה ש... כי זה היה באותה שיחה שמאוד מאוד פתחה אותה".

בדברים אלו כורכות המרואיינות את עצמן עם התלמידות בקשר משמעותי. אלא שהסיפור בוודאי שאינו מסתיים שם. כחלק מן ההבנה שהקשר הוא מפתח ההצלחה, מתפתחת ההכרה שאין נקודות סיום. זוהי הכרה כואבת משום שהיא אינה מאפשרת לקיים יותר סיפור אוטופי של "הצלחה" או "חילוץ" הילדה ממצב הסיכון, או לחילופין "חיסולו" של מצב הסיכון בעבור הילדה, אלא מזהה את ההמשכיות של תהליך ההתמודדות עם הסיכון. סיפרה בכאב אחת ממדריכות הפיתוח המקצועי, על הפגישה האחרונה לאותה שנה:

"כשהן התחילו את ההכשרה ביקשנו מהן לתת מטאפורות לסיכון, ועכשיו [סיום שנת ההכשרה] ביקשנו את זה שוב, [...] בהתחלה המטאפורות היו מאוד רומנטיות, זאת אומרת מי שהגיע לתחום הזה הגיע כי הוא באמת רוצה לעזור לילדים במצוקה ובמצבי סיכון. מה שאני מתכוונת במטאפורות רומנטיות זה לדוגמה: 'גוזל פצוע ואני עוזרת לו לעוף', 'פרח יבש ואני משקה אותו' [זה, לעומת] המטאפורות של עכשיו. אני מרגישה כאילו שברנו להן את החלום. מישהי כתבה שזה 'להסתכל במראה'. וזו בעצם המהות של ההכשרה, שהכל עובר דרכך. [...] והיה משהו באוויר ומין הרגשה כזאת ששברנו להם את הרומנטיקה הזאת".

על אף הכאב והחשש שהביעה המדריכה, בדבריהן של נשות המקצוע ניכר שמן הקושי הזה צמחה בהן הפנמה לפיה יש חשיבות להכרה בנקודות ציון בתהליך הגדילה של התלמידה בסיכון. נקודות ציון אלו הן ההצלחה וההתמודדות עם הסיכון, והן המאפשרות להן להתנהל מול מורכבות הסיכון, תחושות הייאוש ומורכבות היחסים עם הנערות:

"אני גם לא חייבת לראות את התוצר המוגמר. זאת אומרת, היום אני יכולה לעשות את העבודה שאני מאמינה שאני צריכה לעבוד. אני יודעת היום שאני יכולה לזהות מה הצורך של התלמידה, ולתת לה את זה, להיות אתה בתחנה הזאת. אני לא חייבת לראות שהגעתי אתה לקו הסיום כדי להרגיש שאני עושה את העבודה או כדי להגיד שזה בסדר. אני יכולה להיות אתה בתחנה הזאת ולעבור אתה לתחנה הבאה ולהמשיך אתה לעוד תחנה ולדעת שכל תחנה היא קו סיום של התחנה. אז אני פחות נופלת".

### 3.3 מקומו של הפיתוח המקצועי בשינוי: "זה משהו שעובר דרכי, מבפנים"

כצפוי מתפיסה הכורכת תהליכים אישיים עם פרקטיקה מקצועית, תכנית הפיתוח המקצועי עובדת תוך שילוב של השניים. על פי עדותן של נשות המקצוע שהשתתפו בתכנית, מדריכות הפיתוח המקצועי נותנות להן תמיכה בכל הנושאים, תוך זמינות בכל שעות היום והן משמשות מודל לתמיכה שנשות המקצוע יפעלו על פיו מול התלמידות בסיכון. נוסף על כך, קבוצת העמיתות מהווה גם היא מקור לתמיכה. פרק הזמן הארוך יחסית של הפיתוח המקצועי יחד עם ההדרכה והליווי המסורים של המדריכות ויחד עם תמיכת העמיתות – הם אלו שלדעת נשות המקצוע אפשרו את השינוי על כל שלביו, שכן הם אפשרו תהליך שהעניק חשיבות ומשמעות להתפתחות פנימית ולחוויה של המורה, ואף עשה זאת לאורך זמן, ובמקביל לעבודה עם התלמידות.

*"למדנו יותר לדייק, אפילו אני זוכרת ש[שם המדריכה] מאוד מאוד ידעה לנסח... משהו שהיא נתנה לי זה לבוא ולהרגיש, מה אני מרגישה באותו רגע. אף פעם לא חשבתי מה אני מרגישה באותו רגע. תמיד חשבתי איך לעזור לבת באותו רגע, ואף פעם לא למקום של איך אנחנו חווים את זה באותו רגע [...] מה אנחנו מרגישים באותו זמן, ומה הבת הייתה רוצה, מצפה מאתנו בהתאם."*

מורה אחרת מתארת את חשיבות החוויה הקבוצתית:

*"גם הצורה הקבוצתית שבה פועלת ההכשרה. לשמוע את החוויות של השנייה, להזדהות אתן, כשאת בכלל לא מבינה על מה היא מדברת. זה כל כך קשה. ולנסות להיות מאוד אמפתית למקום הזה. וזה גם דבר שהיה מבחינתי משימה [...] ואני הרגשתי שזה מאוד מעשיר. זה בקווים כלליים הנרטיב של מה שהיה שם" [בהכשרה, ר.ר.].*

מורה נוספת מתארת כיצד בזכות התמיכה שקיבלה, התחזק הביטחון העצמי שלה להקשיב לסיפוריהן של התלמידות בסיכון ולפעול מולן על פי היכולות וההבנה שלה:

*"הם דיברו הרבה על סמכות פנימית, משמעת עצמית, אני לא זוכרת איך הם קראו לזה בדיוק, ואני מאוד מרגישה שהרבה החלטות שלי ודברים שאני עושה הם ממש קשורים. כאילו פעם אולי דברים שאני שומעת בחדר מורות נגיד, כל מיני דעות של מורות אחרות, הצהרות כאלה, משפיעים, זה משפיע ולפעמים בכיתה או עם ילדה מסוימת את צריכה באמת לעשות לפי האינטואיציה שלך, את צריכה לפעול לפי מה שאת באמת מרגישה שעכשיו צריך לעשות וזה מחזק, כאילו ההכשרה חיזקה את הדבר הזה אצלי ואני באמת רואה שאני פועלת לפי מה שאני מרגישה, מה שנכון לעשות עכשיו. וזה בדרך כלל יותר מצליח".*

נשות המקצוע היו אסירות תודה לצוות ההדרכה. הן תיארו את הצוות כתומך ומסור במיוחד:

*"השנה יש לנו מנחות מקסימות, [...] את לא יודעת איזה מקסימות. באמת המון המון הכוונה. אממ... אני יכולה להתקשר אליה תמיד, ולהתייעץ מה לעשות ואיך להסתדר ואיך להתמודד ומה להגיד ומה לא להגיד ואיך לפעול מול מערך בית ספרי. לפעמים צריך המון המון כוח, המון המון יזמה, אומץ. כי לפעמים המקרים הם באמת הזויים."*

אחת המרואיינות שעברה את פיתוח המקצועי וכיום מעבירה פיתוח מקצועי כזה בעצמה, הסבירה על מקומה של המדריכה:

"זה דורש בעיקר, בתהליך ההתפתחות, להכיר כל אחת מהמורות שמשתתפות בהכשרה... זאת אומרת אני לא באה ונותנת השתלמות לקבוצת מורות, אני נותנת השתלמות לרחל, לרבקה, למירי, לשרה... [כך תראי, זה בתהליכים מקבילים. אתה מורה, בשביל שהילד יתפתח צריך להיות מחויב לילד? אז אני המדריכה – כדי שאתה המורה תתפתח – צריכה להיות מחויבת לך."

שתי יועצות הסבירו יפה את החשיבות של חוויית ההכשרה כחלק מתהליך רכישת הידע:

"אני חושבת שההכשרה היא בשני רבדים חשובים. אחד של ידע – ידע חדש, יישומי, משלב אקדמיה עם שטח, ידע רחב, עשיר ומקיף. אבל כל זה לא שווה אם אין את הקטע של ההתפתחות שזו התוספת המיוחדת של ההכשרה. שהיא מזמינה, אולי אפילו דורשת ממך התפתחות... [התפתחות היא תהליך מדהים אבל מאוד כואב. הוא מפגיש אותך עם הנקודות הכי מאיימות, אבל אם את מצליחה להתמקד בה, לשהות בה, להגדיר אותה, קורה שם שינוי, צמיחה אמיתית."

"חוץ מתאוריות מאוד עמוקות וידע מאוד מבוסס ועשיר, יש לתכנית הזו כלים מאוד מעשיים: הדיאלוג, ההיכרות הרב-ממדית, הטיפולוגיה, האבחון הבית ספרי, 6 ממדי תפקוד. [ואז בעבודה עם התלמידות בסיכון] אני באה עם כיסים מלאים, יש לי מה לעשות עם זה, יש לי איזושהי מסגרת שאני יכולה דרכה לעשות עבודה... [נקודה 3 – שהיא, אני חושבת, הליבה של כל התכנית זה הצלילה פנימה, העבודה שלי עם עצמי, הגדילה האישית...]. אולי זה הדבר הכי משמעותי כי זה פוגש אותך בחיים האישיים שלך. החיים האישיים שלך הופכים להיות חומר גלם, העצמי... [התכנית, לגביי ההכשרה היא מתנה, בכל רמה שהיא, אישית, מקצועית."

לסיכום נאמר כי בעקבות בניית קשר אישי ומשמעותי בין המורות והיועצות לבין המדריכות בתכנית הפיתוח המקצועי, ובעקבות תהליכי הלמידה המבוססים על חוויה אישית, בתוספת קבלת כלים מעשיים לעבודה, התאפשרו מספר שינויים הכרוכים זה בזה. השינויים חלו ברמה האישית-פנימית וברמה המעשית, ובאופן ההתמודדות של המורות והיועצות עם התלמידות שבסיכון. ניתן גם לראות ששינויי ההתנהגות הם מגוונים ומותאמים למקרה ולתלמידה, והם אינם תשובה אחידה לבעיות אלא תוצר של דיאלוג ושל לקיחת אחריות.

### 3.4 הסיפור כמכלול: "זה שינה אותי לגמרי"

אנו רואות חשיבות בהצגת הדרך שנסות המקצוע בחרו כדי לספר את סיפורן, משום שאופן הסיפור הסתבר כמשמעותי להבנת המסר לא פחות מן התוכן. קריאת הנרטיבים השונים שקיבלנו בראיונות הבהירה שלסיפורים יש קווים משותפים רבים, היוצרים נרטיב אחד של שינוי משמעותי. את הקטע הבא סיפרה אשת המקצוע ללא הפרעה והוא מייצג את הנרטיב שחזר על עצמו בנוגע לתהליך השינוי במסגרת הפיתוח המקצועי.

"אז באתי לתכנית ממקום שבעצם הייתי אחת היועצות הטובות.

מרב שהייתי יועצת טובה וכבר מדריכת יועצות, ויועצת מובילה, ורכזת יועצות, אז מה היה מתאים יותר מלבחור אותי להיכנס לתכנית הזאת? ככה הגעתי לתכנית.

