

מחנכת הכיתה, חרם חברתי, ובריונות מסוגים אחרים

המחנכת ודרכי התמודדות עם חרם ובריונות בכיתה בגילאי היסודי : מחקר שותפות אקדמיה שדה עם מחנכות בכיתות היסודי לפיתוח כלי התערבות

המחקר עוסק בגילאי יסודי

ד"ר הדס מור

בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד

האוניברסיטה העברית ירושלים

hadass.moore@mail.huji.ac.il, 054-5-325-537

ד"ר ערן חכים

המחלקה לחינוך

אוניברסיטת בן גוריון בנגב

eranhakim@gmail.com, 054-7-616-516

תאריך תחילת המחקר המוצע : 1.6.21, תאריך סיום המחקר המוצע : 1.9.22, משך המחקר המוצע : שנה.

תקציב מבוקש : 100,000 ₪

1. תוכנית המחקר

1.1. מטרת המחקר

מחנכת הכיתה בישראל היא דמות מרכזית בחיי התלמידים, וייחודית בנוף הבינלאומי מבחינת תפקידיה ותחומי אחריותה (Lev et al., 2018). ייחוד תפקיד המחנכת נובע מכך שאחריותה חורגת מהוראת תכנים עיוניים וכוללת גם חינוך- מושג רחב שניתן להגדיר בדרכים שונות. לפי תקנון שירות עובדי ההוראה של משרד החינוך, תפקידי מחנכת הכיתה בבית הספר כוללים טיפול בהיבטים לימודיים וחברתיים של התלמידים בבית הספר ומחוצה לו, וניהול הקבוצה הכיתתית. בנוסף, המחנכת נדרשת לטפח "חיי חברה תקינים" בכיתה, וכן להקדיש תשומת לב לתלמידים הסובלים מקשיי הסתגלות חברתית " [המחנך] מכוון את הטיפול האינדיווידואלי בהם, תוך חיפוש דרכים לתיקון המצב ותוך התייעצות עם המנהל, עם חבר המורים, עם הצוות החינוכי ועם הורי התלמידים, ולפי הצורך גם עם מומחים שמחוץ לבית-הספר" (משרד החינוך, 1975). על אף העובדה שהתקנון מתייחס לתפקיד המחנכת, הוא נכתב לפני כחמישים שנה. מאז, התרחשו שינויים ניכרים ביחס המערכתי לאלימות ובריונות בבתי ספר, והם הומשגו, בעיקר בעשרים השנים האחרונות, על בסיס מודלים בינלאומיים, כאשר שיקולים מקומיים, כמו מעמדה הייחודי של המחנכת, היו מינוריים בתהליך (Fast, 2015). כך, גורמים אחרים, טיפוליים, נתפסים כיום כבעלי המומחיות בנושא: יועצת בית-הספר, פסיכולוגית בית הספר או העובדת הסוציאלית בבית הספר (חוזר המנהלת הכללית, 2015). נכון להיום, אין פרוטוקול עדכני המותאם לתפקיד המחנכת בהקשר זה, דבר המותיר את המחנכות במצב בו מוטלת עליהן אחריות, רשמית ומובלעת, לסייע לתלמידים הסובלים מקשיים חברתיים, אך ללא הכשרה וכלים לעצב פעולות ההתערבות וליישמן. מצב זה נובע מבעיה בסיסית יותר: לא קיימת התייחסות מערכתית שיטתית רחבה לחרמות ובריונות בדומה לזו הקיימת, לדוגמא, ביחס להישגים לימודיים במתמטיקה ובאנגלית. מיצ"ב האקלים מודד את התופעה, ושפ"י מציעים כלים להתמודד איתה, אך אין עמדה רחבה של משרד החינוך הכוללת מטרות ברמה הלאומית, דרכים להגיע אליהן, והטלת האחריות ליישומן. העדר תשתית מערכתית נרחבת לטיפול בבעיות הנוגעות ליחסים חברתיים בכיתה מדאיגה במיוחד לנוכח מימדי התופעה והשלכותיה. במחצית מהכיתות בישראל, בכל רגע נתון, יש ילד שמעיד על עצמו שהוא קורבן לחרם – בריונות חמורה ביותר, ועשרות אחוזים מהתלמידים חווים בריונות, על כל גווניה (חכים ושביט, 2018). לצד הפגיעה האקוטית בקורבנות לבריונות הכוללת פגיעה במצבם הנפשי, הלימודי והמקצועי בהווה ובעתיד, מחקרים מצאו כי ישנן השלכות מרחיקות לכת גם עבור תלמידים העדים לבריונות (ראובני, 2011). כשמוסיפים ממצא זה לנתונים הקשים על היקף התופעה, עולה תמונה לפיה כמעט כל תלמיד בישראל סובל מהשלכות הקשורות לחרמות ובריונות בכיתה.

המחקר הנוכחי יוצא מנקודת מוצא לפיה מחנכות הכיתה הן בעלות יכולת ההשפעה המשמעותית ביותר על תופעת החרמות והבריונות בכיתה, בשל נוכחותן ומעורבותן בחיי התלמידים והכיתה בבית הספר ומחוצה לו. עמדה מבנית זו מאפשרת להן לנתח את המצב הכיתתי בצורה הטובה ביותר, וכן לבצע התערבויות שדורשות זמן משותף רב עם הכיתה והתלמידים. לדוגמא, המחנכות הן מי שמתאימות ביותר ליישם ניטור והתערבות ברמת הכיתה, כחלק ממערכת ניטור והתערבות בית ספרית ומחוזית, דפוס פעולה שנמצא בעל פוטנציאל גבוה להפחתת האלימות (Astor & Benbenishty, 2017).

מטרת המחקר היא לפתח יחד עם מחנכות כלים והכשרה מתאימים שיאפשרו להן לזהות ולהתמודד עם בעיות הנוגעות לבריונות וחרמות באופן הטוב ביותר. כלומר, יצירת ידע פרופסיונלי איכותי (כזה שמחנכות

אכן ישתמשו בו) בנוגע להתמודדות עם בריונות בכיתה ובפרט עם חרמות. המחקר מבוסס על שיתוף פעולה בין השדה והאקדמיה: באמצעות קהילות למידה מקצועיות, המחנכות יעשו שימוש בניסיון ובידע שלהן, בשילוב עם ידע מחקרי ומתודות אקדמיות לפיתוח ידע, על מנת לפתח כלים מקצועיים להתמודדות עם חרמות ובריונות, שיהיו רלוונטיים לא רק לכיתתן אלא לבית הספר ולמערכת באופן רחב. על בסיס כך, המחקר מבקש לקדם שתי מטרות מרכזיות, שקשורות זו לזו ומזינות זו את זו:

