

פדגוגיה של אחריות

מדריך לקידום שוויון הזדמנויות בשדה הבית ספרי



ד"ר יעל נאות-עופרים
צוות מרכז הידע היישומי

תוכן עניינים

3	הקדמה
7	יחסים וקשר אישי
13	שותפות ושיתופיות
20	רפלקטיביות ולמידה מתמדת
27	חיבור לבית, משפחה וקהילה
38	מנהיגות ואייג'נסי

הקדמה

משימת חותם, עוסקת בחיזוק החינוך הציבורי על ידי יצירת קהילה של סוכני שינוי לקידום שוויון הזדמנויות במערכת החינוך. משימה זו, ששדה הפעולה שלה הוא בתי הספר והאקוסיסטם החינוכי כולו, מתווה את דרכנו בקידום מימוש של חזון חותם מיום היווסדו - חזון שבמרכזו האמונה בזכותם וביכולתם של כל ילד וילדה בישראל לעצב את עתידם ואת המציאות בה הם חיים, ללא תלות ברקע ממנו באו.

המדריך שלפניכם הוא התולדה היישומית של חזון זה ושל תפיסתנו את בית הספר בכלל, ואת המפגש הפדגוגי בין המורה לתלמידיה בפרט, כזירה מכריעה למימוש.

בתהליך הפיתוח והכתיבה עמדו לנגד עינינו צרכיהם המקצועיים של אנשי החינוך בשטח - ובפרט של אלו הפועלות. ים בפריפריה החברתית - המבקשות. ים לפרוט את חזון חותם ואת משימת השוויון של חותם למטבעות קונקרטיים של המעשה החינוכי ושל ההתבוננות בו: פעולות, מבנים ושגרות, עקרונות ופרקטיקות, רעיונות ודוגמאות.

קריאה מהנה

כתיבה אקדמית: ד"ר יעל נאות-עופרים

צוות פיתוח המדריך: אורלי חצור, ענת פרי, רחל סולסקי, מאיה פיק, מאיה כרמון, עירית

על-דור שפירא, ימית סייג, לבה גלעד שפירא וד"ר יעל נאות-עופרים

עריכה לשונית: תמי מיכאלי

עיצוב: מאיה פיק

אוגוסט 2025



להרחבה על המדריך והלעמקה בפרקטיקות לאנשי חינוך באתר חותם

5 עקרונות פעולה לקידום שוויון הזדמנויות בשדה הבית ספרי

בית ספר המקדם שוויון הזדמנויות מחויב לתפיסת עולם מוכוונת שוויון הזדמנויות, הבאה לידי ביטוי בהכרעות ניהוליות, בהיבטי למידה, פעולה ומערכת, באתוס הארגוני ובשיח הערכים המתקיים בבית"ס.

את כלל העשייה בבית"ס מנחים חמישה עקרונות פעולה המבטאים ומיישמים מחויבות זו, ואשר מהם נובעות הפרקטיקות הפדגוגיות והמערכתיות המאפיינות את בית"ס. באמצעות עקרונות הפעולה, המדריך מציע לא רק מסגרת מעשית - אלא גם מפת דרכים ערכית: ההזמנה לבתי ספר הפועלים לאור המדריך היא לאמץ את העמדה האתית שמייצגים עקרונות הפעולה, ולבחור להימצא בתהליכי התבוננות, שיח והתפתחות ביחס אליהם.



2 מרחבי עשייה

מדריך זה פורט את 5 עקרונות הפעולה, שזיהינו כמקדמי שוויון הזדמנויות, לפרקטיקות עיקריות בשני מרחבי עשייה בשדה הבית-ספרי. תפיסת המדריך היא שבית ספר המקדם שוויון הזדמנויות באפקטיביות, יתאפיין ביישום עקבי של עקרונות הפעולה ב"שלם" שהוא שני המרחבים:

המרחב הכיתתי, המתייחס לשיח, התהליכים והפעולות של המורה ביחס לתלמידה ולכיתתה, ומכיל בתוכו פרקטיקות בחינוך (המתייחסות ליחיד ולקבוצה) כמו גם פעולות בעיצוב, ביצוע והערכה של תהליכי הוראה-למידה.

המרחב המערכתי, המכוון והמאפשר את הפעולה הפדגוגית, מעניק הקשר והחזקה למכלול העשייה במרחב הכיתתי. המרחב המערכתי בבית"ס עוסק במגוון ההכרעות והפרקטיקות הניהוליות והמנהיגותיות, בנורמות ובסדירות ארגונית, בארגון הלמידה, בפיתוח המקצועי של הצוות החינוכי ובניהול משאבי המערכת.

עבודה עם המדריך

ייעודו המעשי של המדריך מתפרש על פני רצף האפשרויות שבין "תוכנית הפעלה" להקמת בית ספר מקדם שוויון הזדמנויות - לבין כלי בידי המורה המבקשת לדייק היבט ספציפי בפרקטיקה שלה.

נקודת ההנחה הבסיסית שלנו מכירה בפער המובנה שבין הטקסט לבין השטח. לכן, לצד התפיסה ההוליסטית שהנחתה אותנו בעיצובו, מוצע כאן מדריך גמיש באופיו, ומאפשר בחירה (הן מתוך עקרונות הפעולה והן מבין מרחבי העשייה), המזמין אנשי חינוך ובתי ספר לאמץ את נקודת הכניסה, המבט או החיבור שתאפשר להתאימו לצרכיהם ולמאפייניהם באופן שיאפשר תהליך פורה.

את הפרקטיקה המערכתית והפדגוגית שמקדם המדריך מאפיינת תפיסה של תהליכים מקבילים.

יישום אפקטיבי של עקרונותיו מותנה בכך שהם מתייחסים לכל באי בית הספר, וחלים על מורות ומורים, תלמידות ותלמידים כאחד.

תפיסת הלמידה של המדריך

בעבודתכם עם המדריך, נציע לכם לאחוז בתפיסת טיבם הראוי של תהליכי למידה ברוח חזון חותם, שהנחתה אותנו בעיצובו.

- אנו מאמינים שתהליכי למידה משמעותיים, שבכוחם לקדם שוויון הזדמנויות, נדרשים להיות:
1. **הוליסטיים** - מתרחשים בכלל מרחבי החיים, ומתייחסים למכלול מאפייניוה (קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים והתנהגותיים) של הלומדת.
 2. **קונסטרוקטיביסטיים** ומזמנים למידה הנוצרת ונבנית בתודעת כל לומדת באופן הייחודי ל.וה
 3. **מתקיימים בתוך הקשר** של חברה ותרבות ומעודדים תפיסה ביקורתית ביחס למציאות
 4. **הומניסטיים** בהיותם ממוקדי-לומדת, מגבשי זהות, ומבוססי יחסים, מתוך אמונה באדם ועיגון במחויבות לכבודו, שלומו והתפתחותו.

שדות התוצאה

שלמות, אוריינות, שייכות וחוללות - הם שדות התוצאה העיקריים שאליהם מכוונות תפיסת האחריות של חותם בכלל, והפעולה המונחית על-ידי מדריך זה בפרט.

התפיסה שבתשתית המדריך גורסת שקידום אפקטיבי של שוויון הזדמנויות מתרחש במצב שבו לאנשים רצון, תחושת מסוגלות ומסוגלות, לשנות ולהשפיע על מציאות החיים - של עצמם ושל החברה.

מימוש תפיסה זו דורש מבית הספר (ומן המערכת כולה) לקיחת אחריות פעילה על ההתפתחות של כל באיו - מבוגרות ים וילדות ים - בהיבטי שלמות, אוריינות, שייכות וחוללות. יישום מיטבי של חמשת עקרונות הפעולה בשני מרחבי העשייה יפעל להסרת חסמים ולקידום התפתחות וצמיחה, עבור כלל התלמידות והתלמידים, בכל אחד משדות התוצאה הללו. עדויות לאפקטיביות של פעולות הננקטות לאור עקרונות המדריך תימצאנה בשדות התוצאה.

1. שלמות

מושג השלמות (well being) מקיף את רווחתו של האדם על מכלול היבטיה, ומתייחס לצמיחתו ולתפקודו המיטבי בממדים פיזיים, רגשיים-נפשיים וחברתיים. לשייכות, לחוסן אישי ולתחושת ביטחון ומסוגלות תפקיד מרכזי במרחב הרעיוני העוסק בשלמות, בהיותם מושגי מפתח ביחס ליכולות ויסות, הסתגלות, התמודדות, וניווט אישי נוכח אתגרים.

2. אוריינות

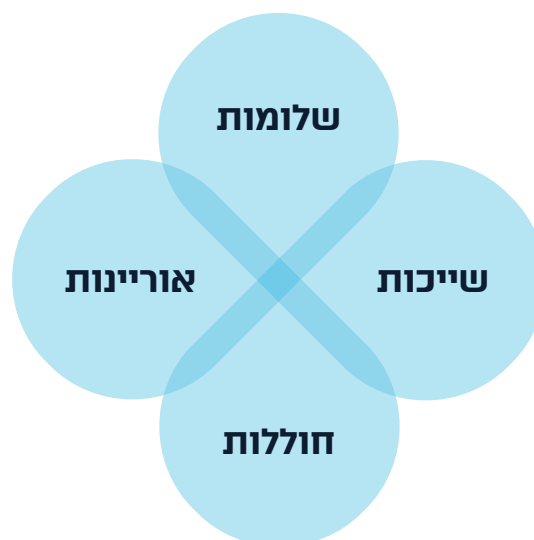
שימושנו במושג האוריינות הוא רחב ומכוון לידע, הבנה, מיומנות ויכולת המאפשרים לאדם שליטה בתחומי דעת, תוך מסוגלות לפתרון בעיות, יצירת תכנים, וחשיבה ביקורתית. במובן זה אוריינות (literacy) ומומחיות (mastery) מתפקדות כמושגים משיקים, ואף חופפים. עדויות מהשטח ומהמחקר מייחסות משקל מירבי לאוריינות בתחום השפה: כאן - בקריאה ובכתיבה, בהבנה ובביטוי - טמונים החסמים הגבוהים ביותר וגם המנופים העוצמתיים ביותר לקידום שוויון הזדמנויות. לצד האוריינות הלשונית, כולל שדה התוצאה הזה תצורות משמעותיות נוספות של אוריינות - ובהן אוריינות דיגיטלית, מדעית, תרבותית, ועוד.

3. שייכות

חווית השייכות (belonging) היא צורך בסיסי וקיומי של האדם - ותנאי לפעולתו המשמעותית בחברה. מרגע הלידה ולאורך כל חייו האדם, שהוא יצור חברתי, שואף להשתייך. תחושת השייכות למקום או לקבוצה מבוסס על שלושה רכיבי חוויה מרכזיים: חווית החיבור והיכולת ליצור ולקיים קשר (connectedness), חווית ההשתתפות והמסוגלות למעורבות ופעולה כחלק מהקשר חברתי (participation), וחווית המוכנות והנכונות להשפיע בתוך מרחב השייכות (contribution).

4. חוללות

חווית החוללות (self efficacy) מבטאת את תחושת היכולת של האדם ביחס לכוחו להשפיע, לעצב ולפעול פעולה בעולם. מושג החוללות כשדה תוצאה עוסק במסוגלות עצמית, מיקוד שליטה פנימי ולקיחת אחריות, ובמידת יכולתו של האדם להציב מטרות בעלות ערך, ליזום, לתכנן, ולבצע, תוך התמדה וגמישות נוכח אתגרים. השילוב בין יסודות המודעות, הבחירה והכוח, המאפיין את תחושת החוללות, מעצים את השפעתה ואת משקלה הטרנספורמטיבי ככל שהיא מתייחסת לאוכלוסיות מוחלשות.



יחסים וקשר אישי

המדריך רואה בקיום מערך קשרים משמעותיים ואוטנטיים ויחסים אמפתיים בין כל השותפות והשותפים בכל מרחבי הפעולה בבית הספר, על כל המופעים המגוונים של תהליכים מקבילים בקומות השונות של הפעולה הבית-ספרית, תנאי הכרחי להובלה ויישום של תהליכי שינוי מוכוונים שוויון הזדמנויות.

אי-שוויון מתבטא בראש ובראשונה ביחסים: היחסים המייצרים את חוויית ההדרה – ומערכת היחסים שהיא מעגל ההדרה*. לכן פרקטיקות אמפתיות, התמקדות בקשר אישי ועבודה רגשית (עם אוכלוסיות מוחלשות ובכלל) הן הבסיס לאפשרות הגישור על פערים, לקידום אמון וליצירת יחסים מעצימים ומאפשרי התפתחות. מכאן הכרחיותו של עקרון הפעולה "יחסים וקשר אישי" לחתירה אפקטיבית "נגד כיוון ההדרה" ואל עבר שוויון הזדמנויות.

יחסים וקשר אישי - למה הם חשובים? מה ההשפעה של יחסי מורה-תלמיד על תלמידים?

ממצאים מן המחקר

הוראה ולמידה (כמו גם המדיניות, התקנון, הסדירות, הישיבות) נעשות תוך כדי יחסים ועל ידי אנשים שיש ביניהם יחסים (אם יחסים מיטיבים ומצמיחים אם יחסים מעכבים).^[1] המחקר מראה שלקשרים חיוביים בין מורה לתלמיד יש השפעה מובהקת על תוצאות מגוונות של תלמידים מעורבות תלמידים בלמידה, על הישגים לימודיים ועל תחושת השייכות שלהם (Roorda et al. 2011; Quin 2017; Cornelius-White 2007), והשפעה בינונית עד גבוהה על מעורבות תלמידים בחטיבת הביניים (Pakarinen et al. 2018), וככל שהם חיוביים יותר מתמעטות התנהגויות בעייתיות (Brewster & Bowen 2004; Quin 2017; Silver et al. 2005), השהיה ונשירה (Quin 2017). עוד נמצא, כי לתמיכת מורים יש השפעה רבה (יותר מתמיכת חברים) על תחושת שייכות של תלמידים לבית ספר (Allen et al. 2018).^[2] בוקר (Booker 2021) טוען שמורים הם שומרי הסף של תחושת השייכות. לבחירתם להיות מעורבים ולבנות יחסים חיוביים עם תלמידים נודעת השפעה מכרעת על מידת השגשוג של סביבת הלמידה.

*המושגים המקובלים בשפה המחקרית ובמאמר זה לציון תלמידים ומשפחותיהם שלא זכו ליתרונות כלכליים, חברתיים ו/או תרבותיים, ומוגדרים בספרות באנגלית *disadvantaged*, הם: תלמידים ותלמידות מאוכלוסיות מוחלשות, מרקע סוציו-אקונומי נמוך, מרקע חברתי-כלכלי חלש, בהדרה, בסיכון, אוכלוסיות פגיעות, בפריפריה חברתית-גאוגרפית. השימוש במושגים משתנה לפי ההקשר. חשוב להכיר בכך, שעל אף שמושגים אלה נועדו לציון אפיון סוציולוגי נייטרלי, מתלווה אליהם ממד של "הקטנה" אשר עלול להוסיף למשמעותם רובד של החלשה. למשפחות, לתלמידים ולתלמידות המאופיינים ככאלה חוזקות ויכולות רבים, הם חווים את עצמם כך ואינם מזדהים עם המיקום ה"חלש/שולי" שכרוך במושגים אלה.

[1] סוג היחסים בין האנשים מתבטא במדיניות ובנורמות, לדוגמה במידת האוטונומיה שניתנת למורים ולתלמידים או במדיניות התגובה על הפרת כללים. במילים אחרות, אמנם ישנן מדיניות ופרקטיקות התומכות בפיתוח יחסים, אך אותן פרקטיקות – לדוגמה שיחה אישית (וסדירות של פינוי זמן למורים לשיחה אישית במהלך היום) – יכולה להתקיים גם באופן שלא ייצור קרבה אלא יעורר ניכור, תחושת רדיפה או תחושת נטישה.

[2] מורים שמספקים תמיכה הם מורים המעודדים תלמידים, מקדמים כבוד הדדי, אכפתיות, ידידותיות, הוגנות ואוטונומיה (Wentzel 2022).

מדוע יחסי מורה-תלמיד חיוביים קריטיים לתהליכי למידה והתפתחות?

עיון תאורטי

המרכזיות של יחסים עבור תהליכי התפתחות ולמידה בבית ספר והאופן שבו המחקר החינוכי תופס, מגדיר ובוחן יחסים אלו נשענים על תאוריית ההתקשרות של בולבי (Bowlby 1988) ועל תאוריית המוכוונות העצמית (Ryan & Deci 2019).

על פי תאוריית ההתקשרות, התקשרות בטוחה בין ילד להורה – שבה הילד חווה פניות ותגובה מותאמת לו – מטפחת אצל הילד אמונה שהוא ראוי לאהבה ושניתן לסמוך על אחרים ולתת בהם אמון, מקנה לו מיומנויות חיוביות של התמודדות ומניחה את הבסיס לסקרנות ולרצון לחקור את הסביבה. התקשרויות לא יציבות, לעומת זאת, כרוכות בהתגבשות של תפיסה עצמית שלילית, בנטייה ללקיחת סיכונים בלתי מותאמים ובקשיים בוויסות לחצים במרחבים חדשים.^[3] יחסי מורה-תלמיד אינם נחשבים התקשרות ראשונית (כלומר התקשרות של ילד או ילדה להורה או למטפל עיקרי), אך המחקר החינוכי על אודות יחסים לאור תאוריה זו מראה כי יחסים בטוחים עם מורה מניבים תוצאות דומות: תחושת מסוגלות בלמידה, עניין בפעילויות כיתתיות ואינטראקציות חברתיות חיוביות בבית ספר (Harter 1978; Pianta et al. 2003; Raider- Roth 2005). ממצאים אלו הובילו להעמדת יחסי מורה-תלמיד כמרכיב חינוכי מרכזי.

תאוריית המוכוונות העצמית (self determination theory; motivation theory) של ריאן ודצ'י (Ryan & Deci 2019) מתמקדת במוטיבציה ומצביעה על שלושה צרכים פסיכולוגיים שיש לתת להם מענה כדי שהאדם יהיה מעורב "מבפנים" במשימה (מוטיבציה פנימית): אוטונומיה; מסוגלות; קשר וביטחון.^[4] בהתבסס על תאוריית ההתקשרות פיתחו ריאן ודצ'י את תאוריית המוטיבציה של יחסים (relational motivation theory, RMT). לפי תאוריה זו, אנשים נוטים לחפש באופן אקטיבי יחסים אשר יכולים לתמוך בסיפוק הצרכים הבסיסיים שלהם, כולל הצורך ב"מחברות", כלומר בחוויה של חום, התקשרות ואכפתיות, אשר נחווית כאשר לאדם יש חיבור עם הזולת והוא מרגיש שהוא משמעותי עבור אחרים. אי-סיפוק הצורך גורם לתסכול ומוביל לרגשות של ניכור חברתי, הדרה, ובדידות (Vansteenkiste et al. 2000). בהתאם לגישה זו מעורבות במשימה מושתתת על יחסים (relatedness), וזאת לעומת התפיסה שמייחסת מעורבות במשימה רק לעניין בה (Kincade 2020).

מה מאפיין יחסים טובים התומכים בהתפתחות ולמידה?

שני מרכיבים הכרחיים הנובעים מהתאוריות שתוארו לעיל ומונחים ביסודן של מגוון פרקטיקות שנמצא שהן כמקדמות יחסי מורה-תלמיד הם אכפתיות ואמון.

[3] להרחבה בנושא תאוריית ההתקשרות וההתקשרות הבטוחה של בולבי ראו פרדס, 2013. להרחבה בנושא תאוריית ההתקשרות של בולבי בהקשר החינוכי ראו Pianta & Stuhlman 2004.

[4] **צורך באוטונומיה:** צורך להרגיש שהפעולות המרכזיות בחיך מבטאות ותואמות את הצרכים הבסיסיים, הנטיות והערכים שלך; צורך בתחושה של ביטוי עצמי אותנטי, עצמאות, משמעות ובחירה. **צורך במסוגלות:** צורך לחוות את עצמך כמסוגל לממש כוונות ולהשיג תוצרים שלא קל להשיגם; צורך להרגיש שאת יכולה להשפיע ולהוציא לפועל תוכניות שדמיינת. **צורך בקשר וביטחון:** צורך להרגיש שיש בחיך אנשים קרובים שמחבבים אותך ונהנים מקרבתך, שייחלצו להגנתך, שמבינים אותך ומקבלים אותך כמו שאת; צורך להרגיש שאתה ראוי לאהבה ואינך דוחה; צורך בשייכות לקבוצה.

אכפתיות (CARE). הפעולה האנושית ובפרט המעשה החינוכי מתבססים על קשר ועל אמפתיה. קשר ואמפתיה תובעים מכל המעורבים הקשבה עמוקה לאחר ונקיטת פעולה אקטיבית לטובתו מתוך אחריות הדדית לפרט ולקבוצה.

