

שיח בצוות רב מקצועי - מודל לניתוח מקרה עבור תלמידים בסיכון בחינוך הרגיל/

נרקיס שור

(תשע"ה 2015)

ירון הוא תלמיד בכיתה ב', הוא נוהג להתסיס את תלמידי הכיתה, קם ממקומו, מסתובב בשיעורים, משליך ספרים ומחברות של תלמידים אחרים לרצפה. פונה אל חבריו במילות גנאי תוך כדי שהוא דוחף אותם ובוטט בהם. בהפסקות הוא נכנס לתגרות עם תלמידים שמסתיימות באלימות פיזית קשה. ירון לא רכש את הקריאה בצורה מלאה וידיעותיו בחשבון הן בסיסיות. בשיחות שנערכו בינו ובין מחנכת הכיתה ירון הביע חרטה והבטיח לנסות להשתפר, אך האירועים חוזרים ונשנים. בפגישות צוות שנערכו לטיפול במקרה הוחלט על בניית תכנית לעיצוב התנהגותו. ירון מצליח להתמיד עפ"י התכנית בשעתיים הראשונות של הבוקר אך לא מעבר לכך.

תיאור זה הינו תיאור השגור בשיח הבית ספרי בהתמודדות עם תלמידים בסיכון. זהו האופן בו התיאור מוצג בקרב צוות בית הספר, בפני הפיקוח, בפני ההורים ובפני גורמי חוץ בית ספריים הנקראים לסייע. התיאור מציג רק את התנהגותו הגלויה של ירון. אין בתיאור זה ציון לגבי רגשותיו של ירון ולא ציון של מניעיו להתנהגות זו. כמו כן, בתיאור נעדר מקומה של המורה. תיאור חלקי זה מצביע על השפה שהינה חלק מהתרבות הארגונית הבית ספרית בנוגע לתלמידים בסיכון.

מאמר זה מציג מודל שש שלבי לניתוח מקרה (Case Study) של תלמיד בסיכון. המודל המוצע מרחיב את התבוננות על התלמיד, על המורה ועל בית הספר כארגון, וכך משפיע על תפיסות עולם ועל הפרקטיקה בהתערבות עם תלמידים בסיכון. העיגון התיאורטי המוצג בכל שלב מאיר את נחיצותו של השלב בשינוי פרדיגמות באשר לתלמידים בסיכון.

המודל נבנה על סמך ניסיון מקצועי בעבודה עם צוותים המלמדים תלמידים בסיכון, ונתמך במחקר תיאורטי ומעשי הקיים בתחום. המודל מציע סינתזה בין תפיסות עולם וגישות התערבות. הסינתזה היא חוזקה של המודל שמובילה לשינוי, בו זמני, ברמת הפרט וברמת הארגון וכן לשינוי בו זמני, ברמת התפיסות וברמת הפרקטיקה ביחס לתלמידים בסיכון. המודל משמש כיום את בתי הספר היסודיים במחוז חיפה במסגרת עבודת ההכלה.

בחוזר מנכ"ל "האחר הוא אני" (פברואר, 2014), מוצגים יעדי ההכלה שהדרך להשיגם היא באמצעות ישיבות צוות רב מקצועי סדירות שמנהליות/ות בתי הספר מונחים לקיים. במאמר זה אטען שאין די בקיומם של ישיבות אלו, בכדי להוביל את בתי הספר ליצירת תרבות ארגונית מכילה יותר. השפה הינה אחד

מהמרכיבים המעידים על תרבות ארגונית. שינוי השפה באמצעות עבודה שיטתית עם המודל, הנשענת על שגרות קבועות של עבודת הצוות הרב מקצועי, יוביל לשינוי השיח למכיל יותר וישפיע על התרבות הארגונית הבית ספרית.

במודל שישה שלבים:

- תיאור המקרה ע"י המורה וניתוח הסימפטומים
- העלאת השערות לגבי הגורמים
- איתור צרכים העולים מתוך הגורמים
- מהו ה"סיפור האחר" האופטימאלי לאחר השינוי?
- היכן נפגשים הסיפורים של המורה והתלמיד?
- מהו הדבר הקטן שאעשה אחרת בפעם הבאה שאראה את התלמיד?