עם המון ביטחון. ובליבי חשבתי בוא נראה מה יש להם לתת לנו. בתחילה הייתי בעמדת צפייה שמלווה בהתנגדות. אני חושבת שהייתי ממש בחרדה כשהתחלתי את ההכשרה. כי פתאום משהו קורה לפוקוס הזה, שאני יושבת על הכיסא שלי, המסודר, המאורגן, יושב מולי ילד שאני צריכה להדריך אותו, אני צריכה להוציא אותו מהסיפור והכל ברור ובהיר. [ובהכשרה] משהו מתחיל לגעת, לתפוס אותי ממקום שאפילו, השאלות שנשאלו ומה שאני הוזמנתי לחשוב על עצמי במקומות שבכלל לא היה לי עניין להתעסק אתם. הם היו לי ברורים, ככה גדלתי, אני ככה יודעת, לא היה לי שום עניין שיהיו לי שם סימני שאלה. עכשיו, היו לי גם הצלחות. זה לא שבאתי ממקום שהייתי אבודה ולא ידעתי מה לעשות. היו לי הצלחות מוכחות בשטח, זאת אומרת, הדרך שלי הייתה דרך שהוכיחה את עצמה.

לכן היה לי כל כך קשה. כי אמרתי, אני יכולה לזקוף לזכותי הרבה ילדים שמתפקדים מצוין. שהתיישרו עם המערכת, שלומדים, מכינים שיעורי בית, מבחינתי זה היה קו הסיום. מתחתנים, הכל בסדר. ופתאום להבין שאני חלק מהסיפור וזה לא הילד, אלא זה אני והילד, וכדי לעבוד אתו נכון תקשיבי יותר למה שקורה לך, למה זה עורר אצלך. תשחי שם, תראי קצת יותר בהיר שמשוהו נתקע.

שני המקומות היותר קשים שהיו לי אלף, זה המחויבות. זאת אומרת זה לא אני נותנת לו משהו, אלא הבנה של עומק המחויבות שיש לי להיות יחד עם הילד, וגם ההבנה של משמעות היחסים שיירקמו ביני לבין הילדה או הילד. עכשיו, בשביל שזה יקרה, משהו צריך לקרות לי. אני מוכנה שזה יקרה לי, מה אני פוגשת במסגרת זה שזה קורה לי, פתאום אני פוגשת מקומות מאוד חלשים, מקומות מאוד לא מעובדים בתוך עצמי. מקומות של קושי, זיכרונות, קושי, , unfinished businesses השלכות, העברות, כל מיני התנהלויות שאני מתנהלת אתן בבית ועם הילדים ועם המשפחה, זה פתאום פתח מקומות, היו מקומות עדיין לא מעובדים ומאוד בעייתיים וזה היה מאוד לא קל. הסתכלתי ככה על ההכשרה והייתי רגל בפנים רגל בחוץ. זאת אומרת, לקח לי זמן.

ויש לציין שיש משהו מאוד יפה בהכשרה הזאת, בכל אופן באופן שבו אני חוויתי אותה, שההכשרה הזאת נותנת את הזמן. אם לא הייתי מקבלת מספיק זמן, כשאני הייתי מביאה כל מיני דברים מעולמי, אם [המדריכה] לא הייתה רק שומעת ומאפשרת לי לעבד, אולי הייתי נסוגה. אבל זה ששמעו והיה מקום לקול שלי והייתה רשות, הרבה מאוד זמן קיבלתי רשות להתלבט.

עכשיו אתן לך דוגמה שבמפגש הראשון עלתה מאוד חזק, דיברו בו על ילדים בסיכון ועל נוער בסיכון ועל בחורים בסיכון, ואני הבאתי קול שמאוד הלך אתי. הבאתי את הקול הזה שיש קבוצה של בחורים שלא מצליחים ללמוד בתוך הישיבות. אז בסדר, אז הם לא כל כך לומדים והם לא כל כך מתפקדים אבל אם ימשיכו להחזיק אותם בישיבה, הם ימשיכו ללבוש את המכנס השחור ואת החולצה הלבנה והקהילה תנשום עמוק ותתן להם לעבור את השנים הקשות. אחר כך הם מתחתנים מקימים בתים, ונשארים בתוך הקהילה. אם הקהילה תתנגח בהם, תתעמת אתם, אז יכול להיות שהם יפרשו החוצה מהקהילה.

היום אני מבינה את זה אחרת, זה מאוד מאוד מנוגד לכל התפיסה [הפסיכו-חינוכית] כי מה שאני הבאתי פה זה בעצם איזושהי אמירה שלא אומרת – חייבים לטפל בהם. זאת אומרת אני הסתפקתי בזה שנותנים להם להישאר, ששומרים עליהם בתוך הקהילה. פחדתי מהמקום הזה של להתחיל לגעת בהם, להתחיל להתעסק אתם, להתחיל להתעמת אתם, להתחיל להיות בקונפליקט אתם. פחדתי מהמקום הזה, מאיך נכנסים לקונפליקט עם ילדים או נערים בסיכון ועדיין, היחסים לא נשברים. אז כאילו הפשרה שלי הייתה, בואו נחזיק אותם פה, נשמור עליהם, יעברו השנים, היום אני יודעת כמה שזה לא נכון, זאת אומרת הייתי עסוקה במה צריך לעשות, במה נכון לעשות ופחות במה קורה, במה הם צריכים, איך נגשים אליהם. [...] באמת עשיתי דרך מאוד מאוד, אני חושבת שעשיתי דרך מאוד גדולה. אני חושבת שהדרך הגדולה שעשיתי זה שהיום אני גם יכולה להיות בקונפליקט ואני גם יכולה להכיל עם המון המון סבלנות בלי סוף את הקצב של הנערות. אני יכולה להיות אתן בסבלנות בקצב שלהן. זאת אומרת אני גם יכולה להיות בקונפליקט ואני גם יכולה להיות בסבלנות לקצב. מה עוד ככה?!"

## ההתחלה

"הייתי אחת היועצות הטובות [...] אני יכולה לזקוף לזכותי הרבה ילדים שמתפקדים מצוין. שהתיישרו עם המערכת, [...] מבחינתי זה היה קו הסיכום. מתחתנים, הכל בסדר."

הנרטיבים מתחילים בעבר אישי, המצביע על ביטחון מקצועי, יציבות ואף הצלחה בטיפול עם תלמידות בסיכון. רוב המרואיינות העידו על עצמן שגם לפני הפיתוח המקצועי הן היו יועצות מצליחות, מורות מכילות, וחלק מצוות השייך לבית ספר שטובת התלמידה לנגד עיניו, והוא מכיל במיוחד (במקרה של בתי הספר הנורמטיביים) או מומחה בהתמודדות עם נוער בסיכון (במקרה של בתי הספר המיועדים לאוכלוסייה זו). בחירתן להשתתף בפיתוח המקצועי תוארה, למעט מאשר בריאיון אחד, כלא מכוונת, מקרית (לדוגמה: במקרה התאים בשעות, במקרה בית הספר המליץ), לעתים בלית ברירה, ולא נבעה מרצון ללמוד על התמודדות עם נערות בסיכון אלא מצורך טכני כמו השלמת שעות לימוד או דרישה של בית הספר. גם הדוברת היחידה שסיפרה שהגיעה מתוך עניין, תיארה זאת כעניין אגבי:

"האמת שאין לי, אין לי משהו כזה חזק להגיד על איך הגעתי לזה. כל שנה המרכז להשתלמויות שולח לי את הקורסים שלהם והתחשק לי ללמוד באותה שנה. וזה היה נראה לי, זה היה נראה לי ככה, זה משך אותי. [...] חוץ מזה שנוער בסיכון זה תמיד עניין אותי, סיקרן אותי, היה נראה לי משהו מאתגר. אהה.. זהו ונרשמתי."

לא מפתיע, אם כן, שתחילת הדרך לוותה בספקנות כלפי החומר הנלמד בפיתוח המקצועי, וכלפי דרכי הלמידה:

"אני עובדת בבית הספר כבר שנתיים וחצי, ועבדתי קודם לכן 17 שנה בכל מיני מקומות. [...] אז כשנכנסתי לבית הספר לפני שנתיים קיבלתי חינוך [לחנך כיתה], והתנאי היה שאני ביחד עם זה, אני לומדת את ההכשרה הזאת. אז כמובן לא יכולתי להגיד לא, כי הייתי חייבת להיות "ילדה טובה", אבל בלב חשבתי שבסדר, מה יש להם לחדש. אני כל כך הרבה שנים מכירה ילדות מתקשות. [...] אז חשבתי לעצמי, טוב אני הולכת, כי אני חייבת, אבל אם היו שואלים אותי אם אני צריכה את זה, אז לא היה נראה לי אז שהייתי צריכה את זה, וזה גם לא יוסיף לי, כי מה כבר יש להוסיף?"



## האמצע

**"הרבה מאוד זמן קיבלתי רשות להתלבט".**

הספקנות שתוארה לעיל נמשכה, במידה זו או אחרת, פרק זמן של כשנה. אך המעורבות האישית של המדריכות בפיתוח המקצועי, והחוויות שצברו לאורכה שינו את תפיסותיהן של המורות והיועצות בנוגע לאופן שעבדו עד כה, ואף את האופן שהן תופסות את עצמן ואת יחסיהן עם הסביבה. סיפרה אחת היועצות על תהליך ההיכרות, הבחינה והחשיבה שפיתוח המקצועי מעורר:

*"אם היו עונים לי מיד או נכנסים אתי מיד להסבר, להוכחות, אז הם היו סוגרים את היכולת שלי לטייל בעולמי. ומשהו מאוד פשוט שהם אמרו, גרם לי להמשיך לחשוב על זה, להמשיך לבדוק, להמשיך לשאול, להמשיך לחפש. שזה אחד הדברים היפים בהכשרה. כי התכנית עוזרת לאנשים להסתכל על עצמם, לחשוב על העמדות שלהם, לבדוק אותן, לא להיבהל מהן. אז נפתחת אפשרות להכניס משהו חדש."*

## הסוף

**"באמת עשיתי דרך מאוד מאוד, אני חושבת שעשיתי דרך מאוד גדולה".**

כל נשות המקצוע סיפרו שהפיתוח המקצועי הוביל לשינוי מהותי באופן ההתנהלות שלהן ובאופן ההתבוננות שלהן על תלמידות בסיכון, על הסיכון עצמו ועל הדרכים להתמודד אתו, ואפילו לשינוי בחייהן. הן סיפרו על ידע חדש ועל כך שאפילו בני המשפחה חווים אותן כשונות:

*"ואני מוכרחה לומר שזה שינה אותי לגמרי, לגמרי. [...] וזה כמובן עושה אותי למורה הרבה הרבה יותר טובה [...] ואני גם רואה את זה הרבה פעמים בשיעורים [...] השנתיים שלמדנו, פשוט עשו לי שינוי לגמרי."*

*"זה מאוד מאוד השפיע עליי, זה מאוד מאוד שינה אותי כאדם מכל המישורים, [...] גם בבית זאת אומרת המון פעמים בעלי אמר לי ש"רואים שהשתנית". זה גם השפיע עליו, [...] הכל שונה בכל המישורים."*

נשות המקצוע שרואיינו מעידות שלפיתוח המקצועי הייתה השפעה על התנהגותן בכל תחומי החיים, וכי הן, כמו גם הסובבים אותן – בני משפחה, חברות, עמיתות – מרגישים בשינוי בהתנהגות. כאשר ביקשנו מהן להסביר במה שינה אותן הפיתוח המקצועי, או אם תוכלנה לתת דוגמה, הן השתמשו בדוגמאות מחייהן האישיים, בסמיכות לדוגמאות מהתמודדותן עם התלמידות, ובאופן מפתיע כרכו התמודדות עם נערות בסיכון בהתמודדות עם ילדיהן, השייכים למשפחה חזקה. אלא שאם מבינים את התהליך שהן עברו, ברור שיש הצדקה להקשר שיצרו. הן כורכות את שני הנושאים יחד בשל האופן שהסיכון נתפס בעיניהן – קושי שמקורו בהתפתחות הרגשית של ילד, ושיש לו מענה ממבוגר תומך. לקושי כזה יכול להימצא מענה פשוט במקרה של ילדיהן הפרטיים, אך זהו תהליך ארוך וכואב יותר במקרה של נערה בסיכון. על אף זאת, בשני המקרים מדובר בהקשבה והכלה של המבוגר את הילד, תוך מיקוד בתהליך של חיבור רגשי ולא בסימפטומים.