אכפתיות כרוכה בדיאלוג ואינה פעולה שבה צד אחד מחליט ופועל מתוך אכפתיות לטובת האחר כראות עיניו. בהתאם לכך היא כרוכה בהקשבה אקטיבית, לא שיפוטית וללא אינטרסים, בראיית האחר ללא תיוג ובהבנה ובהערכה של נקודת המבט והצרכים שלו (Noddings 1988). לפי גישתה של נודינגס, אכפתיות אינה תכונה או פעולה אלא יחסים – כלומר על מנת שתהיה אכפתיות ויתקיימו יחסים אכפתיים, האדם שאליו מופנית האכפתיות צריך לחוות אותה ככזו ו"לאשר" את קבלתה (למשל אצל תלמיד על ידי השקעה רבה יותר בלימודים). במובן זה יש תלות הדדית, ונותן האכפתיות אינו יכול לפעול מתוך אכפתיות ככל העולה על דעתו מבלי להקשיב לאחר. בהתאם לכך, מאפיין מרכזי של אכפתיות הוא שנותן האכפתיות אינו יודע מראש מה צריך לעשות. כאשר האכפתיות נקיימה מרגש ופעולה "פטרונים" (כלומר התיימרות לדעת מה טוב עבור האחר), מתאפשר דיאלוג רפלקטיבי ופעולה היוצרים מקום מוגן לכלל המשתתפים. אכפתיות מושתתת על אמפתיה, על היכולת לצעוד בנעליו של האחר, ופעולה הנובעת משיח. חשוב להדגיש שהיא אינה כרוכה בחמלה וברחמים או בויתור ממניעים אלו, אלא מושתתת על קשר בין-אישי ועל דיאלוג שיש בו מקום למחלוקות וקונפליקטים. מחקרים מראים שתלמידים חווים אכפתיות דרך הצבת רף גבוה, אמונה ביכולתם להגיע אליו ותמיכה במאמציהם לעשות זאת, ודרך מתן אוטונומיה (בחירה) (Osterman 2023). מרכיב מרכזי של יחסים אכפתיים הוא אמון, וניתן לטעון שאמון הוא הבסיס להם או שהוא נולד בתוכם.

אמון. אמון הוא המוכנות להיות פגיע מול אדם אחר. כדי שאסכים להיות פגיעה עליי לראות את האדם שאני נותנת בו אמון כאדם בעל רצון טוב – כלומר כזה שיגן על רווחתי ולא יפגע בה או בדברים שחשובים לי; אדם מהימן – הפועל באופן עקבי, בייחוד בהגנה על רווחתי; אדם כשיר – בעל יכולת לבצע משימות שקבע לעצמו ולהצליח בהן. בהקשר של לימודים, לדוגמה, מדובר באדם שיוכל להביא אותי להצליח בלמידה; אדם כן שיש אצלו הלימה בין הצהרות למעשים וקבלת אחריות על מעשיו; אדם פתוח שאינו מעכב או מסתיר מידע רלוונטי (Tschannen-Moran & Hoy 2000). אמון הוא מרכיב מפתח לסביבה בטוחה ולאפשרות לפעול ללא חשש, לטעות, להתנסות, להיעזר, להביע דעה (גם לא מקובלת) ולקיים שיח ביקורתי. אמון אינו "קורה" מעצמו וגם לא מתפתח על סמך הצהרות של כוונות טובות. אמון נבנה ומטופח בסדרה ארוכה של פעולות המעידות על הפועל (האדם שנותנים בו אמון) שהוא כן, שהוא יגן על רווחת האחר, שהוא עקבי ברצון הטוב ובעל כישורים לפעול לטובת נותן האמון.

בבית ספר אמון יוצר סביבה שבה כל ילד ואיש חינוך מרגישים בטוחים ויודעים שפועלים איתם יחד לקידום מטרות שחשובות להם, ושרווחתם והדברים היקרים להם לא ייפגעו. נוסף על תחושת ביטחון זו, שהיא אחד הרכיבים גם ביחסים אכפתיים, אמון מרמז על הצורך שֶׁלְאדם שנותנים בו אמון אכן יהיו הכלים והיכולת לעמוד במשימה. תלמידה אפוא צריכה לדעת שיש ביכולתם של המורה, ושל בית הספר בכלל, לקדם אותה למימוש המטרות הלימודיות והחברתיות שלה, ומנגד גם מורה צריכה לדעת שהמערכת מסוגלת לתמוך בה במימוש מטרותיה המקצועיות. אמון, כמו אכפתיות, נבחן ונבנה בפעולה, ולא בדיבור או בהצהרות. לפיכך למידה והוראה, בהיותן פעולות היום-יום של בית הספר ושל האינטראקציה בין מורות לתלמידות, משמשות כר פורה לבניית יחסי אמון. ממש כמו ביחסים אכפתיים, פיתוח ושימור של יחסי אמון בין מורים לתלמידים (ובתוך המערכת בכללה) כרוכים בתלותם ההדדית אלה באלה בדרכם אל ההצלחה, ותלות זו ממחישה עד כמה אמון המורים בתלמידים חשוב גם הוא לפיתוחו של קשר מצמיח.^[5]

[5] למחקר המראה את ההשפעה הניכרת שיש לאמון המורים בתלמידים ובהוריהם על הישגי התלמידים וממקם אותו במקום השישי ברשימה של 254 גורמי ההשפעה, ראו Sun et al. 2023. אמון המורים נמדד על ידי מידת הסכמתם להיגדים כגון "אני מאמין שהתלמידות והתלמידים יעשו שיעורי בית", "אני מאמינה בהורים שיתמכו בהחלטה שלי".

בניית יחסים וקשר וקידום שוויון הזדמנויות

יחסים של אמון ואכפתיות חיוניים לתהליכי התפתחות ולמידה ולתחושת השייכות של תלמידים, אך בנייה ושימור של יחסים כאלה עם תלמידים מאוכלוסיות פגיעות כרוכים באתגרים ייחודיים.

ילדים ומשפחות שיש להן ניסיון שלילי עם מערכות הממסד ומערכת החינוך בפרט קשה יותר לתת אמון במורה, בפרט כשהמורה מייצגת מבחינתם את המערכת (בין שהמורה מרגישה שהיא אכן מייצגת את המערכת ובין שאינה מרגישה כך). תלמידות ותלמידים אלו, יותר מאחרים, מטילים ספק ברצונו הטוב של המורה ואין להם ביטחון שידאג לרווחתם. בייחוד אין להם ודאות שלא יפגע בדברים שחשובים או יקרים להם, כמו לדוגמה הצורך לעבוד אחר הצהריים, אם כדי לתמוך במשפחה ואם כדי לקנות דברים "רגילים" שאינם בהישג ידה של המשפחה כגון פלאפון; הערכה להוריהם (בייחוד על מאמצייהם לעשות כמיטב יכולתם עבורם); או היבטים של תרבותם כגון שפה, משפחה או דת. מכיוון שהבית והתרבות הם רכיב זהותי ליבתי עבור כל תלמיד ותלמידה, חשוב להדגיש שיחס של כבוד מצד המורות והמורים ובית הספר הן להורים והן לתרבות הוא קריטי ליצירת קשר ויחסים מיטביים עם התלמידים.

מרכיב שני המאפיין תלמידים פגיעים כלכלית-חברתית ומקשה על אנשי ונשות חינוך בבניית אמון ואכפתיות הוא בוושה של ילדים (והורים) והצורך המתמיד בהסתרה שכלווה לה. ההסתרה עשויה לכלול שקרים לבנים (לדוגמה – ילד יספר שאינו יכול לצאת לטיול כי אחותו עומדת ללדת, אבל לאמיתו של דבר הוא אינו רוצה להכביד על המשפחה בתשלומים ולא סיפר כלל להוריו על הטיול), הימנעות מהזמנת חברים הביתה וגם אי-הגעה לבית ספר.

לעיתים קרובות בניית יחסים של אמון ואכפתיות עם ילדים ומשפחות בהדרה מעמידה לפני המורים אתגרים הן בשל חוסר ידע והיכרות עם ההקשר הכלכלי והתרבותי של התלמידים והן בשל חוסר מודעות לעמדות ולדעות שלהם עצמם בנוגע לאוכלוסיות אלו, כגון תפיסות חסר והאשמה. בניית קשר ויחסים מיטיבים כרוכה בראיית הילד בתוך הקשר ומחייבת כניסה לעולם שבדרך כלל אינו מוכר למורה, בייחוד כשמדובר בהתמודדות עם מחסור כלכלי ומחסור בהזדמנויות חברתיות. הכניסה לעולם זה אפשרית רק בעזרת התלמידים וההורים, היות שרק להם יש ידע על ההקשר ועל הנחוץ להם. במקרה כזה יש צורך לא רק בידע "אובייקטיבי" על הילד ממבדקים, אבחונים ודוחות, אלא בידע שנבנה מתוך קרבה, ידע שרק הילד ומשפחתו יכולים לתת למורים בשיחה אישית (קרומר-נבו 2022). המחסומים שעומדים על דרכם של ילדים המתמודדים עם מציאות מורכבת אינם גלויים בדרך כלל לעיניהם של מורים שאינם מכירים מציאות של מחסור. היעדר עזרה בהכנת שיעורי בית, מחסור בעזרים לימודיים להכנת דגם בבית, חוסר אפשרות לממן שיעורים פרטיים; היעדר אבחונים או מענים בהתאם לאבחונים; חיים של מתח ומחסור בפניות רגשיות; חוסר יכולת להזמין חברים הביתה; ובמקרי קיצון אף מחסור תזונתי – כל אלה הם מחסומים שבדרך כלל שקופים מבחינת המורים, אך הם משפיעים על האפשרות של ילדים לשגשג בבית ספר. יתרה מזו, גם אם המורים מודעים למחסומים הללו, חסרה למורים חוויית ההתמודדות עם מצבים כאלה ועם ההשלכות שלהם. מורים אשר בונים יחסים של אמון ואכפתיות עם תלמידים רואים את הילד או הילדה, את ההקשר שלהם, את האתגרים ואת המאמצים ה"שקופים" שעושים הילדים, ופועלים עם הילדים והמשפחות מתוך היכרות עם הצרכים וההתמודדויות הנובעים מההקשר. לנוכח הבושה וההסתרה שמתלוות פעמים רבות למצבי פגיעות ותחושת חולשה או חוסר התאמה חברתית, מדובר באתגר לא פשוט כלל. באופן דומה, על מנת להתמודד עם הניסיון הרע של הורים וילדים במפגשים קודמים עם המערכת ולפתח יחסים וקשר, נדרש, למרות כל הקושי, קשב חסר שיפוטיות. המיקום החברתי השונה של המורים והתלמידים ויחסי הכוח החברתיים ביניהם הם אתגר ייחודי לבניית יחסים וקשר. לגישה שלפיה יחסים אכפתיים יכולים להתקיים רק כשהאדם שהאכפתיות מופנית אליו חווה אותה ככזו ומאשר את קבלתה – לגישה זו יש חשיבות מיוחדת בהקשר זה. כפי שנודינגס (Noddings 1988) מציינת, היעדר האישור הוא כר פורה לבירור מה השתבש ומה יש ללמוד מכך.

המתח בין הצורך לראות את התלמיד ואת ההקשר והקשיים שהוא מביא עימו, להתחשב בהם ו"לוותר לו" לבין דרישה, החזקה של ציפיות ושמירה על סטנדרט גבוה, הוא אחד המתחים העיקריים שמורים ומורות העובדים עם אוכלוסיות מוחלשות מתמודדים איתם, והוא קשור בקשר עבות לנושא של יחסי מורה-תלמיד. מתח זה מתבטא בבית הספר ביחס לאיחורים לדוגמה, בשמירה על משמעת או בהקפדה על תלבושת, ובכל המקרים האלה הוא מומשג כמתח שבין דרישה לויתור. חשוב להדגיש שההמשגות של דרישה וויתור מצמצמות את ההבנה של המצב ומסיטות את הדיון מהשאלה איך להגיע לרף גבוה ולמיצוי יכולות של הילדים. איך לדרוש? על מה מוותרים? אילו דרישות מרחיבים או מוסיפים באופן שיתמוך בתחושת המסוגלות והערך העצמי של הילדים?^[6] ממחקרים עולה שתלמידים תופסים מורים כאכפתיים דווקא כאשר בד בבד עם התמיכה שהם נותנים הם אינם מוותרים על הדרישות מהם. נמצא שפרקטיקה של אי-ויתור היא פרקטיקה מהותית לבניית קשרים מיטיבים עם נוער בהדרה (ראזר ופרידמן 2020).

יחסים ובניית קשר אישי בין הורים למורים

בניית יחסים וקשר עם הורים מוחלשים סוציו-אקונומית דומה מבחינת האתגרים לבניית הקשר עם תלמידים, כפי שתואר לעיל. פעמים רבות יש להורים ניסיון שלילי עם מערכות המסד ומערכת החינוך בפרט. הניסיון הזה נוכח במפגש איתם, וכמוהו גם תחושות ניכור מהמערכת והימנעות מקשר. מצד המורים חסרה היכרות עם ההקשר הכלכלי-חברתי של ההורים ועם ההתמודדויות שהוא תובע. להסרת חסמים אלו יש צורך במודעות ובעבודה מרובה, בעיקר של יצירת ידע מתוך קרבה ושל תמיכה שאינה כרוכה בתיוג ואינה מעצימה את יחסי הכוח (למשל כזו המנכיחה תחושות של נזקקות או של אסירות תודה על נדיבות). על קשיים אלו נוספים לא פעם עמדות ורגשות קשים של מורים כלפי הורים שהם תופסים כ"מזניחים" או שאיפה של מורים "להציל" את הילדים. לבניית יחסים אכפתיים עם הורים, יחסים אשר מקדמים תלמידים וקשר עם תלמידים, נדרשת פרקטיקה של כריתת ברית עם ההורים והשגת הרשאה לעבוד עם הילדים, ולא אסטרטגיה של נתק מההורים, אימוץ תפקיד הורי תוך מזעור מקומם של ההורים או ניסיונות לגייס אותם למטרות של המורה (ראזר ופרידמן 2020).^[7]

תהליכים מקבילים: קשר ויחסים אישיים בין מורים

המחקר בנושא היחסים בין מורים מתמקד באמון, בשיתוף פעולה ובמסוגלות קולקטיבית. המחקר מצביע על החשיבות של תרבות בית-ספרית שבמסגרתה מורים ומורות חולקים מידע, רעיונות ומשאבים באופן אקטיבי, עושים תצפיות הדדיות ופועלים בשיתוף פעולה כבעלי השפעה על הישגי התלמידים (Zheng et al. 2025). כמו כן עולה מן המחקר כי אמון בין מורים משפיע על איכותן של קהילות מורים לומדות ועל מסוגלות קולקטיבית (Ninković et al. 2022).

[6] מענה לשאלות אלו כולן כפוף לפרקטיקה של מניעת תיוג אשר עליה יורחב בהמשך.

[7] להרחבה בנושא זה ראו עקרון פעולה "חיבור לבית, משפחה וקהילה".

- עשור, א' (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. חינוך החשיבה, 20, 167–190.
 פרדס, א' (2013, 4 ביוני). בטחון ואקספלורציה בראי תיאורית ההתקשרות. פסיכולוגיה עברית.
<https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2977>
- קרומר-נבו, מ' (2022). עבודה סוציאלית מודעת-עוני: ספר הכשרה. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
 ראזה, מ', ופרידמן, י' (2020). סמכות ורכות: מערכות יחסים משקמות באבני דרך ביצירת חינוך מכליל. מכון מופ"ת.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34.
- Booker, K. (2021). Rules without relationships lead to rebellion: Secondary teachers and school belonging. *School Community Journal*, 31(1), 65–84.
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *The American Journal of Psychiatry*, 145(1), 1–10.
- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47–67.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21(1), 34–64.
- Kincade, L., Cook, C., & Goerdts, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710–748.
- Ninković, S., Florić, O. K., & Đorđić, D. (2022). The effect of teacher trust in colleagues on collective teacher efficacy: Examining the mediating role of the characteristics of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 119, Article 103877.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215–230.
- Osterman, K. F. (2023). Teacher practice and students' sense of belonging. In T. Lovat, R. Toomey, N. Clement, & K. Dally (Eds.), *Second international research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 971–993). Springer.
- Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R. L., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2018). Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1100–1141.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 199–234). Wiley.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387.
- Raider-Roth, M. B. (2005). Trusting what you know: The high stakes of classroom relationships. Jossey-Bass.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (Vol. 6, pp. 111–156). Elsevier.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39–60.
- Sun, J., Zhang, R., & Forsyth, P. B. (2023). The effects of teacher trust on student learning and the malleability of teacher trust to school leadership: A 35-year meta-analysis. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 744–810.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of educational research*, 70(4), 547–593.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1–31.
- Wentzel, K. R. (2022). Does anybody care? Conceptualization and measurement within the contexts of teacher-student and peer relationships. *Educational Psychology Review*, 34(4), 1919–1954.
- Zheng, Y., Shen, J., & Li, X. (2025). The association between teacher-to-teacher relationships and student achievement: A meta-analysis. *Research Papers in Education*, 40(2), 188–212.

שותפות ושיתופיות

ההנעה והתנועה אל עבר שוויון הזדמנויות ונגד הדרה נשענות על תפיסות של סולידריות וערבות הדדית, ולכן תובעות שותפות ושיתופיות לא רק כאופן פעולה אלא כעקרון מנחה. פעולה יחד מייצרת היקפי עשייה משמעותיים, התמדה בתהליכי שינוי והשפעה לאורך זמן שאדוותיה מתפשטות, ועל כן היא תנאי הכרחי לקידום שוויון.

הזדמנויות עקביות ואפקטיביות לשותפות ושיתופיות, בלמידה ובעשייה, מייצרות חוויה של השתתפות, משמעות ושייכות, שהיא היפוכה של חוויית ההדרה.

מכאן חיוניותם של שותפות ושיתופיות כעקרון פעולה, אשר מעגן מגוון פרקטיקות של פעולה משותפת בכל המרחבים הבית-ספריים ומכונן את בית-הספר כמרחב קהילתי מחזק שייכות וכזירה לשינוי חברתי ולקידום שוויון הזדמנויות.

למה זה חשוב?

המחקר מראה שלשותפות ושיתופיות (cooperation and collaboration) מגוון תועלות. עבודה בשותפות מגבירה את הנכונות להתמודד עם משימות קשות ולהתמיד בדרך להשלמת מטרות. היא מעוררת מוטיבציה פנימית ומחויבות גבוהה יותר להישגים, ובכל הנוגע לחשיבה מסדר גבוה ולחשיבה ביקורתית היא עדיפה על פני תחרות בין אנשים או מאמץ אינדיווידואלי במסגרתו לא קיימת תחרות. דינג ופלין (Ding and Flynn 2000) מצביעים גם על קשר בין מעורבות של תלמידים בתהליכים שיתופיים ובין מיומנויות של תכנון ותקשורת.

בהקשר הערכי-חברתי, מחקרים מראים ששיתוף פעולה מקדם ערכים חברתיים, ואילו תחרות נוטה לקדם ערכים הממוקדים בפרט (Deutsch 1949; Johnson & Johnson 1998, 2005). מאמצים של שיתוף פעולה מקדמים חיבה בין המשתתפים באופן מובהק יותר ממאמצים תחרותיים או ממאמצים אינדיווידואליים ותורמים לפיתוח יחסים בין-אישיים (Roseth et al. 2008). שותפות ושיתופיות נמצאו גם כמקדמים תחושת שייכות של תלמידים ותלמידות לבית-הספר (Ooi & Cortina 2023).^[1]

זאת ועוד, קיימת עדות לכך שכדי לקדם הישגים גבוהים יותר, אין די בחברות בקבוצה אלא נדרשת תלות הדדית חיובית (Hwong et al. 1993). במילים אחרות, הידיעה שהביצוע האישי משפיע על הצלחתם של חברי הקבוצה יוצרת כוחות של אחריות המעצימים את המאמצים.

כמו כן, יש עדויות שכדי להגדיל את הפרודוקטיביות אין די באינטראקציה בין-אישית אלא נדרשת תלות הדדית חיובית (Lew et al. 1986a, 1986b; Mesch et al. 1988). תלמידים שעבדו בתלות הדדית ובאינטראקציה עם עמיתיהם לכיתה השיגו יותר מתלמידים שעבדו עצמאית.

[1] לדיון בערך חשיבות שיתוף הפעולה עם הקהילה, ראו סקירה בנושא קשר עם בית וקהילה בחבורת ההדרה.

כמו כן, יש עדויות שכדי להגדיל את הפרודוקטיביות אין די באינטראקציה בין-אישית אלא נדרשת תלות הדדית חיובית (Lew et al. 1986a, 1986b; Mesch et al. 1988). תלמידים שעבדו בתלות הדדית ובאינטראקציה עם עמיתיהם לכיתה השיגו יותר מתלמידים שעבדו עצמאית. עוד התברר, שהמתאם בין עבודה בשיתוף פעולה לבריאות נפשית גבוה מן המתאם בין תחרות ומאמץ אינדיווידואלי לבריאות נפשית. (Crandall 1982; Hayes, 1976; Johnson et al. 1986)^[2].

מה הן שותפות ושיתופיות?

למידה שיתופית מוגדרת כמצב שבו שני אנשים או יותר (מורים, מורות, תלמידים, תלמידות או אחרים) עובדים יחד על מנת ללמוד נושא או לפתור בעיה. ניתן לאפיין שני סוגים של שיתוף: **שיתוף פעולה או שותפות** (Cooperation) – משימה המורכבת ממשימות-משנה שמבוצעות כל אחת בנפרד על ידי תלמיד או שניים, ומשהושלמו יוצרים ביניהן סינתזה; ו**שיתופיות** (Collaboration) – משימה, שבה הגדרת הבעיה או הנושא ואופן העבודה עליהם מגובשים, נשלטים ומושלמים בידי כל חברי קבוצה. יש חוקרים שרואים רצף בין שיתוף פעולה לשיתופיות, יש שרואים בשיתופיות סוג של שיתוף פעולה, ויש שמבחינים בין שני סוגי השיתוף. אף שההבחנה ביניהם חשובה לעיצוב תהליכי למידה ועבודה, בפועל קשה להבחין בין סוגי השיתוף מפני שלרוב הם משולבים זה בזה באופנים שונים. כך למשל, חלוקת עבודה דורשת בסופה סינתזה, ועבודה משותפת מחייבת גם עבודה עצמאית (Yang 2023).