1. יצירת גוף ידע פרופסיונאלי ראשוני עבור מחנכות לטיפול בהיבטים שונים של בריונות בכיתתן:
 - 1.1.1 **מיפוי צרכים וידע הקיים בשדה.** הדבר ייעשה באמצעות שאלון מקוון אשר יבנה תוך היוועצות עם ועדת היגוי שתורכב ממחנכות והחוקרים. לאחר מכן השאלון יופץ בקרב מחנכות ברחבי הארץ. השאלון יכלול שאלות סגורות ופתוחות ביחס לנקודות הבאות:
 - 1.1.1.1 **איסוף תיאורי מקרה של מחנכות בבתי ספר יסודי וניתוחם:** סוג הבריונות, תדירות, משך זמן שהתקיימה, מיקום מרכזי (בכיתה, במסדרון, בחצר, ברשת, וכדומה), מאפייני התלמידים, מאפייני בית הספר, ומאפייני היחסים החברתיים בכיתה.
 - 1.1.1.2 **זיהוי סוגי הידע הנדרשים, לפי תפיסתן של מחנכות,** בכדי להתמודד עם חרמות ובריונות בכיתה: למשל, מאפייני המקרה, מאפייני הכיתה, מאפייני בית הספר, מאפייני התלמידים המעורבים, ידע בנוגע להתערבויות קיימות, ידע תיאורטי, ועוד.
 - 1.1.1.3 **זיהוי האופנים בהם מחנכות אוספות את הידע והכלים הנדרשים** להן בכדי להתמודד עם חרמות ובריונות (אינטרנט, קולגות, השתלמויות, כלים למיפוי וניטור, שיחות אישיות עם תלמידים, התבוננות בתלמידים בהפסקות, שיחות עם הורים, וכדומה).
 - 1.1.1.4 **זיהוי ומיפוי הכלים החיצוניים והמובנים** (לדוג' תוכניות קיימות) שמחנכות מציינות שעומדים לרשותן להתמודדות עם בריונות וחרמות בכיתה, תדירות השימוש בכלים ושיעור רצון מהם.
 - 1.1.1.5 **זיהוי ומיפוי הכלים הספונטניים** שמחנכות משתמשות בהם להתמודדות עם בריונות וחרמות.
 - 1.1.1.6 **זיהוי ומיפוי הצרכים ללא מענה** שהמחנכות מזהות ביחס לבריונות וחרמות.
 - 1.2 **מיפוי כלי התערבות קיימים: סקירת ספרות וראיונות עם מומחים.**
 - 1.3 **יצירת גוף ידע ראשוני המבוסס על 1.1 ו-1.2** אשר ישמש את המחנכות (בקהילות הלמידה, עליהן מפורט בנקודה 2) בכדי לפתח גוף ידע להתמודדות עם בריונות וחרמות.
 - 1.4 **שכלול מתמשך של גוף הידע** בהתבסס על קהילות הלמידה המקצועיות.
 - 1.5 **הנגשת הידע** שנצבר אשר ישמש לעבודה של רשת קהילות נרחבת.
2. **הקמת קהילות למידה מקצועיות של מחנכות להתמודדות עם בריונות כיתתית.** קהילת למידה היא קבוצה של מורות שנפגשות יחד כדי ללמוד אחת מהפרקטיקה והתיאוריה של השניה. מחקרים מצאו שקהילות למידה מקצועיות, בהינתן תנאים מתאימים, תורמות במידה ניכרת לפיתוח מקצועי של מורות (Grossman et al., 2001; Horn & Kane, 2015; Horn & Little, 2010). קהילות הלמידה יהיו את התשתית לפיתוח הידע הפרופסיונאלי, הכשרת המחנכות, ובהמשך, הפצה של הידע הנצבר, תוך פיתוח מתמשך שלו. כחלק מהעבודה בקהילות, המחנכות:
 - 2.1 **ימפו את הידע הנדרש** להן בנוגע ליחסים החברתיים בכיתה ומקרים של בריונות וחרמות בכלל, לרבות פערים בין הידע הקיים בשדה לנדרש.

2.2. **יפתחו כלי אבחון וניטור של המצב הכינתני** מתוך הידע הקיים במחקר ובשדה, חקר ההתנסות בכיתותיהן, והשיחות בקהילות.

2.3. **יפתחו כלי התערבות** מתוך הידע הקיים במחקר ובשדה, חקר ההתנסות בכיתותיהן, והשיחות בקהילות.

2.4. **יתעדו את עבודת הקהילות ותוצרי הלמידה** כך שיהיו נגישים כחומרי עבודה לקהילות מקצועיות שהחברות בהן מתמודדות עם אתגרים דומים.

2.5. **יעבדו עם הגורמים המערכתיים הרלוונטיים** כמו מרכזי פסג"ה לצורך הרחבת התוכנית עם סיום שלב המחקר והפיתוח הראשוני המוצג כאן.

1.1.2 **רקע תיאורטי**

1.2.1 **בריונות וחרם בישראל ובעולם.**

1.2.1.1 **מהי בריונות ומהו חרם.**

רנדל קולינס (Collins, 2008), הגדיר את בית הספר כ"מוסד המהווה קירוב למוסד טוטאלי", אשר החיים בו מאופיינים בין השאר, בכך שהממוקמים בתחתית היררכיית הסטטוס "אינם רק בעמדה נמוכה אלא גם בזויה. בהתאם, אחרים נמנעים מהם ולעתים קרובות מתעמרים ומתעללים בהם" (Milner, 2004: 85). במרבית המחקרים המתמקדים באלו הנמצאים בתחתית היררכיית הסטטוס נעשה שימוש במושג "בריונות" (bullying). כדי שפעולה תיחשב לבריונות צריכים להתקיים שלושה מאפיינים: (1) אלימות המבוצעת בכוונה; (2) חזרתיות; (3) יחסי כוח בלתי שווים בין התוקף לקורבן (Hymel & Swearer, 2015) כיום נהוג לחשוב על בריונות כאינטראקציה שכל הנוכחים בקרבתה לוקחים תפקיד ביחס אליה, לצד הבריון והקורבן (Olweus, 1978) ה-bystanders יכולים לקחת תפקיד של מעודד, מחזק, מגן ומתעלם (Salmivalli et al., 1996). שיעורי הקורבנות לבריונות משתנים באופן ניכר, אפילו בין מחקרים שנערכו באותה מדינה (Hymel & Swearer, 2015). באירופה, שיעור הקורבנות עומד על 4%-5% מהתלמידים השוודים והאיטלקים ו-26% מהתלמידים הליטאים (Chester et al., 2015). בארה"ב השיעור נע בין 10% ל-33% (Hymel & Swearer, 2015). בישראל בין 8% ל-36% מהתלמידים הם קורבנות לבריונות (חכים ושבית, 2017; Craig et al., 2009). חרם הוא מקרה של בריונות קשה במיוחד, ולכן מאופיין בשיעורים נמוכים יחסית של קורבנות: "רק" 6% מהתלמידים בישראל דיווחו שהם סובלים מקורבנות חרם (חכים ושבית, 2017). עם זאת, שיעור הכיתות בהן קיים קורבן אחד לפחות לחרם בכל זמן נתון עולה על 50% (שם). ממצא זה בעל חשיבות רבה שכן נמצא שלאלימות בכיתה כלפי אחד התלמידים בכיתה יש השפעה שלילית עוצמתית (גורמת להם להרגיש רע ומקשה עליהם להתרכז) על התלמידים האחרים (ראובני, 2011).