## הנרטיב ככלי להבנת השינוי ותיאורו

בניגוד לקושי בתמלול השינוי (למשל להסביר מה זה "להיות נוכחת" או "להיות בקונפליקט עם הרבה סבלנות"), הנרטיב, כתהליך מעוגן בזמן, עם עלילה ודמויות משותפות, מעביר את המסר של שינוי בצורה



ברורה. אם היה מדובר ברכישת פרקטיקות חדשות בלבד, היו המורות והיועצות מספרות דוגמאות של "לפניי" ו"אחריי", דוגמאות של חומר הלימוד, של הצלחה או כישלון המבוססים על הכלים החדשים שנרכשו. אך נשות המקצוע שרואיינו סיפרו על רקע אישי, על "דרך שעשוי" או על "כאב פנימי" ורק אז התייחסו לפרקטיקות החדשות, ועיגנו אותן בתחושות שלהן בסיטואציה.

כביכול, קשה לתאר את השינוי. בסופו של יום, נשות המקצוע שעברו את הפיתוח המקצועי נראות בדיוק כמו נשות מקצוע דומות להן בקהילה החרדית, הן מתנהלות באופנים דומים, משתמשות בביטויים דומים ומלמדות באותם בתי ספר, עם אותו הצוות ועם אותם התלמידים. "להיות נוכחת" נראה אותו דבר מבחוץ, גם אם המורה לחלוטין אינה מקשיבה; הליכה הביתה עם תלמידה תוך כדי שיחה אתה נראית לצופה מן הצד, אותו הדבר. על אחת כמה וכמה נכון הדבר כאשר ביטויי ההצלחה הם בתקשורת אישית (ולא פומבית) ובהכלה.

הנה דוגמה מחילופי דברים בין החוקרת למרואיינת, לאחר שהמרואיינת תיארה תהליך של התמודדות עם תלמידה שהסתיים לדעתה בהצלחה משמעותית:

*"המורה: וכשאני הולכת הביתה אז היא יכולה ללכת אתי ולדבר אתי טיפה.*

*מראיינת: כן.*

*המורה: כן. ואני אומרת לך עוד פעם זה דברים שתמיד הייתי קשורה לתלמידות וזה, אף פעם לא הייתי רחוקה מהן.*

*מראיינת: כן.*

*המורה: אבל היום זה קשר מסוג אחר.*

*מראיינת: אני קצת, אני מנסה להבין מה זה הסוג האחר הזה, כי אני שומעת את זה חוזר הרבה פעמים.*

*המורה: כן, כן. אני אסביר לך. זה קשר שאני מרגישה שהן... שאני מכילה אותן, אני אוהבת אותן אני רוצה לעזור להן כי הן שלי."*

המורה מתארת כאן הצלחה המתייחסת לרגשות שלה, וגם לקשר בינה לבין התלמידה, באותו אוצר המילים המוכר מן השיח על תלמידים בסיכון. אוצר המילים הזה מדגיש שהשינוי הוא עדין, ומתקיים באופי השיחה, באופי ההקשבה. את השינוי המהותי, לכן, ניתן לתפוס מן העלילה שבנרטיב, לא פחות ואולי יותר מאשר מן המלל עצמו. כלומר, בשל מורכבות השינוי והזירה שהוא מתחולל בה – עולמן הפנימי של המורה ושל התלמידה – אופן הסיפור הוא קריטי להבנתו. הנרטיב הזה כולל התחלה במקום מקצועי בטוח, ספקנות וביקורת בנוגע לפיתוח המקצועי, ואז כניסה לתהליך פנימי-אישי בליווי המדריכה במפגשים, ולבסוף אימוץ תפיסות חדשות, על ידי המורה ותלמידותיה ואימוץ פרקטיקות והתנהגויות חדשות.

### 3.5 השפעה על בית הספר

נשות המקצוע שרואיינו הסבירו שהשינוי ההתנהלות מול התלמידות בסיכון, חייב אותן לשנות את התנהלותן מול עמיתותיהן ומנהלת בית הספר. בדבריהן זיהינו ארבעה תחומי השפעה על בית הספר. שלושה כמעט ברורים מאליהם – הקשר עם המנהלת, התקשורת עם העמיתות וההכרה בצורך בעבודת צוות. נושא נוסף שניגע בו, אך דורש בירור מעמיק יותר, הוא הסנקציות על התנהגות התלמידות. זה נושא מורכב, בעיקר

משום שהוא חשוף לעין הציבור החרדי ולא נוגע רק לעבודה החינוכית הבין-אישית. שינויים אלו מתרחשים, חשוב להזכיר, על אף שרוב המרואיינות הן היחידות מבית ספרן שהשתתפו בפיתוח המקצועי.

### 3.5.1 הקשר עם המנהלת

כאמור, השינוי הפנימי שעוברות המורות והיועצות במפגשי הפיתוח המקצועי, מאפשר להן לעמוד יותר על שלהן, להתעמת, ולפעול על פי שיקול דעתן. שינוי זה גם מביא לעתים לתקשורת אחרת עם המנהלת, והמורות מספרות על הזדמנויות שבהן השמיעו את דעתן על אף היותה שונה מן המקובל בנוגע לתלמידות בסיכון, וכיצד הגיבה המנהלת לכך. לעתים הזדמנויות אלו היו החשיפה הראשונה של המנהלת לאופיו ולמהותו של הפיתוח המקצועי, וכך הסבירה אחת המורות:

*"אז בכל אופן, זה [הפעולה שנקטה המורה מול התלמידה] היה משהו קיצוני כזה. דיברתי אז עם המנהלת כמה פעמים. היא לא כל כך ידעה מה לומר אבל היא מאוד מעריכה. מאוד מאוד חשוב לה. חשוב ממש. אני גם לא שיתפתי אותה שאני הולכת ללמוד. לא שיתפתי אותה, רק אחר כך [אחרי המקרה] אמרתי לה. [כיום] היא ממש מתחשבת בזה, נגיד כשהיא עומדת לקבוע איזה אסיפת הורים או משהו. [...] היא רואה בזה חשיבות. היא גם מתייעצת אתי על כמה בנות".*

מורות נוספות נתנו דוגמאות דומות שהראו שמנהלת שנחשפה להתנהלות של מורה בעקבות הפיתוח המקצועי, העריכה את דעתה ושמחה על התוצאה. סיפרה אחת המורות:

*"וואני שמה לב שכשהמנהלת נתקלת באיזושהי בעיה או באיזושהי התנהגות ואני ניגשת או שהיא באה לשאול אותי. הגישה שלי היא מאוד שונה והיא מאוד שמחה לשמוע אותה. לדוגמה, הייתה לנו בת שאני ממש לא מכירה אותה אבל היא נענשה פה על ימין ועל שמאל והמחנכת כבר לא יכלה לראות אותה. הייתה חצופה, היא לא עשתה כלום, לא למדה. כבר הזמינו את ההורים למצוא מקום אחר [כלומר להעביר אותה לבית ספר אחר] ועד היום זה ככה [מוציאים מבית הספר כשהתנהגות לא מתאימה], כאילו גם עכשיו זה ככה. רק כשאני הגעתי ואמרתי אולי היא בוחנת אותנו? אולי היא בודקת עד כמה אנחנו שם בשבילה?"*

*"[...] אבל ראיתי שהדברים שלי מאוד, מאוד שונים מהגישה הרווחת והמקובלת. אבל היא [המנהלת] מאוד מאוד מאמינה במה שאני אומרת. אולי יהיה לה קשה אבל ליישם, לא תמיד. כי באמת קשה לבוא ולהתמודד מול כזאת בת ומה זאת אומרת, יש למען ישמעו ויראו, וכל מיני משפטים כאלה, שבאמת לבוא ולהעמיד אותה במקום. זה נכון. אבל אני רואה שהיא מאוד מעריכה את זה. מאוד אכפת לה ממה שאני אומרת. [...] אני כן רואה שמהו משתנה."*

ואכן, אין חולק על כך שהשינוי ברמת בית הספר הוא איטי. חלק מן המורות גם לא בטוחות ששינוי כזה יכול להתקיים:

*"אם את שואלת אותי בגדול, אז בגדול זה טוב למערכת שיש לה עוד כזו מורה. אבל אני לא יודעת כמה זה משפיע על השיח המערכת. המנהלת שלנו גם מאוד שומעת אז בוא נגיד היא יכולה לשמוע ממני כל מיני רעיונות, והיא נהנית מזה, אבל אין לזה השפעה על המערכת."*

מכל אלו עולה שפעמים רבות המנהלות שלומדות על הפיתוח המקצועי שמחות על הידע הקיים אצל המורה, ומעוניינות לעשות בו שימוש. ייתכן שאין אפשרות עדיין לממש את השינוי הזה במרחב הציבורי של בית הספר, כל עוד רק מורה אחת עוברת את הפיתוח המקצועי, אך סביר גם שבמקרים מסוימים זה מתאפשר, ושלזמן ולניסיון תהיה השפעה על חלחול הרעיונות והפרקטיקות.

### 3.5.2 המורות ועמיתותיהן

התנהגותן השונה של המורות שהיו בפיתוח המקצועי, מושכת תשומת לב ומעוררות תהייה מצד עמיתותיהן. למשל מורות סיפרו שהן מוצאות הזדמנויות מגוונות לשיחות אישיות עם תלמידותיהן: בדרך חזרה הביתה, בישיבה בפארק, מזמינות לביתן. אלא שפעולות אלו הן לפעמים יוצאות דופן בנוף בית הספר. בציטוט הבא מורה מספרת על הזדמנות שבה פעלה על פי עקרונות הפיתוח המקצועי ואף ראתה בזה הצלחה, אך החליטה לשמור את הדבר לעצמה ולא לחלוק אותו עם מורות אחרות. היא מתחילה מן הסוף, מן התחושה הטובה שהייתה לה לאחר שפעלה לפי תחושתה האישית ובחיזוק מה שלמדה בפיתוח המקצועי:

*"יצאתי מהשיעור בכל כך הרגשה טובה וכיפית. אם הייתי נכנסת קשוחה וממש מאיימת עליהן ומורה להן בחוזקה לשבת וללמוד זה לא היה קורה. אבל נכנסתי ככה באמצע משחק כדור אז תפסתי את הכדור, הוא בדיוק היה באזור שלי והרצתי אתן כמה בדיחות, ורק אז התחלנו ללמוד. באמצע היה כזה בלגן... הן ממש התחילו להציק ככה. אז חיכיתי שיסיימו. אחרי כמה דקות נתתי מחמאה – וואו איך למדתן להציק בשנה האחרונה. ואז ככה זרמתי ביחד אתן ולמדנו בעצם את כל החומר. הייתה לנו אווירה נעימה והרגשה טובה. הצלחתי לעשות את זה בגלל שבאמת הרשיתי לעצמי [לעשות מה שראיתי לנכון] ואם הייתי פועלת לפי מה שמורה באמת צריכה לעשות, לא הייתי עושה את זה. אני לא אעז לספר את זה למורות אחרות ש... את מבינה? ופעם, לפני שחידדו לי את זה, אז באמת אני רציתי לעשות כאלה דברים, ולפעמים כאילו עצרתי את עצמי בכוח של וואו אסור, אולי אסור, אולי, זה היה הסמכות היותר חיצונית. ... ואני חושבת שזה היה יותר מוצלח ונכון לעשות את זה ככה."*

במקביל, מדבריהן של נשות המקצוע שרואיינו עולה כי עמיתותיהן בבית הספר מרגישות את השינוי שחל בהן, באופן שהן מתבוננות ומתמודדות עם התלמידות, גם אם הן עצמן לא עברו את הפיתוח המקצועי.