להלן אסקור את העיגון התיאורטי העומד בבסיסו של כל שלב:

שלב א – תיאור המקרה ע"י המורה וניתוח הסימפטומים

הסימפטומים המופיעים בתיאור המקרה הם אלו אותם התיאורים המבטאים את ההתנהגות הנראית כלפי חוץ של ירון: משליך ספרים ומחברות, קם, מסתובב, לא רכש את הקריאה, מביע חרטה וכיוצ"ב.

שיין (1990), טען כי השפה הארגונית משקפת את התרבות הארגונית. הדימויים, העגה והקיצורים של השפה הייחודית משמשים את צורכי התקשורת הספציפיים של חברי הארגון. השפה המשותפת יוצרת ייחודיות ותחושת זהות מלכדת. זו מתממשת באמצעות מלים, מונחים ומושגים, המסמנים תפיסות ורגשות עמוקים ובעלי משמעות לחברי הארגון בלבד. שפה ייחודית זו יוצרת את ההבחנה בין חברי הארגון המבינים את השפה, ובין אלה שאינם חברים בו. השפה, כמערכת של סממנים גלויים, מבטאת גם את המשמעות החבויה ברמת ההנחות הבסיסיות.

ההנחה הבסיסית היכולה לאפיין את השיח הארגוני הדין במקרה של ירון היא שתיאור המקרה שמתבסס על השערות (לגבי רגשות או מניעים) ולא על עובדות גלויות לעין, יתפרש כחוסר מקצועיות מצד המורה. לכן, המורה נדרש לספק דיווח על מה שהוא רואה בהתנהגותו הגלויה של ירון ועבור כל דיווח אחר הכולל

את רגשותיו הוא, רגשותיו של התלמיד ומניעים להתנהגותו, לא קיים "סטינג" (סדירות) בסדר היום הבית ספרי, לא כשיח מילולי ולא בביטוי רשום.

הנחה נוספת היא ש"השיח ההתנהגותי" – הסימפטומלי, השגור במערכת החינוך נשען על שנים של הבנה פסיכולוגית המושגת דרך התבוננות על ביטויים חיצוניים של התנהגות. השיח ההתנהגותי הוא המצע האקדמי המשרת את ההבנה ואת ההתערבות הנגזרת ממנה במערכת החינוך. שיח זה מקבל תיקוף מנותני שירות, כגון השפ"ח והרווחה שגם הם שבויים באותה הפרדיגמה של ניתוח התנהגות על בסיס תצפיות ונדרשים להתערבות ואבחון בעיקר במצבים של חוסר תפקוד הסתגלותי של הפרט, עיסוק זה אינו מותר פניות לעיסוקים בתחומי הייעוץ לצוותים וקידום חשיבה פסיכולוגית ברמה מערכתית (גרינולד-קשאני ומטיחס 2009).

שלב ב' - העלאת השערות לגבי הגורמים

שיח המעלה השערות לגבי הגורמים טומן בחובו את השאלה "למה"? למה ירון מתנהג כפי שהוא מתנהג? דוידג' (2009), מתאר בספרו את מהותו של הקשר המגדל "אם המלווה את תינוקה במשך התקופה הקריטית של ההתפתחות הרגשית, שבה מתפתחת היכולת ליצור קשר עם הבריות, מלמדת מהו רגש כשהיא משתמשת בדיבור מתנגן ובמחוות לא מילוליות. היא מביטה על תינוקה שבלע אוויר בזמן האכילה ועשויה לומר דברים כמו: "די די, אתה נראה טוב, אל תפחד, הבטן כואבת כי אכלת מהר מדי. בוא לאמא, אמא תחזיק אותך עד שתעשה גיהוק ותיתן לך חיבוקי והכול יהיה בסדר." היא אומרת לילד את השם של הרגש (פחד), היא מסבירה את הגורם לרגש (האכילה המהירה) וכמו כן שביטוי הרגש נעשה בהבעת הפנים ("אתה נראה טוב"), שהרגש קשור בתחושה הגופנית (כאב בטן) ושסיוע מאחרים מביטיח הקלה. האם נתנה לילד קורס מזורז בהיבטים הרבים והשונים של הרגש.... כדי שהילד ילמד להכיר ולשלוט ברגשותיו".