קורבנות לבריונות מייצרת קשיים רבים ביניהם דיכאון, חרדה, הרס עצמי (Boulton & Hawker, 2000), גגיעה עצמית (Karaniola et al. 2018), מחשבות אובדניות ואף התאבדות (Espelelage & Holt, 2013). מחקרים מצאו שתרבות הילדים לעתים קרובות מצדיקה את הבריונות (Svahn & Evaldsson, 2011), ואף מבצעת סטיגמטיזציה לילדים דחויים, ומייצרת תרבות שהדחייה של הקורבן והתעללות בו היא חלק אינהרנטי ממנה (Hakim, 2020), ושקורבנות נוטה להפוך למצב מתמשך (Juvonen & Graham, 2014): 43% מהקורבנות ממשיכים להיות קורבנות במשך שלוש שנים, 20%-15 נמצאים בסטטוס זה לאורך שש שנים, ו-9% היו קורבנות לבריונות במשך שמונה שנים רצופות (Hymel & Swearer, 2015).

1.2.1.2 התמודדות עם בריונות.

בעשורים האחרונים העיסוק בבריונות בבית ספר גבר מאוד ואיתו גם תוכניות התערבות שמטרתן להפחית את שיעורי התופעה ולהתמודד עם מקרים של בריונות. תוכניות ההתערבות עוצבו לאור התיאורטיזציה של בריונות: 1. מרבית המאמץ ההתערבותי מתמקד בצופים מהצד ועידודם לקחת את תפקיד המגן (Ansary et al., 2011; CESE 2017; Salmivalli et al., 2015), גם תוכניות ההתערבות של שפ"י מתבססות על מודל זה (לוק וזכריה, 2016). 2. מיקוד מרכזי נוסף הוא האקלים כיתתי והתרבות הבית ספרית כמו למשל עיצוב תגובת המורים ותגובת התלמידים לבריונות (Ansary et al., 2015), שנשען על תיאורטיזציות שבחנו את האקולוגיה של בריונות (Espelage & Swearer, 2004; Benbenishty & Astor, 2005). 3. דרך נוספת היא ניטור ומיפוי של התנהגות בבית הספר ופרקטיקות התמודדות ברמת בית הספר והמחוז (Astor & Benbenishty, 2017). מאמץ זה, המבוסס על פיתוחים בינלאומיים וביישום "מעלה-מטה" של התערבויות מבוססות מחקר, חשוב ביותר לקידום ההתמודדות עם בריונות בבתי ספר. עם זאת הוא מלווה במספר נקודות עיוורון: 1. יישום אפקטיבי חייב להיות מותאם להקשר המקומי. במקרה הישראלי, יש להתייחס לדמות המחנכת, ולהציבה במרכז העשייה ההתערבותית, שכן השינוי הנדרש מצריך פעולות יומיומיות ולאורך זמן. 2. אין "פתרון קסם" יחיד לכל מקרי הבריונות, ישנן תצורות רבות של בריונות וחרמות בכיתה. התערבויות קיימות לא תמיד מותאמות לסוג הבריונות איתו רוצים להתמודד. 3. המאמץ הנוכחי נשען על ידע מחקרי והמשגות תיאורטיות של בריונות אך מתעלם מידע מהשדה מבחינת פיתוח ומבחינת הבנת המחנכות את הסיטואציה הכיתתית. ספרות עדכנית המתייחסת להתמודדות עם בריונות ברמת בית הספר וברמת המחוז מצביעה על כך כי פרקטיקות התערבות אפקטיביות כרוכות בהשתתפות ומעורבות צוות בית הספר, ברמת הפיתוח, היישום והניטור. יתרה מכך, ישנן תפיסות לפיהן התערבויות יעילות יותר כאשר מערבים גם את משפחות התלמידים, התלמידים וכלל צוות בית הספר, בהליכים דמוקרטיים ומשתפים (Astor et al., 2010). הפער הקיים בספרות בהתייחס למיקומה הייחודי של המחנכת בישראל בהקשר של התערבויות אלו, מהווה נדבך חסר שחיוני להבינו.

1.2.1.3 תפקיד המורה בהתמודדות עם חרמות ובריונות בכיתה.

קיים מחסור בספרות המחקרית באשר לאופן בו מורים מתערבים במצבי בריונות בכיתה, ולהשפעה שיש להתערבויות מסוג זה (De Luca et al., 2019). מחקרים קיימים מצאו שתלמידים מצפים ממורים להתערב למול בריונות (Rigby, 2014), וכי מורים יהיו לרוב המבוגרים הראשונים שתלמידים יפנו אליהם במקרי בריונות (Wachs et al., 2019), אולם במקרים רבים מורים אינם מודעים לחוויות הקורבנות של תלמידיהם (Haataja et al., 2016). ממצאי מחקרים קיימים מעידים כי תלמידים יפנו יותר למורים לדיווח על בריונות כאשר ירגישו כי המורים פעילים בנוגע לנושא (De Luca et al., 2019) וכי עמדות המורים כלפי בריונות כפי שבאות לידי ביטוי בכיתה משפיעות על עמדות התלמידים כלפי בריונות (Veenstra, 2014). המאפיינים הייחודיים של המחנכת בישראל, כמו תחומי אחריותה, מיקומה המרכזי במערכת, יכולת השפעתה והנוכחות הפעילה בחיי התלמידים והכיתה, ממקמים אותה בנקודת השפעה משמעותית שיש חשיבות גדולה בהבנתה, בעיקר נוכח ייחודיות התפקיד ביחס לעולם (Lev et al., 2018).

1.2.2 קהילות למידה מקצועיות

קהילות למידה מקצועיות הוא מושג שמתאר קבוצה של מורות שחוקרות יחד את הפרקטיקה שלהן באופן מכוון למידה והתפתחות (Stoll et al., 2006). בקרב אנשי חינוך קיימת הסכמה רחבה שקהילות למידה

מקצועיות של מורים הן בעלות ערך רב ללמידה ולהתפתחותם המקצועית (Horn & Kane, 2015; Grossman et al., 2001), וכן שמדובר בכלי מבטיח במיוחד בכל הנוגע לשינוי בר-קיימא ורחב היקף (Stoll et al., 2006). לצד זה, יש גם הסכמה שעל מנת שקהילות מורים יהיו אפקטיביות, מורות המשתתפות בהן צריכות לחשוף את הידע התיאורטי ובעיקר את הפרקטיקה שלהן לדיון חקרני וביקורתי (Grossman et al., 2001; Horn & Little, 2010). בישראל פועלת מזה חמש שנים תוכנית מקיפה לפיתוח מקצועי של מורים דרך קהילות למידה מקצועיות בשם "השקפה – מורים מובילים". מפתחי התוכנית התבססו על ידע מחקרי בעיצובה ושכללו את התוכנית בהתבסס על הידע שפיתחו במהלכה (ראה Lefstein et al., 2017). המחקר המוצע ישתמש בפיתוחים של מו"פ השקפה ובכלים שהוא מציע בניהול קהילות הלמידה (לדוגמא: ודר-וייס ולפשטיין, 2016).

1.2.3 עקרונות מנחים של ההתערבות

1.2.3.1 שותפות אקדמיה שדה.

המחקר יעשה במתודולוגיית שותפות אקדמיה-שדה המונעת על ידי הכרה בצורך לחקור ביחד - אקדמאיים ואנשי שטח (Coburn & Penuel, 2016). במחקר המוצע המחנכות המשתתפות יהיו חלק מיצירת הידע – בסקר המבקש למפות את פעולותיהן וכן בקהילות הלמידה. כמו כן, מחנכות יהיו שותפות בפרשנות וניתוח הנתונים, ובשלב מאוחר יותר, גם בהנחיית תהליכים של פיתוח מקצועי. לבסוף, פרספקטיבות וקולות של מחנכות יהוו חלק מרכזי בדוחות ובמאמרים שיפורסמו על בסיס המחקר (Lefstein & Snell, 2014). נדבך נוסף יהיה מבט מחקרי על המפגש בין אקדמיה לשדה (Lefstein & Snell, 2011): נקודות המבט השונות, זרימת המידע ביניהם, יחסי הכוחות ביניהם, שיתופי הפעולה והאתגרים.