*"אחת המורות, היא מחנכת ואני מורה מקצועית בכיתה שלה, היא מורה שלא לומדת את הקורס, אז היא אמרה לי, שהיא ראתה בדיווח שנותנים להורה באסיפת הורים על מקצוע [איך כתבת], ושרואים שאני בקורס, לפי מה שכתוב."*

היבט אחד של השינוי הוא בתקשורת טובה יותר עם מורות אחרות, ובמידה מסוימת שיפור התנהלות העמיתות והפצה של התובנות שנרכשו בפיתוח המקצועי. במקרה הבא למשל הדוברת מתייחסת ל"שורש הבעיה" ולא לסימפטום וגורמת גם לעמיתתה להתייחס לכך:

*"אתמול יצאה המורה משיעור בכיתה שלי, אמרה שהיה שם בלגן, זה היה אחרי פעילות שהייתה להם והיא לא הצליחה ללמד. [...] והיא יצאה ממש כמעט עם דמעות בעיניים, במיוחד עם ילדה אחת שממש ממש הפריעה לה והתנהגה לא יפה. [...] הכלתי אותה, הקשבתי לה, אחר כך אמרתי לה – בדיוק השבוע דיברתי עם הילדה הזאת, היא אמרה שיש לה כינים. ומיד המורה הזאת שינתה לגמרי, וואו זה בטח מאוד מציק לה, היא שינתה לגמרי את המבט שלה, התחילה לרחם עליה במקום להאשים אותה."*

גם במקרים אחרים סיפרו מורות שכאשר יצאו עם תלמידה לשיחה במקום לא שיגרתי, "מורות מסתכלות עליי מאוד עם עיניים גדולות כאלה איך, איך עשיתי את זה." על אף הקושי שזה מעורר בעבור המורות הפועלות כך, עצם ההסתכלות והתהייה מאפשרת התייחסות לפיתוח מקצועי בבית הספר והעלאת נושאים לדיון בין עמיתות.

תיאורים כאלה אופייניים למצב שלא כל צוות בית הספר שותף לתהליך, אלא מורה אחת או שתיים. הסתכלות על מקרים כאלה הביאה את המורות להבין את חשיבותה של עבודת הצוות.

### 3.6 הכרה בצורך בעבודת צוות

במקרים שהפיתוח המקצועי מתקיים בבית הספר כמכלול, מתאפשרים, יותר בקלות, שינויים גם בעבודת הצוות. מספרת מנהלת על התנהלות יוצאת דופן של מורה מול תלמידה, שהתאפשרה בזכות העובדה שהפיתוח המקצועי התקיים בבית הספר:

*"המורה עשתה אתה תהליך מקסים. תלמידה חזקה, מאוד מאיימת, וזה הרבה יותר קל לרצות אותה מלהתעמת. ומה עשתה המורה הזאת, [בעבר] היא ניסתה לא להיתקל בה, אבל היא הייתה חייבת [...] [ואז התרחש עימות בין המורה לתלמידה] ואז [מדריכה] הציעה שהמורה תלך אל הילדה, תתנצל אצלה. זה נשמע מגוחך. שתגידי לה – חשבתי על מה שקרה, ואני רוצה להתנצל כי עד היום ויתרתי עלייך. לא רציתי להיות אתך בקשר כי את מאוד לא נעימה. והחלטתי שזה לא בסדר, אסור לי לוותר עלייך. תדעי לך מהיום אני לא מוותרת עלייך. אני אדרוש ממך בדיוק כמו מכולן. הילדה פרצה בבכי ואמרה שזה נכון, כולם מוותרים עליה בסוף. [...] אני חושבת שזה היה דבר גאוני. זה נתן לכל הצוות כוח לעמוד מול הילדה."*

המורה שעברה את הפיתוח המקצועי כחלק מתהליך בבית הספר מספרת, כצפוי, על שינוי עמוק יותר בבית הספר:

*"יש משהו שמאוד מאוד השתנה בבית ספר. נהיה הרבה יותר צוות, זאת אומרת הצוות הוא הרבה יותר מאוחד, הרבה יותר נעזרים אחת בשנייה הרבה יותר פתאום אהה... עובדים כצוות מול בת וזה לא כל מורה מתמודדת לבד זאת אומרת זה משהו."*

אותה מורה גם סיפרה שכיום יש יותר ישיבות צוות, ושבישיבות הצוות יש שיח מסוג שונה, שכולל גם חוויות אישיות של המורות, והיכרות מעמיקה יותר ותומכת יותר בין חברות הצוות. היא סיפרה שהצוות מגובש יותר, ונתנה דוגמאות לאופן שהן פועלות יחד מתוך אמפתיה זו לזו, גם בלי קשר לתלמידותיהן.

נשות המקצוע שהיו בפיתוח המקצועי (שאינן חלק מהכשרה בית ספרית), מצביעות על רצון בעבודת צוות מאוחדת יותר. לדבריהן, שיתוף הפעולה במסגרת הקבוצה בפיתוח המקצועי הבהיר להן כי אין טעם לפעול לבד, וכי הנערות שנמצאות בסיכון זקוקות למעטפת של המוסד שהן נמצאות בו. הן הבינו שדרוש קו אחיד כדי להביא לתוצאות, אלא שהצוות שפוגש את התלמידות מגוון וגם משתנה לאורך השנים. להלן דוגמה שנתנה אחת המורות שניתן לראות בה את המורכבות שעולה כאשר המורות רוצות לפעול על פי עקרונות הפיתוח המקצועי, ועושות את צעדיהן הראשונים בהוצאת עקרונות אלו לפועל במסגרת בית הספר. בהזדמנויות אלו הפיתוח המקצועי איננו רק חוויה אישית, לא עוד קשר אישי בין מורה לתלמידה, או עצה למנהלת, אלא התנהלות פומבית, המיועדת לעבודת צוות. הנה דבריה של המורה:

"אני אתן לך דוגמה. הייתה ילדה שהפריעה בשיעור. כנראה שהיא הפריעה הרבה בשיעורים, היא עשתה מה שהיא רצתה, היו גם הרבה הערות ביניים בשיעורים. אני כבר לא זוכרת את זה כל כך כי היא באמת מאוד השתנתה. אצלנו קוראים לזה דרך ארץ, 'חוצפות' נגיד. חוסר גבולות. וניסיתי ללכת אתה ככה בטובות. קראתי לה הביתה, הכנתי אותה למבחן, קראתי לה הרבה לשיחות, היא חזרה מבית ספר אז הלכתי אתה, מה שאמרתי לך מקודם. ובאמת הרגשתי שהילדה, אצלי בשיעורים, היא הרבה יותר השתפרה.

אבל כל הזמן הפריע לי שלא שיתפתי את המנהלת בכל מה שהיה. והמנהלת היא, היא יותר אוהבת גם להיות מנהלת הטובה, לתת את הסוכריות למתקשות וציון על מחברות טובות. היא חלשה בקטע המשמעותי, ואני הרגשתי אחר כך שכאילו לקחתי לה את התפקיד. כי כל הזמן, הרבה פעמים, כשדיברנו על הילדה הזו היא אמרה לי משפטים שמאוד הפריעו לי. וגם היועצת כאילו אומרת.

אחר כך היא הזמינה את ההורים, כי היו אתה עדיין בעיות אצל המורות האחרות, וגם השיחה עם ההורים לא הייתה בכלל מתוכננת מראש. כאילו הזמינה את ההורים ובואו נדבר אתם. הם כבר הגיעו, ואני הגעתי, אני לא הייתי בתחילת השיחה. נכנסתי והיועצת שם והאבא צעק. השיחה לא הייתה מתוכננת ובנויה. ואני, אני ניסיתי למתן קצת את העניינים, ניסיתי כאילו לסגור קצת על הילדה. בקיצור יצאתי עם תחושה מאוד לא טובה מהשיחה הזאת.

והיום, היום אני חושבת שדווקא הילדה מאוד מאוד הלכה והשתפרה וגם בכיתה ז' היא מאוד מאוד התקדמה, ממש. ואחר כך לפני התעודות שיתפתי את האימא דיברתי אתה, [שניתן לתלמידה] אולי ציון שיתייחס לסוף השנה כשהיא השתפרה. ובאמת שנה אחר כך, אני לא יודעת אם בזכותי, אבל בעיקרון היה הרבה יותר טוב.

עכשיו אני יודעת שאם הייתי עובדת מיד ביחד עם המנהלת, ביחד עם היועצת הכול היה נראה אחרת. גם המשפטים האלה של המנהלת - ואפילו שלא כל כך התייחסתי לזה [אז] - בטוח זה השפיע עליי הלאה. אמרתי לעצמי נו אם את חושבת עליי ככה, למה שאני אמשך לעבוד, להתמסר אליה כל כך. ואם כן היינו עובדות יחד [זה היה אחרת]. אני כאילו לא עשיתי את זה בהתחלה כי חשבתי ש... למה לערב את כל העולם, למה עכשיו? נסתדר לבד. אבל היום אני יודעת שבאמת, בזכות מה שלמדתי, שכן, צריך לעבוד ביחד בשיתוף פעולה וביחד נצליח. ובאמת השנה, עם מקרה אחר של ילדה עם כל מיני קשיים אבל בעיקר בעיות התנהגות, אנתנו כן עובדות ביחד, אני והמנהלת והיועצת והאימא ועוד מורות. [...] אולי פעם [כשעבדתי לבד] הצלחתי או חשבתי שהצלחתי - אבל היום אני רואה שחייבים חייבים לערב את ההורים והיועצת, המנהלת, אפילו עוד מורה בצוות, לפחות אחת."