שאלת הגורם להתנהגות הינה אינהרנטית בהורות. כחלק מ"יחסים מגדלים" תמיד נשאל את עצמנו מהו הדבר המוביל להתנהגותו של הילד שלנו.

כמו ההורים גם מורים רבים בשיח בינם לבין עצמם ובשיח עם התלמידים מקיימים דיאלוג המנסה לדלות את הגורם. אך כשהשיח הופך למערכתי מעוקר ממנו הגורם וכך מערכת שאמורה להיות מגדלת הופכת למדכאת. חסרונה של שאלת ה"למה" באשר להתנהגות בשיח המערכתי משפיעה לרעה על תחושת המסוגלות של התלמידים כמו גם על תחושת המסוגלות של המורים בהתמודדות עם אותם תלמידים. השיח כפי שמתואר במקרה של ירון עלול לקפל בתוכו רגשות של חוסר אונים, תסכול ואשמה (ראזר, 2011). רגשות אלו, כשאינם מעובדים מובילים למגוון פתרונות שמשמרים את אותה החוויה ואינם מסייעים ביצירת השינוי הנדרש.

שלב ג' - איתור צרכים העולים מתוך הגורמים

אם שאלת הגורם יכולה להיתפס, לכאורה, כמושתתת על תפיסת עולם לינארית המעבר לשאלת הצרכים מקדמת שיח בית ספרי המושתתת על גישה הוליסטית הטוענת שאם מתבוננים באדם באופן שלם, הוליסטי, מתקיימים בו זמנית באדם צרכים סותרים: לאינדיבידואליות והדגשת הנפרדות כמו גם לחיבור והרמוניה. קוטנר (2002), סבר שהיכולת לראות צרכים שונים במקום להתמקד רק בהיבט אחד באישיות, פותחת פתח לראיה שאינה חד ממידית גם ביחסים עם האחר. גפן (2011), ציין את הגישה האינטגרטיבית, הנגזרת מתפיסת עולם הוליסטית, לפתרון קונפליקטים כמתמקדת בניסיון לזהות את הנושאים האמתיים בעיני הצדדים החלוקים, את האינטרסים הסמויים ואת הצרכים שלהם, ולא רק את האינטרסים המוחשיים. זהו מ"מ הדורש מן הצדדים לשים בצד לרגע את עמדותיהם המקוריות ולעסוק בצרכים. לאחר זיהוי הצרכים וניסיון ליצירת הכרה הדדית של הצדדים בצרכים ניתן לגשת ליצירת פתרונות חדשים ויצירתיים, שלא תמיד נראו לעין קודם לכן.

העמדת שאלת הצרכים כמשתנה בשיח מאפשרת לעצמי להיות סובייקט בעל משמעות במערכת ארגונית. הניסיון לזהות את הצורך המדויק בניתוח המקרה יוביל את הצוות לבחינת מערך פתרונות המכוונים לסיפוקו של הצורך במציאות בה צרכים יכולים להיות שונים ואף סותרים. ניסיון זה, כשלעצמו, יש בו למידה ארגונית ואישית.

שלב ד' - מהו ה"סיפור האחר" האופטימאלי לאחר השינוי?

השאלה המנסה לדלות את הסיפור האחר- האופטימאלי מפגישה אותנו עם המקום בו החשיבה שלנו לכודה במוכר. השאלה שמוצגת מגייסת את המאמץ לייצר את "הסיפור האחר", האופטימאלי, הסיפור של התלמיד שנראה לאחר ההתערבות והשינוי. השאלה מזמינה התמודדות עם הנראטיב הארגוני אודות התלמיד ועם הסטריאוטיפים שיתכן וכבר קיימים אודותיו.