1.2.3.2 פעולה במשאבים קיימים.

המחקר מבקש לפתח גוף ידע פרופסיונלי שיוכל לשמש את המחנכות במערכת על ידי שימוש במשאבים קיימים, ולכן ההתערבות תתבסס על השתלמויות שמזכות את המחנכות בגמול השתלמות, ובטווח הארוך על מחנכות שידריכו בקהילות מקצועיות בבית ספרן או במרכזי פסגה. בהתאם, מושא מחקר מרכזי הוא עבודת הקהילה ככלי לפיתוח מקצועי של המחנכות, והתוצר הוא לא רק הידע אלא גם התשתית להפצה שלו.

1.3 שאלות מחקר והשערות

1. מיפוי אופנים שונים בהם מחנכות חושבות על בריונות וחרם בכיתה	מחנכות בקהילות למידה מקצועית
2. מיפוי דרכים שונות בהן מורות מזהות בריונות וחרם בכיתה	
3. כיצד מחנכות משתמשות בידע מסוגים שונים בבואן להתמודד עם אתגרים שנוגעים לחרם ובריונות? מה הידע שמחנכות מצליחות להשתמש בו באופן אפקטיבי?	
4. כיצד הידע בנוגע למקרה איתו המחנכת מתמודדת קשור להתערבויות בהן היא בוחרת?	
5. כיצד מחנכות מדברות על בריונות בקהילות? כיצד הן מתייעצות זו עם זו, ואיזה סוג של קולגיאליות הן מייצרות? כיצד התרחשה בקהילה עבודה עם הידע החיצוני שהוצג למחנכות?	
6. כיצד המחנכות שינו (פיתחו) את הידע הראשוני שהוצג להן?	
7. מהם ההקשרים בהם קהילות הצליחו ללמד ומחנכות הצליחו ללמוד, ולהיפך? מה האתגרים המרכזיים שעלו בעבודה של המחנכות בקהילות?	

8. מהם תהליכי קבלת החלטות באמצעותן המחנכות יצרו התערבות מקומית המותאמת לכיתתן?
9. כיצד השתנתה (או לא השתנתה) המציאות בכיתה לאחר השימוש בכלי התערבות? ובפרט, מה הפערים בין הציפיות של המחנכות וצוות המחקר מכלי ההתערבות לבין מה שקרה בפועל?
10. מה השינויים שנעשו בכלי ההתערבות עקב הניתוח של יישומם?
11. כיצד עבר הידע בין השטח לבין האקדמיה? לאיזה ידע ציפו המחנכות מהאקדמיה והחוקרים מהשדה?
12. מתי השותפות בין האקדמיה לשדה היתה הרמונית ובאיזה הקשרים התגלעו חיכוכים?

כלי התערבות
שותפות אקדמיה שדה

1.4 שיטה

1.4.1 שלב ראשון: יצירת מפת ידע ראשונית

מטרת שלב זה היא ליצור מפת ידע ראשונית שתשלב בין ידע מחקרי וידע מהשדה. איסוף הידע והכלים שבידי מחנכות ומורות בבואן לזהות ולהתמודד עם חרמות ובריונות יעשה באמצעות שאלון מקוון לאיתור ידע, במדגם שאינו מייצג, אשר יועבר דרך רשתות חברתיות, וכן דרך מחנכות שיש לנו קשרים איתם מעבודה קודמת. השאלון יתבסס על עקרון של רוויה ולא של ייצוג (Bourdieu, 1999): העברת השאלונים תימשך כל עוד יגיעו תשובות בהן תצורות חדשות של חרמות בכיתה, סוגי מידע נוספים שחשובים בעיני המורות, או כלי התערבות חדשים בהם הן השתמשו. השאלון יופסק כאשר לא יתווסף ידע חדש. השאלונים יועברו בשפה העברית והערבית מתוך מטרה להגיע לרוויה בתת קבוצות שונות בחברה הישראלית בהתאם לאשכולות כלכליים, מיקום גיאוגרפי, ואתניות/לאום. השאלונים יכללו שאלות פתוחות וסגורות ומטרתם איסוף ידע באשר לנושאים הבאים: האופן בו מחנכות חושבות על בריונות וחרמות, תיאורי מקרים איתן הן התמודדו, התערבויות בהן נקטו וכדומה. השאלון יבקש לאסוף מקרים איתם התמודדו מחנכות בישראל, לברר איזה סוגי ידע נדרשים, להבנתן, בכדי להתמודד עם בריונות וחרמות, באיזה כלים הן משתמשות לאסוף את הידע הדרוש להן, ובאיזה כלים הן משתמשות כדי להתמודד עם מקרים של בריונות וחרמות בכיתה. בנוסף, ידע מחקרי ייאסף דרך מיפוי מחקרי של תוכניות התערבות קיימות וראיונות עם מומחים בתחומים של תוכניות התערבות שמגיעים מייעוץ חינוכי, פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית וסוציולוגיה.

1.4.3 שלב שני: מחקר שותפות אקדמיה שדה – הקמת קהילות ללמידה מקצועית של מחנכות לפיתוח כלי

התערבות עם חרמות ובריונות בישראל.

הקמת ארבע קהילות למידה מקצועית של מחנכות. הקהילות יפעלו תוך הבטחת גמול השתלמות למחנכות המשתתפות בהן. ככל שהדבר יתאפשר נעדיף לקיים השתלמויות בית ספריות, כלומר, לעבודה עם 3-5 מחנכות באותו בית ספר יסודי. במידה והדבר יהיה קשה לביצוע, הקהילות יפגשו ברמה קהילתית או מחוזית. הקהילות יורכבו ממחנכות שמתמודדות עם אתגר בניהול היחסים החברתיים המטריד אותן בזמן קיום המפגשים. העבודה תעשה אל מול אתגר זה וביחס אליו. המחנכות יתבקשו:

1. לנתח את המצב החברתי בכיתתן באמצעות הכלים שיוצעו להן וכאלה שיעלו בקהילה.
2. לעצב התערבות על בסיס המחקר המקדים או רעיונות שעלו בקהילה.

3. **לתעד את מהלך ההתערבות** תוך שימת דגש על פערים בין הציפייה לבין מה שהתרחש בפועל – ביישום ובתוצאות.
4. **לחזור לקהילה ולתאר את היישום** תוך התייחסות לפנים שהצליחו ולאתגרים שעלו.
5. **לחשוב יחד עם הקהילה כיצד ניתן להתמודד עם האתגרים**, ולבחור פעולת המשך שגם את יישומה יתעדו וידונו בה בקהילה.

בשלב הראשון ינחו החוקרים את הקהילה. לאחר סיום פעולת הקהילה יוצע למחנכות המשתתפות להוביל קהילות משלהן בשנה העוקבת. הנחייה תעשה תוך הישענות על קווים מנחים שפותחו ב"השקפה – מורים מובילים" (לדוגמא, ודר-וייס ולפסטיין, 2016). הישיבות יתועדו באמצעות מצלמת וידאו וישמשו אמפריקה מרכזית למחקר.