### 3.6.1 סנקציות, ענישה ותגובת המערכת

חלק זה מתאר את תגובת מערכת בית הספר להתנהגותן של הנערות בסיכון. כצפוי, פעמים רבות הנערות מתנהלות בצורה שאינה נורמטיבית, ברמות שונות, והתנהגות זו נענית בדרך כלל בענישה. העונשים הם סנקציות שחורגות מעבר ליחסים שבין מורה לתלמידה, משום שיש להם נראות ציבורית ומשמעות ציבורית, ובמקרים האלו בעיקר משמעות של סימון גבולות ההתנהגות המקובלת והרתעה. תפיסת הפיתוח המקצועי גורסת כי הענישה היא בעיקר תגובה לאיום שההתנהגות של התלמידות האלו מציבה על בית הספר, על שאר

התלמידות ואף על המורה עצמה. בניית קשר עם התלמידה מאפשרת, אם לא למנוע את העונשים, למתן את השפעתם השלילית על התלמידה ולתמוך בה גם אז. מספרת אחת המורות:

*"התגובה הנורמאלית שלי זה לצעוק עליה, ולהעניש אותה, וגם עשינו את זה כי בסך הכול היא ילדה מאוד חזקה, ואם לא יהיה עונש היא הייתה יכולה לעשות מה שהיא רוצה, וזה חוסר חינוך. אבל מצד-שני, יצרתי אתה קשר מאוד מאוד יפה. היא באה אליי כמה פעמים, וכמה פעמים נפגשנו סתם באיזה נגיד גינה או משהו, ודיברנו על כל מיני דברים [...] עוד קשה לעבוד אתה, אבל אני מרגישה שהיא לפחות יודעת שלא כולם נגדה, לא כולם ככה מסתכלים עליה במבט כועס. להגיד לך שזה שינה אותה לגמרי – לא, לצערי, אבל היו הרבה פעמים שאחרי שדיברנו הביטחון מאוד עלה. [...] ויש פחות טעינות. אם יש הבנה אז יש הרבה פחות טעינות והרבה יותר מקום לשמוע. יש חוויה לבוא לבית ספר כי הבית ספר הוא לא עוין ולא תוקפן הוא מקום נעים וקודם כל החוויה של התלמידה את בית הספר כמקום שהוא מיטיב והמורה דמות מטיבה."*

מורות שעברו את הפיתוח המקצועי מסבירות שהן מרגישות פחות מאוימות, ולעיתים אף מצליחות לנטרל את תחושת האיום של עמיתותיהן באמצעות הסברים, והדגשת שורש הבעיה במקום המיקוד בסימפטומים שלה. כפי שניתן לראות מן הציטוטים, ניטרול תחושת האיום מקטין את הצורך של המורה להשתמש בענישה:

*"ברגע שאני מזהה את העולם הפנימי של התלמידים ומבינה את הצרכים שלהם, המורה רואה הרבה פחות באיום את כל מה שהם מביאים. כי הם לא מערערים עליו. ... יש להם משהו שהוא פשוט שייך אליהם שהם מביאים אותו. [...] בכיתה זה לא עלה לי ביותר מאמץ, זה לא לקח לי יותר זמן. להפך, אולי אפילו פחות התעצבנתי. זה פשוט שפה אחרת וגם הן [התלמידות, ר.ר.] אימצו אותה, את השפה."*

גם אם מורה רוצה להימנע מלהעניש, בין אם באמצעות הימנעות מהגעה לסיטואציה ובין אם באמצעות כך שהיא פשוט לא מגיבה בענישה, היא עדיין צריכה להתמודד עם הדעות של עמיתותיה המורות והמנהלות, והתפיסות בנוגע למה שמקובל בבית הספר. המצב הזה אופייני במיוחד בבתי ספר שבהם רק מורה אחד השתתף בפיתוח המקצועי מטעם בית הספר.

התמודדות זו מתאפשרת בזכות קשרים טובים עם מנהלת תומכת ו/או חיבור לסמכות הפנימית שנבנתה בפיתוח המקצועי. אלו מאפשרים למורות לפעול בהתאם לתפיסותיהן האישיות את המצב וכך להימנע מלהעניש או מלהגיע למצבים של ענישה, על אף המורכבות שכרוכה בהתנהלות אחרת מכפי שמקובל בבית הספר. למשל אותה מורה שהתנגדה להרחקה (ר' סעיף 1, ציטוט ראשון) סיפרה שהסתכלו עליה בצורה שונה, אך היא בכל זאת מצאה את הביטחון העצמי להביע דעה אחרת:

*"פתאום הרגשתי שמסתכלים עליי כעל העוף הכי מוזר כי מה? [תלמידה] כזאת חצופה!?"*

*אבל מצד שני כשהשמעתי את זה אז הייתי מאוד מאוד ניונחה ורגועה. ומאוד בטוחה במה שאני אומרת. אני לא מכירה אותה טוב אבל ה.. הצורת התנהלות שלה מולנו היא, היא זועקת משהו. ראיתי שלמנהלת היה מאוד אכפת מה שאמרת. כי באמת קשה לבוא ולהתמודד מול כזאת בת ומה זאת אומרת, יש למען ישמעו ויראו, וכל מיני משפטים כאלה."*

מבחינת המחקר, שאלת התגובה של בית הספר הייתה קשה לפענוח בשלב הזה משום שהמרואיינות היו ברובן (למעט שתיים, שלא רואיינו ראיון נרטיבי) נציגות יחידות (או לכל היותר שתיים) של בתי הספר שבהם הן עובדות. יתר על כן, מערכת החינוך החרדית איננה מכוונת לשינויים, אלא לשימור הקיים. על כן קשה ליצור שינוי בפרקטיקות החינוך בכלל ובפרקטיקות החינוך החשופות לעין הציבור בפרט. סביר להניח, וכך גם עולה מדבריהן של נשות המקצוע שרואיינו, ששינויים כבר מתרחשים בכל בית ספר שמורות השתתפו בו בפיתוח המקצועי, וסגנון אחר של תקשורת בין-אישית (בין מורות לתלמידות ובין מורות לבין עצמן) כבר בא לידי ביטוי. סביר שעם הזמן הם יובילו להפחתה בענישה בכלל ובהרחקה מבית הספר בפרט. אך כרגע אלו הם שינויים עדיניים, המתרחשים תוך איזון בין השאיפה לשמור על הקיים לבין שימוש בדרכי התמודדות מתאימות יותר.

## 4. סוגיות

כפי שניתן לראות, מדבריהן של המרואיינות עולות גם סוגיות שהן מתמודדות עמן בעקבות תכנית הפיתוח המקצועי והשינויים שהביאה.

סוגיה מרכזית אחת היא היות אשת המקצוע יחידה במערכת הבית ספרית. נקל להבין שאתגר מרכזי העומד בפני אשת המקצוע שעברה את התכנית ללא צוות בית הספר הוא ההתנהלות לפי עקרונות התפיסה, בתוך מערכת שלא עברה תהליך פיתוח מקצועי דומה ושתפיסותיה שונות ממנה במידה רבה. הסוגיה משליכה על שלושה נושאים:

**א.** זו חוויה שעלולה להיות שוחקת ומבודדת בעבור אשת המקצוע.

**ב.** יש סיכון שהשפעת תכנית הפיתוח המקצועי על התלמידות תהיה קטנה יותר מן הניתן, מפני שנשות המקצוע לא תוכלנה לממש את הפעולות המתבקשות מהן, בשל חוסר שיתוף פעולה, אי-הבנה או התנגדות של שאר צוות בית הספר.

**ג.** אם אשת המקצוע תפסיק ללמד את התלמידה או תעזוב את בית הספר, לא תימצא לתלמידה תמיכה דומה.

כדי להקל על ההתמודדות עם חווית השחיקה והבדידות, ולסייע לנשות המקצוע למצות את השפעת הפיתוח המקצועי, החלה התכנית לפתח לאחרונה מנגנון תמיכה לנשות המקצוע, שימשיך לפעול גם עם תום שלוש שנות הפיתוח המקצועי.

סוגיה שנייה קשורה להתמקדות הפיתוח המקצועי ביחסים שבין מורה לתלמידה, בין מבוגר תומך לילד בסיכון. אמנם התמקדות זו מאפשרת העמקה בהיבט זה ומחזקת את ההבנה של התפיסה ואת יכולת השימוש בה בפועל, אך היא גם מגבלה, שכן היא מתייחסת למקור אחד של מענים לצורכי התלמידות, בעוד לרוב מצבי הסיכון שהתלמידות נמצאות בהם מגוונים, ונעים על רצף שבין קשיים מינוריים למצבי סיכון קיצוניים, והן זקוקות למגוון רחב של מענים, הניתנים על ידי "רשת של מבוגרים" המספקת מענה מערכתית אקולוגי.



סוגיה שלישית עוסקת בשינוי תפיסת התפקיד ובמאמץ הנדרש מן המשתתפות במפגשי הפיתוח המקצועי. התכנית דורשת מן המורות מאמץ אישי, שינוי פנימי (תוך כניסה לתהליך עומק של התמודדות עם פחדים, דעות והתנהגויות מושרשות) ולקיחת תפקיד של מבוגר תומך, ולא רק של מורה הממוקד בהוראה. זאת בנוסף למשך התכנית ולאינטנסיביות שלה.

הסוגיה האחרונה מתייחסת למורכבות הכנסת הפיתוח המקצועי לקהילה החרדית. הקהילה החרדית היא קהילה סגורה השואפת לשמור על גבולות ברורים בינה לבין החברה הכללית, כדי לשמור על צביונה הייחודי וכדי להישמר מ"השפעות זרות", בעיקר בתחומי החינוך, ובעיקר במוסדות החינוך השייכים לזרמים המרכזיים והמבוססים. לימוד התורה הוא ערך עליון, וחינוך הילדים נמצא בראש סדר החשיבות החרדי יחד עם הניסיון לשמור עליהם "טהורים" מהשפעות חיצוניות. בשנים האחרונות חלה עלייה במודעות אנשי החינוך בחברה החרדית לקשייהם של תלמידים, להשפעה הצפויה של קשיים אלה על המשך חייהם ולצורך לסייע להם תוך היעזרות בגורמי מקצוע, אף אם הם מחוץ לחברה החרדית. למרות זאת, עדיין קיים חשש מפנייה לאנשי מקצוע שאינם 'אנשי שלומנו', כלומר שאינם מן הקהילה החרדית, בין היתר בשל חשש מאי-הבנה תרבותית שתוביל לביקורת שלילית על החברה החרדית.

היבטים אלו ואחרים מקשים על כניסה של תכניות לפיתוח מקצועי (ממקור שאינו חרדי) בתחומי החינוך (וגם על ביצוע מחקר). התכנית עושה מאמצים ניכרים להתאים את תכניה ודרכי פעולתה לעולם הערכים החרדי, ולבנות ולחזק צוות מובילות מן האוכלוסייה החרדית. במקביל, היא פועלת תחת מגבלות מחמירות של שמירה על סודיות בנוגע לפעילות התכנית ולתכניה. צורך זה גובר כשמדובר בבתי ספר נורמטיביים (בניגוד לבתי ספר לתלמידים בסיכון), ובבתי ספר לבנים (שהתכנית מנסה להרחיב את פעילותה גם אליהם) ומגביל את פעילות התכנית.

## 5. סיכום

דוח מחקר זה, נועד ללמד על השפעת הפיתוח המקצועי בתכנית "אלייד" על מורות ויועצות בבתי ספר חרדיים המתמודדות עם תלמידות בסיכון. הדוח מציג את השינוי שעברו נשות המקצוע כפי שהן תיארו אותו ומתייחס למקומו של הפיתוח המקצועי בשינוי זה. המתודולוגיה הנרטיבית שהשתמשנו בה איפשרה לנו לזהות את השינוי ולעקוב אחר התפתחותו ומאפייניו.