על פי הגישה הנראטיבית המציאות החברתית היא בראש ובראשונה מציאות סיפורית, והאדם הוא בעל "טבע סיפורי" (Sarbin, 1986 אצל ספקטור מרזל 2011). באמצעות סיפורים אנו משיגים תחושה של זהות קוהרנטית והמשכית (Alasuutari, 1997; McAdams, 1993 אצל ספקטור-מרזל 2001) מתקשרים עם אחרים (Gergen & Gergen, 1983 , אצל ספקטור-מרזל 2011) לומדים את התרבות ומכוונים את התנהגויותינו.

כשם שיש נרטיבים אישיים יש נרטיבים הנוצרים בסיטואציה קבוצתית. בנרטיבים אלה להקשר של היווצרותם יש משמעות מוגברת, שכן קבוצה איננה מפגש מקרי של אנשים אלא מסגרת חברתית היוצרת לעצמה נרטיב משותף, מעבר לנרטיבים האישיים של חבריה. בתהליך הקבוצתי, הנרטיב מתקיים הן כטקסט משותף פחות או יותר, שהולך ומתקדם, והן כהתרחשות. "הייצור האינטראקציוני של הנרטיב

מקיים ומשנה בני אדם ויחסים. האופן שבו אנו חושבים על עצמנו ועל אחרים מושפע הן מתוכן המסר של הנרטיבים המסופרים בקבוצה והן מההתנסות המשותפת של בניית נרטיב לכיד" (שלנסקי ואפל 2010), על כך מוסיף בלום: "כאשר הנרטיב נתפס כאירוע וכפרקטיקה, אי-אפשר שהניתוח של השיח הנרטיבי יהיה מנותק מניתוח היחסים והדינמיקות החברתיים של האנשים המעורבים באירוע יצירת הסיפור" (2003 Bloome, אצל שלנסקי ואפל 2010).

ביחסים שבין מורים לתלמידים נרקמים סיפורים. לציפיות, לדעות הקדומות ולסטראוטיפים השפעה עצומה לחיוב או לשלילה על יצירת סיפורו של התלמיד בבית הספר.

תופעת פיגמליון מתייחסת לתהליך בין-אישי שבו משפיע ממונה על הכפוף לו. במקרה שלנו - מורה על תלמידים - באמצעות הציפיות ממנו/מהם. הטיעון המרכזי המונח בבסיס "אפקט פיגמליון" קשור באחד מחלוצי הסוציולוגיה האמריקאית, ו.א. תומאס (1929 אצל רוזנטל וג'יקוסון 1968), שהציג עיקרון בסיסי בפסיכולוגיה חברתית: "אם מצבים מוגדרים כממשיים על-ידי בני-אדם, הרי הם ממשיים בתוצאותיהם". מאוחר יותר הרחיב רוברט מרטון (1949 אצל רוזנטל וג'יקוסון 1968) את העיקרון של תומאס כשבחיבורו הקלאסי הביא את רעיון "הנבואה המגשימה את עצמה". מרטון טען כי נבואות, או חיזויים **פומביים** לגבי מצב, יכולים להפוך לחלק אינטגרלי שלו ולהשפיע על ההתפתחויות הבאות. הנבואות מושפעות מדעות קדומות וסטראוטיפים שיש לנו. חקר הדעות הקדומות מציג באופן עקבי, שהשימוש בסטראוטיפים הוא תהליך טבעי ומשותף לתרבויות בכל העולם. סטראוטיפים, כמו הכללות אחרות, משמשים לעתים קרובות כקיצורי דרך מנטליים, ואנשים מיישמים אותם במיוחד כאשר הם עסוקים או כאשר מסיחים את דעתם (Gilbert & Hixon, 1991 אצל פלאוס 2003).

