

הוגנות בחינוך בעולם משתנה

מדריך למנהל/ת

כתבה: מורן נוימן

ינואר 2021

אגף לחינוך יסודי | אגף שירות פסיכולוגי ייעוצי, שפ"י | אגף מו"פ ניסויים ויזמות | ג'וינט ישראל אשלים

תוכן

| | | |
|----|-------|--|
| 3 | | הוגנות בחינוך בעולם משתנה |
| 4 | | כיצד להשתמש במדריך? |
| 7 | | תפיסת ההוגנות: מהי הוגנות (Equity) והצגת המודל שפותח |
| 18 | | איך מקדמים הוגנות? ובמילים אחרות: מה כדאי לעשות בבית הספר? |
| 33 | | איך תוכלו להעריך את פעולותיכם לקידום הוגנות? ומה אנחנו למדנו מהמחקר? |
| 40 | | איך כל זה קשור ללמידה מרחוק? |
| 42 | | קריאה נוספת |
| 43 | | נספחים |

הוגנות בחינוך בעולם משתנה

כתבה: מורן נוימן, בשם אגף מו"פ ניסויים ויזמות.

מנחות קבוצת אדוות הוגנות: שלגית שחר, מורן נוימן, רונלי פארן-רותם

ייזום המהלך: אתי סאסי, מנהלת אגף לחינוך יסודי; מיכל אטינגר, ג'וינט אשלים; מירב זרביב, מנהלת אגף מו"פ ניסויים ויזמות

ועדת היגוי מלווה: מיכל אטינגר, ג'וינט אשלים; יהודית בראון, אגף לחינוך יסודי; אלה אלגריסי, אגף שפ"י; רבקה גרוסמן, אגף מו"פ, ניסויים ויזמות; שלגית שחר, אגף לחינוך יסודי, רונלי פארן-רותם, ג'וינט אשלים; מורן נוימן, אגף מו"פ ניסויים ויזמות; דניאל קרני, ג'וינט אשלים, דינה דבורין, ג'וינט אשלים

בתי ספר שותפים בפיתוח: בי"ס אילנות, חיפה, בניהול יעל רהב ליכט; בי"ס אלחכמה, באקה אל גרבייה, בניהול אזל מלק; בי"ס אלנהדא, ירכא, בניהול פארס ח'רבאוי; בי"ס ארלוזרוב, חיפה, בניהול חני סביון; בית חינוך ציפורי, בת ים, בניהול לילי חג'אג'; בי"ס גבריאל-הכרמל, תל אביב-יפו, בניהול מירי רובין; בי"ס יסודי א' מג'דל שמס, מג'דל שמס, בניהול רפיק עויזאת; בי"ס יסודי אבן סינא, טמרה, בניהול מוחמד חגאזי; בי"ס יסודי חורה א', חורה, בניהול מנצור אבו סבית; בי"ס לפיד המ"ה, לפיד, בניהול שירית אהרוני; בי"ס מנחם בגין, דימונה, בניהול רעות פלדברג; בי"ס נוה משה רשב"י, הוד השרון, בניהול דבורה פוזן; בי"ס ניב, חולון, בניהול יעל אסף; בי"ס ניצני השרון, קדימה-צורן, בניהול שרון טרנר; בי"ס רחל המשוררת, כפר סבא, בניהול מיכל עזרא; בי"ס חמ"ד רמב"ם, בניהול מאיר יושעי.

עריכה לשונית: ענת סבנטיצקי

עריכה גראפית: לילך ווייס אנגלונד

כיצד להשתמש במדריך?

מסמך זה מציג מודל פעולה ליישום הוגנות בבתי ספר יסודיים. המודל נוצר בתהליך פיתוח משותף עם 16 בתי ספר יסודיים אשר התנסו ביישום הוגנות. המודל פותח מתוך הלמידה המשותפת וההתנסויות שיושמו בבתי הספר. לפיתוח שותפים גורמי מטה במשרד החינוך (האגף לחינוך יסודי, אגף מ"פ ואגף שפ"י) וג'וינט אשלים.

המדריך מורכב מארבעה חלקים:

1. **תפיסת ההוגנות** – בחלק זה מוסברת התפיסה ליישום הוגנות בבית הספר, והרקע התיאורטי שתומך בה. הוא מבוסס על שלוש תובנות מרכזיות כשבסופן מוצג מודל שלם.
2. **איך מקדמים הוגנות** – בחלק זה מוצגות פרקטיקות שיושמו בבתי הספר וישנה הפניה לפרקטיקות נוספות המאפשרות לבסס את המיומנויות והערכים שעומדים בבסיס המודל.
3. **מחקר** – בחלק זה מוצגים שאלונים שפותחו בקבוצה אשר מאפשרים להתבונן ולכוון את העשייה הבית ספרית. וכן מוצגים הנתונים שנאספו. ניתוח התוצאות מאפשר לתקף את המודל מתוך התבוננות מחקרית, לצד הסבר כיצד צוות בית הספר יכול להפיק תובנות ולהתבונן בעשייה שלו עצמו.
4. **למידה מרחוק** – חלק קצר שבו מוצגות תובנות מתוך ההתנסויות בהוגנות וההשפעות שלהן על התנהלות הלמידה מרחוק בזמן הקורונה.

מומלץ להתחיל בהבנה של התפיסה התיאורטית ושל המודל שפותח. חלקים רבים מהעשייה המתוארת במודל נעשית כבר היום בבתי הספר, ולכן חשוב ללמוד ולהבין את התמונה הגדולה ולזהות עבור עצמכם את המקומות שבהם נכון לכם לדייק את העשייה הבית ספרית. בהקשר זה חשוב לומר כי זהו מודל אחד שפותח בעשייה משותפת ומתוך מסגרת תיאורטית מסוימת, אך ייתכנו מודלים אחרים שיתבוננו על קידום הוגנות מזוויות אחרות. לכן חשוב לבחון אם אתם מתחברים לתפיסה ורואים בה משהו שנכון עבורכם.

אם תבחרו ליישם את המודל, מומלץ להיכנס לחלקו השני, שבו מוצגות פרקטיקות רבות ליישום. הפרקטיקות הן רק דוגמאות. ניתן להשתמש רק בחלקן או לא להשתמש בהן כלל ולפתח פרקטיקות המתאימות לעשייה הבית ספרית שלכן ושלכם. עם זאת, התבוננות בפרקטיקות המוצעות יכולות לסייע לכם להבין לעומק את תמונת המצב ולתת לכם כיוונים ורעיונות יישומיים להתמודדות בתחום זה.

החלק השלישי מיועד למי שרוצים להעמיק כדי להיטיב להבין את התפיסה או לפעול על פיה. חלק זה מאפשר להתבונן בתובנות המחקריות, אך נדרשת מידה מסוימת של הבנה סטטיסטית כדי לצלול לעומקו. עם זאת, כדאי להציץ ולבחון האם השאלונים יכולים לשמש אתכם בבחינה העצמית – להבין איפה אתם נמצאים היום, ובהמשך לבחון האם אתם משיגים את המטרות שהצבתם לכם.