לפי התאוריה הקוגניטיבית החברתית (social cognitive theory) (Bandura) שבבסיס השותפות והשיתופיות, היכולת של הפרט לקבוע לעצמו מטרות (אישיות או חברתיות) ולפעול למימושן ('אייג'נסי') קשורה ברשת רחבה של השפעות חברתיות מבוניות. ובמילים אחרות, האדם אינו פועל בחלל ריק אלא כחלק ממערך של השפעות הדדיות בינו לאחרים ובינו למבנים חברתיים (Bandura 2001). היות שבני אדם אינם חיים את חייהם בבידוד או באוטונומיה אינדיווידואלית, שותפות ושיתופיות הן תנאי להשגת הרבה מהתוצאות (האישיות והחברתיות) שהם שואפים אליהן.

[2] חוקרים רבים מסכימים שהשלכותיה של הלמידה השיתופית חיוביות ושהיא מניבה הישגים לימודיים (Johnson, & Johnson 2008), אך חלוקים בדעותיהם בשאלה מדוע היא משפיעה, ובהתאם – איך נכון להבנות למידה שיתופית. ארבע גישות שונות מסבירות את הקשר בין הלמידה השיתופית להישגים. הראשונה, גישת המוטיבציה, רואה באינטרס האישי מניע מרכזי לכל פעולה. חוקרים המתבססים על גישה זו מתמקדים במטרות ובגמול כמנופי שינוי. הגישה השנייה, הממוקדת בהיבט הרגשי הפסיכולוגי, היא גישת הלמידה החברתית המעוגנת בתאוריה של תלות הדדית חברתית, ולפיה תלמידים עוזרים זה לזה משום שאכפת להם מהקבוצה ומחברי הקבוצה ומשום שהם מפקחים רווח זהותי מהשתייכותם אליה. לצד אלה קיימות שתי גישות קוגניטיביות שלפיהן האינטראקציות בין חברי הקבוצה הן שמולידות את הלמידה וההישגים. כך למשל, לפי התאוריה של ויגוצקי, עצם הלמידה היא תהליך חברתי, ולפי הגישות שמדגישות את הצורך בהבניה חדשה של הידע על מנת להפנים אותו, הבהרת הידע לתלמידים עמיתים היא כלי מרכזי לכך. היות שאין סתירה בין ארבע הגישות והן משלימות זו את זו, יש להביא את כולן בחשבון כאשר באים להבנות למידה שיתופית.

לצד זאת, מחקר ענף מצביע על הסכנות שבעבודה שיתופית, כגון: התמקצעות יתר של החברים, ביטול זמן (כשאין צורך בשיתוף פעולה), לכידות יתר שעלולה להוביל לחשיבה קבוצתית, לאיבוד הפרט לטובת הקבוצה ולתפיסה של in group / out group כלפי אחרים. כמו כן, המחקר מגלה שקל לעבור משיתוף פעולה לתחרות אבל קשה לעבור מתחרות לשיתוף פעולה. לשיתוף פעולה יש נטייה מובנית להיכשל משום שפעולות תחרותיות פוגעות ביעילותו (Deutsch 1985). ולבסוף, שיתוף פעולה יעיל תובע עבודה מתמדת שתמנע הידרדרות לתחרות (Johnson & Johnson 2005).

בנדורה מציב לצד ה'אייג'נסי' האישי (הרצון והיכולת להשפיע) את "הכוח להוליד פעולה במשותף". 'אייג'נסי' קבוצתי בא לידי ביטוי, כאשר אנשים משפיעים על המציאות ומממשים מטרות קבוצתיות באמצעות פעולה מתואמת הכרוכה במאמץ משותף.^[3] במקרה זה ההישג הקבוצתי אינו רק תוצר של כוונות משותפות ושל אוסף הידע והמיומנויות של חברי הקבוצה אלא גם של התיאום, איכות האינטראקציה והסינרגיה של הדינמיקה ביניהם (Bandura 2000). יתרה מזאת, בדומה למשקלה של האמונה בתחושת המסוגלות העצמית, **האמונה המשותפת של אנשים בכוחם הקולקטיבי לייצר את התוצאות הרצויות היא רכיב מרכזי ב'אייג'נסי' הקבוצתי.**^[4] אמונתם של חברי קבוצה במסוגלות הקבוצתית שלהם משפיעה על מטרות הקבוצה ועל העתידות שהיא שואפת לממש, דרך פעולתם המשותפת, אופן השימוש שלהם במשאבים, מידת המאמץ שהם משקיעים במטרה המשותפת, כוח התמדתם נוכח העדר הצלחה בטווח הקצר, ורמת הפגיעות מ"הרמת ידיים" ומיאוש מאתגרים גדולים. המחקר מראה, שככל שתחושת המסוגלות הקבוצתית עולה, כך גדלות השאיפות הקבוצתיות, המוטיבציה של חברי הקבוצה, השקעתם במשימה והתמדתם וכך גובר חוסנם.

רגל שנייה של עקרון השותפות והשיתופיות היא תאוריית התלות ההדדית החברתית, שלפיה מהות הקבוצה היא התלות ההדדית בין חבריה, וזו נוצרת דרך מטרות משותפות (Lewin 1935, 1948). הקבוצה היא שלם דינמי, וכל שינוי במצבם של אחד החברים בה או של תת-קבוצה בתוכה משנה את מצבם של חבר אחר או של תת-קבוצה אחרת. המעבר מאינטרס אישי לאינטרסים הדדיים ולדאגה לאחרים ולקהילה מלווה בהבנה שיש מטרות הכרוכות בתלות הדדית חיובית ושאינטרסים הדדיים כורכים את הגורל יחד (ולפיכך האינטרס האישי מוגדר מחדש).

הנחת היסוד של תאוריית התלות ההדדית החברתית היא שמבנה המטרות (סוג התלות ההדדית בין המטרות של חברי הקבוצה) משפיע על אופן פעולתם זה כלפי זה (Deutsch, 1949; Johnson et al. 1989). קיימים שני סוגים של תלות הדדית: תלות חיובית, כאשר המטרה משותפת ופעולותיהם של חברי הקבוצה מקדמות את השגתה, כלומר הצלחתו של חבר אחד מקלה על הצלחתו של חבר אחר, או שהצלחתו של אחד חיונית להצלחת כל החברים האחרים. תלות הדדית חיובית מקדמת עזרה הדדית, העברה של משאבים, תקשורת יעילה, השפעה הדדית, אמון וניהול קונפליקט קונסטרוקטיבי (Johnson & Johnson 2005). תלות הדדית שלילית מתקיימת במצב של תחרות, כאשר הצלחתו של האחד היא כישלוננו של האחר. במצב זה חברי הקבוצה פועלים באופן שמקטין את סיכוייהם של אחרים להשיג את המטרה, מתמקדים בהגדלת הפרודוקטיביות (הצלחה) האישית ובמניעת אחרים ליצור יותר מהם, מייצרים חוסר אמון וחותרים לניצחון. העדר אינטראקציה (נייטרליות) הוא מצב שבו פרטים מקדמים את מטרותיהם בלי השפעה על מטרות האחרים, מתמקדים בהגברת הפרודוקטיביות וההישג העצמי ורואים את מאמצייהם של אחרים כלא רלוונטיים. עם זאת, חשוב להדגיש שבכל אינטראקציה ישירה או עקיפה נוצרת הזדמנות לקדם ולתמוך במטרות של אחרים או להפריע להם ולמנוע מהם להשיג אותן.^[5] גם קֶתְקֶסִיס – השקעה של אנרגיה נפשית במה שמעבר ל"אני", כגון חברים, משפחה, עבודה – יכול להיות חיובי או שלילי. הוא חיובי כאשר במבנה מטרה משותף, השגת המטרה של הפרט מקודמת על ידי אחרים, וכך מעצימה את השקעתו בתחומים שמעבר לעצמו (Koestner et al. 2002). לעומת זה, במבנה מטרה של תחרות, הקֶתְקֶסִיס שלילי שכן הפרט מפנה אנרגיה שלילית למה שמחוץ ל"אני".

[3] בנדורה מגדיר שלושה סוגי 'אייג'נסי': 'אייג'נסי' אישי, 'אייג'נסי' קבוצתי ו'אייג'נסי' מתווך דרך "נציגים" (proxy agency). 'אייג'נסי' דרך נציגים הוא מצב שבו לאנשים אין שליטה ישירה על התנאים החברתיים או המוסדיים המשפיעים על חייהם, והם מנסים לקדם את מימוש מטרותיהם דרך אנשים בעלי מומחיות או השפעה.

[4] האמונה שלאדם יש שליטה מסוימת במעשיו ובסביבתו ויכולות לקדם את מטרותיו היא תנאי הכרחי למוטיבציה לפעול.

[5] אינטראקציה ישירה היא למשל בדיבור, כשהחברים מספרים או מסבירים זה לזה מה הם יודעים, ואילו אינטראקציה עקיפה היא כאשר אחד החברים פועל מחוץ למסגרת הקבוצה, חוזר הביתה ולומד עוד על הנושא, וכך מגדיל את הידע של הקבוצה ותורם להשגת מטרותיה.

כוחה של תאוריית התלות ההדדית החברתית טמון בהפניית הזרקור לקיומן של מטרות משותפות, בהנחת התלות ההדדית בדרך להשגת המטרות ובהצבעה על הקשר בין אופן הבניית המטרות להתנהגות חברי הקבוצה. התאוריה גם מסבירה נתונים שלפיהם, הידיעה שהביצוע האישי משפיע על הצלחת הקבוצה יוצרת כוחות של אחריות המעצימים את המאמצים, וההבנה שתלות הדדית חיובית מגדילה את הפרודוקטיביות (Lew et al. 1986a, Mesch et al. 1986b).

שותפות, שיתופיות ושוויון הזדמנויות

לשותפות ושיתופיות יש חשיבות ממשית, כשמדובר בתלמידים ותלמידות מסביבה סוציו-אקונומית פגיעה ובתלמידים ותלמידות בהדרה^[6] שסכנת הניכור אורבת להם. המחקר מראה שעבודה בשיתוף פעולה מחזקת קשרים בין תלמידים ותלמידות, ושאלו משפיעים בתורם על תחושת השייכות לבית-ספר. עוד עולה ממנו שעמדות חיוביות כלפי שיתוף פעולה ועבודת צוות ("נהנה משיתוף פעולה" ו"מעריך שיתוף פעולה") הן המנבאים החזקים ביותר לתחושת שייכות של תלמידים ותלמידות (Allen et al. 2023),^[7] וכי עבודה בשיתוף תורמת לפיתוח קשרים ומשאבים חברתיים, שלעיתים חסומים בפני תלמידים ותלמידות אלה.

סיבה נוספת לחשיבותן של השותפות והשיתופיות במיוחד עבור ילדים מקבוצות מוחלשות היא שהן מפתחות התנסות במטרות קבוצתיות, מנכיחות את כוחה וערכה של הקבוצה בהשגת מטרות, ובתוך כך גם מסיטות את המבט מן הפרט לקבוצה. יתרה מזו, במקום להעצים את ערך העצמאות (המדומה, שכן בהכללה, ילדים חזקים ו"עצמאים" מבחינה לימודית נסמכים על רשת שקופה של תלות בהורים), עבודה בשיתוף מעמידה במרכז את התלות ההדדית, את שיתוף הפעולה ואת תרומתו הייחודית של כל פרט לקבוצה ומזמנת שיח ביקורתי. כמו כן, היא מרחיבה את המבט לכוחה של הקבוצה, ל"אייג'נסי" הקולקטיבי ולתחושת המסוגלות הקבוצתית. תחושת זו נחקרה אומנם מעט בקרב תלמידים, אך נמצא שכאשר היא קיימת בקרב מורים ומורות, השפעתה מכרעת על תלמידים ותלמידות מאוכלוסיות מוחלשות.

שותפות ושיתופיות של מורים ומורות

מסוגלות קבוצתית של אנשי ונשות חינוך היא אמונתם המשותפת בכוחם המשותף להשפיע על הישגי תלמידים ותלמידות, לרבות אלה שבאים משכבות מוחלשות (disadvantaged) (Donohoo 2018). סנדובל ועמיתים בחנו את הקשר בין מסוגלות קבוצתית של מורים ובין הישגי תלמידים בבתי-ספר שאוכלוסייתם מוחלשת כלכלית ומצאו שבמצליחים שבהם פעלו מורים ומורות שמאמינים בכוחם ובכוח עמיתיהם להשפיע על הישגי תלמידים ותלמידות בלי קשר למעמד הסוציו-אקונומי (Sandoval 2010). עוד, נמצא שככל שתחושת המסוגלות הקבוצתית של המורים והמורות עלתה, כך השתפרו הישגי התלמידים והתלמידות, וזאת בלי תלות במעמד הסוציו-אקונומי (Goddard et al. 2015).

[6] תלמידים בהדרה הם "תלמידים שמסיבה כלשהי אינם מגיעים להישגים האקדמיים המצופים מהם וחווים מצוקה רגשית המתבטאת בהימנעות מלמידה ומקשר, בהתרסה באלימות ובפריצת גבולות (ראזר ופרידמן 2020). תלמידים אלה מגיעים לא פעם אחת ממשפחות עניות, מקבוצות מיעוט אתניות, מאוכלוסיות מהגרים או מקבוצות אחרות.

[7] יתרה מזאת, לדגש יתר על תחרותיות בסביבת הלמידה יש השפעה שלילית גדולה במיוחד על רווחתם הנפשית של תלמידים מקבוצות מיעוט שייצוגם בקבוצה קטן (Ooi SX and Cortina KS 2023).

ממצאים אלה מתכתבים עם מחקרם של מיכל ראזר ויצחק פרידמן על צוותי מורים שעובדים עם תלמידים בהדרה (ראזר פרידמן 2020). מחקרם מצביע על דפוס פעולה שכיח של חוסר אונים, שלפיו מורים אינם מאמינים ששינוי יכול להתרחש, הסגל חווה את עצמו כחלש, והמורים רואים את עצמם ככאלו שאינם יודעים מה לעשות.^[8] מענה לתחושת חוסר האונים טמון בחיזוק תחושת המסוגלות הקבוצתית (co-agency) של המורים ובכוחם לפעול ביחד להשפיע על הלמידה והישגי התלמידים. המחקר מצביע על שלל גורמים שמשפיעים על איכות השיתופיות בין מורים, החל בגורם האישיותי וכלה במבנה הארגוני הבית-ספרי ובתרבות הבית-ספרית (Vangrieken et al. 2015). חסם מרכזי לעבודה שיתופית טמון בעובדה שבתי-ספר פועלים כ"תבנית ביצים", היינו - המורים והמורות שמלמדים בהם פועלים כאטומים מבודדים, במאמץ להגן על פרקטיקות ההוראה שלהם מהשפעה חיצונית, לאור האמונה (אתוס) שהוראה היא "אמנות" שאינה ניתנת לפיצוח ולשחזור. הסרת החסם כרוכה ביצירת לכידות פנימית (אחריות משותפת של המורים והמורות לכלל הילדים ולא רק לכיתת החינוך שלהם), בכינון ציפיות משותפות גבוהות ובהשקעת זמן. כמו עבודה רפלקטיבית, גם עבודה שיתופית תובעת מנגנונים, סדירויות וזמן (עופרים-נאות, ארזי-חטאב 2014).

[8] ראזר, כמענה לתחושת חוסר האונים מציעה פרקטיקה של מסגור מחדש של מצבים.

- עופרים-נאות, י' וארזי-חטאב, ה' (2014). "החומרים שמהם עשויה הצלחה", בתוך אתר מכון אבני ראשה
/https://avneyrosha.org.il/resources/article/elements-of-success
- ראזר, מ' ופרידמן, ו' (2020) סמכות ורכות: מערכות יחסים משקמות כאבני דרך ביצירת חינוך מקליל, תל אביב: מכון מופת.
- Allen, KA., Gallo Cordoba, B., Ryan, T. et al. Examining predictors of school belonging using a socio-ecological perspective. *J Child Fam Stud* 32, 2804–2819 (2023).
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75–78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1–26.
- Crandall, J. E. (1982). Social interest, extreme response style, and implications for adjustment. *Journal of Research in Personality*, 16(1), 82–89.
- Capone, V., Donizzetti, A. R., & Petrillo, G. (2018). Classroom relationships, sense of community, perceptions of justice, and collective efficacy for students' social well-being. *Journal of Community Psychology*, 46(3), 374–382.
- Deutsch, M. (1949). An experimental study of the effects of co-operation and competition upon group process. *Human relations*, 2(3), 199–231.
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behavior and other positive consequences. *Journal of educational change*, 19(3), 323–345.
- Eells, R. J. (2011). Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago).
- Harkins, S. G., & Petty, R. E. (1982). Effects of task difficulty and task uniqueness on social loafing. *Journal of personality and social psychology*, 43(6), 1214.
- Hattie, J. O. N. H. (2016). Know thy impact. In *Formative assessment: Readings from educational leadership (EL Essentials)*, 36.
- Hayes, L. A. (1976). The use of group contingencies for behavioral control: a review. *Psychological Bulletin*, 83(4), 628.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77–93.
- Hwong, N. C., Caswell, A., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1993). Effects of cooperative and individualistic learning on prospective elementary teachers' music achievement and attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), 53–64.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American journal of education*, 121(4), 501–530.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (1989). Impact of goal and resource interdependence on problem-solving success. *The Journal of Social Psychology*, 129(5), 621–629.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). Cooperative learning and social interdependence theory. In *Theory and research on small groups* (pp. 9–35). Boston, MA: Springer US.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 131(4), 285–358.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Krotee, M. L. (1986). The relation between social interdependence and psychological health on the 1980 US Olympic ice hockey team. *The Journal of psychology*, 120(3), 279–291.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational psychology review*, 19, 15–29.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2008). Active learning: Cooperation in the classroom. *The annual report of educational psychology in Japan*, 47, 29–30.
- Kerr, N. L. (1983). Motivation losses in small groups: A social dilemma analysis. *Journal of personality and social psychology*, 45(4), 819.
- Kerr, N. L., & Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of Personality and social Psychology*, 44(1), 78.
- Koestner, R., Lekes, N., Powers, T. A., & Chicoine, E. (2002). Attaining personal goals: Self-concordance plus implementation intentions equals success. *Journal of personality and social psychology*, 83(1), 231.
- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D. W., & Johnson, R. (1986a). Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students. *American educational research journal*, 23(3), 476–488.
- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D. W., & Johnson, R. (1986b). Components of cooperative learning: Effects of collaborative skills and academic group contingencies on achievement and mainstreaming. *Contemporary Educational Psychology*, 11(3), 229–239.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill. Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.

- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.
- Mesch, D., Johnson, D. W., & Johnson, R. (1988). Impact of positive interdependence and academic group contingencies on achievement. *The Journal of Social Psychology*, 128(3), 345–352.
- Ooi S.X. and Cortina K.S. (2023) Cooperative and competitive school climate: their impact on sense of belonging across cultures.
- Sandoval, J. M. (2010). The relationship between teachers' collective efficacy and student achievement at economically disadvantaged middle school campuses in Texas. Texas A&M University-Kingsville.
- Sjögren, B., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2020). Associations between individual and collective efficacy beliefs and students' bystander behavior. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1710–1723.
- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of engineering education*, 94(1), 87–101.
- Ramos, M. F. H., Costa e Silva, S. S., Pontes, F. A., Fernandez, A. P. O., & Nina, K. F. (2014). Collective teacher efficacy beliefs: A critical review of the literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol 4, 7(1), 179–188
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological bulletin*, 134(2), 223.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17–40.
- Yang, X. (2023). A historical review of collaborative learning and cooperative learning. *TechTrends*, 67(4), 718–728.

רפלקטיביות ולמידה מתמדת

רפלקטיביות, שהיא מיומנות קוגניטיבית-רגשית, מולידה למידה מתמדת המזמנת שינוי בדפוסי חשיבה-רגש-פעולה. ככזאת, הרפלקטיביות והלמידה שבעקבותיה הן עקרון פעולה הכרחי לתהליכים אישיים וצוותיים מחוללי שינוי במציאות המשתנה, לפיתוח תפיסה ביקורתית ולהתייחסות יישומית או מקצועית לסוגיות של אי-שוויון והדרה.

התרגול הלומד, הפרואקטיבי והדיאלוגי של העמדה החקרנית המתבוננת בעצמי ובמציאות הוא התשתית לפעולה מוכוונת שינוי עצמי ושינוי המציאות ומנוף עיקרי לפיתוחה של אוריינות על כל היבטיה.

המדריך רואה בעקרון הפעולה "רפלקטיביות ולמידה מתמדת"^[1] תנאי הכרחי להובלת שינוי מערכתי ערכי-חברתי ולקידום תהליכי התפתחות בכלל - של התלמידים והתלמידות ושל הצוות כאחד.

למה רפלקציה?

מחקרים מעלים שכאשר לומד מתבונן בחוויות הלמידה שלו ובמה שעשה על מנת ללמוד (קרי רפלקציה עצמית על אופן הלמידה) וכאשר הוא חוקר את הקשרים בין הידע שהוצג בשיעור ובין הרעיונות שלו על הידע (קרי רפלקציה על החומר הנלמד), הישגיו הלימודיים משתפרים. מטא-אנליזה הבוחנת את הקשר בין חשיבה רפלקטיבית להישגי תלמידים ותלמידות מצביעה על קשר חיובי משמעותי בין חשיבה כזאת ובין הישגים לימודיים (Chamdani et al. 2022; Zhai et al. 2023). ככל שתלמידים מיומנים יותר בשיקוף הקשר בין מושגים ובשיקוף יחסים סיבתיים ביניהם, יחסים אנאלוגיים או הבדלים, כן גדלה המיומנות שלהם בקבלת החלטות, בהסקת מסקנות ובמילוי משימות באופן מהיר ומדויק, התורמות בתורן להישגים לימודיים. זאת ועוד, חשיבה רפלקטיבית מאפשרת לתלמידים ותלמידות ללמוד על אסטרטגיית הלימוד הטובה עבורם ומשפיעה על הכרעותיהם הקוגניטיביות, הפסיכו-מוטוריות והרגשיות, (Akpur 2020; Pham et al. 2020). תהליכי חשיבה רפלקטיביים מחוללים תגובה מהירה על בעיות וחיבור בין מה שידוע ונשאל לידע קודם המסייע בבחירת הגישה הנכונה לפתרון הבעיה. עוד נמצא, שתהליכים מטא-קוגניטיביים (חשיבה על חשיבה) מקדמים יכולות קוגניטיביות בתחומי הבנת הנקרא, פתרון בעיות, טיפול במידע, תקשורת ולימודי שפה זרה. מחקרים על הקשר בין מטא-קוגניציה להישגים לימודיים מראים כי תוצאות הלימוד הולכות ומשתפרות ככל שהתהליכים המטא-קוגניטיביים המתרחשים בזמן הלימוד מודעים ומפורשים (Zohar & Peled 2008). ולבסוף, מטא-אנליזה של מחקרים הבוחנים את השפעתן של התערבויות רפלקטיביות הראתה הבדל ניכר בין הישגיהם של תלמידים ותלמידות שעברו התערבויות כאלה ובין אלה שלמדו בהוראה מסורתית (Zhai et al. 2023).