הדוח מביא אמנם תמונה מעמיקה של השינוי, אך יש לציין גם את מגבלות המחקר. חלק ממגבלות אלה נבעו מקיום המחקר בעולם החינוך החרדי והן משפיעות על יכולת ההכללה מממצאי מחקר זה:

- ◆ בשל רגישות הנושא בחברה החרדית, וקושי להיענות למחקר חיצוני, לא הורשינו לבחור את המרואיינות, והגענו אליהן באמצעות פנייה של צוות התכנית, וקבלת הסכמתן להתראיין.
- ◆ מסיבות דומות לא קיבלנו אישור לגשת אל התלמידות ובתי הספר – כך שלא ניתן היה ללמוד על החוויה שלהן עם המורות שעברו את הפיתוח המקצועי.
- ◆ לא ראינו מורות או יועצות שנשרו מן הפיתוח המקצועי (צוות התכנית דיווח שמדובר באחוז אפסי של נשירה).



על אף המורכבות המשתמעת מדברים אלו, ניתן להסיק מן הממצאים שבעקבות בניית קשר אישי ומשמעותי בין המורות והיועצות לבין המדריכות במפגשים, ובעקבות תהליכי הלמידה המבוססים על חוויה אישית, בתוספת קבלת כלים מעשיים לעבודה, התאפשרו מספר שינויים מהותיים באופן ההתמודדות של המורות והיועצות עם התלמידות שבסיכון.

ראשית, חלו שינויים ברמה האישית-פנימית, והמורות חוות את ההתמודדות עם התלמידות בסיכון כתהליך של:

- ◆ לקיחת אחריות אישית
  - ◆ נכונות לבנות קשר אישי ולקיימו
  - ◆ מודעות לחוויות אישיות של המורה ולקשיים האישיים הפנימיים הנגרמים כתוצאה מן הקשר, כגון תחושת הזדהות, אשמה
  - ◆ נכונות להתגבר על מעצורים פנימיים ופחדים
  - ◆ מציאת סיפוק ותחושת הצלחה מ"תחנות" בקשר (רגעים של קבלת החלטות נכונות, בחירה מיטיבה)
- שנית, ברמה המעשית, המורות נוקטות בפעולות המבטאות את האחריות שהן חשות כלפי התלמידה והן פועלות בדרכים שונות ונוספות על הרפרטואר המקובל, אך בהתאם למה שלמדו בתכנית:
- ◆ שימוש בשיחות המבוססות על התעניינות אישית, שאילת שאלות והקשבה ללא מתן עצות, כדי לזהות את "שורש" הסיכון ולהוות מקור לתמיכה ולניהול הדיאלוג כך שתתאפשר המשכיותו ויווצרו יחסים כנים.
  - ◆ נקיטת יזמה לשיחות בעניין התלמידה עם ההורים ועם נשות צוות אחרות לשם תמיכה בה והיכרות עמה. המורות נתנו דוגמאות ליצירת קשר עם ההורים שגם אותו הן בוונות בצורה שונה מכפי שהיו עושות קודם (מחמיאות, מבררות את "שורש הבעיה").
  - ◆ מחויבות ומסירות לתלמידות גם בעת "כישלון" בתהליך, והמשך תמיכה במקום סנקציות וענישה, כולל בחירה בדרכי פעולה לא מקובלות, כמו המורה שנתנה מחמאה על "השתוללות" של התלמידות והתבדחה אתן במקום להעניש, או המשכת הדיאלוג גם לאחר התנהלות לא ראויה ופוגענית של התלמידה, כמו המורה שקנתה מחברת לאחר שהתלמידה המשיכה להגיע לא מוכנה לשיעור.
  - ◆ משא ומתן עם עמיתות ומנהלות כך שייגבו באופן ההולם את תפיסתן את הבעיה (למשל להסביר את "שורש" הסיכון ולדרוש לא להשעות, או לדרוש סבלנות להתנהגויות חריגות ללא העלמת עין). המורות סיפרו כיצד התעקשו מול המנהלת על מתן מענה מתאים במקביל לעונש מקובל או במקומו. חשוב להזכיר, שרוב המרואיינות היו נציגות יחידות של בית הספר שלהן בפיתוח המקצועי ולהתנהגות כזו יש חשיבות גם בכך שהן פועלות באופן השונה מן המקובל במערכת.

המחקר הצביע גם על סוגיות שעלו מן הנתונים, ובהן:

1. יכולת הפיתוח המקצועי להשפיע בהינתן אשת מקצוע אחת יחידה שעברה את התהליך בתוך המערכת הבית ספרית.

2. ההתמקדות באדם אחד היא מוגבלת לנוכח הצורך של תלמידות בסיכון במענה מערכתית (אקולוגי) הניתן על ידי כמה שיותר מבוגרים הפועלים כרשת במסגרת הסוציאליזציה הטבעית.

3. המאמץ הנדרש מן המשתתפות במפגשי הפיתוח המקצועי לקחת חלק בתהליך של שינוי אישי ופנימי ובשינוי תפיסת תפקידן.

מערכת החינוך החרדית איננה מכוונת לשינויים, אלא לשימור הקיים. על כן קשה ליצור שינוי בפרקטיקות החינוך בכלל ובפרקטיקות החינוך החשופות לעין הציבור בפרט. כיום השינויים הם עדינים, ומתרחשים תוך איזון בין השאיפה לשמור על הקיים לבין שימוש בדרכי התמודדות מתאימות יותר. יש מקום למחקרי המשך על בתי הספר, שיכילו אוכלוסיית מחקר מגוונת יותר גם מבחינה מגדרית ותיאורים של מגוון גדול יותר של פרקטיקות התמודדות עם נוער בסיכון, כולל התייחסות מעמיקה יותר, כפי שהזכרנו קודם לסוגיית הענישה.

מדבריהן של נשות המקצוע שהתראיינו עולה שעל אף שהפיתוח המקצועי דרש מהן מאמץ רב, הן מזהות את השינוי שהוא הביא בתפיסותיהן ובבחירותיהן כיצד לפעול מול תלמידות בסיכון. הן מתארות שיפור ביכולתן להתמודד עם התלמידות בסיכון וביכולתן להביא לשיפור בהישגי התלמידות, ביכולתן להשתלב בבית הספר ובאיכות חייהן. השינוי המיוחל בחייהן של התלמידות, מסבירה התפיסה, לוקח זמן, ויש לו ביטויים מורכבים ושונים לאורך חייה של התלמידה. במחקרים שהעריכו תכניות אחרות שפעלו על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית בקרב אוכלוסיות אחרות, דיווחו מורים על שינוי חיובי שחל אצל תלמידיהם, ובבדיקת הבדלים בתפקוד התלמידים עלה שיפור בתפקוד בקרב אחוז ניכר של התלמידים (כהן-נבות ועואדיה, 2012).

במחקר זה לא התמקדנו בתוצאות בעבור התלמידות. מחקרי המשך שיבחנו את נקודת מבטן של התלמידות (בזמן לימודיהן או אף לאחר סיום הלימודים) בנוגע לקשר עם המורות, ולהיותן מקור תמיכה בעבורן, ואת השפעת השינויים שעברו נשות המקצוע על תפקודן הלימודי של התלמידות והסתגלותן לבית הספר, יוכלו להוות השלמה למחקר זה ולספק נדבך נוסף וחשוב לגוף הידע המצטבר על אודות תכניות מסוג זה.

## 6. אחרית דבר: פיתוח התכניות בגישה החינוכית הפסיכו-חברתית

מאת הד"ר פלורה מור,

ראשת תחום מומחית בכירה לפיתוח תכניות תשתית בחינוך – ג'וינט ישראל-אשלים

המיזם החינוכי 'אֶלֶף' הוא פרי פיתוח שותפות בין ג'וינט ישראל-אשלים, משרד החינוך, המחוז החרדי והשירות הפסיכולוגי הייעוצי. המיזם נועד לפתח את התודעה של מנהיגי הקהילה החרדית על כל גווניה, בנוגע לחינוניות היכולת של בית הספר להתמודד עם צורכי הלמידה וההתפתחות של תלמידותיו, ולייצר במרחב בית הספר מענים רגשיים, לימודיים, חברתיים ומשפחתיים לתלמידות החברה החרדית, באופן שהולם את התרבות ונוהגי הקהילה.

בתפקידי כראשת תחום מומחית בכירה לפיתוח תכניות תשתית בחינוך בג'וינט ישראל-אשלים יחד עם רות אלמליח, מפקחת מחוזית במחוז החרדי של משרד החינוך, ויהודית כהן ואיתן לוי, יועצים בכירים לחינוך החרדי בשירות הפסיכולוגי הייעוצי – חברנו יחדיו להנעת המיזם התובע רגישות תרבותית והתאמה דינמית מתמשכת.

המיזם נשען על הפרקטיקה האפקטיבית בזירת החינוך בהקשר של תלמידים בסיכון ונשירה סמויה, אשר פותחה בעשורים האחרונים על בסיס התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. את התפיסה גיבשתי במסגרת תזה לדוקטורט (מור, 2011; Mor, 2003) שעסקה בחקר דפוסי ההתנהלות של מורים שהביאו לתפנית בתפקודי תלמידים – מדפוסי נשירה וניתוק, לתפקוד רגשי, חברתי ולימודי פורה ולהשתלבות בבית הספר ובמעגלי חיים נוספים.

במהלך השנים הפכה התפיסה למאגר ידע עשיר המקשר בין דיסציפלינות שונות (פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וחינוך) ומשלב מושגי יסוד, שיטות, אסטרטגיות וכלים יישומיים לקידום עשייה חינוכית בבית הספר בקרב ילדים ובני נוער תת-משיגים ובקרב הוריהם.<sup>2</sup>

על קרקע של עשייה פורייה ורבת שנים תחת ניהולו של הד"ר רמי סולימני, מנכ"ל ג'וינט ישראל-אשלים, פיתחו תחת התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, מספר זירות מרכזיות הנבדלות זו מזו בסביבת העבודה, במתודות ובתכנים:

**1. התערבות בית ספרית** – התערבות כוללנית המשנה את מסוגלות צוות בית הספר ליצור סביבה חינוכית מגדלת, הנשענת על ברית העבודה עם ההורים וסוכני הקהילה. תכנית הדגל 'רווחת הפרט' נבנתה על בסיס הניסיון שנצבר בתכניות 'סח"ח – סביבת החינוך החדשה' (לבתי הספר התיכוניים), 'זינוק' (לחטיבות ביניים) 'אד"ם – אינדיבידואליזציה, דעת, מוביליות' (לבתי הספר היסודיים) ו'חליל' (לבתי הספר במגזר הערבי). מודל ההתערבות נכתב והומשג בשלמותו (מור, 2010) והיבטים שונים שלו הומשגו ונחקרו (מור, 2003, 2011; סולימני, 2002, 2006; Mor, 2003; ראזר, פרידמן וסולימני, 2003). מחקרי הערכה מתמשכים ליוו את תכניות ההתערבות על ידי מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל (כהן נבות, 1996, 2000, 2002, 2003, כהן-נבות ולבנדה, 2003, 2003ב; כהן-נבות, לבנדה וסייקס, 2004; כהן-נבות

<sup>2</sup>עיקרי התפיסה מופיעים במאמרים ובספרים: מור ומנדלסון, 2006; מור, 2014, 2010; מור ולוריא, 2014א; מור ולוריא, 2014ב; Mor & Bar Shalom, 2007.