החלק האחרון מיועד לאלו הסבורים שקידום הוגנות, באופן שבו הוא מתואר המודל, יפה וטוב לימי שגרה, אך אינו רלוונטי לתקופת משבר כגון תקופת מגפת הקורונה. עבור אלו ניסינו לרכז מעט תובנות על האופן שבו יישום מודל הוגנות (גם אם באופן ראשוני וחלקי), סייע לבתי הספר בכך ששימש להם בסיס טוב בהתנהלות עם התלמידים וההורים בזמן הלמידה מרחוק. להערכתנו, נושא הוגנות חשוב אף יותר בהתמודדות עם מורכבות הלמידה מרחוק.

קריאה מהנה

האזרחית ק' / עדי קיסר

כל החיים שלי אָמרו לי

שאני צריכה ללמוד את התשובות

כשכל מה שהייתי צריכה

זה ללמוד לשאל את הנשאלות

כמו

מי שואל את הנשאלות?

מי מלמד את התשובות?

מה קורה?

אתה רואה אותי?

מי מחזיק בלוח?

מה באמת קורה?

אתה באמת רואה אותי?

מי מספר את הספורים?

מי מנקה את השרותים?

מי כותב את השירים?

חלק מהשיר האזרחית ק'

מתוך הספר "דברי הימים"

תפיסת ההוגנות: מהי הוגנות (Equity) והצגת המודל שפותח

על פי ה-OECD, **מערכות החינוך הטובות ביותר הן אלו המשלבות בין הוגנות לאיכות ומספקות לכל הילדים הזדמנויות לחינוך איכותי**. הוגנות בחינוך משמעה שבתי הספר ומערכות החינוך מספקים הזדמנויות למידה שוות לכל התלמידים. כתוצאה מכך תלמידים השונים זה מזה באפיונים כגון הרקע הכלכלי-חברתי, מגדר, הגירה או הרקע המשפחתי שלהם, ישיגו רמת ביצוע דומה במספר תחומי מפתח קוגניטיביים (כגון קריאה, מתמטיקה ומדעים) ובתחומי רווחה רגשים וחברתיים (כגון ביטחון עצמי, שביעות רצון מהחיים והשתלבות חברתית). אין הכוונה לכך **שכל התלמידים יגיעו לתוצאות שוות, אלא שהשוונות בתוצאות לא תהיה קשורה לנתוני הרקע החברתיים או הכלכליים, שעליהם אין לתלמידים שליטה**.

מאז קום המדינה, הלכה והתמסדה במערכת החינוך הישראלית (בדומה למערכות חינוך אחרות בעולם) פרדיגמת השוויון. על פי פרדיגמה זו, יצירת הזדמנויות שוות בעולם החינוך, נובעת בעיקר מחלוקת תשומות שווה לכל תלמידי המערכת ללא הבדלי דת, לאום, מעמד, גזע או מין. תפיסה זו מהווה נקודת מוצא חינוכית שממנה הולכים ומתפתחים עד עצם היום הזה תפיסות, כלים ופרקטיקות חינוכיות נוספות. כל אלה באים לשרת את מימוש מטרת-העל החינוכית: יצירת שוויון הזדמנויות אמיתי לכל תלמידי מערכת החינוך בישראל (מרכז המידע והמחקר של הכנסת, 2006).

ניתן להבחין בין ארבע משמעויות עיקריות למושג "שוויון" בחינוך: שוויון בתשומות, שוויון בנתוני הסביבה, שוויון בתוצאות החינוך ושוויון בהזדמנויות (או חוסר אפליה). לכן, כאשר בוחנים שוויון (או אי-שוויון), יש צורך להבין כי המושג מורכב ונוטה להשתנות ולקבל פרשנויות שונות בהתאם להשקפות עולם שונות (פסטרנק, 2002; אצל סולימני, קרני, 2016).

למרות הגדרת מטרת-העל כיצירת שוויון הזדמנויות אמיתי, מערכת החינוך אינה עומדת תמיד באידיאלים הללו. על פי איילון, בלס, פניגר ושביט (2019), בישראל, ילדים להורים משכילים ממשפחות מבוססות נהנים במקרים רבים מגישה לחינוך טוב יותר. נוסף על כך, קיימים פערים באיכות החינוך בין שכבות אוכלוסייה שונות, ומחקרים מראים שבישראל הפערים הללו גדולים במיוחד: לא מעט תלמידים חכמים, מוכשרים ובעלי מוטיבציה אינם מקבלים גישה שווה להשכלה רק מפני שהם "מהמוצא הלא נכון". תופעות אלו מעידות על כשל מערכתי. הדבר פוגע לא רק באותם תלמידים שלא קיבלו הזדמנות להצטיין, אלא בחברה כולה; מדינה שאינה מאפשרת להון האנושי שלה למצות את הפוטנציאל הטמון בו פוגעת בצמיחה הכלכלית שלה עצמה. (איילון, בלס, פניגר & שביט, 2019)

על פי בלס ואח', נראה כי התרופה לפערים היא השקעה ניכרת בחינוך של בני השכבות החלשות. אולם תמיר (2019) טוענת כי **בישראל, הפערים החברתיים התרחבו למרות שמהקמת המדינה ועד היום עלתה רמת ההשכלה של אזרחי ישראל בכלל ושל בני השכבות החלשות בפרט**. אם בשנות השישים נופו רבים מבני השכבות החלשות ממערכת החינוך אחרי מבחן הסקר שנערך בסוף כיתה ח' (משנת 1955 ועד 1972), הרי שמראשית שנות השבעים ועד היום רוב רובם של ילדי ישראל זוכים לחינוך על-יסודי, וחלקם של אלה שלומדים שלוש-עשרה שנים או יותר עלה מפחות מעשרה אחוזים לכמעט חמישים אחוז. במילים אחרות, ההרחבה המתמדת של השתתפות בני השכבות החלשות בחינוך - מהשתתפות בחינוך בגיל הרך, המיושם ביישובים חלשים מאז הופעל חוק חינוך חנם לגילאי שלוש-ארבע ב-1992, ועד השתתפות בחינוך העל-יסודי, ואחר כך גם בחינוך האקדמי - לא הביאה לצמצום הפערים (תמיר, אצל איילון ושות', 2019).

לטענת פרופ' תמיר, אי-שוויון בחינוך הוא שיקוף של אי-השוויון ההשכלתי והכללי של ההורים. **במערכת חברתית לא שוויונית שימור הכוח המעמדי הוא אחד מהכוחות החזקים ביותר; הורים עושים ככל יכולתם על מנת להבטיח לילדיהם את היתרונות שיש להם**. התוצאה היא העמקת אי-השוויון ובניית מדרג חברתי היררכי שבו החזקים שומרים על מעמדם מכל משמר. הניסיון להפריד את החינוך מהחברה, לעשות תיקון חינוכי מקומי בלי לארגן את המערכות הערכיות והחברתיות מנציח את הבעיה: החזקים ינצלו את היתרונות שהמערכת מעניקה להם במלואם ויוסיפו עוד קצת משל עצמם, ואילו החלשים ינצלו את היתרונות באופן מוגבל ויישארו חלשים. הבדלנות החינוכית והמעמדית תישאר בעינה, וכך גם חלוקת החברה לתת-חברות שהקשר ביניהן הולך ומתרוקן. (תמיר, אצל איילון ושות', 2019)

לאור התייחסות זו, האם נגזר על אנשי החינוך לקבל את חוסר השוויון עד שכוחות חברתיים חזקים יובילו לשינוי המצב?