[1] צירוף מילים זה אינו מופיע בגוף המאמר, אך הנחת היסוד של המאמר היא שרפלקטיביות היא בסיס ללמידה מתמדת. קרי כל פעולה רפלקטיבית מולידה חשיבה ולמידה, ואם יש רפלקציה, יש בהכרח גם למידה מתמדת.

רפלקטיביות היא חלק מתפיסת עולם קונסטרוקטיביסטית, שלפיה ידע נבנה דרך אינטראקציה פעילה של האדם עם סביבתו הפיזית, התרבותית, החברתית והרעיונית. הקונסטרוקטיביזם הפסיכולוגי עוסק בשאלה "כיצד בני אדם לומדים?". לפי כל תאוריות הלימוד הפסיכולוגיות הקונסטרוקטיביסטיות, ידע נבנה בתודעתו של כל אדם באופן ייחודי לו. לתהליך ההבנה שלושה היבטים מרכזיים: כל אדם מבנה ידע באופן פעיל (אך קולט ידע באופן סביל); הידע הנבנה ייחודי לו ומושפע מן הידע, מן ההתנסויות ומן המפגשים הנבדלים שלו עם העולם (גם אם יש בידע רובד משותף); ידע נבנה על בסיס ידע קיים (סיבה נוספת להיותו תהליך ייחודי). למידה קונסטרוקטיביסטית היא למידה משמעותית משום שהלומד **מעבד במהלכה את המידע שהוא קולט ומחבר אותו לידע קיים**. למידה שאינה קונסטרוקטיביסטית ואינה משמעותית היא למידה באמצעות שינון ודקלום מכניים או למידת ניסוי וטעייה ללא הפקת לקחים.

רעיון הרפלקציה והחשיבה הרפלקטיבית מעוגן בכתביו של דיואי (Dewey 1933), שהגדיר את המחשבה הרפלקטיבית כבחינה פעילה, עקבית וזהירה של אמונה או ידע מוכח, לאור טענות התומכות בהם ומסקנות עתידיות הנובעות מהם. ומכאן, שרפלקציה כרוכה בחשיבה ביקורתית. לפי דיואי חשיבה זאת מתעוררת, כאשר אדם נקלע למצבי תהייה, מבוכה, חוסר איזון קוגניטיבי, ספקנות ולבטים.

כיום אין במחקר הגדרה אופרטיבית מוסכמת של רפלקציה (Schaepkens et al. 2022). עם זאת, הכול מסכימים שרפלקציה היא פעולת רצוא ושוב קוגניטיבית, מתמשכת, שיטתית וממושמת של התבוננות, שאילת שאלות, ניתוח ודיוק מחשבות או פעולות, שתכליתה לשפר הבנה ותוצאות (Merkebu et al. 2023). במובנה הרחב ביותר רפלקציה היא בחינה מודעת של ניסיונות עבר, של דרכי חשיבה ושל דרכי עשיית הדברים. מטרתה, לזמן למידה על ה"אני" ועל מצב נתון על ידי מתן משמעות להווה באופן שמשליך על העתיד. רפלקציה מאתגרת את הפרקטיקות, המחשבות וההנחות הקיימות, ובאופן זה מיידעת ומבססת את ההחלטות, את הפעולות, את האמונות ואת ההבנה שלנו את עצמנו, את העולם ואת עצמנו כחלק מן העולם. **רפלקציה, אם נחזור ללמידה קונסטרוקטיביסטית, מזמנת את העיבוד הנדרש על מנת ליצור משמעות**. כך למשל, כתיבת יומן עשויה להיות רפלקטיבית, ואילו כתיבת אירועי היום בלי להידרש לשאלה למה קרה מה שקרה ומה משמעות הדברים אינה רפלקטיבית. לפיכך, טוען קרל רוג'רס **שרפלקציה היא אולי החלק המהותי ביותר במה שעושה אותנו אנושיים ומה שעושה אותנו ליצורים לומדים**.^[2]

חשיבה ביקורתית נתפסת לעיתים קרובות חלק מרפלקציה, ואולם חשוב לעמוד על ההבדלים ביניהן, כדי לדייק ולהעמיק את ההבנה של שני סוגי החשיבה. חשיבה ביקורתית היא חשיבה שמעריכה רעיונות ומוצרים קיימים על בסיס קריטריונים מוסכמים, מתמקדת ב"שיפוט" ובוחנת את ערכי האמת של עמדות ואת תקפותן (ככזאת היא מושתתת על מיומנויות אנליטיות). כמוה, גם הרפלקציה מושתתת על בחינת רעיונות ופעולות ועל חשיפת הנחות סמויות אך שלא כמוה, מטרת הרפלקציה היא לפתח הבנות ופרספקטיבות (לעומת הערכה ובחינת תקפות של עמדות). הנחות סמויות אישיות, מבנים חבויים של דרכי חשיבה ומגבלות הבנה שמגלה הרפלקציה משרתים כולם את פיתוח ההבנה האישית ואת שקילת נקודות המבט וחלופות הפעולה.

[2] דיואי מציע ארבעה מאפיינים לרפלקציה: 1. רפלקציה היא תהליך של יצירת משמעות המאפשר ללומד לעבור מחוויה (התנסות) אחת לאחרת ולהגיע להבנה עמוקה יותר של היחסים והקשרים של החוויה לרעיונות והתנסויות אחרות; 2. רפלקציה כרוכה במהלך שיטתי שדומה לחקר מדעי; 3. רפלקציה מתקיימת בקהילה ובאינטראקציה עם אחרים; 4. רפלקציה דורשת עמדות שמעריכות צמיחה אינטלקטואלית של ה"אני" ושל אחרים ומכוונות אליהן (Rogers 2002).

אם הנטייה, האוריינטציה הפנימית (disposition), של האדם החושב חשיבה ביקורתית היא שיפוטיות והערכה, הרי שהנטייה או האוריינטציה של האדם הרפלקטיבי היא סקרנות ויצירת הבנה. במובן זה יש לרפלקציה ממד אישי. יתרה מזאת, בדומה לגישתו של דיואי, נקודת המוצא של הרפלקציה היא ההתנסות (experience), והיא כרוכה בניתוח התנסויות, תובנות ודרכי פעולה ומהווה כלי לפתרון בעיות ומשימות מורכבות (King & Kitchener 1994; Liao & Wang 2019). אף על פי שרפלקציה על פעולה, על אמונה או על עמדה כרוכה גם בהערכה ביקורתית – למשל, על מה נשענה הפעולה והאם השיגה את מטרתה? – מטרת הרפלקציה והאוריינטציה שלה שונות כאמור מן המטרה והאוריינטציה של החשיבה הביקורתית.

הבחנה נוספת נוגעת לקשר בין רפלקציה לחשיבה חברתית ביקורתית ולפיתוח מודעות חברתית, קרי יכולת לזהות ולנתח מערכות של חוסר שוויון והדרה. כמו חשיבה רפלקטיבית, כפי שאפיין אותה דיואי, גם חשיבה חברתית ביקורתית יוצאת מניסיון החיים של התלמידים והתלמידות אלא שהיא מדגישה את הקשר לחייהם, את ההדרה ואת "הארת המציאות החברתית", כדי להבין את המבנים והמנגנונים המשמרים אי-שוויון על מנת לפעול לשינוי (פריירה 2022). במובן זה, החשיבה הביקורתית חברתית מכוונת לא רק להערכת המציאות החברתית אלא להבנתה ולפעולה בתחומה.

ולבסוף, יש להבחין בין חשיבה רפלקטיבית למטא-קוגניציה. אם חשיבה רפלקטיבית היא "חשיבה על", הרי שמטא-קוגניציה מוגדרת לעיתים "חשיבה על חשיבה". חוקרים מבחינים בין שני רכיבים מרכזיים של מטא-קוגניציה: 1. ידע מטא-קוגניטיבי, קרי ידע מוצהר (לעומת סמוי) של אדם על אסטרטגיות למידה ועל עצמו כלומד ו/או כפותר בעיות.^[3] 2. מיומנויות מטא-קוגניטיביות הכרוכות בוויסות הקוגניציה, קרי מודעות למערכת הקוגניטיבית ופעילותה ובקרה עליה באמצעות תכנון, ניטור והערכה. רכיב שלישי שנחקר פחות הוא חוויות או התנסויות מטא-קוגניטיביות של הרגשות והשיפוטיות שמתפתחים בזמן מילוי המשימות, כאשר מתמודדים איתן ומעבדים מידע בהקשרן. **פיתוח ושכלול כל אחד מהרכיבים דורש רפלקציה המתמקדת בתהליכי החשיבה.**

רפלקציה בלמידה היא אפוא כפולה:

1. רפלקציה על התוכן הנלמד (כולל פרויקטים)^[4] מתרכזת בהתנסות לימודית מסוימת ויוצרת הבנה (ומשמעות). ממד זה מתמקד בלמידה של תוכן, וכרוך בחשיבה ביקורתית ובחשיבה חברתית ביקורתית.
2. רפלקציה על תהליך הלמידה (חשיבה על חשיבה) ובפרט על מיומנויות של תכנון, בקרה והערכה.^[5]

[3] ידע מטא-קוגניטיבי כולל שלושה רכיבי משנה: 1. ידע על אנשים המתייחס לידע של המשתנים המשפיעים על הפעילות הקוגניטיבית של האדם החושב עצמו; ידע על תהליכים קוגניטיביים של אנשים אחרים; וידע על היבטים אוניברסליים של קוגניציה. 2. ידע על מטלות המתייחס להבנת השפעת תנאי המטלות, דרישותיהן ומטרותיהן על הפעילות הקוגניטיבית. 3. ידע על אסטרטגיות למידה, חשיבה ופתרון בעיות שאנשים עשויים להשתמש בהן כדי להשיג מטרות שונות.

[4] במובן זה הפדגוגיה מושתתת על רפלקציה מתמדת של התלמידים על התוכן – אמונותיהם, הידע שלהם עליו, איך הוא מתקשר לחייהם – ועל משמעותו בחייהם. רפלקציה בהתאם מולידה בלמידה מתמדת.

[5] מיומנויות אלו מרכזיות גם בפיתוח פעלונות (= 'אייג'נס'). להרחבה בנושא, ראו סקירה בנושא 'אייג'נס' ומנהיגות במדריך חותם). כפי שהוצג לעיל, המחקר מראה שכל המיומנויות יחד מקדמות מעורבות בלמידה והישגים לימודיים.

כיצד נראית למידה רפלקטיבית?

מרבית המודלים של למידה רפלקטיבית מתבססים על מעגל הלמידה ההתנסותי (Experiential Learning Cycle) של קולב (Kolb 1984), אשר בהמשך לדיואי מציב את ההתנסות בלב הלמידה ורואה את תהליך הלמידה כמושתת על התנסות וגילוי (Kolb & Kolb 2009). במודל הלמידה הרפלקטיבית שהוא פיתח יש ארבעה שלבים:

1. התנסות מעשית, שבמסגרתה הלומד מתמודד עם המשימה באופן פעיל ומעורב.
2. התבוננות רפלקטיבית, שבמסגרתה הלומד "עוצר" כדי להתבונן על המשימה ולסקור מה קרה ומה הוא ראה וחווה.
3. המשגה, שבמסגרתה הלומד מנסה לראות את הקשרים בין הדברים (פעולות / תגובות / אמונות / עמדות וכו'), לפרש, להבין וליצור משמעות.
4. התנסות פעילה, שבמסגרתה הלומד בוחן כיצד ישפיע מה שלמד על פעולתו העתידית.

מעגל למידה זה נכון לכל מושא התנסות, הן מצד תוכני הלימוד הן מצד הרפלקציה על החשיבה (על ההתנסות בחשיבה). זאת ועוד, ארג'יריס ושון (Argyris & Schön 1974) מבחינים בין רפלקציה בפעולה (reflection in action) ובין רפלקציה על פעולה (reflection on action). ברפלקציה על פעולה, בדומה למעגל של קולב, הלומד "עוצר", מתבונן על מה שהיה ולומד מתוך ההתנסות בעזרת חשיבה והתדיינות על מנת להשפיע על פעולות עתידיות. ברפלקציה בפעולה הוא מתבונן במחשבותיו ובפעולותיו בזמן התרחשותן על מנת לפעול בו ברגע באופן מיטבי ולערוך התאמות לפי המצב. בניסיונו לפתור בעיות שנקרות בדרך, התלמיד בוחן את המצב ומגיב עליו מיידית על סמך ניסיונו, הידע שלו ומיומנותיו; כך גם המורה בזמן ההוראה.

רפלקציה ושויון הזדמנויות

כמו מיומנויות אחרות, גם רפלקציה אפשר לתרגל ולפתח. המודעות לחשיבותה, המיומנות לעשות רפלקציה והזמן המוקדש לשיחות רפלקטיביות הם לעיתים הון "שקוף" של תלמידים מביתם מבוססים, שבמקרים רבים אינו נחלתם של תלמידים ותלמידות מאוכלוסיות מוחלשות. לבית-הספר יש אפוא תפקיד מכריע בפיתוח המיומנות הרפלקטיבית וביצירת הזדמנות לתלמידים ותלמידות שבסביבתם חסרים הזמן, הפניות, השפה, המודעות או המיומנות לפתח חשיבה ומיומנויות רפלקטיביות.

מחקרים רבים בקריאה, במתמטיקה, במדעים ובתחומי הוראה אחרים מלמדים שהוראה מטא-קוגניטיבית משפרת הן את החשיבה הרפלקטיבית והמטא-קוגניטיבית הן את הישגי התלמידים והתלמידות (Mevarech & Fridkin 2006; Pressley & Gaskins 2006; Reza & Nizam 2012; Baten et al. 2012) [6] מחקרים שעוסקים בקשר שבין חשיבה מטא-קוגניטיבית להישגים מראים כי לומדים בעלי הישגים גבוהים מיישמים תהליכי חשיבה מטא-קוגניטיביים יותר מלומדים שהישגיהם נמוכים. כמו כן, אף שהוראה מטא-קוגניטיבית יעילה לכולם, השפעתה גדולה במיוחד על תלמידים ותלמידות שהישגיהם נמוכים.

[6] כפי שהוסבר לעיל, אימון בחשיבה מטא-קוגניטיבית מגדיל את תהליכי התכנון, הניטור והבקרה של אסטרטגיות החשיבה שהתלמידים מפנימים, מגביר את תשומת ליבם לתהליכי החשיבה של עצמם ואת מודעותם למשימה, וכך מסייע להם לאסוף מידע עליה ולהתמודד איתה (Schraw & Gutierrez 2015; אדלה, ציון ומברך 2017).

ההסבר לכך הוא שתלמידים בעלי הישגים גבוהים מבנים בעקבות התנסויותיהם החיוביות את היכולות המטא-קוגניטיביות הנדרשות להצלחה באופן עצמאי, ואילו תלמידים ותלמידות שהישגיהם נמוכים אינם מצליחים להבנות יכולות אלו באופן עצמאי, וכך גדל הפער בין יכולותיהם הלימודיות ובין יכולות עמיתיהם בעלי ההישגים הגבוהים. מכאן, שהוראה המכוונת לטיפול החשיבה המטא-קוגניטיבית והמודעות לתהליכי חשיבה, תכנון, בקרה וניטור עשויה לסייע בסגירת הפער בין שתי קבוצות התלמידים (זהר 2016).

מצד התוכן, המחקר מראה שמודעות חברתית ביקורתית לא רק מפתחת מחויבות לאתגר ולמיגור חוסר צדק (Ginwright 2010; Watts et al. 2011), אלא גם משפיעה על הישגים לימודיים ומעורבות בלמידה (Carter 2008; O'Connor 1997). תוכניות בית-ספריות המכוונות לטפח מודעות כזאת השפיעו לא רק על הישגים ומעורבות אקדמיים (Cammarota 2013; Rogers & Terriquez 2007; Dee & Penner 2016) אלא גם על הרשמה ללימודים אקדמיים (Rogers & Terriquez 2013). חוקרים מסבירים את הקשר בין הדברים בכך שמודעות חברתית ביקורתית בכלל ומודעות ל"כוחות חברתיים דכאניים" בפרט עוזרות להמיר תחושות של בידוד והאשמה עצמית לגבי הקושי להתמודד בתחושות של משמעות ומעורבות במאבק גדול יותר לטובת צדק (Diemer et al. 2014; Ginwright 2010). מחקר מארצות-הברית הראה שמודעות לגזענות עשויה לייצר בקרב סטודנטים אפרו-אמריקאים התמדה והישגיות, כדי "להוכיח את הממסד" על הסטראוטיפים והמבנים המקבעים אותו. עבור תלמידים אלה שהם בעלי מודעות חברתית ביקורתית, דווקא הישגים נתפסים כהתנגדות (Carter 2008; Sanders 1997).

רפלקציה, תהליכים מקבילים, מורים ומורות

הרפלקטיביות, כפי שהוגדרה לעיל כפעולת רצוא ושוב מתמשכת, שיטתית וממושמת של התבוננות, שאילת שאלות, ניתוח ודיוק מחשבות או פעולות, שתכליתן לשפר הבנה ותוצאות (Merkebu et al. 2023), עומדת בליבת מקצוע ההוראה. רפלקציה על תהליכי הוראה ועל עיצוב תהליכי למידה ובמהלכם עוזרת למורים ולמורות לפעול באופן מושכל (ולא רק אינטואיטיבי), להכיר את הנחות העבודה שלהם על למידה והוראה, לראות את תהליכי העבודה שלהם בהקשר רחב יותר של בית-הספר ובהקשר חברתי ולפתח פרקטיקות שמקדמות את תהליכי הלמידה של תלמידיהם (לפי המודל המעגלי של קולב). רפלקציה עומדת בבסיס התפתחותם המקצועית של מורים ומורות ומייצרת מוקד של תהליכי משוב וקהילות למידה ופעולה בבית-הספר (Marcos et al. 2011). בהקשר זה, מחקרים מצביעים על החשיבות של שיתוף הפעולה בין מורים כרכיב מרכזי בפיתוח יכולות אלו (Wyatt 2020). ולבסוף, חשוב להדגיש שעל אף שרפלקטיביות נקשרת אינטואיטיבית לתהליכי למידה, יש לה מקום מרכזי גם בבניית יחסים (נודינגס 2008).

- אדלה, ע', ציון, מ' ומברך, ז' (2017). "שילוב תמיכה מטה-קוגניטיבית בהוראת חקר כיצד ומדוע?". קריאת ביניים, גיליון 28–29, עמ' 34–41.
- זוהר, ע' (2016). "חשיבה מטא-קוגניטיבית ולמידה לקראת הבנה", בתוך י' הרפז (עורך), להבין הבנה, ללמד להבין: מושגים ומעשים. תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 162–171.
- נודינגס, נ' (אפריל 2008). "דאגה אכפתית בחינוך: הלכה ומעשה". הד החינוך, ע"ע 58–66.
- פריירה, פ' (2022). פדגוגיה של המדוכאים. תרגום: נעמי זוסמן. תל אביב: פרדס.
- Akpur, U. (2020). Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37, Article 100683.
- Argyris C & Schön D (1974) *Theory in Practice* Jossey Bass, San Francisco.
- Baten, E., Praet, M., & Desoete, A. (2017). The relevance and efficacy of metacognition for instructional design in the domain of mathematics. *ZDM Mathematics Education*, 49(4), 613–623.
- Camarrota, J. (2007). A social justice approach to achievement: Guiding Latina/o students toward educational attainment with a challenging, socially relevant curriculum. *Equity & Excellence in Education*, 40(1), 87–96.
- Carter, P. L. (2008). Colormute: Race talk dilemmas in an American school. *American Journal of Sociology*, 114(2), 546–548.
- Chamdani, M., Yusuf, F. A., Salimi, M., & Fajari, L. E. W. (2022). Meta-analysis study: The relationship between reflective thinking and learning achievement. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15(3), 181–188.
- Dee, T. S., & Penner, E. K. (2017). The causal effects of cultural relevance: Evidence from an ethnic studies curriculum. *American Educational Research Journal*, 54(1), 127–166.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.
- Diemer, M. A., Rapa, L. J., Park, C. J., & Perry, J. C. (2017). Development and validation of the Critical Consciousness Scale. *Youth & Society*, 49(4), 461–483.
- Ginwright, S. A. (2010). Peace out to revolution! Activism among African American youth: An argument for radical healing. *Young*, 18(1), 77–96.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. Jossey-Bass.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In S. J. Armstrong & C. V. Fukami (Eds.), *The SAGE handbook of management learning, education and development* (pp. 42–68). SAGE Publications.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Liao, H. A., & Wang, Y. H. (2019). Storytelling in physical education to promote critical thinking. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(6), 28–34.
- Marcos, J., Sanchez, E., & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21–36.
- Merkebu, J., Kitsantas, A., Durning, S. J., & Ma, T. (2023). What is metacognitive reflection? The moderating role of metacognition on emotional regulation and reflection. *Frontiers in Education*, 8.
- Mevarech, Z., & Fridkin, S. (2006). The effects of IMPROVE on mathematical knowledge, mathematical reasoning and meta-cognition. *Metacognition and Learning*, 1(1), 85–97.
- O'Connor, C. (1997). Dispositions toward (collective) struggle and educational resilience in the inner city: A case analysis of six African-American high school students. *American Educational Research Journal*, 34(4), 593–629.
- Pham, T. T. H., Bui, T. H., Nguyen, T. N. A., & Nguyen, T. T. H. (2020). The effect of reflective learning on students' academic achievement in General Chemistry. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 221–231.
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1(1), 99–113.
- Reza A., M., & Nizam Ismail, H. (2012). Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *English Language Teaching*, 5(10), 60–71. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n10p60>
- Rogers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842–866.
- Rogers, J., & Terriquez, V. (2013). *Learning to Lead: The Impact of Youth Organizing on the Educational and Civic Trajectories of Low-Income Youth*. UCLA IDEA.
- Sanders, M. G. (1997). Overcoming obstacles: Academic achievement as a response to racism and discrimination. *Journal of Negro Education*, 66(1), 83–93.