ועואדיה, 2010, 2012), המכללה האקדמית ע"ש דוד ילין (דעאס, 2006; בר שלום, 2006; Mor & Bar, 2007) והמכללה האקדמית לחינוך אורנים (ראזר, 2009; ראזר, ורשבסקי ובר שדה, 2011).

**2. התערבויות עירוניות יישוביות** – פיתוח אישי ומקצועי של אנשי מקצוע המנהיגים את העשייה החינוכית היישובית בעזרת קבוצות למידה לאנשי מקצוע מתחומי התמחות שונים, באופן שמאפשר ליצור רציפות בין עבודתם של קובעי המדיניות ואנשי המקצוע הבכירים לבין עבודת אנשי החינוך והטיפול בבתי הספר ובקהילה. תכנית הדגל 'צח"י' (צמיחה חינוכית יישובית) פועלת משנת 2002 ב-11 יישובים ברחבי הארץ (ירושלים, רעננה, ראשון לציון, קריית מלאכי, רחובות, בת ים, אשדוד, גבעתיים, הרצליה, חדרה וחيفا).

**3. התמקצעות אנשי מקצוע בשדה (in service) ובאקדמיה** – תכניות התמחות והכשרה אקדמית לאנשי מקצוע (מנהלים ומפקחים, יועצים ופסיכולוגים חינוכיים, קב"סים, עובדים סוציאליים, עובדי קידום נוער ורווחה) ולפרחי הוראה המובילים את הטיפול בתלמיד כפרט בבית הספר, ברוח שוויון ההזדמנויות במערכת החינוך.

השפעת תכניות ההתמחות נחקרה בסקר (רהב, 2012) שנבחנו בו השפעות תכנית ההתמחות הדו-שנתית על יועצים חינוכיים של שפ"י. ממצאי הסקר שנערך בקרב 402 יועצים חינוכיים, שחלקם השתתפו בתכנית ההתמחות, הראו שהתכנית הצליחה להקנות למשתתפיה שליטה בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ובכלים לקידום התלמיד כפרט. השפעתה על תפקודם בבית הספר הייתה גבוהה. כמו כן נערכה הערכה פנימית מעצבת לתכניות התמחות הממוקדות במנהלי מוסדות חינוך, ביועצים ובפסיכולוגים חינוכיים (מור ולוריא, 2010).

עיקרי תכנית ההתמחות נכתבו בספרים אחדים (מור ולוריא, 2010; מור ולוריא, 2014א, 2014ב). מחקרים נערכו לתכניות 'ליקל' ו'תמארא' (למגזר הערבי) במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין (בר שלום, 2003, 2006א, 2006ב, 2012; מור, דיאב וזיאד, 2007) ובתכנית 'מיתרים' במכללה האקדמית לחינוך אורנים<sup>3</sup> (ראזר, 2009; צור וראזר, 2013; ראזר, ורשבסקי ובר שדה, 2011).

**4. בניית חוסן וטיפול בנפגעי טראומה במערכת החינוך** – נוסף לשלוש הזירות שתוארו לעיל פותחו במהלך השנים תכניות נוספות לבתי הספר והגנים – 'תרפיה באומנות בחיבוקי ובמשחק', ו'חדרי שלווה' – ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית לבניית חוסן וטיפול בנפגעי טראומה במערכת חינוך.

על בסיס התובנות שעלו מתכניות אלה נכתבו ספרים, חוברות וחומרי עזר לאנשי חינוך בבתי הספר ובקהילה (חן-גל, מור וסימן טוב, 2008; בר, חן-גל, מור וסימן טוב, 2007; מור, לוריא, חן-גל וסימן טוב, 2008; מור וחן-גל, 2012; 2012) ופורסמו מחקרי הערכה רבים שנערכו לתכניות השונות (שדה, 2007; Sadeh, Hen-Gal & Tikotzky, 2008).

במחקר הערכה (שדה, 2007; Sadeh, Hen-Gal & Tikotzky, 2008) שנערך לתכנית התערבות שפעלה בצפון בעקבות מלחמת לבנון השנייה נמצא כי בעקבות הטיפול חל שיפור משמעותי במצבם של הילדים, אשר ניכר במדדים רבים (תגובות הלחץ, בעיות ההתנהגות ומדדי התפקוד הבית ספרי).

<sup>3</sup> המכללה האקדמית לחינוך אורנים מוסיפה להוביל תחום זה תחת מרכז 'שווי"ה' – שוויון והכלה בחינוך.

5. **תכניות מותאמות תרבות** – במסגרת זו פותחו אשכולות של תכניות לחברה הערבית ולחברה החרדית. אשכול תכניות 'סנאד' פועל להתאמת המודלים שפותחו לחברה הערבית והוא כולל התערבויות בבתי ספר, קבוצות התמחות לאנשי מקצוע ופיתוח מסלול אקדמי חינוכי-טיפולי במכללה האקדמית לחינוך אלקאסמי לטובת צמצום הפערים הלימודיים ושינוי מגמת ההשקעה בתלמידים הנושרים ובתת-משיגים בחברה הערבית.

אשכולות התכניות 'אֵלֶיךָ' לנשים ו'בְּנֵיךָ' לגברים נועדו ליצור שינוי מהותי במערכת החינוך של החברה החרדית באמצעות פיתוח מענים הממוקדים בצורכי התלמידים כפרטים בבתי הספר, באמצעות שינוי בתפיסת ההורים כשותפים וקליינטים לעזרה, באמצעות פתיחת ערוצים לגיטימיים לאנשי מקצוע העוסקים בעבודה עם ילדים בסיכון בקהילה החרדית, באמצעות התמקצעות של מחנכים ואנשי חינוך בעבודה עם ילדים במצבי מצוקה וסיכון וכן באמצעות פיתוח של חומרים מותאמים לקהילה החרדית שיקבלו אישור של ועדת הרבנים.

תכנית 'אֵלֶיךָ' מתמקדת בארבע זירות של פיתוח ועשייה: (1) פיתוח מנהיגות מקצועית – הכשרת אנשי מקצוע מן החינוך והרווחה המומחים לטיפול בתלמידים תת-משיגים ובסכנת נשירה במערכת החינוך; (2) פיתוח מסלולי הכשרה לתואר ראשון ושני ומסלולי תעודה בתחום חינוכי טיפולי לפרחי הוראה, למורות ולנשות מקצוע בפועל; (3) פיתוח מענים רב ממדיים בבתי הספר לתלמידות על רצף הסיכון (יסודי ועל יסודי, בזרם המרכזי ובקצה רצף הסיכון); (4) פיתוח מרחבי עבודה לשילוב המשפחה בתהליכי ההתחנכות כברית מגדלת בין אנשי חינוך והורים.

ברמת התלמידות התכנית נועדה ליצור שיפור בתפקוד הלימודי, האישי והחברתי של התלמידות אשר כבר נמצאות במסלול הכישלון (התערבות) או עלולות להגיע אליו (מניעה), וכן טיפוח של המסוגלות והעמידות האישית למניעת היווצרותו של סיכון עתידי.

ברמת נשות המקצוע התכנית נועדה לפתח מנהיגות מקצועית מובילה בקהילה החרדית המיומנת בטיפול בתלמידות בנשירה סמויה ובמצבי מצוקה בבתי הספר; ליצור מחויבות ואחריות כלפי תלמידות בנשירה סמויה ובמצבי מצוקה, אשר ללא השקעה עלולות לנשור ואף להפוך לנערות בסיכון; לשפר את יכולת האיתור המוקדם של התלמידות בנשירה סמויה וליצור בעבורן תכנית עבודה ממוקדת ומעשית המותאמת לצורכיהן; ולשפר את יכולתה של המערכת להסתייע באנשי המקצוע וליצור רציפות בין המענים הניתנים בבית הספר למענים הניתנים בקהילה, כחלק מן האחריות והמחויבות הבסיסית של בית הספר לכל תלמידה.

התכנית פועלת מזה כ-6 שנים ביישובים שבהם ריכוזים גדולים של האוכלוסייה החרדית (ירושלים, בני ברק, מודיעין עילית, בית"ר עילית, בית שמש, חיפה, כרמיאל, עמנואל ואשדוד) ובמסגרתה התקיימו התערבויות ב-22 בתי ספר, 23 קבוצות התמחות לנשות מקצוע ומחנכות ו-10 מחזורים לפרחי הוראה בסמינר בית יעקב בירושלים. במסגרות השונות של התכנית השתתפו כ-2000 תלמידות והוריהן וכ-1000 נשות מקצוע. רשמים ראשוניים מן התכנית פורסמו במספר מאמרים וחוברות (מור ולוריא, 2012; דקל, 2014; פריד, 2014; שלך הוא המחר, 2013).

בן-רבי, ד.; ברוך-קוברסקי, ר.; קונסטנטינוב, ו.; כהן-נבות, מ. 2014. **מיפוי דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים לקידום התלמידים המתקשים: מחקר חוזר**. דמ-658-14. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל: ירושלים.

בן-רבי, ד.; רותם, ר.; קונסטנטינוב, ו.; כהן-נבות, מ. 2014. **מיפוי דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים של מעיין החינוך התורני לקידום התלמידים המתקשים**. דמ-669-14. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל: ירושלים.

בר, ש.; חן-גל, ש.; מור, פ.; וסימן טוב, י. 2007. **שיר לצבע האדום**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

בר שלום, י. 2003. "הערכת תכנית תמארא, דו"ח מחקר". בתוך: **התפיסה החברתית הפסיכו חברתית, בבתי הספר ביישובים ובאקדמיה – בסיסי מחקר** (בתהליך הוצאה לאור).

בר שלום, י. 2006. "מחקר הערכה: יישום הגישה החינוכית הפסיכו חברתית – חקר מקרה בבית ספר יסודי בירושלים". בתוך: **התפיסה החברתית הפסיכו חברתית, בבתי הספר ביישובים ובאקדמיה – בסיסי מחקר** (בתהליך הוצאה לאור).

בר שלום, י. 2006. "מחקר הערכה: תכנית תמארא לאחר ארבע שנות הפעלה במסגרת המסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין". בתוך: **התפיסה החברתית הפסיכו חברתית, בבתי הספר ביישובים ובאקדמיה – בסיסי מחקר** (בתהליך הוצאה לאור).

בר שלום, י. 2012. "'מבינים את עולמו של הילד', מחקר הערכה על תכנית ליק"ל במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין". בתוך: **התפיסה החברתית הפסיכו חברתית, בבתי הספר ביישובים ובאקדמיה – בסיסי מחקר** (בתהליך הוצאה לאור).

דקל, נ. 2014. "הרגשי החברתי והלימודי הם עולם אחד שאי אפשר לפצל". **הד החינוך, חינוך ופסיכואנליזה, כיצד יכולה פסיכואנליזה לעזור להוראה וללמידה**, פט(1): 44-46.

דעאס, ר. 2006. "תכנית 'חלילי' – רווחת הפרט בחברה הערבית, פיתוח והפעלת מודל התערבות לקידום המערכת החינוכית הערבית. דוח מחקר והערכה". בתוך: **התפיסה החברתית הפסיכו חברתית, בבתי הספר ביישובים ובאקדמיה – בסיסי מחקר** (בתהליך הוצאה לאור).

הראל-פיש, י. 2014. "חוסן נעורים: הטמעת אסטרטגיה יעילה למניעת התנהגויות סיכון ולקידום רווחתם של ילדים ובני נוער". מתוך: **צימר, י. ובוני-נח, ח. (עורכות). מניעת השימוש בסמים ובאלכוהול**. הוצאת מוסד ביאליק, ירושלים, עמודים 67-83.