מנהלת בית הספר - מה בכוחה לעשות?

בפני כל מנהל ומנהלת בית ספר עומדת השאלה מה אני יכולה לעשות כדי לצמצם את אותם פערים? מה אני יכול לעשות? האם נוכל לצמצם פערים רק כשמישהו למעלה יחליט, או שיש בידי ובידי צוות המורים שלי יכולת לגרום לשינוי, גם אם קטן, כדי לקדם חברה הוגנת יותר?

לצורך מענה לשאלה חשובה זו, התגייסו 16 מנהלי בתי ספר הטרוגניים על צוותיהם, יחד עם גורמים במטה משרד החינוך (אגף יסודי, אגף שפ"י ואגף מו"פ) ובשיתוף פעולה עם ג'וינט אשלים, לתהליך שארך שנתיים, שבסופו ביקשנו להעלות מספר אפשרויות פעולה לקידום הוגנות במערכת החינוך.

כדי להבין את גודל האתגר שעמד לפנינו, יצאנו לדרך בניסיון להגדיר מהי הוגנות – על מה אנחנו מדברים כשאנו שמים לנו למטרה לקדם הוגנות.

להוגנות הגדרות מגוונות המתארות אותה דרך מדיניות, ערכים, פעולות או תוצאות. בבסיס כולן הניסיון לפרום את הקשר בין הרקע של התלמיד ובין ההצלחה שלו בעתיד, קרי ליצור מצב בו הצלחת תלמיד/ה ואיכות החיים שלו/ה לא ניתנים לניבוי על בסיס רקע חברתי, תרבותי או כלכלי.

מתוך כלל ההגדרות ניסחנו את ההגדרה הבאה:

הוגנות היא מציאות המאפשרת מגוון הזדמנויות למיצוי הפוטנציאל ברמה האישית, החברתית והמדינית והסרת החסמים העומדים בדרך למציאות זו. כאשר הזכות להוגנות היא ערך בסיסי קיומי בחברה מתוקנת. (קבוצת אדוות 2018)

הגדרה זו מטילה משימה כמעט בלתי אפשרית. היא דורשת שינוי משמעותי בחברה בכללותה, באופן בו מחולקים המשאבים ובאופן בו כישורים מסוימים מוערכים יותר ואחרים פחות.

עם זאת, כקבוצה הבנו שגם אם אנחנו לא יכולים לשנות את כל ההחברה באופן מידי, כאנשי חינוך ביכולתנו לשתול את הזרעים שישנו את החברה בעתיד.

וכך יצאנו לדרך...

תובנה ראשונה: הוגנות היא לא "תשובת בית ספר"

כשחושבים על הוגנות קל לדמיין שאם רק נעלה על הנוסחה הנכונה, נחיה בחברה הוגנת. אך האם יש נוסחה נכונה? האם יש תשובה אחת שרלוונטית לכל החברות? האם יש תשובה אחת שניתן ליישם לאורך כל התקופות השונות בהיסטוריה?

הוגנות היא דינמית, היא צריכה להתחשב באוכלוסיות השונות שמרכיבות את החברה ולהשתנות לאורך הזמן. בייחוד נכון הדבר לתקופה הנוכחית המאופיינת בהשתנות מתמדת וצורך להסתגל במהירות לאותם שינויים. מכאן שעל מנת למצוא את אותה נוסחה, שמתאימה למציאות בזמן נתון, יש צורך ביצירה משותפת שלה על ידי כלל הקבוצות בחברה – קבוצות מוחלשות וקבוצות שהן חלק מההגמוניה, קבוצות מהפריפריה הגיאוגרפית והחברתית ואלו מהמרכז, קבוצות מיעוט וקבוצות רוב, נשים וגברים.

ננסי פרייזר² מתארת חברה צודקת כמבוססת על **שוויון השתתפות – הסדר חברתי המתיר להשתתף כעמיתים בחיים החברתיים**. כאשר מתבוננים על צדק מנקודת מבט זו, התגברות על חוסר צדק משמעו פירוק חסמים ממוסדים שמונעים מאנשים מסוימים להשתתף בצורה שווה ערך לאחרים, כשותפים מלאים בחיים החברתיים (Fraser, 2007).

באופן מפורט, המודל המשולש של פרייזר מתייחס לשלושה מוקדים של חוסר צדק:

1. **חוסר צדק חברתי כלכלי** הנובע מכך שהמבנה החברתי מייצר חלוקה לא שוויונית של משאבים או מעמד (class) לקבוצות חברתיות מסוימות
2. **חוסר צדק תרבותי** אשר נובע מדפוס ממוסד או היררכי של ערכים תרבותיים ויוצר חוסר הכרה או הבדלי סטטוס עבור קבוצות חברתיות מסוימות.
3. **חוסר צדק פוליטי** הנובע מכך שפרטים מסוימים או קבוצות מסוימות לא מקבלים קול שווה בתהליכי קבלת ההחלטות או בדרישה לצדק.

למעשה **הוגנות היא תוצאה של שוויון השתתפות המאפשר חלוקה הוגנת של המשאבים, הכללה של ערכים תרבותיים מגוונים ומתן קול שווה בהליכי קבלת ההחלטות עבור הקבוצות השונות בחברה.**

תובנה שנייה: תשתית של co-agency יכולה להוות את הבסיס להוגנות

באופן שבו מתארת פרייזר את הבסיס לצדק (ומכאן להוגנות), ניתן לזהות את המקום של אנשי החינוך בפירוק חלק מהחסמים וביצירת התשתית לשוויון ההשתתפות. שוויון השתתפות מתחבר במובנים רבים למושגים co-agency -I collective agency.

co-agency מוגדר על ידי ה-OECD כיחסי גומלין אינטראקטיביים ומבוססי תמיכה הדדית של הלומדים עם הורים, מורים, קהילה וזה עם זה, אשר מסייעים ללומדים להתקדם לקראת השגת מטרותיהם המשותפות.

פעלנות קולקטיבית (collective agency) לעומת זאת, מבוססת על כך שפרטים רבים חוברים יחדיו, למרות ההבדלים, מתוך אחריות, תחושת שייכות, זהות ומטרה משותפות, כדי להתמודד עם אתגרים מורכבים בקנה מידה גדול, לאומי או גלובלי, כגון עלייה בהגירה או שינויי האקלים.

בהקשר של הוגנות, אין ספק שמדובר באתגר מורכב בקנה מידה גדול, אך האם המטרה שלנו משותפת? האם יש לנו נוסחה אחידה שאליה אנו חותרים?

² ננסי פרייזר היא תיאורטיקנית ביקורתית אמריקאית, פרופסור לפילוסופיה ולמדעי החברה והפוליטיקה, אשר כתבה רבות על צדק.