1.4.4 שלב רביעי - הנגשת תוצרי המחקר

שלב מרכזי במחקר הוא יצירת התשתית להפצת תוצריו. תוצרי המחקר יכללו פרוטוקול של בניית קהילה בתחום ותשתית ידע שתהווה בסיס לעבודה של קהילות דומות.

1.5 חידוש וחשיבות המחקר

1.5.1 תרומה מדעית

המחקר יתרום לידע המחקרי על עבודת המחנכת בישראל ויוסיף לידע המחקרי בתחומים הבאים:

- מחנכות ובריונות בכיתה בישראל: מיפוי סוגי בריונות איתן מחנכות מתמודדות; מיפוי סוגי הידע שיש להן בנושא; זיהוי אופנים בהן מחנכות חושבות על בריונות וניגשות להתערב בכל הנוגע לבריונות.
- קהילות מקצועיות בנושא בריונות: מהם ההקשרים בהם קהילות הצליחו ללמד ומחנכות הצליחו ללמוד, ולהיפך? כיצד החשיבה המשותפת והקהילה השפיעה על העבודה עם הידע החיצוני שהוצג למחנכות? כיצד המחנכות שינו (פיתחו) את הידע הראשוני שהוצג להן?
- ידע פרופסיונאלי להתמודדות עם בריונות: כיצד כלי ההתערבות השפיעו (או לא השפיעו) על המציאות בכיתה? פיתוח ושכלול של הידע הפרופסיונלי של מחנכות בנושא.
- שותפות אקדמיה שדה בישראל, ושותפות אקדמיה שדה בנוגע לבריונות וחרמות בכיתה.

1.5.2 תועלת יישומית

המחקר מבקש ליצור ידע יישומי, כזה שיוכל לשמש מחנכות בכיתות היסודי באחד האתגרים המרכזיים בעבודתן: עיצוב היחסים הבינאישיים הכיתתיים והגנה על ילדים מפני בריונות וחרמות:

- א. כלים לחשיבה על חרמות ובריונות והתמודדות איתם.
- ב. ידע מצטבר של יישום כלי התערבות בכיתה, היתרונות שלהם והמגבלות שלהם.
- ג. פיתוח מתמשך של כלי ההתערבות לצרכים של מחנכות בישראל.
- ד. הכשרת מחנכות להנחיה כך שיקדמו את הידע שנצבר במחקר באמצעות הובלת קהילות לפיתוח מקצועי בבתי הספר בהם הן מלמדות או בקהילה (מחוז, פסג"ה).

המחקר מבקש ליצור תשתית להקמת קהילות של מחנכות בתוך בתי ספר שיתמודדו יחד עם בריונות וחרמות. השלב הנוכחי הוא ראשוני, וניתן לחשוב עליו כ"פיילוט", התקווה היא שבהמשך נוכל להרחיב את המחקר, ובסופו של דבר להכשיר מחנכות שיובילו קהילות ויוכלו בעצמן להכשיר מחנכות נוספות שיעשו זאת. תוצרי המחקר יכללו פרוטוקול של בניית קהילה בתחום ותשתית ידע שתהווה בסיס לעבודה של קהילות דומות, ברמה בית ספרית או מחוזית (בפסג"ה וכדומה).

1.5.4 השלכות רחבות למערכת החינוך

בריונות ובתוכה חרמות הן אתגר מרכזי של מערכת החינוך הישראלית, שכיום פוגע בתלמידים, באיכות הלמידה, ובמחנכות. אם הקהילות יצליחו לייצר ידע איכותי - הן מבחינת כלי התערבות והן מבחינת תשתית להקמת קהילות נוספות, ואם הרחבת הקהילות תצלח, הפרוייקט המחקרי יוכל להשפיע על המערכת באופן ניכר ולהפחית את הסבל והקושי של תלמידים ומחנכות רבות.

1.6 סיכונים וקשיים ומחשבות על פתרון.

המחקר המקדים נשען על הנחה שמורות ישתפו פעולה, במידה מספקת, עם ראיון מקוון. ככל שהמאמצים להפצת השאלון לא ישאו פרי השלב יוחלף בביצוע של עשר-עשרים (בהתאם לעקרון הרוויה) ראיונות עומק חצי מובנים עם מחנכות. בנוסף, המחקר נשען על איתור מחנכות שיהיו מעוניינות להקדיש מזמן לחשיבה משותפת על התמודדות עם בריונות בכיתה וניסיונות יישום של הפתרונות הללו. אומנם מדובר בסוגיה שמטרידה מאוד מחנכות ועל כן קיימת מוטיבציה למצוא לה פתרונות, אך מחנכות נמצאות תחת עומס עבודה כבד, זכות לתגמול כספי מוגבל והערכה נמוכה ועל כן המוטיבציה להשתתף עשויה להיות מוגבלת. הראיון המקדים יהווה כלי לאיתור מחנכות שירצו להשתתף במחקר בניסיון ליצור כך קהילות בית ספריות. במקביל, נפנה למנהלות מרכזי פסג"ה בערים שיטו לשתף פעולה כמו בת ים, תל אביב-יפו, אשדוד וחיפה, כדי לקדם השתלמות במרכזיהן.

מגבלה נוספת היא ההתנהלות בעידן הקורונה. בשל העובדה שקשה בשלב זה לדעת מה יהיה המצב מבחינת היתכנות חלקים מסויימים במחקר, נבקש להציע מספר אלטרנטיבות לקיום הקהילה הלומדת: א. מפגש באוויר הפתוח של הקהילה וקיום הדיונים לאור המגבלות שיהיו באותו הזמן הנתון; ב. במקרה ולא תהיה ברירה אחרת, נקיים את קהילות הלמידה באופן מקוון, על ידי שימוש בתכנת ZOOM. כמו כן, ייתכן שחלק או אפילו מרבית הלימודים יתקיימו במתכונת מקוונת, דבר שישפיע על הסוגיות בהן יעסקו המחנכות ולכן על הידע שהמחקר יקדם, לרבות סוגיות הקשורות למידת האחריות של מחנכת כלפי תלמידיה והמעורבות שלה בחייהם ויחסייהם בזמן לימודים "מרחוק". המחקר בנושא בריונות וקורונה עדיין מצומצם, תוצאות מקדימות של מחקר שנעשה בישראל מעלות שמצד הילדים, הדפוסים דומים, ומי שסבלו מבדידות חברתית לפני הקורונה סובלים ממנה גם בזמן הוראה מכוונת, ואף קיימת אינדיקציה שהבדידות גברה מעט (קוהוט ואח', ללא תאריך). למיטב ידיעתנו, לא נעשה מחקר דומה על תפיסת המחנכות את תפקידן, שכפי שצוין, גם בתקופה "רגילה" המחויבויות שהוא נושא עמו עמומות.

לבסוף הידע שיווצר במחקר הנוכחי לא יהווה ידע מייצג שניתן להכליל במידת ודאות מספקת לגבי כלל אוכלוסיית המחנכות בישראל. בהתבסס על הידע שיווצר במחקר הנוכחי, ניתן יהיה להעביר סקר שבוחן את תמונת המצב הרחבה בקרב מחנכות בישראל.