בהנחה שקיימת בנו הנטייה לסטראוטיפים ובנוסף יש לנו יכולת השפעה על הכפופים לנו, הניסיון בצוות הרב מקצועי לדלות את הסיפור האחר של התלמיד ושל המורה, מתמודד עם מה שהצוות יודע וחושב על התלמיד ומאפשר יצירת ציפיות אחרות ובניית סיפור אחר חיובי יותר.

בסדר היום הבית ספרי העמוס, יצירת הסיפור האחר כחלק מהשיח הבית ספרי, כשיגרה, בצוות הרב מקצועי ובאופן פומבי, מאפשרת לכל השותפים לניתוח מקרה לבנות תמונת עתיד של הצלחה מצופה, תוך בירור (גלוי וסמוי) של תפיסות עולם ועמדות באשר לאמונה בהצלחה של התלמיד. דליית הסיפור האחר הינה משימה לא פשוטה ובדרך כלל התגובה הראשונית תהיה בהצגת סיפור אופטימלי המראה את היפוכם של הסימפטומים: "ירון יפסיק לטייל בכיתה", "ירון יביא מחברות וספרים", "ירון לא יפגע בתלמידים". בכוחו של הצוות הרב מקצועי להרחיב את השאלה בעוד שאלות המכוונות לאותה המטרה כגון: "מה נספר עליו בסוף השנה?" "מה נגלה שלא ידענו?" "איך ירון יקדם את בית הספר?" וכד'. מתן מענה משותף יוביל לפריסת תמונת עתיד מעמיקה יותר שאט, אט תסדוק אמונות וסטראוטיפים קודמים באשר לאי הצלחה הן של המורה והן של התלמיד ובמקום הזה יוכל להיווצר נרטיב אחר, חדש, מטיב יותר גם עבור התלמיד ברמה הפרטנית וגם עבור המורים ברמה הארגונית-מערכתית.

שלב ה' - היכן נפגשים הסיפורים של המורה והתלמיד?

שאלת הסיפורים הנפגשים נשענת על המחקר הרב שנעשה בתחומי ההתערבות עם תלמידים בסיכון שבו מוצגות גישות להתערבות הממוקדות במורה ובמערכת.

מור (2006), טענה שכדי לפתח את יכולת המורה להכיל את קשיי התלמיד וליצור בעבורו תנאים המאפשרים צמיחה והשתנות, המורה צריך לעסוק גם בקשייו הוא. שימת הדגש על עולם הרגש של המורים עצמם ומודעותם לתכנים האישיים-רגשיים העולים בו ולאזורי הקושי והמכשולים שלהם משפרת את יכולתם להכיל את תלמידיהם במפגש עם, לגעת בהם ולפגוש את קשייהם. יכולת מתפתחת זו יוצרת סיכוי שבמהלך המפגש עם התלמידים ימצאו המורים במרחב הפוטנציאלי של ההתפתחות, הקשורה ביכולת לחקור את החוויה הסובייקטיבית, הן של המורה עצמו והן של אלה המסתייעים בו. הכלי הטוב ביותר העומד לרשותו של מורה של תלמידים בסיכון הוא רגשותיו הוא, המסייעים לו להבין את צרכיו של התלמיד. למידה מסוג זה, המחברת בין עולמות התוכן של הסיכון לבין עולם הרגש של המורה והעולם המשותף של צוות המורים, יוצרת תובנות ויכולות חדשות בעשייה החינוכית עם תלמידים בסיכון. תובנות ויכולות אלה שונות מאלה המתקבלות מעצם החשיפה לידע על תופעות הסיכון ועל דרכי הטיפול בהן. במוקד הלמידה נמצא המורה עצמו, על כלל אישיותו: יכולותיו המקצועיות, השקפותיו האידאולוגיות, היכרותו את עצמו, מידת פתיחותו לזולת, זהותו האישית והחברתית, סגנונו האישי בלמידה וביישוב מחלוקות עם עצמו ועם זולתו, וכיו"ב.