- חן-גל, ש. ; מור, פ. ; וסימן טוב, י. 2008. **ילדים מציירים מלחמה, תהליכי ריפוי והחלמה**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- חן-גל, ש. ; מור, פ. ; וסימן טוב, י. 2008. **נוכחות חיה, מערך הסיוע הטיפולי במרכז הפינוי ניצנים, 2006**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- כהן-נבות, מ. 1996. **הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בכיתות הכוון בבתי ספר תיכוניים מקיפים בבאר שבע**. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ. 2000. **"סביבת החינוך החדשה" – תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים. סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים**. דמ-348-00. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ. ; אלנבוגן-פרנקוביץ, ש. ; ריינפלד, ת. 2001. **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער. דוח מחקר**. דמ-381-01. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ. 2002. **הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בבתי ספר טכנולוגיים ברשת עמל: דוח מסכם**. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ. 2003. **"התערבות בית-ספרית לילדים ולבני נוער בסיכון". נכתב כמסמך רקע עבור "אשלים", במסגרת גיבוש תכנית עבודה תלת שנתית 2004-2006**. ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ. ; ולבנדה, א. 2003. **הטמעה ומיסוד של תכנית התערבות חינוכית "סביבת החינוך החדשה" (סח"ח), התכנית לאחר שבע שנות יישום בבתי ספר תיכוניים בבאר שבע**. דמ-391-03. ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער, ירושלים.
- כהן-נבות, מ. ; ולבנדה, א. 2003. **הטמעת תכנית "סביבת החינוך החדשה" לאורך זמן: מיסוד או דעיכה?** ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ. ; לבנדה, א. ; סייקס, י. 2004. **"אדם" - תכנית התערבות סוציו-חינוכית לקידום תלמידים בסיכון בבתי-ספר יסודיים, דוח ביניים ראשון**. ג'וינט-מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ולנוער, ירושלים (לא פורסם).
- כהן-נבות, מ. ; לוי, ד. ; קונסטנטינוב, ו. ; עוואדיה, א. ; ברוך-קוברסקי, ר. ; חסין, ט. 2009. **מיפוי דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים לקידום התלמידים המתקשים**. דמ-509-09. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ. ; ועוואדיה, א. 2010. **הערכת תכנית "רווחת הפרט" בבתי ספר יסודיים: התערבות סוציו-חינוכית לקידום תלמידים בסיכון (שם קודם: תכנית "אד"ם) דוח מסכם**. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ. ; ועוואדיה, א. 2012. **תכנית "רווחת הפרט" בבתי-ספר יסודיים - הערכת התערבות לקידום עבודת המורים עם תלמידים בסיכון**. דמ-608-12. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.



- לויצקי, נ. 2010. "תהליך בניית תיאוריה על סמך מחקר נרטיבי". בתוך: קסן, ל. וקרומר-נבו, מ. 2010. **ניתוח נתונים במחקר האיכותני**. הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב. עמ' 383-412.
- מור, פ. 2010. **לראות את הילדים, מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור, פ. 2011. "חקר התערבות פסיכו-חינוכית לטיפול בנוער תת-משיג ובהליכי סיכון בסביבת חינוך משלימה – מחקר מעקב". פרסום פנימי, אשלים-ג'וינט ישראל. בתוך: **התפיסה החברתית הפסיכו חברתית, בבתי הספר ביישובים ובאקדמיה – בסיסי מחקר** (בתהליך הוצאה לאור).
- מור, פ. 2014. "לגדול בתוך קשר: פסיכואנליזה וחינוך". **הד החינוך, חינוך ופסיכואנליזה, כיצד יכולה פסיכואנליזה לעזור להוראה וללמידה**, פט(1): 38-43.
- מור, פ.; דיאב, ח.; וזיאד, מ. 2007. "תפניות בהתפתחות מקצועית ואישית בקרב פרחי הוראה בהכשרתם לעבודה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון". **במכללה - מחקר, עיון, יצירה, כתב עת של מכללת דוד ילין**, 19: 241-289.
- מור, פ.; וחוץ גל, ש. 2012. "לרפא את היכולת לשחק ליצור וללמוד הנפגעת בעקבות משא הטראומה". המאמר לקוח מתוך ספר העתיד להתפרסם.
- מור, פ.; וחוץ גל, ש. 2012. "מסע בעקבות "חיבוקי": תרפיה ב"חיבוקי" לילדי יפן". **עט השדה, כתב העת של אשלים, מרכז ידע אשלים**, 8: 36-46.
- מור, פ.; לוריא, א.; חן-גל, ש.; וסימן-טוב, י. 2008. **משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר**. ירושלים: השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך, התרבות והספורט.
- מור, פ.; ולוריא, א. 2012. "ללמוד וללמד, בין ידע אוניברסלי לערכי הקהילה החרדית - בשירות צמיחתם של תלמידים הפגיעים לסיכון". **עט השדה, כתב העת של אשלים**, 8: 47-62.
- מור, פ.; ולוריא, א. (עורכים) 2014. "לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר". **התפיסה החינוכית הפסיכו חברתית כרך א**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור, פ.; ולוריא, א. (עורכים) 2014. "הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר". **התפיסה החינוכית הפסיכו חברתית כרך ב**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור, פ.; ומנדלסון, י. 2006. **לדבר עם מתבגרים: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- סולימני, ר. 2002. **הובלת שינוי מתוכנן בבתי ספר באמצעות תכנית התערבות חינוכית**. תיאור מקרה – **סביבת חינוך חדשה (סח"ח)**. תזה לתואר דוקטור. אוניברסיטת סאסקס, אנגליה.



סולימני, ר. 2006. **הם לומדים מחדש: תכנית התערבות חינוכית לקידום תלמידים בסיכון. ירושלים:** עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

פריד, ה. 2014. **מילים שרוצות לגעת, ספר שירים.** ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

ראזר, מ. 2009. **"לא נוטשים" מודל להכשרת מורים לעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית במסגרת בית הספר.** מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 29: 59-77.

צור, א.; וראזר מ. 2013. **"דיאלוג על מצוקה והכלה: הערכת המענה הניתן לצורכי סטודנטים העובדים עם ילדים ונוער בסיכון בתכנית המוסמך לחינוך ולהוראה לתלמידים בהדרה". מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, כא' 37.**

ראזר, מ.; פרידמן, ו.; וסולימני, ר. 2003. **סביבת חינוך החדשה. אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות בבית-הספר.** אגף שחר. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

ראזר, מ.; ורשבסקי, ב.; ובר שדה, א. 2011. **"קשר אחר - זה הסיפור - עיצוב תרבות בית ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית.** ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל. אשלים הוצאה לאור.

רהב, ג. 2012. **"ההשתלמויות למורים יועצים בעבודה עם נוער בסיכון, דו"ח מחקר".** אוניברסיטת תל-אביב, בתוך: **התפיסה החברתית הפסיכו חברתית, בבתי הספר ביישובים ובאקדמיה – בסיסי מחקר** (בתהליך הוצאה לאור).

שדה, א. 2007. **"התערבות טיפולית בילדי הצפון: סיכום הממצאים".** ירושלים ותל אביב: ג'וינט ישראל, עמותת אשלים, אוניברסיטת תל אביב, פרסום פנימי. בתוך: **התפיסה החברתית הפסיכו חברתית, בבתי הספר ביישובים ובאקדמיה – בסיסי מחקר** (בתהליך הוצאה לאור).

שלך הוא המחר. 2013. **שירים מאת בנות תלמים.** ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

תובל-משיח, ר.; וספקטור-מרזל, ג. 2010. **"מבוא: מחקר נרטיבי – הגדרות והקשרים".** בתוך: ר. תובל-משיח וג. ספקטור-מרזל (עורכות), **מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות** (עמ' 7-42). ירושלים: מאגנס ומופ"ת.

Barnes, S.; Stewart, J. 1991. **A Study of an Alternative High School: Focus, Features and Impact.** Texas. Report No. EA 023 102). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 333 584)

Cohen, J. 2008. "Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being". **Harvard Educational Review** 76(2):201-237.

**Creating Learning Environments that Address the Needs of All Children.** OECD Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World.2014

[http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-excellence-and-inclusiveness-in-education/creating-learning-environments-that-address-the-needs-of-all-children\\_9789264214033-7-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-excellence-and-inclusiveness-in-education/creating-learning-environments-that-address-the-needs-of-all-children_9789264214033-7-en)

Elias, M.J.; Zins, J.E.; Weissberg, R.P.; Frey, K.S.; Greenberg, M.T.; Haynes, N.M. 1997. **Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators.** VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fall, A.M., Roberts, G. 2012. "High School Dropouts: Interactions between Social Context, Self-Perception, School Engagement and Students Dropout". **Journal of Adolescence** 35(4): 787-798.

Gandara, P.; Bial, D. 2001. **Paving the Way to Post-secondary Education: K-12 Intervention Programs for Underrepresented Youth.** Report for the National Post-secondary Education Cooperative.

Hoffman, D.M. 2009. "Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States". **Review of Educational Research** 79(2):533-556.

Kourkoutasa, E.E.; Xavier, M.R. 2010. "Counseling Children at Risk in a Resilient Contextual Perspective: A Paradigmatic Shift of School Psychologists' Role in Inclusive Education". **Procedia Social and Behavioral Sciences** 5:1210–1219.

Makarova, E., Herzog, W. 2013. "Hidden School Dropout among Immigrant Students: A Cross-Sectional Study". **Intercultural Education** 24(6): 559-572. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2013.867603>

Mor, F, 2003. **A Study of Psycho-Educational Intervention for Effective Educational Work with Underachieving Youth At-Risk in the Education System.** Doctorate Dissertation Sussex University.

Mor, F, & Bar Shalom, Y. 2007. "The Psychosocial Approach: A Case Study in School Intervention and in Teacher Training". **The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences** 2(2): 1-10.

Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Split, J.L., Oort, F.J. 2011. "The Influence of Effective Teacher-Student Relationship on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach". **Review of Educational Research** Vol. 81(4): 493-529.

Ross, A. 2009. **Disengagement from Education among 14-16 Year Olds.** National Centre for Social Research. DCSF. Available at: <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR178.pdf>

Schleicher A., 2014. **Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World.** Pages: 112.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., Kindermann, T. 2008. "Engagement and Disaffection in the Classroom: Part or Larger Motivational Dynamic". **Journal of Educational Psychology** 100(4): 765-781.

Wang, M-T., Holcombe, R. 2010. "Adolescents' of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School". **American Educational Research Journal** 47(3): 633-662.

Ritchie, J. 2003 Chapter Two in Ritchie, J. & Lewis, J. (eds) 2003. **Qualitative Research Practice, A Guide for Social Science Students and Researchers**. Sage Publications: London, Thousand Oaks, New Delhi.

Sadeh, A., Hen-Gal, S. & Tikotzky, L. 2008. "Young Children's Reactions to War-Related Stress: A Survey and Assessment of an Innovative Intervention". **Pediatrics** 121(1): 46-53.

Zins, J.E.; Elias B.; Maurice, J. 2007. "Social and Emotional Learning: Promoting The Development of All Students". **Journal of Educational and Psychological Consultation** 17(2-3): 233-255.