- Schaepkens, S. P. C., Veen, M., and de la Croix, A. (2022). Is reflection like soap? a critical narrative umbrella review of approaches to reflection in medical education research. *Adv. Health Sci. Educ.* 27, 537–551. doi: 10.1007/s10459-021-10082-7
- Schraw, G., & Gutierrez, A. P. (2015). Metacognitive strategy instruction that highlights the role of monitoring and control processes. In A. Peña-Ayala (Ed.), *Metacognition: Fundamentals, applications, and trends* (pp. 3–16). Springer.
- Watts, R. J., Diemer, M. A., & Voight, A. M. (2011). Critical consciousness: Current status and future directions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(134), 43–57. <https://doi.org/10.1002/cd.310>
- Wyatt, L. G. (2020). Teacher reflective practice and the influence on student achievement [Doctoral dissertation, Liberty University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Zhai, N., Huang, Y., Ma, X., & Chen, J. (2023). Can reflective interventions improve students' academic achievement? A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, Article 101373. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101373>
- Zohar, A., & Peled, B. (2008). The effects of explicit teaching of metastrategic knowledge on low- and high-achieving students. *Learning and Instruction*, 18(4), 337–353. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.07.001>

חיבור לבית, משפחה וקהילה

מערכת מקדמת שוויון הזדמנויות דוגלת בתפיסה חברתית שרואה בסביבה, בקהילה ובמשפחה – היינו במערכת האנושית והפיזית שבתלמידים והתלמידות חיים בתוכה ובית הספר פועל בה – מקור לעוצמה, לעושר ולידע.

תהליכי שינוי יעילים, המבקשים להשפיע על החברה ולהטביע חותם משמעותי עליה, מחייבים שיתוף פעולה אותנטי ועבודה דיאלוגית מתמשכת עם הסביבה. בתוך אלה, תהליכי חינוך מקדמי שוויון הזדמנויות תובעים קיום קשר מיטיב עם המארג המשפחתי והקהילתי של התלמידים והתלמידות.

יצירתו המשותפת וקיומו העקבי של מרחב בית ספרי, אשר מזמין לתוכו את הזהויות השונות של תלמידיו ושל כל הבאים בשעריו, את תרבויותיהם ואת קהילותיהם, מנכיח וחוגג אותן, הם תנאי לטיפוח חוויות השייכות והשלמות שבלבית משימת קידום שוויון ההזדמנויות.

מה מלמד המחקר על הקשר בין הורים לבית הספר ועל חשיבותו?

גופי מחקר רבים מצביעים על קשר מובהק בין מעורבות הורים-בית ספר ובין התפתחות תלמידים ותלמידות והישגיהם הלימודיים, ההתנהגותיים (Desforjes and Abouchar 2003; Fan & Chen 2001; Hill & Chao 2009; Wilder 2023; Seginer 2006; Catsambis Banerjee, Harrell, & Johnson 2011; Hill et al. 2004), החברתיים והרגשיים (2001; Hill et al. 2004; Farkas & Grolnick 2010; Henderson, Mapp, Johnson, & Davies 2007; Jeynes 2012; Weiss & Stephen 2009; Mapp & Kuttner 2013; Kim 2022). מבין סוגי המעורבות נמצא כי לציפיות והשאיפות של הורים נודעת השפעה הגדולה ביותר (Kim 2022) בקרב מתבגרים באופן מובהק (עופרים-נאות 2014),^[1] ואילו בגנים ובתי ספר יסודיים נמצאה חשיבות מרכזית למעורבות ההורים בזירת בית הספר עצמו. מעורבות זאת קשורה ליחסים איכותיים יותר בין הורים למורים ומורות מבחינת אמון, חום ותקשורת (Nzinga-Johnson, Baker, and Aupperlee 2009). יחסי האמון ביניהם נמצאו גם כמנבאי הישגים.

[1] הונג והו (Hong and Ho 2005; Hattie 2009) מצאו שככל שהשאיפות והציפיות של הורים בנוגע להישגים הלימודיים של ילדיהם גבוהות יותר, כך גדלות הציפיות של הילד מעצמו ובסופו של דבר גדלים גם הישגיו. פאן וצ'ן (Fan and Chen 2001) קובעים, כי לציפיות הורים מילדיהם יש השפעה גדולה יותר על הישגיהם מלתקשורת איתם.

קשר לבית, למשפחה ולקהילה: רקע תאורטי

המחקר בנושא קשרי הורים-קהילה-בית ספר מניח כמסגרת תאורטית את המודל האקולוגי-התפתחותי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner 1999). אם בראשית המחקר ההתפתחותי נטו לנתח את התפתחותו החינוכית של הילד במונחים של יכולות וכישורים קוגניטיביים ובהקשר שבמסגרתו כישורים אלה מתפתחים, הרי שגישות עדכניות יותר משרטטות אקולוגיה של חינוך בית ספרי וגורסות שהתפתחות הילד נובעת ממערכת האינטראקציות בין האנשים שבאים איתו במגע (הורים, מורים, תלמידים), בין הסביבות שהוא מבלה בהן (בית ספר ובית) ובין מוסדות העל שהוא משתייך אליהם (קהילה, ממשל). לפי התאוריה האקולוגית, איכות התרומה של כל אחת מן המערכות (הבית ספרית והביתית) להתפתחות הילד מושפעת מן הקשר בית ספר-הורים.

התאוריה מנכיחה את המטרות המשותפות של ההורים ושל בית הספר (פיתוח ידע וכישורים המאפשרים השתלבות טובה בחברה), אך בה בעת מצביעה על הייחודיות של כל מערכת: בית הספר חותר לפיתוח כישורים וערכים שתורמים לחברה, ואילו הבית מכוון לזהות הקשורה במשפחה, בערכיה ובתרבות המסוימת שלה. כמו כן, התאוריה מדגישה את החשיבות שבהכרה ההדדית של כל אחת מן המערכות בתרומה הייחודית של חברתה להתפתחות הילד, תרומה שאין למערכת האחרת. במובן זה, השותפות בין המערכות הכרחית להצלחתה של כל אחת מהן לקדם את התפתחותו של הילד (Downer and Myers 2010). ובמילים אחרות, התאוריה ההתפתחותית האקולוגית מורה שמנקודת המבט של התפתחות הילד אין אפשרות לנתק בין בית הספר למשפחה ולסביבה.

הגדרת "קשר": למושג "קשר" אין הגדרה אחת במחקר, ובמקומה רווחים שלושה מושגי-משנה: **קשרי הורים/משפחה-בית ספר (parent-school connections)**, **שותפות הורים/משפחה-בית ספר (school-home partnerships)** ו**מעורבות הורים (parent involvement)**. הראשון, "קשר", כולל את שני האחרונים, ואילו השניים האחרים, "שותפות" ו"מעורבות", מייצגים גישות שונות במהותן. גישת המעורבות מעמידה את בית הספר במרכז וחוקרת קשרי בית ספר-משפחה/הורים דרך פרספקטיבת בית הספר, קרי תפקיד ההורים כתומכים בלמידת ילדיהם בבית-ספר (SEDL issue 1). לעומת זה, גישת השותפות הורים/משפחה-בית ספר מעמידה את הילד במרכז ושואלת מהו שיתוף הפעולה המיטבי בין ההורים/המשפחה ובין אנשי המקצוע ובאלו נושאים עליהם להיות מתואמים כדי להגדיל את אפשרויות ההצלחה של ילדים ובני נוער במישור החברתי, הרגשי, ההתנהגותי והאקדמי (Albright & Weissberg 2010; Downer & Myers 2010). ג'ורדון ועמיתיו מגדירים "שותפות" כהסדר שבו הצדדים מייסדים מטרות משותפות וסדרי עדיפויות, כגון אחריותם המשותפת להצלחה (Jordan, Averett, Elder, Orozco and Rudo 2000). במושגי הגישה האקולוגית מודל עבודה של שותפות מכיר במטרות הייחודיות של כל אחד מן הצדדים ומתמקד בפיתוח הקשר ביניהם למען קידומו הטוב ביותר של הילד. חשוב לציין, שלמרות הדיבור על שותפות, כ-80% מן המחקרים בוחנים מעורבות, ורק כ-20% מניחים מסגרת רעיונית של שותפות. נתון זה משקף את תפיסות העומק של השדה הבית ספרי והמחקרי בדבר מהות הקשר בינו ובין ההורים.^[2]

[2] הנתונים והמודלים המובאים להלן מתייחסים למושג הרחב של "קשר" בלי הבחנה בין הגישות.

המחקר מתאר צירים שונים לאפיון הקשר בית ספר-משפחה, כגון תפקיד ההורים בקשר: הורים כקהל (בפעילויות בית ספריות), הורים כמשאב כלכלי, הורים כמשאב התנדבותי, הורים כקובעי מדיניות, הורים כמורים לילדיהם (Berger 1991), או סוגי המעורבות של הורים: תמיכה בלמידה בית ספרית (בבית ספר ובבית) / הרחבת אופקים כגון מוזיאונים / עמדות על אודות חינוך ובית ספר (Grolnick and Slowiaczek 1994). ציר מרכזי נוסף שמעורבות הורים נבחנת לאורו הוא מקום המעורבות (Henderson & Mapp 2002). מרבית הספרות המחקרית מבחינה בין מעורבות שמתרחשת בבית הספר (school based involvement) באמצעות ביקורים בו, התנדבות ותקשורת בין הורים לצוות בית הספר, ובין מעורבות בבית (home based involvement). המעורבות בבית היא משני סוגים: א. פעילויות שתומכות בהישגים לימודיים, כגון שיעורי בית ודיונים על הפעילויות הבית ספריות, ב. יצירת תחושה מופשטת של ציפיות מהילדים ושאיפות עבורם. סוג המעורבות השני מרחיב את משמעות המושג "מעורבות הורים" ואת תכולתו מעבר למה שהוא באופן אינטואיטיבי, ולפיו הקשר עם בית ספר אינו רק קשר עם מורים ומורות, אנשי חינוך והמוסד החינוכי, אלא עם חינוך בכלל והתפתחות אישית. יתרה מזו, חשוב להבחין בין יחסים בין-אישיים (עקרון היחסים) ובין המושג "קשר". הטיפולוגיה שמציעה אפשטיין (Epstein 1987, 1992) מהווה מסגרת מארגנת למחקרים רבים שבוחנים את מידת מעורבות ההורים בבית הספר ואת איכותה. כמה מן הקטגוריות שהיא מציעה מזמנות קשר בין-אישי אך מתייחסות לזירות של יצירת קשר בין המשפחה לבית הספר, ובין למידה והתפתחות של התלמיד בכלל. שש הזירות הן:

1. **הורות (parenting):** פיתוח (או חיזוק) אמון וכבוד הדדי ולקיחת אחריות משותפת להתפתחות הילד ולמידתו. פעילויות שעוזרות למשפחה להבין את התפתחות הילד, לפתח כישורי הורות תואמים לגילו ולייצר בבית את התנאים שיתמכו בלמידתו; ופעילויות שעוזרות לבתי ספר לקבל מידע מהמשפחה, להבין את רקעה המשפחתי, הסוציו-אקונומי והתרבותי ולקדם את מטרות הילד.
2. **תקשורת:** בניית ידע בבית הספר על אודות התלמיד וידע בקרב ההורים על אודות האפשרויות שמציע בית הספר לילדם.
3. **התנדבות:** פעילויות המעורבות הורים ומבוגרים אחרים בהוצאה לפועל של תוכניות בית ספריות כדי לשפר את היחס המספרי בין מבוגרים לילדים בבית ספר ולאפשר למידה מגוונת ופרטנית יותר (המורה כמשאב).
4. **למידה בבית:** מעורבות הורים בלמידה בבית למען הצלחה בבית הספר.
5. **קבלת החלטות:** שיתוף הורים בפיתוח חזון בית ספרי, בשאלות מדיניות ובהחלטות בית ספריות והבאה בחשבון של דעותיהם ונקודת מבטם למען טיוב בית הספר ואיכות החינוך.
6. **שיתוף פעולה עם הקהילה** במטרה להגדיל את משאבי בית הספר וחיבור בין משאבים הקיימים בקהילה הרחבה כגון עסקים, ארגוני מגזר שלישי, תנועות נוער, מוסדות דת, מכללות ואוניברסיטאות - לצורכי בית הספר ואוכלוסייתו. זאת למשל, באמצעות יידוע משפחות על המשאבים הקיימים בקהילה, כגון אירועי תרבות, למידה לאחר שעות בית ספר ועוד, והצעת שירותים לקהילה כגון פעילויות עם קשישים, מחזור או אמנות.^[4]

[3] יש להבחין בין מה שמכונה בספרות "מודלים של קשר ומעורבות טבעית" ובין התערבויות ייעודיות לקידום קשרים. מסמך זה עוסק במודלים של קשר טבעי.

[4] אפיון סוגי המעורבות פותח צוהר למשמעויות ההון הסימבולי והתרבותי בהקשר זה ותורמת להבניית הפעולות בקטגוריות השונות באופן המזמן נגישות ויוצר הכללה.

אם הנטייה, האוריינטציה הפנימית (disposition), של האדם החושב חשיבה ביקורתית היא שיפוטיות והערכה, הרי שהנטייה או האוריינטציה של האדם הרפלקטיבי היא סקרנות ויצירת הבנה. במובן זה יש לרפלקציה ממד אישי. יתרה מזאת, בדומה לגישתו של דיואי, נקודת המוצא של הרפלקציה היא ההתנסות (experience), והיא כרוכה בניתוח התנסויות, תובנות ודרכי פעולה ומהווה כלי לפתרון בעיות ומשימות מורכבות (King & Kitchener 1994; Liao & Wang 2019). אף על פי שרפלקציה על פעולה, על אמונה או על עמדה כרוכה גם בהערכה ביקורתית – למשל, על מה נשענה הפעולה והאם השיגה את מטרתה? – מטרת הרפלקציה והאוריינטציה שלה שונות כאמור מן המטרה והאוריינטציה של החשיבה הביקורתית.

הבחנה נוספת נוגעת לקשר בין רפלקציה לחשיבה חברתית ביקורתית ולפיתוח מודעות חברתית, קרי יכולת לזהות ולנתח מערכות של חוסר שוויון והדרה. כמו חשיבה רפלקטיבית, כפי שאפיין אותה דיואי, גם חשיבה חברתית ביקורתית יוצאת מניסיון החיים של התלמידים והתלמידות אלא שהיא מדגישה את הקשר לחייהם, את ההדרה ואת "הארת המציאות החברתית", כדי להבין את המבנים והמנגנונים המשמרים אי-שוויון על מנת לפעול לשינוי (פריירה 2022). במובן זה, החשיבה הביקורתית חברתית מכוונת לא רק להערכת המציאות החברתית אלא להבנתה ולפעולה בתחומה.

ולבסוף, יש להבחין בין חשיבה רפלקטיבית למטא-קוגניציה. אם חשיבה רפלקטיבית היא "חשיבה על", הרי שמטא-קוגניציה מוגדרת לעיתים "חשיבה על חשיבה". חוקרים מבחינים בין שני רכיבים מרכזיים של מטא-קוגניציה: 1. ידע מטא-קוגניטיבי, קרי ידע מוצהר (לעומת סמוי) של אדם על אסטרטגיות למידה ועל עצמו כלומד ו/או כפותר בעיות.^[3] 2. מיומנויות מטא-קוגניטיביות הכרוכות בוויסות הקוגניציה, קרי מודעות למערכת הקוגניטיבית ופעילותה ובקרה עליה באמצעות תכנון, ניטור והערכה. רכיב שלישי שנחקר פחות הוא חוויות או התנסויות מטא-קוגניטיביות של הרגשות והשיפוטיות שמתפתחים בזמן מילוי המשימות, כאשר מתמודדים איתן ומעבדים מידע בהקשרן. **פיתוח ושכלול כל אחד מהרכיבים דורש רפלקציה המתמקדת בתהליכי החשיבה.**

רפלקציה בלמידה היא אפוא כפולה:

1. רפלקציה על התוכן הנלמד (כולל פרויקטים)^[4] מתרכזת בהתנסות לימודית מסוימת ויוצרת הבנה (ומשמעות). ממד זה מתמקד בלמידה של תוכן, וכרוך בחשיבה ביקורתית ובחשיבה חברתית ביקורתית.
2. רפלקציה על תהליך הלמידה (חשיבה על חשיבה) ובפרט על מיומנויות של תכנון, בקרה והערכה.^[5]

[3] ידע מטא-קוגניטיבי כולל שלושה רכיבי משנה: 1. ידע על אנשים המתייחס לידע של המשתנים המשפיעים על הפעילות הקוגניטיבית של האדם החושב עצמו; ידע על תהליכים קוגניטיביים של אנשים אחרים; וידע על היבטים אוניברסליים של קוגניציה. 2. ידע על מטלות המתייחס להבנת השפעת תנאי המטלות, דרישותיהן ומטרותיהן על הפעילות הקוגניטיבית. 3. ידע על אסטרטגיות למידה, חשיבה ופתרון בעיות שאנשים עשויים להשתמש בהן כדי להשיג מטרות שונות.

[4] במובן זה הפדגוגיה מושתתת על רפלקציה מתמדת של התלמידים על התוכן – אמונותיהם, הידע שלהם עליו, איך הוא מתקשר לחייהם – ועל משמעותו בחייהם. רפלקציה בהתאם מולידה בלמידה מתמדת.

[5] מיומנויות אלו מרכזיות גם בפיתוח פעלונות (= 'אייג'נסי'). להרחבה בנושא, ראו סקירה בנושא 'אייג'נסי' ומנהיגות במדריך חותם). כפי שהוצג לעיל, המחקר מראה שכל המיומנויות יחד מקדמות מעורבות בלמידה והישגים לימודיים.

ולבסוף, אפשר לבחון את הקשר בין הבית לבית ספר דרך מידת האקטיביות (או הפסיביות) של ההורים. פישר ופרידמן (2009) מציעים את המדרג הבאהורים כצופים - חוסר מעורבות (חוסר שותפות) - ההורים מעודכנים על ידי בית הספר באופנים שונים על המתרחש ועל הילדים; הורים כמשאב, כמספקי שירותים - מעורבות לכאורה (היעדר שותפות) - ההורים מתנדבים בפעילויות שונות לבקשת הצוות; הורים כלומדים - מעורבות חלקית - ההורים משתתפים בחוגי העשרה בתחום ההורות או לטובת מימוש עצמי; הורים כשותפים לתהליך החינוכי - מעורבות מלאה - ההורים שותפים בקביעת תוכניות הלימוד, בפעילויות לכיתה / לשכבה, בשיבוץ מורים; הורים כקובעי מטרות ומקבלי החלטות - מעורבות מלאה/שותפות. באורח דומה הוצע גם המושג "אייג'נסי הורי", כמשתנה להבנת הקשר בין הורים לבית ספר. גודל ומונטגומרי רואים רצף בין מעורבות לשותפות המושתת על מידת ה"אייג'נסי" של הורים (Goodall & Montgomery 2014). גור וזלמנסון-לוי מציגות טיפולוגיה דומה לזו של פרידמן ופישר ומציעות לנתח את המודלים של קשר בית-בית ספר דרך בחינת יחסי הכוח ביניהם. כך למשל, במקום הרצף פסיביות-אקטיביות או מידת ה"אייג'נסי", הן טוענות שבמודל ההורים כצופים וההורים כמשאב, הכוח מרוכז בידי בית הספר.

קשר לבית, למשפחה ולקהילה וקידום שוויון הזדמנויות

רקע תאורטי: מהו הון חברתי תרבותי? וכיצד הוא משמר אי-שוויון?