כיוון שזה אינו בהכרח המצב, יצרנו את המושג "יצירה משותפת", המתייחסת ל co-agency במובן רחב יותר. הדגש הוא על **יחסי גומלין אינטראקטיביים המבוססים על תמיכה הדדית של כלל האזרחים בחברה, המסייעים זה לזה להתקדם לקראת השגת מטרות משותפות**. בתוך כך יש חשיבות לעיצוב ולניסוח מתמשך של הערכים והאתגרים, כמו גם המטרות המשותפות של החברה, כבסיס לפעולה הקולקטיבית (collective agency) שהיא החתירה ליישום הוגנות בחברה.

ניתן להבין טוב יותר את מושג היצירה המשותפת כאשר בוחנים את מודל השמש ל co-agency, מודל אשר נבנה על ידי ארגון ה-OECD על בסיס סולם השותפות של הארט (Hart, 1992):

שלב 0 – **שתיקה** –

צעירים ומבוגרים אינם מאמינים כי אנשים צעירים יכולים לתרום. הצעירים נשארים שקטים בזמן שהמבוגרים מובילים את כל היוזמות וקבלת ההחלטות.

שלב 1 – **מניפולציה** –

מבוגרים משתמשים בצעירים כדי לתמוך במטרות, תוך העמדת פנים שהיוזמות הגיעו מהצעירים.

שלב 2 – **קישוט** –

מבוגרים משתמשים בצעירים לעזרה או כדי לחזק את מטרות הפרויקט.

שלב 3 – **סמליות** –

מבוגרים נותנים לצעירים בחירה, אך יש רק מרחב קטן או שאין כלל מרחב בחירה ביחס לתכנים או לאופני ההשתתפות.

שלב 4 – **מינוי תפקיד ויידוע** –

צעירים מוקצים לתפקידים מסוימים ומיוזעים לגבי הסיבות ולאופן בו הם מעורבים. עם זאת, אין להם חלק בהובלה או בקבלת החלטות הנוגעות לפרויקט או לתפקיד שלהם בו.

שלב 5 – **הובלת מבוגר עם תשומות צעירים** –

היוועצות עם הצעירים על עיצוב הפרויקט, יידוע לגבי התוצאות, אך המבוגרים הם המובילים ומקבלי ההחלטות.

שלב 6 – קבלת החלטות משותפת בהובלת המבוגר –

הצעירים הם חלק מתהליך קבלת ההחלטות בפרויקט שמובל ויזום על ידי מבוגרים.

שלב 7 – צעירים יוזמים ומובילים –

צעירים יוזמים ומובילים את הפרויקט עם תמיכה של מבוגרים. מבוגרים מייעצים ויכולים להזריך את תהליך קבלת ההחלטות, אבל ההחלטות עצמן מתקבלות על ידי הצעירים.

שלב 8 – צעירים יוזמים, וחולקים החלטות עם המבוגרים –

צעירים יוזמים את הפרויקט, ותהליך קבלת ההחלטות הוא משותף לצעירים ולמבוגרים. הובלה והפעלה של הפרויקט נעשית בשותפות שווה בין צעירים למבוגרים.



אנחנו יכולים לתרגם את המודל לקבוצות השונות בחברה: יש קבוצות שנמצאות בשלב השתיקה, אך בחברה הכללית אין הערכה שיש להן מה לתרום; יש קבוצות שמהוות רק קישוט, מבלי שמייחסים לעמדות ולצרכים שלהן חשיבות; יש כאלו שמוסללות לתפקידים מסוימים ומתקשות לאישי תפקידים אחרים. בעוד שבשלב האחרון ניתן לראות את הבסיס לשוויון השתתפות שאליו מתייחסת פרייזר, הרי שאם נתייחס לשותפות לא רק בין צעירים למבוגרים, אלא גם בין אוכלוסיות מוחלשות לאוכלוסיות חזקות, בין פריפריה למרכז, בין נשים וגברים, נוכל לזהות את הבסיס ליצירת אותו דיאלוג להוגנות. באמצעות דיאלוג זה ייבנה הסדר החדש – חלוקת משאבים הוגנת והכרה בקולות השונים ובחשיבותם.

באמצעות השלבים ניתן לראות איך הדבר יכול להתנהל בתוך בית ספר, בין המבוגרים (מורים, הורים וקהילה) לבין הצעירים (התלמידים), וכן בתוך קהילת התלמידים וקהילת המורים. ניתן גם לתפוס באמצעותם את הדרך הארוכה שנדרשת מהמבוגרים ומהצעירים גם יחד, על מנת להגיע לאותה שותפות שוויונית.

אם כך, מה נדרש מבית הספר שרוצה לקדם עבור תלמידיו את היכולת ליצירה משותפת או co-agency?

תובנה שלישית: ליצירה משותפת כבסיס להוגנות נדרשות שלוש רגליים

כדי לקדם את אותה יצירה משותפת, ישנם מיומנויות וערכים שצריך לטפח. אלו נדרשים כדי שכולם יוכלו להיות שחקנים שווים בשיח. אם אני כפרט, איני מכיר את החוזקות והיתרונות שלי, אם איני יכול לסגור על עצמי, אם אני לא מזהה את החסמים שעומדים בפני, יהיה לי קשה להיות שחקן שווה. אם איני רואה את הערך במגוון, את התרומה שמפיקה החברה כולה מהכנסת עוד ועוד קולות לשיח, אם אני לא אמפתי כלפי האחר ואיני יודע לזהות את החסמים שעומדים בפניו או את הפריבילגיות שיש לי - יהיה לי קשה לתרום לשוויון השתתפות ולקדמו.

צדק הכרתי וצדק חלוקתי

צדק חלוקתי
התייחסות לאופן חלוקת המשאבים, חלוקה צודקת של המשאבים הכוללים מורים איכותיים, ידע, תוכניות לימודים, השקעה כספית ועוד. השאלה מהי חלוקה הוגנת – האם חלוקה שווה לכולם או שיותר משאבים צריכים להיות מוקצים לאוכלוסיות מוחלשות?

צדק הכרתי
התייחסות תרבותית-חברתית. פרספקטיבה סוציו-היסטורית, המתייחסת לעדיפות שניתנה לנקודת המבט האירופית/מערבית באופן בו נבנית תוכנית הלימודים, פרקטיקות ההוראה, אופני ההערכה ומושאי ההערכה, אשר אינה כוללת את הקולות ומסורות הידע של קבוצות המיעוט השונות. כך לדוגמה יכולות מתמטיות נחשבות ומוערכות בבית הספר ובחברה (ראו לדוגמה תוכנית לקידום חמש יחידות מתמטיקה), בעוד יכולות סיפור סיפורים, על אף שמחקרים מעידים על היותה מיומנות חשובה, מקודמת ומוערכת פחות.

חשוב לשים לב, שלעיתים הפעולות שמקדמות צדק חלוקתי, מובילות לחוסר צדק הכרתי. כך לדוגמה התניות שונות שמושמות לקבלת תקציבי רווחה (כגון הוכחת חוסר יכולת השתכרות, או גובה הכנסה) עשויות להוביל לתיוג של קבוצות מסוימות כחסרות ערך ולחוסר יכולת שלהן להשיג השפעה פוליטית, תרבותית או חברתית.

אז מהן שלוש הרגליים של הוגנות?