1.7 מקורות

- ודר-וייס, דנה, ואדם לפסטיין (2016). הנחיית שיח פדגוגי בצוותי מורות – עקרונות וכללים. נדלה מ <http://www.mofet.macam.ac.il/amitim/iun/Documents/hashkafa-tools.pdf>
- חכים, ערן, ויוסי שביט. (2017). **חרם בין תלמידים**. מרכז טאוב לחקר המדיניות בישראל: דוח מצב המדינה לשנת 2017.
- לוק, עינב, ומיכל זכריה (2016). **התכנית המערכתית לקידום אקלים מיטבי ולמצום אלימות**, משרד החינוך.
- משרד החינוך, (1975). מחנך הכיתה: הגדרת תפקידים. בתוך **תקנון שירות עובדי הוראה**. נדלה מ <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Takanon/Perek3/Mechanech>
- ראובני, תמר. (2011). אלימות בקרב תלמידים בבית הספר היסודי: שכיחות, השפעה, ודרכי התמודדות של קורבנות לאלימות, בתוך חנה עזר, יצחק גילת ורחל שגיא (עורכים), **אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה: התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה**, הוצאת מכון מופ"ת, עמ' 135–168.
- Ansary, N, Elias, M, Greene, M, and S. Green. (2015). "Guidance for Schools Selecting Antibullying Approaches: Translating Evidence Based Strategies to Contemporary Implementation Realities." *Educational Researcher* 44 (1): 27-36.
- Astor, R., & Benbenishty, R. (2017). *Mapping and monitoring bullying and violence: Building a safe school climate*. Oxford University Press.
- Astor, R., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research?. *Educational researcher*, 39(1), 69-78.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1999). *The weight of the world: Social Suffering in Contemporary Society*. Stanford University Press
- CESE (Centre for Education Statistics and Evaluation). (2017). *Anti-bullying interventions in schools – what works?* (<https://www.cese.nsw.gov.au/publications-filter/antibullying-interventions-in-schools-what-works>).
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., and M. Molcho. (2015). "Cross-National Time Trends in Bullying Victimization in 33 Countries Among Children Aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010," *European Journal of Public Health* 25 (2): 61-64.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48-54.
- Collins, R. (2008). *Attacking the Weak: Bullying, Mugging and Holdups*. Chap. 5 in *Violence: A Micro-Sociological Theory*. Princeton: Princeton University Press.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., and W. Picket. (2009). "A Cross-National Profile of Bullying and Victimization Among Adolescents in 40 Countries," *International Journal of Public Health*, 54 (2): 216-224.
- De Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The teacher's role in preventing bullying. *Frontiers in psychology*, 10, 1830.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Espelage, D. L., & M. K Holt. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health* 53(1): S27-S31. doi: 10.1016/j.jadohealth.2012.09.017
- Fast, I. (2016). Understanding educational policy formation: The case of school violence policies in Israel. *Sociology of education*, 89(1), 59-78.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- Haataja, A., Sainio, M., Turtonen, M., & Salmivalli, C. (2016). Implementing the KiVa antibullying program: Recognition of stable victims. *Educational Psychology*, 36(3), 595-611.
- Hakim, E. (2020). You've got the disease: how disgust in child culture shapes school bullying. *Ethnography and Education*, 1-16.

- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of child psychology and psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Horn, I. S., & Kane, B. D. (2015). Opportunities for professional learning in mathematics teacher workgroup conversations: Relationships to instructional expertise. *Journal of the Learning Sciences*, 24(3), 373-418.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- Hymel, S., and S.M. Swearer. (2015). Four Decades of Research on School Bullying: An Introduction. *American Psychologist* 70: 293–299. doi: 10.1037/a0038928
- Juvonen, J., and S. Graham. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology* 65: 159-185. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115030
- Karanikola, M. N., Lyberg, A., Holm, A. L., & Severinsson, E. (2018). The association between deliberate self-harm and school bullying victimization and the mediating effect of depressive symptoms and self-stigma: A systematic review. *BioMed research international*, 2018.
- Lefstein, A. & J. Snell (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27 (3), 505-514.
- Lefstein, A. & Snell, J. (2014). *Better than Best Practice: Developing Teaching and Learning through Dialogue*. London: Routledge.
- Lefstein, A., Trachtenberg-Maslaton, R., & Pollak, I. (2017). Breaking out of the grips of dichotomous discourse in teacher post-observation debrief conversations. *Teaching and Teacher Education*, 67, 418-428.
- Lev, S., Tatar, M., & Koslowsky, M. (2018). Teacher self-efficacy and students' ratings. *International Journal of Educational Management*
- Milner, M. (2004). *Freaks Geeks and Cool Kids: Teenagers in an Era of Consumerism Standardized Tests and Social Media* Second Edition. New York: Routledge
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational psychology in practice*, 30(4), 409-419.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., and E. Poskiparta. (2011). Counteracting Bullying in Finland: The KiVa Program and its Effects on Different Forms of Being Bullied. *International Journal of Behavioral Development* 35(5): 405-411.
- Svahn, J., and Evaldsson, A-C. (2011). You Could Just Ignore Me: Situating Peer Exclusion within the Contingencies of Girls' Everyday Interactional Practices. *Childhood* 18: 491–508. doi: 10.1177/0907568211402859
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135.
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2019). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642-668.

2. תוכנית עבודה

שלב מקדים. פנייה למדען הראשי לאישור המחקר.	פברואר 2021
פיתוח שאלון למורות, פנייה למחנכות ובתי ספר בחיפוש אחר קהילות שיפעלו מה .1.10.2021	יוני 2021
איסוף מידע באמצעות שאלונים וסקירת ספרות, המשך התהליכים מול המדען הראשי ומול מחנכות ובתי ספר.	יולי-ספטמבר 2021
בניית מאגר ידע ראשוני על בסיס המידע שנאסף בשלושת חודשי המחקר הראשוניים.	ספטמבר 2021

תיעוד משתתף של קהילות הלמידה המקצועית של המחנכות ואיסוף מידע חדש ככל שיעלה צורך בקהילות. כתיבת מאמר/דוח המסתמך על ממצאי הסקר או הראיונות.	אוקטובר 2021 – יוני 2021
כתיבה מדעית על בסיס הנתונים. פרסום תוצרי ההתערבות למחנכות בישראל בכלל. הפצת תוצרי ההתערבות דרך תקשורת ממוקדת מורים ותקשורת כללית.	פברואר – ספטמבר 2021

3. דרכים ואפשרויות לפרסום והפצת ממצאי המחקר

פרסום בכתבי עת מדעיים של התוצרים המחקריים, פרסום אינטרנטי של כלי ההתערבות, פרסום קיומו של כלי ההתערבות והנגשתו. להלן רשימה של כתבי עת שיוכלו להתעניין בתוצרי המחקר:

Sociology of education; Journal of teacher education; Teaching and teacher education; European journal of teacher education; Aggressive behavior; International journal of educational research; Journal of adolescence; Journal of school violence; Teachers College Record; Journal of Interpersonal violence

4. צוות המחקר

ד"ר הדס מור (חוקרת ראשית) וד"ר ערן חכים. ראו נספח קורות חיים שכוללים רשימת פרסומים רלבנטיים.