הון חברתי, הון תרבותי והון סימבולי הם משאבים לא כלכליים שמצויים (או אינם מצויים) בידו הפרט ומסמנים את מעמדו החברתי (Bourdieu 1986). הון חברתי כולל את עוצמת הכוח של הקשרים החברתיים של אדם (את מי הוא מכיר, מי יכול לפתוח לו דלתות, רשת חברתית וכיוצא"ב), ואילו הון תרבותי והון סימבולי כוללים משאבים חברתיים, כגון תעודות אקדמיות, בעלות על חפצי ערך (חפצי אמנות, ספרים), צורת התנהגות, דיבור ועמידה ש"מסמנים" את האדם כשייך לקבוצה חברתית מוערכת. בורדייה מסב את תשומת הלב לכוחם של מאפיינים שונים, כגון צבע העור, ומאפיינים התנהגותיים, כגון צורת הגייה או מבטא, צורת לבוש או הבחירה מה ללבוש, כמסמנים ריבוד חברתי וכתורמים לו (חולצת בטן, כפכפים, תכשיטים "צעקניים", לבוש קלאסי וכו'). מי שחסר הון חברתי סימבולי מסומן בחברה כבעל ערך "נחות". התהליך הסמוי ופעמים רבות הלא-מודע של סימון אנשים כבעלי ערך נחות נקרא "האחרה" (מהשורש אחר). בתהליך זה מיוחסת נחיתות לאנשים, בשל השתייכותם לקבוצות חברתיות מסוימות.^[5] ייחוס הנחיתות מביא לאפליה ולתיגו של האחרים, לזלזול בהם, לריחוק וניכור מהם או לרחמים עליהם (Schwalbe et al. 2000) ובהתאם - לתחושת עליונות כלפיהם. עם זאת, חשוב להדגיש כי עצם הראייה של מישהו כאחר אינה מזיקה בהכרח מבחינה חברתית, אלא שבתהליכים חברתיים, היעדר הון סימבולי נטען בנחיתות.^[6]

[5] באופן מסורתי, 'אחרים' בכל חברה הם אלה המשתייכים לקבוצות שוליות, שהשפעתן על ההגדרות החברתיות של מה מקובל, מה נכון, מה טוב ומה יפה - קטנה.

[6] תאוריה זו קשורה בעבודות לתפיסות של כשירות תרבותית ורב-תרבותיות. כשירות תרבותית (Cultural Competency) היא גישה מקובלת כיום בעולם המערבי בדבר יכולתם של ארגונים, מערכות ואנשי מקצוע לתפקד בצורה יעילה במצבים בין-תרבותיים כשירות תרבותית מבקשת ליצור מצב שבו השוני בין התרבות שהמערכת המספקת את השירות נטועה בתוכה ובין התרבות של מקבל השירות אינו מהווה חסם לקבלת שירות. בהקשר של חינוך, המביא בחשבון את חשיבותם של היבטים תרבותיים בהתפתחות אישית, כשירות תרבותית של בית ספר היא כוחו להבנות תהליכי התפתחות קוגניטיביים, רגשיים וערכיים מיטביים עבור כל ילד, בלי קשר לגזע, מוצאו ושפת אימו, באמצעות הנגשה והערכה בין-תרבותית (להרחבה ולפרקטיקות, ראו כשירות תרבותית כאן). המושג "רב-תרבותיות" מוסיף קומה, ומביע תפיסה ערכית ורעיונית, שרואה בריבוי התרבותי ערך חיובי ורצוי בחברה. ההיבט האידיאולוגי של גישה רב-תרבותית הוא סימטריה והכרה: כבוד הדדי בין תרבויות שונות והתייחסות סימטרית אליהן. במושגים של הון סימבולי, כשירות תרבותית וחינוך לרב-תרבותיות מקדמים שוויון הזדמנויות וצדק חברתי על ידי הכרה בהון הסימבולי של תרבויות שונות (ולא רק של זו הרווחת/ שלטת), ונטרול ההאחרה ותחושת העליונות כלפי השונים. ובמילים אחרות, פירוק יחסי הכוח בין קבוצות תרבותיות.

המאבק לצדק חברתי ולשינוי מבני ביחסי הכוח נעשה בהקשר של הון סימבולי על ידי פעולה של הכרה. טיילור (Taylor 1992) מורה, כי הכרה היא תהליך דיאלוגי של בניית הזהות האישית באינטראקציה עם אחרים. התפיסה הבסיסית היא שזהותו של אדם אינה מתהווה ממונולוג עם עצמו אלא מיחסי גומלין עם אחרים. הזהות מותנית בהכרה, והיעדר הכרה (היעדר אהבה, היעדר הערכה) פוגע בדרך כלל פגיעה קשה בעצם התהוותו של העצמי. הונת' (Honneth 1995) מצביע על שלושה אופני הכרה: הכרה כאהבה ואכפתיות, הכרה בזכויות והכרה באמצעות זיהוי כוחות ותרומה לחברה. כמו טיילור, גם הוא רואה בהכרה רכיב בסיסי בתהליכי התפתחות פסיכולוגיים-חברתיים, אשר מובילים בתורם למעורבות בחברה ולתחושות ערך ושייכות. פרייזר (Fraser 2003) מרחיבה את המבט מעבר לבין-אישי אל תפקידם של מוסדות חברתיים במתן הכרה או מניעתה ואל כוחם של מוסדות אלה להכליל אנשים או להדירם. לבית הספר כמוסד חברתי יש אפוא הכוח להכליל ולקדם תחושת ערך ושייכות (ומן הצד השני, לשמר הדרה ואי-שוויון).

כאשר בית הספר משרת אוכלוסיות מוחלשות, כלומר יש שונות בין ההון הסימבולי של התלמידים והתלמידות לזה המוערך באופן "טבעי" בבית הספר (ובקרב המורים והמורות), יכול בית הספר להוות זירה לשינוי, אם יעצב סביבה שבה ילדים וילדות, משפחות וקהילות יקבלו הכרה בהון הסימבולי והתרבותי שהם תורמים - דרך הנכחה תרבותית - וכך יזמן תחושת שייכות (כלומר, בית הספר כמקום שבו הריבוד החברתי מפורק). חשוב להדגיש: מודעות למושגים ולמשמעויות של הון חברתי והון תרבותי ובה בעת גם להנחות אישיות המנחות את פעולותינו (ש'מפעילות אותנו') עומדת ביסוד בניית היחסים עם תלמידים, תלמידות והורים (להרחבה בנושא זה, ראו עקרון היחסים במדריך).

קשר לבית, למשפחה ולקהילה וקידום שוויון הזדמנויות מה מלמד המחקר על קשרי בית-ספר ומשפחה בהקשר של אוכלוסיות מוחלשות?

לשאלת הקשר בין השפעת המעורבות למעמד הסוציו-אקונומי נמצא, שלמעורבות הורים יש השפעה חיובית על הישגי התלמידים והתלמידות בלי קשר למעמד הסוציו-אקונומי (Mapp & Henderson 2002) ובלי קשר למוצא האתני של המשפחות (Jeynes 2006).

בניגוד לעמדות רווחות, המחקר מראה שהורים לילדים מקהילות מוחלשות מחזיקים בעמדות חיוביות ביחס לערך של מערכת החינוך, מעוניינים בתמיכה ובליווי, רואים בהצלחת ילדיהם מקור לגאווה ומצפים מהמערכת שתעניק לילדיהם השכלה ותקנה להם נורמות התנהגות וערכים (קרומר-נבו 2022). זאת, למרות זיכרונות והתנסויות לא חיוביות של חלקם עם המערכת.^[7] באופן לא מפתיע נמצא, כי להורים מכל מוצא אתני יש ציפיות מילדיהם ושיאפות עבורם (Boethel 2003).

[7] רבים מההורים באוכלוסיות מוחלשות חיים במתח בין זיכרונות קשים מן המערכת וחוסר אמון בה ובין הכרה בערך המערכת (קרומר-נבו 2021, גור וזלמנסון-לוי 2005).

עם זאת, המחקר מראה שככל שהמעמד הסוציו-אקונומי של ההורים גבוה יותר, כך עולה רמת המעורבות שלהם, וכי זו גבוהה יותר בבתי ספר שתלמידיהם משתייכים למשפחות ממעמד סוציו-אקונומי גבוה (Ho Sui-Chu and Willms 1996; Mapp and Henderson 2002). משפחות בעלות השכלה שמכירות את מערכת החינוך תומכות בפעילויות הקשורות ללמידה או לתכנון העתיד ומעורבות יותר בבית הספר (Ho Sui-Chu and Willms 1996; Shumow and Miller 2001). המחקר מצביע על שני גורמים לתופעה זו: מחסור במשאבי זמן וכסף (Mistry, Vandewater, Huston & Maloyd 2002) בקרב משפחות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, ומחסור בהון תרבותי חברתי. לארו והורוורט (Lareau and Horvart 1999) מסבירים את התופעה בכך שהורים מן המעמד הבינוני מחזיקים בהון התרבותי שמאפשר להם להרגיש בנוח עם צוות בית הספר, קרי הם מדברים ב'שפה' הנדרשת ומרגישים לכל הפחות שווים למורים. (Aurbach 2007) מראה שככל שידיעת שפת המקום, ההיכרות עם מערכת החינוך ושנות השכלה של ההורים מעטות יותר, כך תמיכתם בילד באה לידי ביטוי בעיקר בעידודו ובאמונה שהוא יצליח, ופחות בקשר פעיל עם בית הספר. מנקודת מבט של יחסי כוח, גור זיו וזלמנסון-לוי (2005) טוענות "שהורים מעוניינים להיכנס למפגש עם המורות של ילדיהם מאותה עמדת כוח ועוצמה שיש להם במשפחה ובקהילה, וכשהם יודעים מראש שאפשרות זאת אינה קיימת בשיח פנים אל פנים, בשל שיוכם המעמדי, הכלכלי או האתני, הם לעיתים קרובות מביעים את כוחם בהימנעות ממגע עם בית הספר. ובמילים אחרות, היעדר הון חברתי משפיע על יחסי הכוח ומהווה חסם למעורבות הורים ממעמדות פגיעים. קושי נוסף נובע מפרשנות המורים והמורות: הבעת התנגדות של הורים על דרך השתיקה או הדרת רגליים מבית הספר מפורשת על ידי המערכת, המורים והמורות כחוסר אכפתיות מהילדים או פסיביות (גור זיו, לויזון 2005).

מחקר שבחן את המוטיבציה של הורים למעורבות בבית ספר (Hoover Dempsey et al. 2005) מצא שזו מושתתת על שלושה אדנים: 1. **מניעים אישיים** - תפיסת האחריות של ההורה להשכלת ילדיו ולהישגיהם ותפיסת המסוגלות האישית שלו לעזור להם בלימודים ולתרום להצלחתם. 2. **מניעים הקשריים** - תפיסות בדבר "כנות" ההזמנה של בית הספר לשיתוף. מוטיבציות הורים למעורבות מושפעת מעמדותיהם בשאלה אם בית ספר (המורה, מנהל) רוצה את מעורבותם ומעריך אותה. חוויה מזמינה (והיעדרה) משפיעה גם על תפיסת אחריות ההורה ועל תפיסת המסוגלות שלו. כשקיים פער ביחסי הכוחות, הורים מרגישים מוזמנים פחות. 3. **משתני משפחה** - תפיסות הורים את הכישורים והידע שלהם משפיעות על סוג המעורבות שלהם (הורים יהיו מעורבים בפעילויות שלפי אמונתם מתאימות לכישורים שלהם), וכן תפיסות הורים את כמות הזמן והאנרגיה שבידיהם להשקיע במעורבות ותרבות. בהתאם לכך, הורים שההון התרבותי הסימבולי שלהם דומה לזה של בית ספר יהיו בעלי מוטיבציה גבוהה למעורבות. טיפוח המוטיבציה למעורבות של הורים מקהילות מוחלשות מחייב מודעות לסוגי ההון שההורים מביאים עימם לבית ספר הנכחתו והכרה בו. יתרה מזו, הטיפוח מחייב הנגשה, קרי התייחסות לזמנים, לאמצעים הנדרשים להשתתפות (תחבורה, כסף, זמן, ידע), לנושאים הנידונים, לקולם של ההורים ולהערכה אליהם.

המחקר שדן בקשר בית ספר-קהילה מבוסס על הגישה האקולוגית (כפי שהוצגה לעיל), שגורסת כי אין הפרדה בין בית הספר לסביבה (המשפחתית, השכונתית והקהילתית).^[8] השאלה מיהי הקהילה זוכה לתשובות מגוונות. אחת מהן מגדירה קהילה מבחינה גאוגרפית (שכונה, כפר, יישוב), ולפיה קהילה היא כל תושבי השכונה שבית הספר משרת. לעיתים נכללים בהגדרה זו גם עסקים וארגונים פורמליים ובלתי פורמליים במרחב (כגון מתנ"ס ותנועת נוער).^[9] גישה שנייה מגדירה קהילה באמצעות אפיון זהותי משותף: תפיסת הקהילה את עצמה על בסיס מערכת הערכים שלה וסמליה המקומיים. הזהות המשותפת באה לידי ביטוי במאפיינים שהקהילה גאה בהם, בנרטיב שלה ובסיפורה המכונן: נוף מיוחד, גיבורים מקומיים, היסטוריה ייחודית וכיוצא באלה, שלקוחים מן המרחב הגאוגרפי של הקהילה או מתרבותה (שדמי-וורטמן 2017). כל אדם חבר בה-בעת בקהילות שונות, וקהילת בית הספר היא אחת מהן.^[10]

מיפוי המחקר המתמקד בקשרי קהילות מוחלשות (disadvantaged) - בתי ספר מצביע על כמה דגמים (Kerr, Dyson & Gallannaugh 2016):^[11]

1. **בתי ספר כמספקי שירותים ומתקנים לקהילה** (בפרט באזורים מרוחקים גאוגרפית). שמות רווחים בספרות לבתי ספר אלו הם "full-service/extended/community schools" (Cummings, Dyson, and Todd 2011) בתי ספר מסוג זה מציעים נגישות לשירותי בריאות, ייעוץ בתחומים שונים, למידת מבוגרים, שירותי פנאי, שירותי ספרייה, מחשבים וכו'. בית הספר במקרים אלה מהווה מרכז של הקהילה, ומטרתו לטפל במצוקה חברתית כלכלית על ידי תיאום בין ארגונים (רווחה, בריאות, מגזר שלישי, פנאי). בתי הספר הללו מספקים את התמיכה ה"ישירה" המשמעותית ביותר עבור ילדים (Warren 2005).
2. **בתי ספר כמפתחים הון חברתי אזרחי**. בתי ספר הפועלים לבניית הקהילה כרשת חברתית עם לכידות פנימית וגאווה. בתי ספר אלה משקיעים בבניית הון חברתי בין-אישי, כלומר בבניית יחסים חזקים ומבוססי אמון וביצירת שיתופי פעולה בין מורים ומורות, מנהלים ומנהלות ובין הורים וחברי הקהילה. פעולותיהם הטיפוסיות הן מיקוד בציפיות המשותפות מן הלמידה (Warren 2005), ארגון משאבים בקהילה לקידום הלמידה והעצמת הקשרים בין הילדים לקהילה הרחבה שמחוץ לבית ספר (שכנים / משפחה / קשישים / חברים).
3. **בתי ספר כמפתחי פדגוגיה ותוכן המגיבים לקהילה (community responsive)**. הקהילה במקרה זה היא ההיסטוריה המשותפת לאנשים החיים באזור שבית הספר משרת, חוויותיהם וסיפוריהם המשותפים, וההזדמנויות הפתוחות להם במרחב (Gonzalez and Moll 2002; Thomas 2011).
4. **שיתוף חברי קהילה במדיניות והנהגה בית ספרית**. הספרות על אוכלוסיות מוחלשות השותפות במנהיגות ומעורבות פורמלית בוועדות תהליכי קבלת החלטות - דלה.
5. **בתי ספר כתומכים בפיתוח תשתיות קהילתיות**. קבוצה קטנה של מחקרים מורה על התפקיד שבתי ספר ממלאים בפיתוח היבטים של דיור וכלכלה.

[8] מרבית הספרות המחקרית כורכת יחד הורים (בית) וקהילה בלי הבחנה ביניהם. חיבור לבית וחיבור לקהילה הם היינו הך, וכך גם חיזוק הקשר עם ההורים וחיזוק הקשר עם הקהילה. עם זאת, יש להבחין בין בית ספר כקהילה המורכבת ממורים ומורות, הנהלה, צוותים מקצועיים, תלמידים והורים, כלומר כל מי שבבית הספר (והספרות המחקרית מציעה דרכים לטיפול) ובין בית ספר בקהילה, כלומר בית ספר המקיים זיקה לקהילה שהוא פועל בתוכה, בית ספר כארגון בתוך מרחב (שדמי-וורטמן 2017).

[9] מחקר שיתופי פעולה בית ספר-קהילה רואה לעיתים ב"סביבה" של בית הספר קהילה (טליאס, אבני ראשה), כלומר במכלול האנשים והארגונים מחוץ לגבולות בית הספר שעשויים לתרום לפעולתו. כך גם חברות, אוניברסיטאות, מכללות, ארגוני מגזר שלישי ומוסדות ממשלתיים (כגון רווחה) שאינם במרחב הגאוגרפי של בית הספר או אינם קשורים לשכונה באופן ספציפי (Sanders 2003).

[10] זאת ועוד, בבית ספר ייתכנו זהויות תרבותיות שונות, לרבות תלמידים מקהילות תרבותיות שונות או משכונות שונות.

[11] המחקר מצביע על שמונה דגמים אך שלושה מהם ייחודיים לצפון אמריקה ועל כן אינם נזכרים כאן.

סטפנסקי, ואלי וג'ייקובסון (Stefanski, Valli, Jacobson 2016) מצביעות על כך שכל שיתוף פעולה חותר להרחיב את משאבי התלמידים והמשפחות ולקדם קשרים הדדיים ביניהם לבית ספר, ונוקט פרקטיקות למימוש מטרות אלו. עם זאת, הן מציעות ניתוח של סוגי הקשרים בית ספר-קהילה, לפי המיקום והתפקיד של ההורים בקשר, ומתארות דגמים המושגים על תפיסת בית הספר את ההורים כמקבלי שירות או כשותפים. כך, ב"תחתית" ההיררכיה ממוקם הדגם שבו בתי ספר מחברים בין הצרכים שהם מזהים ובין מוסדות או ארגונים שיכולים לתת להם מענה (למשל בדיקות עיניים, רווחה וכיוצ"ב). ההורים במקרה זה אינם מעורבים אלא מקבלים שירות שבית ספר מתאם להם. בדרגה מעל, בתי הספר נותנים מענה שלם להורים (full service schools), מה שקר מכנה "extended schools" (Kerr 2016). במקרים אלה בית הספר עוֹפֵף את המשפחות (חינוך הוליסטי) ומהווה מרכז קהילתי שמעניק שירותים לקהילה המקבלת אותם. בדרגה השלישית החוקרות ממקמות את full service community schools, כלומר דגם של בית ספר כמרכז קהילתי אלא שבמקרה זה בית הספר חותר למעורבות / שותפות של ההורים באמצעות הבאת רעיונות לשולחן ושותפות בהחלטות. ולבסוף הן מצביעות על הדגם שהן מכנות "פיתוח קהילתי" ובו בית הספר מקדם כישורי מנהיגות ומזהה הזדמנויות למימושם, ובה-בעת מתמקד בגישור פערים בכוח בין ה"מסד", המורים והמורות ובין ההורים.^[12]

חשוב להדגיש, כי גישות של שותפות מתבססות על כך שלקהילה מוחלשת יש ידע, יכולות והון. מחקר של Teach for All, מורה שדגם השותפות עם הקהילה מקדם למידה והתפתחות של תלמידים ותלמידות. לעומת תהליכי עבודה המניחים שקהילה היא מרחב "שבור" שאתגריו וצרכיו אינם מטופלים, ההכרה בקהילה כמקור של כוח ותבונה קולקטיבית מזמנת שינוי ביחסים איתה ושינוי בתהליכי הוראה ולמידה. השותפות מתחילה בבירור השאלה מה רוצים הורי הקהילה עבור ילדיהם (ומה מערכת החינוך מספקת), וממשיכה בחיבור הלמידה בבית הספר לקהילה, לארגונים, למעסיקים, למוסדות וכיוצא באלה (היינו לקהילה במובן הגאוגרפי, כמוסבר לעיל) (TFA 2025).

[12] קר, דייסון וגלאנו (Kerr, Dyson & Gallannaugh 2016) מציעים לבחון את יחסי הקהילה-בית הספר לאור שני צירים. הציר האנכי הוא אופן הפירוש של "מוחלשות" (disadvantage) בבית ספר והמטרה שלשמה פועלים בו אשר נגזרת מהבנה זו. בקצה האחד של הציר יש תגובה ופעולות "שמרניות", שנותנות מענה לצרכים כגון שיעורים פרטיים, טיפולים והתערבויות הנשענות על תפיסת מחסור, אחריהם יש פעולות שרואות את המחסומים החברתיים של הקהילה ושואפות להסיר אותם, ובקצהו האחר של הציר ממוקמות גישות השואפות לפעול לשינוי מבני על ידי העצמה קהילתית. הציר האופקי עוסק בשאלת הכוח והשליטה ושואל מי קובע את האג'נדה ביחסים? של מי האינטרסים שהיחסים משרתים? למי יש כוח לפעול או לעצור פעולה? בקצה האחד של הציר ממוקמים אנשים שמחוץ לקהילה שבית הספר משרת, כלומר "אנשי המקצוע" (מורים ומורות, מנהלים, מומחים), ובקצה השני - אנשי הקהילה. החוקרים מצביעים על כך, שלמרות הנטייה לראות את שני הקצוות כסותרים ואת פוטנציאל מאבקי הכוח ביניהם, הם אינם סותרים בהכרח אלא עשויים להשלים זה את זה (למשל, כאשר אג'נדה מקצועית נותנת מענה לצורך של הקהילה, ולהפך - כאשר הקהילה מעלה צרכים ולמערכת יש הכוחות לגייס למענם משאבים ומענים).