1. ערכי הוגנות – הרגל הראשונה והמשמעותית היא רגל הערכים. אחת התובנות המשמעותיות שעלתה בקבוצת הפיתוח, ומתוך ניתוח תיאורטי-אקדמי, היא שפעולות לצמצום פערים עשויות לעיתים להוביל לחברה הוגנת פחות. קידום הוגנות הוא תהליך מורכב וחייב להיות מלווה בשינוי עמדות עמוק, לצד אימוץ והטמעה של ערכי הוגנות. ישנם שני ערכים מרכזיים שזיהינו, שדרכם חייבים להסתכל ולהתגייס לעשייה הבית ספרית כאשר רוצים לפעול לקידום חברה הוגנת:

- **הוגנות כזכות** – להבנתנו, הוגנות היא זכות יסוד. היא אינה בגדר האפשר אלא בגדר ההכרח. לא ניתן להתנות הוגנות בכך שהפרט יוכיח יכולת או ערך, אלא היא קיימת מעצם היותו של הפרט חלק מהחברה. כיוון שכך, על כל הפרטים והקבוצות בחברה לפעול במשותף כדי ליצור ולקיים חברה הוגנת, המאפשרת שוויון השתתפות לכולם. בתוך כך למערכת החינוך יש תפקיד משמעותי בבנייה ובהקניה של הערכים והיכולות אשר תומכים בקיומה של חברה הוגנת.

- **הכרה בערך המגוון** – על מנת לפעול לשוויון השתתפות, חשוב להכיר בערך של השונה, מתוך הבנה שהכנסה של עוד ועוד קולות לשיח, אינה באה על חשבון קולות קיימים, אלא מעשירה ומרחיבה את יכולת העשייה עבור כולם. קל יותר להבין זאת באמצעות המהלך שליווה את המאמץ לשוויון המגדרי. הפעילויות לקידום נשים נתפסו בעבר ככאלו שנעשות על חשבון הגברים, הנשים יצאו מהבית אל מרחב העבודה ו"תפסו משרות" של גברים. כיום, לעומת זאת, עולה יותר ויותר השיח המדבר על הרחבת הגבריות, על האפשרויות הנפתחות בפני גברים לשיח רגשי, להשתלבות בבית ולמקום משמעותי יותר בגידול הילדים, כמו גם גישה למקצועות שהוגדרו "נשיים" כמו עבודה סוציאלית, גן בגן ילדים וכדומה. המאבק של הנשים מוביל בסופו של דבר להגדלת מרחב הבחירה עבור נשים וגברים כאחד.

2. שותף יוזם ופעיל – על מנת שהתלמידים יוכלו להיות שותפים פעילים באותה יצירה משותפת, הם צריכים לפתח agency, להיות בעלי מיומנויות לסנגור עצמי, מסוגלים לזהות את החסמים העומדים בפניהם ואת החוזקות והחולשות שלהם, להיות יצירתיים במציאת פתרונות ועוד. במסגרת הוגנות התמקדנו בארבעה נושאים מרכזיים: agency, זיהוי חוזקות, זיהוי החסמים וסנגור עצמי.

במצפן הלמידה 2030 של ה-OECD³ מתואר מושג ה-agency כ"תלמיד המממש את תחושת התכלית והאחריות שלו, בזמן שהוא לומד להשפיע לטובה על האנשים, האירועים והנסיבות סביבו". למעשה זיהוי החוזקות והחסמים העומדים בפני התלמיד מהווים בסיס ליכולתו לממש את תחושת התכלית והאחריות שלו.

<http://www.oecd.org/education/2030-project> 3

הצפה של החסמים החברתיים העומדים בפני התלמיד רלוונטית כאשר אלו יכולים לסייע לתלמיד לחשוב באופן יצירתי על פתרונות מגוונים שיעקפו מכשולים אלה, או לגייס התמדה ואורך רוח מצידו. חשוב לשים לב מתי היכרות עם החסמים מרפה את ידיו של התלמיד ומתי אלו משרתים אותו ומאפשרים לו להבין כי הקושי אינו נובע מחוסר יכולת אישית (ייחוס חיצוני לקושי) או שנדרש מאמץ רב יותר אך שהמאמץ אפשרי. למורה יש תפקיד משמעותי בתמיכה בתלמיד ובסיוע לחשוב באופן יצירתי ולבחון את החלופות והדרכים לעקוף את אותם חסמים.

סנגור עצמי מוגדר כיכולת של האדם לדבר או לפעול בעד עצמו, לעמוד על מימוש זכויותיו כאדם, להחליט מה טוב עבורו ולקבל אחריות על החלטותיו. פעולה זו מתבצעת על ידי הפרט או הקבוצה למען עצמם ומציגה את הצרכים והבעיות כפי שהפרט או הקבוצה חווים אותם. מיומנויות הסנגור העצמי של התלמיד כוללות רכישת ביטחון וידע לדבר בעד עצמו, לעמוד על זכויותיו, לגייס תמיכה להשגת מטרותיו, לקבל אחריות על החלטותיו ולהעריך את תוכניותיו לעתיד.

3. "פינוי מקום" לאחר – על מנת לקדם שוויון השתתפות, נדרש כי לצד קידום היכולות להשתתף, תקודם היכולת לתת מקום לאחר. פינוי מקום לאחר הוא בבסיסו מעבר ממצב של תחרות בין קבוצות שונות בחברה, המאופייין בהתנהלות "משחק סכום אפס" (אם אני לא מנצח בהכרח אני מפסיד), למצב של עבודה משותפת, שנובע מתוך הכרה עמוקה בחשיבות ובתרומה של הקולות השונים בשיח ושל שוויון השתתפות עבור כלל הקבוצות (התנהלות win-win – מצב שבו כולם מרוויחים). כלומר גם כשאני מוותר על כוח או מסייע לקידום קבוצות מוחלשות, אני לא מפסיד אלא מרוויח בכיוונים אחרים. אם לא נקדם יכולות אלו באופן אקטיבי, הרי שככל שהפרט או הקבוצות המוחלשות יקדמו את היכולות שלהם להשתתף בשיח, יהיו אי-אלו בעלי כוח שידאגו להתקדם יותר מהם או לחסום את הגישה לאותן קבוצות.

על מנת לאפשר זאת, צריכות להתפתח מספר יכולות/מיומנויות, ובהן יכולת אמפתית, בניית בסיס להיכרות ולדיאלוג עם קבוצות שונות בחברה, וכן זיהוי החסמים להשתתפות שיש לחברים בקבוצות שונות.