5. תקציב

חוקרים

- ד"ר הדס מור תשקיע 10% מזמנה במחקר ואחריותה תכלול כתיבת דוחות מחקריים ומאמרים וסיוע בפעולות המחקר. שכרה מחושב לפי 10% מתקציב המחקר, ויעמוד על 10,000 ש"ח.
- ד"ר ערן חכים יעבוד במחקר שלושה ימים מלאים בשבוע ואחריותו תכלול את כתיבת הסקר והפצתו, ביצוע הראיונות ככל שיהיה צורך, ניתוח הנתונים, סקירת ספרות בנוגע להתערבויות קיימות, הקמת קהילות הלמידה, הנחיית קהילות הלמידה, וכתיבת דוחות מחקריים ומאמרים. שכרו יהיה 5,000 ₪ (כולל עלויות מעביד אם יושטו) לכל חודש מחקר. סה"כ 60,000 ₪.
- עבודת המחקר תדרוש נסיעות למפגשי הקהילה המקצועית וכן לצורך עריכת הראיונות - 4,000 ₪.

שירותים

- תמלול פגישות הקהילה המקצועית: 15 ₪ לעמוד, כ-30 עמודים לפגישה, כ-20 פגישות = 9,000 ₪.
- תרגום השאלון לשפה הערבית והתשובות לשפה העברית: 30 אגורות למילה ו 1500 מילים, 4500 ₪.
- עריכת דוחות ומאמרים בעברית ובאנגלית: 5,000 ₪.
- תקורה: 9,090 ₪.

ציוד

- מצלמת וידאו מסוג Panasonic HC-V800 בתוספת תיק נסיעה, דיסק נייד, ומגן מסך 2,500 ₪, חצובה 300 ₪, כונן נייד לאחסון מידע TB1 250 ₪. סך הכל 3,050 ₪.
- ציוד משרדי: 350 ₪.

השכלה

תואר שלישי (PhD), עבודה סוציאלית, אוניברסיטת דרום קליפורניה, 2018

שם המחקר: "An Ecological Mixed-Methods Analysis of Homeless Students' School Experience at the State, District, and School Levels"

תואר שני (MSW), עבודה סוציאלית (בהצטיינות), האוניברסיטה העברית, 2014

תואר ראשון (BSW), עבודה סוציאלית (בהצטיינות), האוניברסיטה העברית, 2011

פרסומים

- Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2020). Role of school-climate in school-based violence among homeless and nonhomeless students: Individual-and school-level analysis. *Child abuse & neglect, 102*, 104378.
- Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2019). A Statewide Study of School-Based Victimization, Discriminatory Bullying, and Weapon Victimization by Student Homelessness Status. *Social Work Research, 43*(3), 181-194.
- Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2019). Substance use off and on school grounds: A California statewide comparison between different groups of homeless students and nonhomeless students. *Addictive behaviors, 92*, 141-147.
- Moore, H., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Rice, E. (2018). The positive role of school climate on school victimization, depression, and suicidal ideation among school-attending homeless youth. *Journal of school violence, 17*(3), 298-310.
- Pitner, R. O., Moore, H., Capp, G., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). Prevention of violence, aggression, and bullying in schools. *The Wiley handbook of violence and aggression, 1-13*.
- Iachini, A., Berkowitz, R., Moore, H., Pitner, R., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). School Climate and School Social Work Practice. In *Encyclopedia of Social Work*.
- De Pedro, K. T., Pineda, D., Capp, G., Moore, H., Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2017). Implementation of a School Districtwide Grassroots Antibullying Initiative: A School Staff and Parent-Focused Evaluation of Because Nice Matters. *Children & Schools, 39*(3), 137-145.
- Capp, G., Benbenishty, R., Moore, H., Pineda, D., Astor, R. A., Castillo, B., & De Pedro, K. T. (2017). Partners at learning: A service-learning approach to serving public school students from military families. *Military Behavioral Health, 5*(3), 226-235.
- Capp, G., Moore, H., Pitner, R., Iachini, A., Berkowitz, R., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). School violence. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425-469.
- Berkowitz, R., Iachini, A., Moore, H., Capp, G., Astor, R. A., Pitner, R., & Benbenishty, R. (2017). Oxford research encyclopedia of education.
- Berkowitz, R., Iachini, A., Moore, H., Capp, G., Astor, R. A., Pitner, R., & Benbenishty, R. (2017). School climate. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

- Astor, R. A., Capp, G., Moore, H., & Benbenishty, R. (2016). Monitoring school climate and social emotional learning: Lessons from Israel and California. *Mental health and wellbeing through schools: The way forward*, 173-184.

מענקים	
2020-היום	מיפוי והמשגה של צרכים של צעירות חסרות בית ותפיסת עתידן. תפקיד: חוקרת ראשית. מקור מימון: מענק פנימי, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית האוניברסיטה העברית (\$10,000)
2021-2019	פיתוח תהליכים חדשים לשיפור השימוש בנתונים ברמת בית הספר והמחוז. תפקיד: חוקרת ראשית. חוקר ראשי שותף: פרופ' רמי בנבנישתי. מקור מימון: יד הנדיב (396,000 ₪)
2016	סקירה מדעית קשרים בין אקלים הכיתה ובית-הספר, היבטים חברתיים-כלכליים ואי-שוויון וזיקתם להישגים בלימודים. תפקיד: חוקרת שותפה. חוקרת ראשית: ד"ר רות ברקוביץ'. מקור מימון: יוזמה: מרכז לידע ולמחקר בחינוך (16,000 ₪)
2015	שימוש ביומן לוח היסטורי עם צעירים חסרי בית חברים בכנופיה. תפקיד: חוקרת שותפה. חוקרת ראשית: ד"ר רובין פטרינג. מקור מימון: מרכז חמוביץ' אוניברסיטת דרום קליפורניה (\$5000)
פרסים ומלגות	
2020	מרצה מצטיינת, בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית
2019	פרס לעבודת דוקטורט מצטיינת, חטיבת למידה רגשית חברתית, איגוד חקר החינוך האמריקאי
2019	מלגת גולדה מאיר לחוקרת צעירה
2018	פרס לעבודת דוקטורט מצטיינת, חטיבת אקלים בית ספרי, איגוד חקר החינוך האמריקאי
2018	פרס קבוצתי להנהגת סטודנטים וסטודנטיות בנושא הטרדה מינית, איגוד לימודי הדוקטורט בעבודה סוציאלית, ארה"ב
2017	מלגת פי בטא קאפה לסטודנטים בינלאומיים מצטיינים
2017	פוסטר סטודנטית מצטיינת, איגוד בריאות הציבור האמריקאי
2018-2014	מלגת לימודים וקיום לאורך לימודי הדוקטורט, בית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטת דרום קליפורניה
2013-2012	מלגה לחילופי סטודנטים באוניברסיטת קייס וסטרן בקליבלנד, ארה"ב
2011-2008	מלגת הצטיינות, בית הספר לעבודה סוציאלית האוניברסיטה העברית
הוראה	
מרצה	
2018-היום	מבוא לעבודה סוציאלית (תואר ראשון בעבודה סוציאלית האוניברסיטה העברית)
2018-היום	עיבוד נתונים (תואר ראשון בעבודה סוציאלית האוניברסיטה העברית)
2018-היום	חשיבה מדעית (תואר שני בעבודה סוציאלית האוניברסיטה העברית)
2018-היום	אוכלוסיות חסרות בית: תיאוריה, מדיניות ועקרונות עבודה (תואר שני בעבודה סוציאלית האוניברסיטה העברית)
2018-2016	עבודה סוציאלית בבתי ספר (תואר שני בעבודה סוציאלית באוניברסיטת דרום קליפורניה)
עוזרת הוראה	
2012-2011	עקרונות בהתנהגות (תואר ראשון במנהל עסקים המכללה למנהל)
2012-2011	התנהגות ארגונית (תואר ראשון במנהל עסקים המכללה למנהל)
ניסיון מקצועי/התנדבותי רלוונטי	
2018-היום	חברת ועד עמותת "מגרש ביתי", מעבירה הדרכות בהתנדבות לצוותים
2018-2014	עוזרת מחקר במעבדה של פרופ' רון אבי אסטור
2014-2013	עוזרת מחקר מיזם תוצאות משרד הרווחה
2014-2013	עובדת סוציאלית בהתנדבות, אסף (ארגון סיוע לפליטים)
2013-2012	עובדת סוציאלית בהתנדבות, מרכז טיפול ומגורים לבני נוער Belfair קליבלנד, אוהיו
2011-2012	עובדת סוציאלית בהוסטל "מרפא לנפש"
2011-2008	הכשרה מעשית בבית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטה עברית