- גור, ח' וזלמנסון-לוי, ג' (2005). "יחסי הורים בית ספר - נקודת מבט ביקורתית". החינוך וסביבו. טליאס, מ'. "שיתוף פעולה בין בית הספר לסביבה", בתוך אתר מכון אבני ראשה.
- עופרים-נאות, י' (2014). "דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר", סקירת ספרות לדיוני הוועדה "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים-הורים בסביבה משתנה", שמטעם היוזמה למחקר יישומי בחינוך. פישר, י' ופרידמן, י' (2009). "ההורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות". דפים, עמ' 11-37, 72.
- קרומר-נבו, מ' (2002). תקווה רדיקלית: פרקטיקה מודעת-עוני בעבודה סוציאלית. תל אביב: פרדס.
- שדמי-וורטמן, ש' (2017). "בית ספר בונה קהילה", בתוך אתר מכון אבני ראשה.
- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246-265). Routledge.
- Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education*, 42(3), 250-283.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ, 1986(23-28), 2.
- Banerjee, M., Harrell, Z. A., & Johnson, D. J. (2011). Racial/ethnic socialization and parental involvement in education as predictors of cognitive ability and achievement in African American children. *Journal of youth and adolescence*, 40, 595-605.
- Berger, E. H. (1991). Parent involvement: Yesterday and today. *The Elementary School Journal*, 91(3), 209-219.
- Boethel, M. (2003). Diversity: School, Family, & Community Connections. *Annual Synthesis*, 2003.
- Bourdieu, P. (1986). The force of law: Toward a sociology of the juridical field. *Hastings LJ*, 38, 805.
- Bronfenbrenner, U. (1999). *Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models*.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social psychology of education*, 5, 149-177.
- Cummings, C., Dyson, A., & Todd, L. (2011). *Beyond the school gates: Can full service and extended schools overcome disadvantage?*. Routledge.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review (Vol. 433). London: DfES.
- Downer, J. T., & Myers, S. S. (2010). Application of a developmental/ecological model to family-school partnerships. In *Handbook of school-family partnerships* (pp. 3-29). Routledge.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices & parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. Lasel (Eds.), *Social intervention: Potential & constraints* (pp. 121-136). New York: Walter de Gruyter.
- Epstein J.L. (1992). School & family Partnerships. In M. Alkin (ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th edition) (pp.1139-1151) New York: MacMillan.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13, 1-22.
- Farkas, M. S., & Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266-279.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.
- Hattie, J., (2009), *Visible learning: A synthesis over 800 meta-analysis relating to achievement*, London: Routledge
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Annual Synthesis, 2002.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child development*, 75(5), 1491-1509.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740.
- Hong, S. & Ho, H.Z. (2005). Direct & Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 32-42
- Honneth, A. (1995). *The fragmented world of the social: essays in social and political philosophy*. State University of New York Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130.

- Jeynes, W. H. (2006). The impact of parental remarriage on children: A meta-analysis. *Marriage & family review*, 40(4), 75-102.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban education*, 47(4), 706-742.
- Jordan, C., Averett, A., Elder, J., & Orozco, E. (2000). Collaborative Action Team Process. Southwest Educational Development Laboratory.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of school psychology*, 36(3), 335-363.
- Kerr, K., Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2016). Conceptualising school-community relations in disadvantaged neighbourhoods: mapping the literature. *Educational Research*, 58(3), 265-282.
- Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100463.
- Mapp, K. L., & Kuttner, P. J. (2013). *Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships*. Sedl.
- Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of education*, 37-53.
- Mistry R.S., Vandewater E.A., Huston A.C., McLoyd V.C. (2002). Economic well-being & children's social adjustment: the role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73(3), 935-51.
- Nzinga-Johnson, S., Baker, J. A., & Aupperlee, J. (2009). Teacher-parent relationships and school involvement among racially and educationally diverse parents of kindergartners. *The Elementary School Journal*, 110(1), 81-91.
- Schwalbe, M., Holden, D., Schrock, D., Godwin, S., Thompson, S., & Wolkomir, M. (2000). Generic processes in the reproduction of inequality: An interactionist analysis. *Social forces*, 79(2), 419-452. SEDL, Emerging issues in school, family & community connections, issue 1. <http://www.sedl.org/pubs/fam32/5.html>
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and practice*, 6(1), 1-48.
- Stefanski, A., Valli, L., & Jacobson, R. (2016). Beyond Involvement and Engagement: The Role of the Family in School-Community Partnerships. *School Community Journal*, 26(2), 135-160.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of education*, 126-141.
- TEACHING AS COLLECTIVE LEADERSHIP How to Develop Students Holistically So They Can Shape a Better Future (2025). https://learning.teachforall.org/sites/default/files/2025-08/TACL_Guide_Full_August2025.pdf
- Taylor C (1992), *Multiculturalism and 'The Politics of Recognition'*, with commentary by Amy Gutmann, Princeton, Princeton University Press.
- Walker, J. M., & Hoover-Dempsey, K. (2009). Parental involvement supports better student learning. In *International perspectives on student outcomes and homework* (pp. 41-54). Routledge.
- Warren, M. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133-173.
- Weiss, H. B., & Stephen, N. (2009). From periphery to center. *Handbook of School-Family Partnerships*, 448.
- Wilder, S. (2023). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. In *Mapping the field* (pp. 137-157). Routledge.

מנהיגות ואייג'נסי

מנהיגות ואייג'נסי (פעלנות, Agency) הן מפתחות ליכולת של הפרט ושל הקהילה להשמיע קול, להוציא מן הכוח אל הפועל, לשנות את מציאות חייהם ולייצר השפעה בעולם. כעקרון פעולה המאפיין ומעצב את הפרקטיקה בשדה הבית ספרי, מנהיגות ואייג'נסי הן תנאי ליישום מחויבותם של אנשי ונשות חינוך לתהליכי שינוי בכלל, ולתהליכי שינוי מקדמי מוביליות ושוויון הזדמנויות בפרט, ולכינונו של בית הספר כזירה לתהליכים כאלה.

תפיסת האייג'נסי כהנחת יסוד – של מורות ומורים, תלמידות ותלמידים – רואה בכל הנוכחות והנוכחים במרחב הבית ספרי סובייקטים שותפים, פעילים, יוזמים, קובעים מטרות ומניעים תהליכים. זו תפיסה שנובעת מחוויית חוסן, בעלות, אוטונומיה ומסוגלות – של הפרט ושל הקהילה – כלפי היכולת להשמיע את קולי, האפשרות להנכיח את נקודת מבטי והכוח לעצב את מציאות חיי וסביבתי. מוכוונות בית ספרית הוליסטית למנהיגות תופסת תלמידות ותלמידים, מורות ומורים, כמנהיגות ומנהיגים המסוגלים להוביל שינוי אדפטיבי, ומייצרת עבורם הזדמנויות לחשוב, להתבטא, לפעול ולהתפתח ככאלה.

מהי מנהיגות?

מנהיגות כפי שהיא מוגדרת בהקשר זה נוגעת לתהליך של השפעה על קבוצה של פרטים לצורך השגת מטרה משותפת (Northouse 2010). הבנת מנהיגות כתהליך מדגישה, בראש וראשונה, שמנהיגות אינה תכונה של אדם. עוד היא מדגישה שמנהיגים משפיעים על "מונהגים" ומושפעים מהם, כלומר – לא מדובר בתהליך חד-כיווני, ומנהיגות אינה מוגבלת לאדם אחד בעל מעמד שנושא בתפקיד. מנהיגות כרוכה ביכולת להשפיע על חברים, על פקודים או על מנהלים. דוד דרי (דרי, 2023) מציע לא לדון במנהיגות אלא במעשה המנהיגות, וכך מחדד את ההבנה שהמעשה הוא העיקר ולא התפקיד או המשרה. יתרה מזו, מכיוון שמדובר במעשה עם התחלה אמצע וסוף, כל אחד יכול להיות מנהיג ברגעים מסוימים. דרי מסיט את המוקד ממאפייני העושה למאפייני הפעולה וקובע שמעשה מנהיגות הוא הגות, יצירה או פעולה הנעשית מחוץ לגבולות המוכר והבטוח ומטרתה להיטיב. מכיוון שמעשה נעשה כדי להיטיב, טוען דרי, גם האמצעים להגשמת המטרה צריכים להיות ראויים.

לבסוף, גישת המנהיגות בהקשר של עיקרון זה מבוססת על התיאוריה של מנהיגות אדפטיבית (מסתגלת), קרי – מנהיגות אשר מתמודדת עם שינויים מתמידים, עם מערכות מורכבות ותדיר עם אתגרים בלתי צפויים. מעבר להגדרת המנהיגות כתהליך, ולהבנה שכל אדם יכול לבצע מעשה מנהיגותי, מנהיגות אדפטיבית מבוססת על הרעיון שיש אחריות משותפת להתמודדות עם אתגרים.

מדובר במנהיגות המבוססת על שיתופיות ויצירת מרחבים שבהם חברי הקהילה הבית ספרית – תלמידים ותלמידות, מורות ומורים, הורים ומנהלות ומנהלים – יכולים להתמודד יחד עם מתחים, עם קונפליקטים ועם דילמות מורכבות.^[1]

מנהיגות במובן זה מרחיבה את הרעיון של אייג'נסי אישי למישור הבין-אישי והחברתי. היא החוליה המקשרת בין אייג'נסי לקו-אייג'נסי – יחסי גומלין מבוססי תמיכה הדדית, ובהקשר של חינוך – של תלמידים עם הורים, עם מורות ומורים, עם קהילה וזה עם זה, אשר מסייעים לתלמידים להתקדם לעבר מטרות משותפות, ובין אייג'נסי לקולקטיב אייג'נסי – מצב שבו פרטים רבים חוברים יחד מתוך תחושת אחריות, שייכות, זהות ותכלית משותפת, כדי להתמודד עם אתגרים מורכבים בקנה מידה גדול (OECD, Student agency for 2030).

למה אייג'נסי?

המחקר מצביע על כך שלתלמידים ותלמידות עם אייג'נסי חזק, בלמידה יש מוטיבציה חזקה יותר, הם שואבים סיפוק רב יותר מהלמידה, והסבירות שיצליחו מבחינה אקדמית גדלה (Williams 2017). באופן ספציפי, הישגיהם של תלמידים ותלמידות עם אייג'נסי חזק גבוהים יותר וכן הצלחתם בלימודים (Wigfield et al. 2015), הם חווים למידה עמוקה ומסוגלים לפתור בעיות שטרם נתקלו בהם (DET 2017; Fullan et al. 2017), הם עובדים קשה יותר, מציבים לעצמם מטרות מאתגרות יותר, נוטים פחות 'להרים ידיים' (Johnston 2004), מפגינים מעורבות גבוהה בלמידה (Hannon 2011), ומעבר למעורבות בלמידה – הם חווים תחושת קהילה חזקה ונכונות ללמידה משותפת (DET 2017).

כמו כן מחקר מראה שצעירים וצעירות מרקע מוחלש (disadvantaged backgrounds) נוטים לפתח רמות נמוכות יותר של תחושת אייג'נסי רלוונטית ללמידה, כלומר – הביטחון האקדמי שלהם וציפיותיהם החינוכיות נמוכות יותר מאלה של צעירים וצעירות מרקע פריווילגי (Duckworth & Schoon 2012; Eccles 2008; Johnson & Hitlin 2017; McCulloch 2017; Schoon 2012).

מעבר להשפעות החיוביות של אייג'נסי על תלמידים, לאייג'נסי חשיבות ייחודית בנקודת זמן זו. בהתחשב בשינויים המואצים והנרחבים בסביבה, בשוק העבודה וביחסים בין אנשים וקבוצות, שינויים הניכרים בפערים הולכים ומתרחבים בהזדמנויות בין אוכלוסיות, חינוך לאייג'נסי חיוני יותר מתמיד כדי לנווט את השינויים המהירים ובתוכם. במישור הערכי מדובר בחינוך הרואה בכל אדם סובייקט פעיל, עם רצונות, צרכים ויכולות, שיש לו זכות לעצב את חייו ואת החברה שהוא חי בה.

[1] מנהיגות נחקרה כתופעה אישית וחברתית ובארגונים. ראשית המחקר התמקדה במנהיגות כתכונת אישיות (מה עושה אנשים מסוימים למנהיגים גדולים). לאור הביקורת על מנהיגות כמשהו ש'נולדים איתו' (תכונה), התפתחו תיאוריות התנהגותיות – מה הפעולות שעושים מנהיגים ביחס למונהגים, ונעשה מחקר על מיומנויות של מנהיגים (טכניות, אנושיות וקונספטואליות). עם עליית שיח האפקטיביות הארגונית, התרחב המחקר לשאלת סגנונות מנהיגות (טרנספורמטיבי, טרנס-אקטיבי) ולחקר המנהיגות בארגונים – לא כדבר שקיים אצל מנהיג יחיד אלא כתופעה מבוצרת, מתוך התמקדות באינטראקציה בין מנהיגים למונהגים בארגון והתייחסות לסוגי ארגונים (לדוגמה, מנהיגות בית ספרית – Nelson & Squires 2017).

מה זה בכלל אייג'נסי ואיך זה קשור לחינוך? הגדרות ועיגון תיאורטי

למושג אייג'נסי משמעויות שונות בדיסציפלינות שונות (פסיכולוגיה, סוציולוגיה, חינוך, פילוסופיה). המשותף לכולן הוא ראיית האדם כסובייקט בעל רצון (מטרות ותכלית שהוא קובע לעצמו), המשפיע על המציאות על ידי פעולה אקטיבית (בעל כוח לבחור ולפעול על המציאות). המובן הסוציולוגי של אייג'נסי נוגע ליכולתו של הפרט לפעול באופן עצמאי ולממש את רצונותיו בתוך הקשר חברתי או מוסדי (Barker & Jane 2016), ונוגע להשפעות המבניות – לדוגמה, של מעמד חברתי, דת ומגדר – על אפשרויות אלו. אייג'נסי של אדם היא האפשרות לפעול לאור רצונו, כאשר המיקוד הוא באופן שבו המבנים מצרים אפשרות זו או מכריעים אותה.^[2] המובן הפסיכולוגי של אייג'נסי מתמקד בעיקר ביכולתו של האדם לפעול לעבר מטרותיו מתוך הפעלת בקרה על הסביבה (Dennett 1989). אדם עם אייג'נסי במובן זה הוא אדם המסוגל להגדיר לעצמו מטרות המתבססות על רצונותיו וצרכיו, יודע להפוך את המטרות לפעולה, בוחן ומעריך את הסביבה ומתאים את פעולתו כדי לפעול באפקטיביות רבה יותר להשגת מטרותיו.

בנדורה (Bandura 2006), אבי התיאוריה החברתית-קוגניטיבית (social cultural theory), מצביע על ההשפעה ההדדית בין אדם לחברה – האדם מושפע מהסביבה שהוא פועל בה אך גם משפיע עליה.^[3] אייג'נסי, "הכוח להוליד פעולה" לפי הגדרתו, נוגע ליכולת האנושית של אדם להשפיע על התפקוד/הפעולה שלו ועל מהלך האירועים הנובעים מפעולותיו. כוח זה מושגת על היכולת של אנשים לווסת חשיבה ולשלוט בה, במוטיבציה שלהם, בהתנהגותם וכן באמונותיהם.^[4] בנדורה מצביע על שני מרכיבים או אמונות העומדים בבסיס האיג'נסי של אדם ומשפיעים עליו. האחד הוא התפיסה האישית של אדם את מידת השליטה שיש לו על מעשיו ועל תוצאותיהם (מיקוד שליטה פנימי),^[5] השני הוא תחושת המסוגלות העצמית שיש לאנשים ביחס ליכולתם לכוון את פעולותיהם ולהכתיב את תוצאותיהן, כלומר – לממש את תוכניתם.^[6] אדם עם אייג'נסי הוא אדם הקובע מטרות אך גם מסוגל לתכנן את הדרך להשגתן, מאמין ביכולתו לבצע את המהלכים הנדרשים ומאמין שתנאי הסביבה יאפשרו לו לממשם.

[2] תחושת אייג'נסי מושפעת גם ממערכת האמונות שהפרט בנה – לאור ניסיון החיים שלו ולאור התפיסות של הסביבה שלו – כלפי המיקום שנולד לתוכו.

[3] הוויסות של תהליכים אישיים הוא אומנם פעולה אישית, אך הפרט אינו פועל בבידוד, והוא צריך אחרים ואת הסביבה החברתית-תרבותית כדי להתפתח ולפעול באופן מכוון מטרות. עם זאת, אייג'נסי לא רק מתפתח בתוך מבנה חברתי והקשר – הוא גם משפיע על מציאות ויכול אף להיות מכוון ליצירת מבנים חברתיים והקשרים תרבותיים (Bandura 1982, 2006).

[4] בנדורה מגדיר ארבעה תפקודים למימוש אייג'נסי: כוונה – אנשים יוצרים כוונות הכוללות תוכניות פעולה ואסטרטגיות להוצאתן אל הפועל; חשיבה קדימה – אנשים קובעים לעצמם מטרות וצופים את התוצאות של פעולות עתידיות באופן שמנחה ויוצר מוטיבציה למאמצים; Self reactivity (תגובה עצמית) – אנשים לא רק מתכננים וצופים קדימה, הם גם מווסתים את עצמם; חשיבה רפלקטיבית – הם בוחנים את תפקודם ואת פעולותיהם. דרך אותה מודעות עצמית הם בוחנים את המסוגלות העצמית שלהם, את תקפות המחשבות והפעולות שלהם ואת המשמעות של מטרותיהם, ועושים תיקונים והתאמות על פי הצורך.

[5] מיקוד שליטה פנימי (Rotter 1954) הוא הכרת האדם בכך שנסיונות חייו והישגיו תלויים בו, ברצונותיו, בהחלטותיו ובפעולותיו. הוא לא יתעלם מהנסיונות החיצוניות אלא יראה בהן אילוצים שעליו להביא בחשבון בדרך להשגת המטרה. זאת לעומת תפיסתו של אדם אשר רואה בנסיונות חייו, בהחלטותיו, בפעולותיו ובהישגיו עניינים תלויים בסביבה (מיקוד שליטה חיצונית). כל אדם נמצא על הרצף של תפיסה עצמית זו, תפיסה המשקפת את הנחותיו של האדם בקשר להיבט הסוציולוגי של אייג'נסי. מושג אשר 'תפס תאוצה' בעשורים האחרונים וקרוב לרעיון זה הוא "תודעת צמיחה" (growth mindset). בתחום החינוך המושג נוגע ליכולותיו של אדם ולמשמעות אמונתו בכך שהוא יכול להשתנות, להתפתח, ללמוד ולצמוח, ובעקבות זאת – גם להשיג יותר (Dweck 2017), לעומת האמונה הפנימית בכך שדברים אינם יכולים להשתנות, שאני פועל בהתאם לכישרון שלי ולתנאים שלהם זכית, ואיני יכול להשיג מעבר להם (fixed mindset).

[6] לגישתו של בנדורה, אנשים מפעילים את ההשפעה דרך שלושה סוגי אייג'נסי: אישי אינדיבידואלי (individual), שבמסגרתו אנשים משפיעים דרך מה שיש להם שליטה עליו; "נציג" (proxy) שבמסגרתו הם משפיעים על אחרים שיש להם משאבים, ידע ואמצעים לפעול בשמם ולהבטיח את התוצאות שהם רוצים, ואייג'נסי קולקטיבי (collective), שבמסגרתו אנשים מאגדים ידע, מיומנויות ומשאבים, ופועלים במשותף לעצב עתיד. הרחבה בנושא של אייג'נסי קולקטיבי תהיה חלק מהדיון בשותפות.

מסלול הפעולה שיבחר (ובכלל זה פעולת ויתור) מושתת על אמונות (תפיסות) של האדם לגבי מסוגלותו לבצע בהצלחה את הפעולה או הפעולות, לבצע מהלך. במילים אחרות, לאייג'נסי של אדם יש קשר חזק לתחושת מסוגלות עצמית.^[7] חשוב להדגיש – לכל אדם יש איג'נסי, אך המידה משתנה. כאשר אדם עם תחושת מסוגלות עצמית גבוהה כלפי היכולת שלו נתקל בקושי, הוא ישקול פעולות חלופיות ומעקפים להשגת המטרה. יתרה מזו, מגוון האפשרויות (מטרות וגם דרכי פעולה להגשמתן) מתרחב. ככל שתחושת המסוגלות העצמית נמוכה יותר, היא מחלישה את הביטחון העצמי לגבי עצם נקיטת הפעולה (כוח להוליד פעולה), את ההשקעה של מאמץ ואת היכולת להתמודד עם אתגרים שמן הסתם עולים בדרך (Zimmerman 2000). באופן דומה, לאמונה של אדם ביכולתו לשלוט בפעולות ובתוצאות בסביבה חשיבות מכרעת למוטיבציה (Bandura 2006; Weiner 1985). תחושת שליטה מולידה מחויבות ומאמץ לחפש משאבים ודרכי פעולה. בהתאם לכך חשוב להדגיש שאומנם כל אדם נולד עם תחושת איג'נסי, אך ניתן להעצים ולשכלל אותה.^[8]

אייג'נסי קשור קשר חזק למוטיבציה. מוטיבציה היא הרצון להשקיע זמן ומאמץ בפעילות מסוימת גם כשזה כרוך בקשיים, במחירים גבוהים ובחוסר הצלחה. התיאוריות מבחינות בין שני ממדים עיקריים של מוטיבציה: עוצמה – מידת הרצון להשקיע בפעולה מסוימת, ותחושת אוטונומיה – האם הרצון להשקיע נתפס על ידי הפרט כנובע מבחירה עצמית (יכולת להבין את המטרה ולהזדהות איתה) או כמבוסס על כפייה חיצונית ללא הצדקה (self determination theory – Ryan & Deci 2000). ככל שאדם חש שהמטרות שהוא חותר אליהן הן "שלו", ושיש להן משמעות עבורו – המוטיבציה הפנימית שלו עולה.^[9] חוויה של מסוגלות עצמית, אוטונומיה ושייכות יוצרות הנעה, מעורבות ומוטיבציה, ואלה מובילות לביצוע מיטבי, להתמדה וליצירתיות.