לבית הספר ולמורים יש תפקיד ייחודי ביחס לפינוי מקום לאחר בשני היבטים: יש חשיבות מיוחדת ליצירת **ערוצי פעולה** – כיוון שבית הספר הוא ארגון היררכי, באחריות המורים לפעול להסרת חסמים עד כמה שניתן, ולייצר ערוצי פעולה עבור הילדים (ובאופן מקביל על המנהלת לעשות זאת עבור המורים וכן הלאה). מרכיב זה חשוב להטמעת מיומנויות של פינוי מקום לאחר, בראש ובראשונה כיוון שהמורים הם מודל לחיקוי, אולם הוא חשוב גם כדי לאפשר פיתוח מיומנויות "שותף יוזם ופעיל". כבר בהגדרה של agency נטמן הצורך להבין את הקונטקסט הרחב שהפרט פועל בו, שכן קבלת ההחלטות של היחיד והפעולות

שהוא נוקט בהן תלויות באינטראקציות שלו עם אחרים, ואלו נטועות בקונטקסט היסטורי חברתי (החל מהסביבה החברתית הספציפית, דרך המשפחה, הקהילה ועד התנאים הכלכליים). אם לא נאפשר לתלמידים לפעול ולהשפיע בתוך בית הספר, לא נוכל לצפות שיפתחו ויממשו agency, לא בזמן לימודיהם בבית הספר ולא בעתיד כאזרחים פעילים בחברה. על מנת שהתלמידים יוכלו לפעול, על המבוגרים לאפשר להם מרחב פעולה, לוותר באופן מסוים על שליטה והובלה, כדי לאפשר co-agency.

בנוסף, חשוב לדבר על צדק הכרתי. צדק הכרתי מתייחס לקונטקסט היסטורי-חברתי, חוסר צדק תרבותי ופוליטי, המעניק העדפה לערכים ולדרכי התבוננות של קבוצות מסוימות, תוך הפחתה ואף הדרה של ערכים ואופני התבוננות של קבוצות אחרות. בית הספר במובנים רבים משעתק את חוסר הצדק ההכרתי הקיים בחברה לתוך תוכנית הלימודים, פרקטיקות ההוראה, אופני ההערכה ומושאי ההערכה. במובן זה, בפני צוות בית הספר ומערכת החינוך כולה עומד תפקיד משמעותי – לפעול כדי לייצר בסיס שווה עבור הקבוצות השונות ולפעול מול חוסר הצדק ההכרתי, במקום לשעתק אותו.

סיכום התובנות לכדי מודל ההוגנות

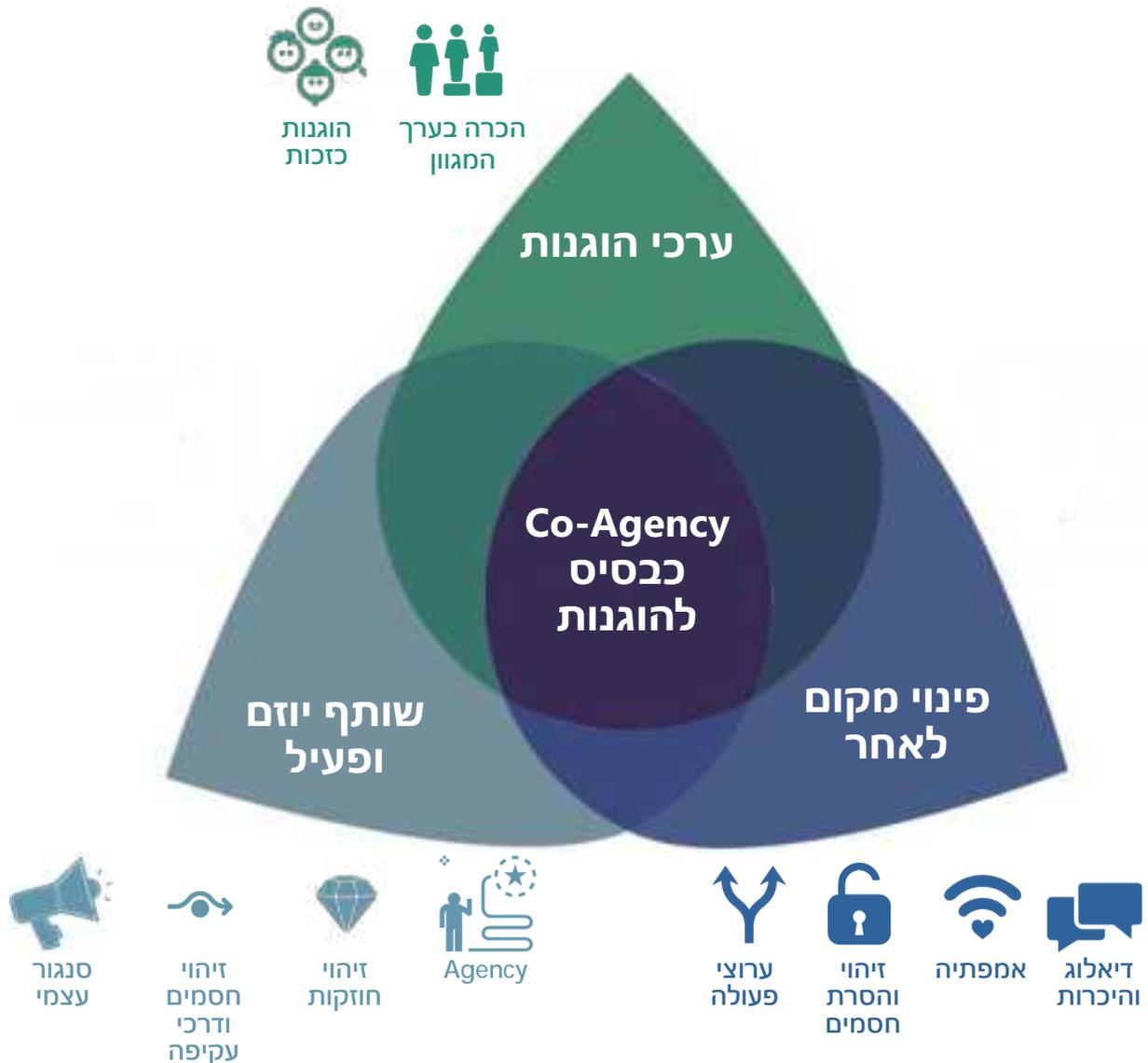
לסיכום, על מנת להגיע לחברה הוגנת, יש חשיבות להטמעה של ערכי ההוגנות. מתוך ערכים אלו יש לפעול על מנת לקדם כל אחד ואחת מהאזרחים ומהקבוצות המרכיבות את החברה, כך שיוכלו להשתתף בשיח ולהיות חלק מקבלת ההחלטות, תוך שהם קשובים לקבוצות נוספות ופועלים באופן אקטיבי לקידום של קולות שונים ומגוונים בשיח וליכולת השפעה של כלל הקבוצות בחברה.

לשם כך נדרשות מיומנויות שונות, ובהן agency, יכולת סנגור עצמי, אמפתיה, וכן נדרשת היכרות וידע לגבי הקבוצות שאליהן הפרט, במקרה זה התלמיד, שייך, ולגבי קבוצות אחרות המרכיבות את החברה (מהן החוזקות והחסמים המרכזיים). מתוך ההתכוונות הזאת, לבית הספר יש תפקיד משמעותי – לייצר את אותן מיומנויות ולטפח את אותם ערכים.