שימת הדגש על עולם הרגש של המורים עצמם ומודעותם לתכנים האישיים-רגשיים העולים בו ולאזורי הקושי והמכשולים שלהם משפרת את יכולתם להכיל את תלמידיהם במפגש עם, לגעת בהם ולפגוש את קשייהם.

ראזר, ורשבסקי ושדה (2011), בספרם "קשר אחר בבית ספר", הציגו מודל מערכתי בו העבודה הקבוצתית עם המורים עוברת דרך ממדים שונים של רגשות כגון: הכחשה, אשמה, זהות מדומה ואין אונים ודרך מצבים כגון: הכרעה, אי נטישה, העברה, העברה נגדית וביורור התהליכים מקבלים. מטרתו של המודל שהם מציעים בתהליך הדרכת הצוותים, היא ליצור שפה של חקרנות שבאמצעותה יוכלו להתבונן בעצמם ברמת הפרט והמערכת ומתוך כך לבנות דפוסים חדשים ויעילים בהתמודדות עם תלמידים בסיכון ובהדרה.

המפגש שבין הסיפור האישי של המורה לסיפורו של התלמיד מעלה קשת של רחבה רגשות. רגשות אלו שנמצא להם מקום וביטוי בארגון מרחיבים את יכולותיו של הארגון לעבוד עם ההון האנושי הקיים בו ולהוביל לצמיחה והתפתחות של הפרט והמערכת כולה.

שלב ו' - מהו הדבר הקטן שאעשה אחרת בפעם הבאה שאראה את התלמיד?

בסיומו של שיח זה, חשוב שתתקבל החלטה בצוות על התערבות ממשית. השאלה מהו הדבר הקטן שאעשה אחרת בפעם הבאה שאראה את התלמיד? הכרחית במציאות, השוקקת, הבית ספרית. השאלה נגזרת מהגישה הממוקדת פתרון, המבוססת על הטיפול קצר המועד של דה שייזר (De , 1986 , De Shazer & Berg Shazer ,1995 ; et al.). מספר הנחות יסוד בגישה זו מחזקות את הצורך בסגירה של השיח באופן פרקטי:

ההנחה ש"הבנת הבעיה לפרטיה אינה בהכרח מתורגמת לפתרון - חקירת הבעיה לעיתים עלולה לתסכל ודווקא להרחיק את הפתרון" (בן מנחם, 2011). בתרבות הבית ספרית העשייה החדשה נרקמת תוך כדי תנועה וישנו עירוב מתמיד בין תהליך ותוצאה. שיח שאינו כולל בתוכו תרגום פרקטי, בממשות הבית ספרית דינו מהר מאד שיעלם, על כן ניתוח המקרה מבלי החלטה על דרכי פעולה אינו מספק. הנחות נוספות הן ש"ליבה של גישת המיקוד בפתרון הוא בראייה חיובית המתמקדת בהצלחות, משאבים וחוזקות בשונה מגישת פתרון הבעיות, הממוקדת בבעיה" (בן מנחם, 2011). ו"שינויים קטנים הם הדרך הנכונה להגיע לפתרון בעל השפעה גדולה" (בן מנחם, 2011). על כן המורה והצוות יבחרו בשיח המתמקד בחיפוש פתרון ובשיח זה יבחנו מהו הדבר הקטן, השינוי הקטן, שהמורה תעשה במפגש הבא. הגדרת ההתערבות באופן ממוקד ומצומצם יש בה משום הפחתת חרדה וציפיה והיא עוזרת לעשות תנועות קטנות בקשר עם התלמידים שלעיתים הן הרות גורל. הצוות יבחן יחד עם המורה מהו הדבר הקטן האחר אותו היא מסוגלת לקיים במפגש הבא עם התלמיד, כאשר הצוות יהדהד למורה את חוזקותיה ואת חוזקות התלמיד. שיח זה, המכוון להתערבות ממוקדת, מתוך הנחה נוספת של הגישה לפתרון בעיות היא ש"אין רק דרך נכונה אחת לראות את המצב ולהבינו" מקפל בתוכו את חוזקו של הצוות הרב מקצועי כמנגנון שבכוחו לשנות.