אייג'נסי בחינוך

ניתן להבין איג'נסי בהקשר הלימודי דרך המקרה של תלמיד המעוניין לעבור את מבחן הבגרות במתמטיקה ברמה של חמש יחידות. מעבר לקביעת המטרה, אשר נגזרת מתכלית אישית של התלמיד (כלומר, נדרשת כאן מודעות עצמית בהתייחסות לעתיד), עליו להיות מסוגל לדמיין מה יידרש ממנו (ללמוד, להשקיע שעות בבית, להבין את החומר וכו') וגם להאמין שהוא יהיה מסוגל להבין ולפתור את האתגרים בדרך, ולסמוך על כך שהסביבה תיתן לו את ההזדמנות לעשות זאת. בכל אחד מהמרכיבים הללו עלול התלמיד להחזיק באמונה ובדעה שתחסום אותו: הוא עלול לתפוס את האתגר כ"גדול" מדי ולכן לא יהיה מסוגל לדמיין את עצמו עובר את התהליך; הוא עלול להחזיק בתפיסה עצמית המבוססת על ניסיון העבר שלו, שלפיה הוא יתקשה מאוד בהבנת החומר ללא שיעורי עזר ובפתרון התרגילים וכדומה; הוא עלול לחשוש שהמורה למתמטיקה או המנהל לא ייתנו לו לגשת לאתגר כי הם חושבים שהוא צריך לעשות שלוש יחידות ולא מאמינים ביכולתו להצליח לעבור את מבחן הבגרות במתמטיקה ברמה של חמש יחידות.

[7] בנדורה מפתח את מושג האיג'נסי בהמשך למחקריו על תחושת מסוגלות עצמית. מסוגלות עצמית מוגדרת כאמונתו של האדם ביכולתו להשיג שליטה על אירועים המשפיעים על חייו וביכולתו לגייס את המוטיבציה, את המשאבים הקוגניטיביים ואת הפעולות הנדרשות כדי להתגבר על משימות. תחושת המסוגלות העצמית היא אמונה של האדם ביכולתו להשיג מטרות, והיא מהווה ממד רגשי בתשתית של פעולה והתמדה.

[8] במובן זה איג'נסי הוא מטרה של חינוך.

[9] מן הסתם תיתכן גם מוטיבציה חיצונית חזקה, אך זו מלווה לרוב בתחושות של כפייה, פחד וחוסר משמעות, תחושות הפוגעות ביצירתיות ובהתמדה. כמוה גם מוטיבציית ריצוי הכרוכה בפחד מדחייה, בבושה, באשמה ובקונפליקט פנימי חזק. להרחבה בנושא מוטיבציה וקידום מוטיבציה בהקשר בית ספרי ראו עשור (2001).

ככל שתחושת המסוגלות העצמית או תחושת השליטה בפעולות ובתוצאות נמוכות יותר, עצם קביעת המטרה ונקיטת הפעולה "מתרחקות", והן עשויות לגרום לתלמיד לוותר על מסלול חמש היחידות, או לא להתמיד במשימתו (ברק מדינה 2020). בהקשר הלימודי מושגים קרובים לאייג'נסי בלמידה הם למידה מכוונת עצמית (self directed learning), למידה עצמאית ולמידה מווסתת עצמית (self regulated learning).

בהיבט רחב יותר מהממד הלימודי, אייג'נסי של תלמידים כפי שהיא מוגדרת ב'מצפן 2030' של OECD כרוכה "ביכולת להציב תכלית מנחה ולזהות פעולות למימוש המטרה. היא כרוכה בלפעול לעומת להיות מופעל או שיפעלו עליך, לעצב לעומת להיות מעוצב על ידי אחרים, לעשות החלטות ובחירות אחראיות תחת לקבל את אלו שהוכרעו על ידי אחרים..." משתמעת ממנה "תחושת אחריות של תלמידים ותלמידות להיותם משתתפים בחברה מתוך מטרה להשפיע על אנשים, על אירועים ועל נסיבות באופן מיטיב" (OECD, Learning Compass 2030). כמו כן המסמך מורה שהמשמעות של אייג'נסי תלויה הקשר.^[10] בהקשר הישראלי אפשר לשאוב השראה על מהות האיג'נסי מהחינוך הבלתי פורמלי ואפיוני, בעיקר בממדים הבאים: הוולונטרי – הצטרפות ועזיבה לפי בחירה, ובהקשר של אייג'נסי – בחירת מטרות על ידי תלמידים; בממד הרב-ממדי (multiplexity) – מרחב גדול של תחומי פעילות ומיומנויות מגוונות, שוות ערך מבחינת החשיבות וההערכה החברתית בהקשר של אייג'נסי – פיתוח מיומנויות מעבר לאקדמיות על ידי הובלת פרויקטים בבית ספר ובלמידה.^[11]

מה מאפיין מרחב חינוכי מקדם אייג'נסי

בית ספר כארגון המגדיר מה נדרש לדעת, אשר המורים בו "יודעים" ומלמדים את הנדרש והתלמידים מוערכים על ידי מבחנים סטנדרטיים לאור ידע זה, במהותו עומד בסתירה לאייג'נסי של תלמידים בתהליכי למידה וגם כמטרה חינוכית. ככל שבית הספר קובע לתלמידים את המטרות ומגדיר את דרכי הפעולה הנדרשות, הוא מצמצם את ההזדמנות לתרגל ולפתח אייג'נסי של תלמידים ולהפך. כלומר, בית ספר השואף לטפח אייג'נסי צריך לזמן את האפשרויות לכך שתלמידים ותלמידות יקבעו לעצמם מטרות, יעצבו את המסלול לעברן, יעריכו את העבודה שלהם, יערכו רפלקציה על ההתקדמות ויעשו את ההתאמות (בהנחיית מורים ומורות ובדיאלוג איתם). ברמה הבסיסית ביותר נדרשת הרחבת אפשרויות הבחירה של תלמידים – בין נושאי לימוד, בין דרכי למידה של נושאים, בחירה של דרכי הערכה, הצבת מטרות אישיות ללמידה, בחירת נושאים לפרויקטים אישיים או קבוצתיים וליווי ורפלקציה על התהליכים; בהקשר החינוכי – תמיכה ביוזמות תלמידים ותלמידות, ועדות תלמידים, "סיירות תלמידים" ועוד. עם זאת, אפשר בחירה אינו מספיק. טיפוח אייג'נסי כרוך גם בפיתוח מיומנויות של ניהול והכוונה עצמית, בפיתוח מסוגלות ובפיתוח מודעות עצמית של תלמידים ליכולות, לרצונות ובפרט למטרות עתידיות.^[12] יתרה מזו, מימוש ההזדמנויות כרוך כאמור גם באמונה שיש בכוחי להשפיע על הסביבה ובהערכה שבית הספר הוא מרחב שבו למטרות שלי יש חשיבות ויש לי השפעה על קידומן בעזרת בית הספר.

[10] בפרט גישות מערביות הנוטות במסגרת אייג'נסי לכרוך הערכים אינדיבידואליסטים ואוטונומיה לעומת גישות מזרחיות יותר בהן תחושת אייג'נסי מעוגנת בגישות קולקטיביסטיות. במערב המטרות והתכלית נוטות לאינדיבידואליזם ואילו במזרח הן נוגעות להיבטים של שמירה על הרמוניה (Trommsdorff, 2011).

[11] להרחבה בנושא החינוך הבלתי פורמלי ראו כהנא, ר' (2000). לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה לנוערים. האוניברסיטה העברית ירושלים.

[12] להרחבה על עקרונות פעולה לקידום אייג'נסי אישי ראו ברק מדינה (2020).

במילים אחרות, בחירה בין דברים חסרי משמעות עבור התלמיד, בחירת נושא לפרויקט שהתלמיד אינו רוצה לעשות, השתתפות בסיירות שבית הספר יוזם – כל אלה, חשובים ככל שיהיו, עדיין מוגדרים על ידי בית ספר / המבוגרים שהסמכות בידם. שינוי העומק הנדרש כדי לקדם אייג'נסי נוגע להיבט הסוציולוגי וכרוך בעמדות בדבר מידת ההשפעה וההשתתפות שניתנת לתלמידים בתהליכי קבלת ההחלטות, כלומר – לאופן שבו רואים בתלמידים שותפים בעלי זכויות והשפעה על המסגרת הבית ספרית. הארט (Hart 1992) מזהה בסולם ההשתתפות שמונה מדרגות של מידת ההשתתפות וההשפעה שהמערכת החינוכית מאפשרת לבני ובנות נוער, והן נעות מהקצה התחתון של אי שיתוף, דרך שיתוף חלקי ועד שותפות אמיתית.^[13] "שחרור המושכות", לתלמידים, כרוך בטיפוס לדרגה הגבוהה ביותר של שותפות.^[14] לשותפות זו – שותפות המהווה קו-אייג'נסי – חשיבות בהקשר החברתי. מעבר לחשיבות של ה"תרגול" בשותפות, כדי לטפח תלמידים המאמינים ביכולתם לעצב את סביבתם ולהשפיע "על חוקי המשחק", יש ליצור סביבה שבה הם אכן עושים זאת.

אייג'נסי בהקשר של שוויון הזדמנויות

לפיתוח אייג'נסי בהקשר של תלמידים בהדרה והפריפריה החברתית-כלכלית – דגשים מיוחדים:

1. מיקוד בתמונת עתיד. תלמידים מסביבה מוחלשת לעיתים קרובות אינם מחזיקים בתמונת עתיד, לעיתים הם מחזיקים בתמונה צרה, המשקפת את המוכר בסביבתם, או בתמונה "גרנדיוזית", שבה אין קשר בין המציאות למטרה (נאות-עופרים וארזי-חטאב 2014). פיתוח אייג'נסי בהקשר זה כרוך בשרטוט תמונת/תמונות עתיד, בהרחבת מנעד ה"תמונות", בהבניית הצעדים לקראתן וביצירת גשר בין ובין בית הספר.
2. מיקוד במסוגלות עצמית. תלמידים בכלל, ותלמידים מסביבה מוחלשת בפרט, עשויים להיות בעלי אייג'נסי וחוויות מסוגלות עצמית גבוהה מחוץ לבית ספר. בהיעדר הון משפחתי – כסף לשיעורים פרטיים, הורים שיכולים לעזור בלימודים, ידע מקדים / היכרות עם שפה של בית ספר, לעיתים מחסור באבחונים או טיפולים – הם פגיעים יותר מבחינת תחושת המסוגלות העצמית בלמידה ובבית הספר. בהתאם לכך, במעבר לממד של בחירה והצבת מטרות נדרשת תשומת לב מיוחדת לתמיכה בתהליך והצלחות. אי נטישה מהווה מרכיב ביחסים, ואף שנדמה שזו פרקטיקה המנוגדת לאייג'נסי, לאי נטישה בהקשר של התקדמות לעבר מטרות חשיבות מכרעת בפיתוח אייג'נסי (ולא רק ביחסים).^[15]
3. פיתוח זהות של לומד. בהיעדר סביבה שבה למידה בית ספרית ואוריינות אקדמית הן מרכיב זהותי, תלמידים ותלמידות לא בהכרח מזדהים עם ההוויה והמטרה. הם "הולכים לבית הספר" אך האייג'נסי, המטרות והתכליות שלו זרים להם (Jackson 2003). נקודה זו מועצמת לאור הדגשים לעיל. ככל שתמונת העתיד אינה מחוברת לבית הספר ותחושת המסוגלות הלימודית והבית ספרית מתרופפת, כך יתקשו התלמיד והתלמידה לפתח זהות של לומד. מי שמזדהה עם למידה ומכוון את עצמו לכך חבר בקבוצת השייכות של הלומדים. בהיעדר סביבה המחזיקה את הזהות ואת השייכות לעולם האורייני הבית ספרי, בית הספר הוא הזירה אשר בכוחה לטפח זהות זו (זהות מהותית לאייג'נסי בתחום הלימודי).^[16]

[13] ראו גרטל (2019).

[14] זה קושי ממשי עבור אנשי מערכת וצוותי חינוך, היות שמדובר בשיתוף בכוח (ועבור מערכת החינוך – תחושה של ויתור על כוח). במובן זה רוח החינוך הבלתי פורמלי, כפי שנטען, שיש בה סימטריה יחסית בכוחות, תואמת את המטרה של טיפוח אייג'נסי.

[15] בהקשר זה חשוב להדגיש גם את החשיבות של אייג'נסי כמעצימה התמדה וכמנגן נגד נשירה וניכור (Anderson et al. 2019).

[16] ראו Bruce (2003).

4. אייג'נסי כהתנגדות. קל לזהות אייג'נסי כאשר תלמיד מצליח, קובע מטרות, מנהל את הלמידה שלו, עושה רפלקציה והתאמות, ומתקדם לעבר מטרותיו, אולם כאשר תלמידים ותלמידות "מתנגדים" קשה יותר לזהות את התנגדותם ולפרשה כאייג'נסי. תלמיד שבאופן אקטיבי מסרב להשתתף, תלמיד שמתנגד למשימה, תלמיד שאינו משתף פעולה ו/או מפריע ו/או 'מפוצץ' שיעור – גם הוא תלמיד שבוחר לפעול לאור מטרה ולהשפיע על המרחב. ככל שתלמיד חווה חוסר מסוגלות והיעדר שליטה על התוצאות, כך מרחב הפעולה שלו מצטמצם. בתוך מרחב זה תלמידים עשויים לבחור, באופן שבסופו של דבר פוגע בהם, בחירות שגויות במרחב האפשרויות שלהם, אך חשוב לזהות פעולות אלו גם ככאלו המשקפות רצון להיות נראה.^[17]

אייג'נסי, תהליכים מקבילים ומורות ומורים

אייג'נסי מקצועי של מורים בא לידי ביטוי כאשר מורות ומורים מעצבים ובוחרים את פעולותיהם ותגובותיהם בכיתה ומחוצה לה ונוקטים עמדות המשפיעות על עבודתם ועל זהותם המקצועית. מחקרים מצביעים על חשיבות אייג'נסי של מורים לאיכות החינוך – בפתרון בעיות, בחיפוש אחר הזדמנויות למידה והתפתחות מקצועית, במעורבות, וכן במחויבות של מורות ומורים לפעול לקידום שוויון הזדמנויות (Emans et al. 2025; Molla & Nolan 2020). כמו כן נמצא קשר בין אייג'נסי של מורים ובין רווחה נפשית של מורים (Emans et al. 2025).

התנאים המאפשרים אייג'נסי של מורות ומורים, באופן דומה לאייג'נסי של תלמידים, קשורים קשר חזק לתרבות הבית ספרית, למבנים ולאופנים שבהם היא מזמנת ומטפחת אייג'נסי. חשוב להדגיש: כפי שאוטונומיה אינה ערובה לאייג'נסי, כך מדיניות בית ספרית אינה עומדת בסתירה לו (Priestley et al. 2015). בתוך כך המחקר מצביע על קשר בין מנהיגות טרנספורמטיבית לאייג'נסי של מורים (Polatcan et al. 2021). לבסוף, חשוב להדגיש את הקשר בין אייג'נסי של מורים למסוגלות של מורים ומורות. כפי שנטען לעיל, אדם מציב לעצמו מטרות על בסיס האמונה ביכולתו, והדבר אינו שונה עבור מורים ומורות – תחושת מסוגלות גבוהה מעצימה התנהגות אייג'נטית. המחקר מלמד שיכולות מקצועיות, תרבות ומבנים בית ספריים (הקשר), וכן ייעוד מקצועי הם הגורמים המרכזיים לאייג'נסי של מורים ומורות (Leijen et al. 2019). בהקשר זה מעניין לעמוד על הקשר בין מסוגלות קולקטיבית – האמונה של קבוצה ביכולתה המשותפת לארגן וליישם את הפעולות הנדרשות למימוש מטרה, שנמצא כי היא הרכיב המשפיע ביותר על הישגי תלמידים (פי שניים מהמשפיע השני, שהוא הישגים קודמים של תלמידים [Donohoo et al. 2018]) – ובין המושג אייג'נסי קולקטיבי, המבוסס על כך שפרטים רבים חוברים יחדיו למימוש מטרה משותפת בקנה מידה גדול (OECD).

[17] לאפיון של גישות של התנגדות ראו קרומר-נבו (2022) כאן וכן Gorzelsky (2009).

- ברק מדינה, ע' (2020). פיתוח AGENCY אצל תלמידים. אגף מו"פ ניסויים ויזמות. גרטל, ג' (2019). שיתוף נוער בהתוויית מדיניות. היזמה למחקר יישומי בחינוך. דר, ד' (2023). מעשה מנהיגות. מאגנס, האוניברסיטה העברית ירושלים. נאות-עופרים, י' וארזי-חטאב, ה' (2014). החומרים שמהם עשויה הצלחה – רקע תיאורטי לתכנית תיעוד ההצלחות וממצאיה. מכון אבני ראשה. עשור, א' (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. חינוך החשיבה 20, 167-190. קרומר-נבו, מ' (2022). עבודה סוציאלית מודעת-עוני – ספר הכשרה (עמ' 118-135). משרד הרווחה והביטחון החברתי, ג'וינט-אשלים. קרן רש"י. מפת הידע לקידום מוביליות חברתית-כלכלית.
- Anderson, R. C., Graham, M., Kennedy, P., Nelson, N., Stoolmiller, M., Baker, S. K., & Fien, H. (2019). Student agency at the crux: Mitigating disengagement in middle and high school. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 205-217.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Barker, C., & Jane, E. A. (2016). *Cultural studies: Theory and practice*. Sage.
- Bruce, J. D. (2003). Education reforms as if student agency mattered: Academic microcultures and student identity. *Phi Delta Kappan*, 84(8), 579-585.
- Buchman, M., & Steinhoff, A. (2017). Co-Development of student agency components and its impact on educational attainment – theoretical and methodological considerations. *Research in Human Development*, 14(2), 96-105.
- Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology*, 65, 333-371. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115137>.
- Dennett, D. C. (1989). *The intentional stance*. MIT press.
- DET (2017). NPD Victoria cluster report (Draft Only).
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.
- Duckworth, K., & Schoon, I. (2012). Beating the odds: Exploring the impact of social risk on young people's school-to-work transitions during recession in the UK. *National Institute Economic Review*, 222(1), 38-51.
- Dweck, C. (2017). *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential*. Hachette UK.
- Eccles, J. S. (2008). The value of an off-diagonal approach. *Journal of Social Issues*, 64(1), 227-232.
- Emans, A., Oolbekkink-Marchand, H., Bakker, C., & De Bruijn, E. (2025). Teacher agency in the dynamics of educational practices: A theory synthesis. *Frontiers in Education*, 9, 1515123.
- Fielding, M. (2007). Carving a new order of experience: A preliminary appreciation of the work of Jean Rudduck in the field of student voice. *Education Action Research*, 15(3), 323-336.
- Fielding, M. (2010). The radical potential of student voice: Creating spaces for restless encounters. *International Journal of Emotional Education*, 2(1), 61-73.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Connect*, 197, 10-15.
- Fullan, M., Hill, P., & Rincón-Gallardo, S. (2017). *Deep Learning: Shaking the Foundation*. Ontario, Canada: Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. Retrieved from http://npdl.global/wp-content/uploads/2017/03/npdlcase_study_3.pdf
- Gorzelsky, G. (2009). Working boundaries: From student resistance to student agency. *College Composition and Communication*, 61(1).
- Hannon, V. (2011). *Learning futures*. OECD/CERI. Online: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: United Nations Children's Fund International Child Development Centre.
- Jackson, D. B. (2003). Education reform as if student agency mattered: Academic microcultures and student identity. *Phi Delta Kappan*, 84(8), 579-585.
- Johnson, M. K., & Hitlin, S. (2017). Family (dis)advantage and life course expectations. *Social Forces*, 95(3), 997-1022.
- Johnston, P.H. (2004). *Choice words: How our language affects children's learning*. Portland ME: Stenhouse.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2019). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295-310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Lin-Siegler, X., Dweck, C., & Cohen, G. (2016). Instructional interventions that motivate classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 295-299.
- McCulloch, A. (2017). Educational aspiration trajectories in England. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 69-85.

- Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67–87. DOI: 10.1080/13540602.2020.1740196
- Nelson, T., & Squires, V. (2017). Addressing complex challenges through adaptive leadership: A promising approach to collaborative problem solving. *Journal of Leadership Education*, 16(4), 111–123.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD. Student agency for 2030: Conceptual learning framework. Student/Agency-student/learning/learning-and-teaching/project/2030-education/org.oecd.www://http.pdf.note_concept_2030_for_Agency University Stanford.
- OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170–183.
- Polatcan, M., Arslan, P., & Balci, A. (2021). The mediating effect of teacher self-efficacy regarding the relationship between transformational school leadership and teacher agency. *Educational Studies*, 49(5), 823–841. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1894549>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up*. London: Routledge.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Schoon, I. (2012). Planning for the future in times of social change. *Child Development Perspectives*, 6(4), 335–341.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 173–184.
- Siddall, T. (2016). The power of student agency in assessment and learning: Learning how to learn with WestEd's Student Agency in Assessment & Learning Project. Online: <http://nextgenlearning.org/blog/power-student-agency-assessment-and-learning>
- Steele, C. M. (1988). Advances in experimental social psychology. In L. Berkowitz (Ed.), *The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self* (Vol. 21, pp. 261–302). New York, NY: Academic Press.
- Taguma, M., & Barrera, M. (2019). OECD future of education and skills 2030: Curriculum analysis. Dispon.
- Toshalis, E. & Nakkula, J. (2012). Motivation, engagement, and student voice. *Students at the Centre Series*. Online: <http://studentsatthecenterhub.org/wpcontent/uploads/2012/04/Motivation-Engagement-Student-Voice-Students-at-theCenter-1.pdf>
- Trommsdorff, G. (2011). Development of “agentic” regulation in cultural context: The role of self and world views. *Child Development Perspectives*, 6(1), 19–26.
- Wang, M. T., & Eccles, J. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., pp. 1–44). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Williams, P. (2017). Student agency for powerful learning. *Knowledge Quest*, 45(4), 8–15.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.

מרכז הידע היישומי