למרות ההפרדה בין הזרמים השונים שיש בחינוך בישראל, בית הספר הוא עדיין מיקרוקוסמוס ליחסים בין קבוצות בחברה, במובן זה שיש בו יחסי כוח בין קבוצות; גם כאשר בית הספר הומוגני, עדיין יהיו בו מבוגרים וילדים ויהיו בו קבוצות חברתיות שונות. ככל שההתנסות בבית הספר מייצרת חוויה איכותית ומשמעותית של co-agency ושוויון השתתפות, יש הבנה מעמיקה יותר והטמעה של ערכי ההוגנות. הטמעה מעין זו מציידת את התלמידים במוטיבציה וברצון לפעול, וכך גם בהקשרים אחרים ומול קבוצות שונות. ככל שבית הספר יפעל באופן אקטיבי לייצר היכרות עם קולות שונים וקבוצות אחרות בחברה (גם שאינם בקבוצה החברתית

הקרובה), באופנים המקדמים סולידריות ואמפתיה, ומקדמים את ההכרה בערך המגוון, הרי שהתלמידים יהיו בעתיד אזרחים שיפעלו לאורם של ערכים אלו ויהיו בעלי יכולות לקדם אותם גם בחברה כולה.

מודל ההוגנות המתבסס על Co-Agency ושוויון השתתפות



אם נתבונן במודל, נוכל לדמיין כי ככל ששלושת המרכיבים יגדלו – הערכים, שותפות פעילה ופינוי מקום, הרי שתחום החפיפה, המקום שבו שלושתם מתקיימים והמאפשר את שוויון ההשתתפות – את ה-co-agency כבסיס לקידום ההוגנות - יגדל ויתחזק גם הוא.

איך מקדמים הוגנות? ובמילים אחרות: מה כדאי לעשות בבית הספר?

בחלק זה נפרט את המיומנויות אשר מרכיבות את שלוש הרגליים ל-co-agency בהקשר של הוגנות, וכן ניתן דוגמאות ליישום מתוך התנסויות בתי הספר שהשתתפו בקבוצת הפיתוח.

פיתוח וקידום תלמידים ומורים כשותפים יוזמים ופעילים



על מנת שהתלמיד (ובעתיד האזרח) יוכל להיות שותף יוזם ופעיל בשיח החברתי, עליו לפתח agency, לזהות את חוזקותיו, את החסמים העומדים בפניו, להיות יצירתי ולדעת לדבר את עמדותיו. בחלק זה נציג את האופנים שבהם בית הספר יכול לקדם את היכולות של התלמידים להיותם שותפים יוזמים ופעילים בבית הספר ובחברה בכלל.

קידום Agency – ה-OECD מגדיר Agency כיכולת לקבוע מטרה, לבצע רפלקציה ולפעול באחריות על מנת להוביל לשינוי. הדגש הוא להיות פעיל, לעצב את העולם ולקבל החלטות אחראיות (לעומת סביל, שיעצבו אותי ולפעול לפי החלטות שיתקבלו לגבי)



להיות agent בתהליך הלמידה משמעו להיות בעל היכולת היכולת לפעול באופן מכוון, לגרום לדברים לקרות ולהיות תוצר ויוצר של העולם החברתי. מרכיבי הליבה ב-agency מאפשרים לאדם לקחת חלק פעיל בהתפתחות האישית שלו, בהסתגלות ובהתחדשות העצמית בזמנים המשתנים. היא כוללת יוזמה, מודעות ליכולות האישיות, קביעת מטרות, בקרה עצמית והתמדה בהשגת המטרות שנקבעו. לצד זאת נדרשת גם ערנות לאחריות שנוצרת מעצם נקיטת הפעולות, לחיבור החברתי לפרטים אחרים וכן לתלות ההדדית שיש בין הפעולות (Schoon, 2018). מתוך ההגדרה ניתן לראות כי חלק מרכזי ב agency הוא זיהוי החוזקות והיכולת למצוא פתרונות. ניתן לקרוא באופן מפורט על agency [בחוברת](#)

זיהוי חוזקות – החוזקות הן משאב שקיים בכל אדם. חוזקה מוגדרת כמאפיין (דרך התנהגות – חשיבה – הרגשה) שאדם טוב בו שניתן להבחין בו במצבים שונים לאורך זמן, ושגורם לאדם להרגיש טוב, משמח ומפתח אותו. גילוי החוזקות מאפשר ראייה ועשייה שיובילו להצלחה, למוטיבציה ולמיצוי הפוטנציאל בתחום שבו עוסקים. חוזקה



היא שילוב של יכולת או נטייה טבעית, יחד עם ידע ומיומנויות שאדם רוכש לאורך חייו בכך שהוא משקיע מאמצים ניכרים בהפיכת היכולת הטבעית לחוזקה.

יש דרכים מגוונות שבהן ניתן לצעוד עם הילדים בדרכם למצוא את החוזקות שלהם. העיקרון החשוב בתהליך זיהוי החוזקות הוא שהילדים יהיו אקטיביים בתהליך, שכן המסע הוא בעיקר מסע גילוי עצמי שבו המבוגרים מסייעים ועוזרים אך אינם עושים את העבודה עבור הילד.

- **ראיונות עם מבוגרים** – הילדים מראיינים מבוגרים סביבם: מורים מקצועיים, מחנכים, הורים, חברים, ושואלים כיצד אלו רואים אותם ומה הם מזהים כחוזקות שלהם. הרעיון הוא שכל חוזקה מתקבלת, אין רשימה סגורה. דוגמאות לחוזקות שעלו יכולת לתווך בין ילדים, כוח לחשוב קדימה, יכולת איפוק, עזרה לאחרים, זהירות, ענווה ועוד.



- **צנצנת אישית** – יצירת צנצנת אישית שאליה התלמיד מכניס חמש רצועות שעל כל אחת מהן הוא רושם חוזקה שהוא מזהה בעצמו.



- **מניפה** – כל ילד מקבל מניפה אישית, שכל רצועה בה מכילה מאפיינים שלו, מהחוזקה הכי משמעותית ועד לחוזקה הפחות משמעותית שלו. רצועה אחת שבה חברים כותבים חוזקה שהם רואים בו, רצועה אחת שבה כל בן משפחה כותב חוזקה שהוא רואה בו, רצועה אחת שבה התלמיד כותב את החוזקות שהוא מכיר בעצמו.

- **פעילות כובע הקסמים** – בשלב ראשון נעשית פעילות בקבוצות שיח על פי מודל אפר"ת. מוצגות סיטואציות שונות מחיי היומיום וכל תלמיד מזדהה עם דמות בסיטואציה וכותב על האירוע מנקודת המבט של אותה דמות: כיצד הרגישה, מה חשבה וכיצד הגיבה. בשלב השני, כל תלמיד חובש כובע שבו חמש החוזקות המשמעותיות שלו. התלמיד מציג את האירוע שניתח מנקודת המבט של הדמות שאיתה הזדהה, מציע חוזקות מהכובע שלו שיכולות לסייע להתמודד ומבקש מילדים אחרים בקבוצה, או שאלו מציעים לו, חוזקות שלהם שיוכלו לעזור לו להגיב אחרת.

- **שוק חוזקות** – על שולחנות הכיתה מפוזרים פתקיות רבות ובהן חוזקות שונות. ניתן לרכז את הפתקיות לפי תחומים, כשבכל שולחן תחום אחר – בין אישי, התמודדות, למידה וכדומה. כל ילד מקבל סל ואוסף אליו חמש חוזקות שהוא מרגיש שקיימות אצלו. אפשר

להשמיע מוסיקה ברקע בזמן הבחירה וילדים יכולים להתייעץ בינם לבין עצמם וגם עם המורה לגבי חוזקות שמתאימות להם.