סיכום

העבודה בבית הספר מחייבת תנועה בין קצוות: בין תפיסות עולם לפרקטיקה, בין התחשבות בצורכי הפרט להתחשבות בצורכי הכלל, בין מענה מיידית לבין תהליך ממושך, בין הדחוף לחשוב ועוד. מודל זה מציג סינתזה של מגוון גישות התערבות. השאלות הנגזרות מכל גישה מסייעות להחזיק את המתחים שנמנו לעיל בין הקצוות. התערבות שיטתית על פי המודל תוביל את בית הספר והמורים לשינוי הן בתפיסות והן בפרקטיקה של העבודה עם תלמידים בסיכון.

ניתוח המקרה באופן הזה מאפשר בו בזמן התערבות ממוקדת בפרט כמו גם ההתערבות ברמת הארגון. בכדי לחוש בערכו המוסף של המודל ברמת הפרט והמערכת אכן, מתחייבת עבודת צוותים רב מקצועיים בסדירות קבועה.

אתגר שעולה מתוך מודל זה הוא יישום של ההתבוננות זו בהקשרים דידקטיים. התבוננות מהסוג הזה בהיבטים דידקטיים יובילו להוראה שהיא דיאגנוסטית השואלת שאלות של "למה" בהקשר של קשיים לימודיים. שאלות שיכולות להשפיע הן ברמת הישגי הפרט והן ברמת השיגי המערכת.

ביבליוגרפיה

בן מנחם, ע. (2011), גישת המיקוד בפתרון. מאמר מתוך מאגר הידע, אבני ראשה. גפן, ע. (2011), **מי מפחד מקונפליקטים?** בין הצלולים מט"ח

גרינולד-קשאני נ', מטיחס ו' (2009), "אתגרים ארגוניים בעבודת הפסיכולוג החינוכי: מבט מחודש על הנחות היסוד של הפרקטיקה המקצועית", פסיכו אקטואליה, ינואר, 31-16.

חוזר מנכ"ל מספר 9.4-12. (פברואר 2014), "האחר הוא אני" - מהלך חינוכי לקידום חברת מופת. חוזרי מנכ"ל, אתר משרד החינוך.

מור פ. (2006) **לראות את הילדים. מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון.** הוצאת אשלים.

ספקטור-מרזל, גבריאלה. "המחקר הנרטיבי כפרדיגמת מחקר פרשנית", שבילי מחקר, שנתון המחקר של רשות המחקר במכון מופ"ת, שנתון מס' 17 תשע"א 2011.

פלאוס. ס. (2003). הפסיכולוגיה של דעות קדומות, שימוש בסטריאוטיפים ואפליה: סקירה כוללת. בתוך פלאוס. ס. (עורך), ההבנה של דעות קדומות ואפליה (עמ' 3-48). ניו-יורק: מקגראו-היל.

קוטנר, רן (2002), **אנושי, אנושי במידה הראויה : התבוננות בגישור**; אוניב' תל-אביב:

ראזר, מ. ורשבסקי, ב. ושדה, א. (2011). **קשר אחר - בבית ספר. עיצוב תרבות בית-ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה.** הוצ' ג'וינט-אשלים.

שמחה שלסקי וזאב אפל (2010) **נרטיבים בקבוצה בשירות ההבניה-מחדש של העצמי: אסירים מספרים על זוגיותם.** פרק 13, בתוך ר. תובל- משיח וג. ספקטור-מרזל (עורכות), מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות (ע"ע 349-379). ירושלים: מאגנס.

De Shazer, S., & Berg, I. (1995). The brief therapy tradition. In J.H. Weakland, & A.R. Wendel (Eds.), **Propagations – Thirty years of influence from the mental research institute** (pp. 249-252). Binghamton, N.Y.: The Haworth Press, Inc

Rosenthal & Jacobson (1968). **Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupil's intellectual development.** The Urban Review, 3(1), 16-20.

Schein, E. (1990). "**Organizational Culture**". **American Psychologist.** February:109-119.