תואר שלישי (PhD), סוציולוגיה-אנתרופולוגיה, אוניברסיטת תל-אביב, 2018

שם המחקר: "אקולוגיה של חרם חברתי בבתי ספר בישראל". המחקר שילב בין אתנוגרפיה של 14 חודשים, ניתוח רשתות חברתיות בבתי ספר מעורבים שלומדים בהם יהודים וערבים, וניתוח סטטיסטי של נתוני פרט מקבצי המיצ"ב.

תואר שני (MA), סוציולוגיה-אנתרופולוגיה (בהצטיינות - ציון התואר: 95.25), אוניברסיטת תל-אביב, 2010

עבודת התיזה: עד החתונה זה יעבור: השכלה, גיל נישואין ראשונים, והומוגמיה השכלתית בישראל.

תואר ראשון (BA), כלכלה (בהצטיינות) וסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת תל-אביב, 2006

השכלה נוספת

לימודים לקראת תואר שני, החוג לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל-אביב, 2019-

ניסיון מקצועי

בתר-דוקטורט, החוג לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון בנגב, 2018-

שילוב בין מחקר אתנוגרפי בחינוך לבין ליווי של תוכניות להכשרה מקצועית של מורים.

הוראה

מרצה

"מבוא לסוציולוגיה ולסוציולוגיה של הבריאות" - אוניברסיטת ת"א, החוג לסייעוד. 2017-2014.

"סוציולוגיה של החינוך" - המכללה החרדית, החוג לחינוך. 2014-2013.

"בריאות וריבוי תרבויות בישראל" - בית החולים וולפסון. 2010.

מתרגל

קורסים שונים בחוג לסוציולוגיה באוני-תל-אביב (2007-2010) ובהם: אי שוויון בחיי היומיום, מבוא לסוציולוגיה, תיאוריות סוציולוגיות בנות זמננו, וסטטיסטיקה למדעי החברה.

פרסומים

Hakim, E. (2020). You've got the disease: how disgust in child culture shapes school bullying. *Ethnography and Education*.

חכים, ערן, ויוסי שביט. (2017). **חרם בין תלמידים**. מרכז טאוב לחקר המדיניות בישראל: דוח מצב המדינה לשנת 2017.

פרסים ומלגות

מלגת קיום לבתר-דוקטורט, החוג לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון בנגב. 2021-2018

מלגת הצטיינות פקולטתית, הפקולטה למדעי החברה, אוניברסיטת תל-אביב. 2017

מלגה על שם אמיתי פולק לתלמידים מצטיינים, אוניברסיטת תל אביב. 2017-2016

מלגה הצטיינות במחקר ע"ש סימון רייפוס, אוניברסיטת תל אביב. 2016

מלגת הצטיינות פקולטתית, הפקולטה למדעי החברה, אוניברסיטת תל-אביב. 2016

מלגת קיום, החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת תל-אביב. 2016-2012

פעילות נוספת

חבר בצוות למניעת הטרדות מיניות באקדמיה מטעם "אקדמיה לשוויון". 2020-2018

מחקר וכתבת דוחות מעקב בנושא "הצרת מרחב החירויות בישראל" עבור מכון ון ליר בירושלים. 2020-2017

תרגום מערבית לעברית - שלושה סיפורים קצרים שפורסמו בכתב העת "הו"י" 2018-2017

הנחיית תלמידי תיכון מתיכון "רמות" בבת-ים לקראת תחרות Debate בינלאומית. 2016

העברת מפגשי משחקי תפקידים עם ילדים שסבלו בעברם מחרם חברתי, בית הספר הדמוקרטי ביפו. 2016-2015

מנהל פרויקט "דרכים לישראל שוויונית", פרויקט שנערך בשיתוף בין מכון ון ליר בירושלים לבין "קבוצת המחקר של אוקספורד (ORG)", אשר מתמחה בחשיבה אסטרטגית. מטרת הפרויקט היתה לזהות דרכים אפקטיביות לקידום שוויון בישראל באמצעות קבוצת חשיבה ופעולה ומתודת ניתוח אסטרטגי. התפקיד כלל פיתוח ההיגיון המארגן של הקבוצה, בחירת המשתתפים, ניהול משותף של התכנים והתוצרים, וניהול שיתוף הפעולה עם קבוצה מקבילה של פלסטינים אזרחי ישראל. 2015-2012

הנחיית סדנת כתיבה ב"חינוך לפסגות" בבית הספר "איתמר בן אבי"י" ביפו. 2014-2013

מלווה ארגוני של התאגדות המורים מן החוץ במכללת "שנקר" ושל המורים מן החוץ במכללה האקדמית תל אביב יפו מטעם ארגון "כח לעובדים" משלבי ההקמה ועד לחתימה על הסכם קיבוצי ראשון.	2014-2013
חבר מרכזי בצוות למען הדיור הציבורי בישראל. פעילות ששילבה בין פעולות של סיוע פרטני ובין פעילות לשינוי מדיניות..	2013-2011
יושב ראש הארגון וסגן יושב ראש הפורום המתאם הארצי של ארגוני הסוגל הזוטר. תפקיד שכלל ניהול והובלת צוות הארגון לרבות בנייה מחדש של המבנה הארגוני, והובלת מהלכים לשינוי לרבות פיתוח חזון, עבודה בכנסת, עבודה מול התקשורת, רתימת העובדים המיוצגים לפעולות, משא ומתן מול ראשי האוניברסיטאות.	:2011-2009
חבר מרכזי וממקימי הוועד למניעת גירוש הפליטים הליברלים מישראל. מאבק שהסתיים בהענקת אשרת שהייה לתשעים וששה הפליטים הליברלים ששהו בישראל.	2008-2007

שונות

- שליטה מלאה בעברית ובאנגלית, ערבית מדוברת ברמה גבוהה, ערבית ספרותית ברמה בינונית, וצרפתית ברמה בסיסית.
- שליטה בתוכנות לניתוח נתונים סטטיסטיים (spss, r, stata), נסיון בעבודה עם תצפיות ארוכות טווח ולטווח קצר ובניתוח אמפיריקה איכותנית.