זיהוי חולשות וחסמים - החולשות והחסמים הם גורמים המקשים עלינו להשיג את המטרות שאנו שואפים להגשים. הם יכולים להיות פנימיים (תכונות, אמונות, יכולות) או חיצוניים (חסמים חברתיים, תרבותיים, מגבלות שקשורות בהקשר שבו אנו פועלים).

על מנת שנוכל לפעול ולקדם את המטרות החשובות ולייצר שוויון השתתפות, צריכה להיות מודעות לחסמים ולחולשות כדי שנוכל להתמודד עמם, לעקוף אותם או לגייס אחרים לסייע לנו בהסרה שלהם. להלן מספר דוגמאות להתנסויות בזיהוי החולשות בבתי ספר:

- **שוק חולשות** – בדומה לשוק החוזקות, על שולחנות הכיתה מפוזרים פתקיות רבות ובהן חולשות שונות. ניתן לרכז את הפתקיות לפי תחומים, כאשר בכל שולחן תחום אחר – בין אישי, קושי בהתמודדות, קשיים שקשורים בלמידה וכדומה. כל ילד מקבל סל ואוסף אליו חמישה קשיים/חולשות שהוא מרגיש שקיימים אצלו. אפשר להשמיע מוסיקה ברקע בזמן הבחירה, והילדים יכולים להתייעץ בינם לבין עצמם וגם עם המורה לגבי חולשות שהם מזהים בעצמם.
- **סרגל קשיים וחוזקות** – סרגל אישי שעל גביו התלמיד יכול לדרג את החולשות והחוזקות שלו, מהחוזקה הכי משמעותית ועד לחוזקה הפחות משמעותית שלו. מהחוזקה הכי משמעותית שלו ועד לחוזקה פחות משמעותית. גם לגבי החולשות, התלמיד יציין מה הקושי או החולשה שהיה הכי חשוב לו להתמודד איתה ועד לחולשה שהכי פחות מפריעה לו. בשיח עם הכיתה יש התייחסות לקריטריונים שעל פיהם אפשר להחליט מה חשוב יותר או פחות. קריטריונים אפשריים למדרג כזה של חולשות יכולים להיות מידת הפרעה של אותה חולשה בחיים שלי, המידה בה החוזקה בולטת בהרבה אירועים בחיי או במעט, עד כמה אותה חוזקה משמעותית בהתמודדות עם אתגרים וכדומה.
- לדוגמה, בשיח עם תלמיד שמציין פחד גבהים נוכל לשאול האם הפחד מפריע לו ברמה היומיומית, או שאולי רק פעם בשנה? יכול להיות שלצד זה נזהה חולשה אחרת שחשוב להתמודד איתה כי היא מפריעה לו בחיי היומיום בבית הספר, וניתן יהיה להציב את שתי החולשות זו ביחס לזו ולבחון איתו מה יסייע לו יותר.
- **זיהוי קשיים תוך כדי משחק** – כל קבוצת תלמידים משחקת במשחק שולחן קבוצתי, שמייצר קשיים שונים לילדים, יחד עם מנחה. עם סיום המשחק מתקיים דיון על הקשיים שנוצרו בקבוצה ועל הדברים שעזרו להם כל ילד היה צריך להתמודד.



לוח כשלונות מפוארים שממוקם ברחבה המרכזית
בבית הספר

- **לוח כישלונות מפוארים** – לוח שבו מוצגים מצליחנים והקשיים והכישלונות שעברו בדרכם. המטרה היא לעודד תלמידים להתקדם ולהתמודד מול הקשיים והאתגרים העומדים בפניהם. הלוח מאפשר להציג את המורכבות באנשים ואת היכולת לראות בכל אחד הצלחות לצד קשיים וחולשות שצריך להתמודד מולן.

- **לוח הצלחות** – במשולב עם לוח הכישלונות המפוארים, מוצגות תמונות של תלמידים שהצליחו להתגבר על קושי. הדגש כאן איננו תלמידים מצליחנים (תלמידים מצטיינים בלימודים או בעלי הישגים מיוחדים), אלא תלמידים שהצליחו להתמודד ולהתגבר על קשיים, גם אם הם עדיין בדרך ולא הגיעו להצלחה שלמה.

- **מחברת רפלקציה – מחברת אישית** שמלווה את התלמיד לאורך השנה כולה והמשמשת אותו לכתיבת תובנות ומחשבות, ובה מוקדש מקום להערכה עצמית לקראת התעודות במחצית השנה ובסוף השנה. בגילאים צעירים המחברת מתמקדת יותר ברפלקציה על תחושות, שימוש באימוג'ים לביטוי רגשי, שיום רגשות. בגילאים מתקדמים יותר המחברת מתמקדת בזיהוי תהליכים מורכבים יותר, כגון תכונות שמקדמות/מעכבות אותי, רפלקציה על תהליכי חונכות ולקיחת תפקידי מנהיגות, ניהול זמן וכדומה.

- **סנגור עצמי** – סנגור עצמי מוגדר כיכולת של האדם לדבר או לפעול בעד עצמו, לעמוד על מימוש זכויותיו כאדם, להחליט מה טוב עבורו ולקבל אחריות על החלטותיו. על מנת לקדם יכולות של סנגור עצמי נדרשת קודם כול היכולת לדבר ולהציג טיעון בפני אדם אחר או קהל. בתי ספר מאפשרים פלטפורמות רבות להצגה ולדיבור פומבי:



- פרקטיקה **לסנגור עצמי מפל"א**
- **יצירת הזדמנויות מגוונות** – יש מקום ליצור מגוון רחב של הזדמנויות שבהן תלמידים יוכלו ללמוד ולהתנסות בהצגה עצמית, בהצגת טיעונים, בדיבור מול תלמידים אחרים. הזדמנויות כאלו יכולות להיות בהצגת התכנים הנלמדים, בדיון חברתי, בבקשה מהמורים ומהצוות או מתלמיד אחר או בכל נושא אחר שהתלמיד רוצה להציג ולטעון בו. כדאי להרחיב את מגוון האפשרויות לטעון – בכתב, בעל פה, בסרטון, מול יחיד או מול קבוצה.

על מנת לאפשר לילדים להצליח, מלבד האימון נדרשת הקניית ידע: כיצד להציג טיעון, איך להתכונן להצגת טיעונים.

לצד היכולת לטעון, חשוב ללמד את התלמידים כיצד נותנים משוב בונה ומקדם ולבנות יחד קריטריונים ברורים למשוב ולהערכה של ההצגה והטיעונים.

חשוב לציין כי בדומה לתלמידים, גם אנשי הצוות צריכים להכיר ולהמשיך ללמוד על החוזקות שלהם וחולשותיהם ולהמשיך לפתח agency, באופן אישי, וביחד עם עמיתיהם ועם צוות הניהול.



קידום היכולת והמוכנות לפנות מקום לאחר

פינוי מקום לאחר שלוב במושג צדק הכרתי, המתייחס לקונטקסט היסטורי חברתי. הוא מתמקד בקידום צדק תרבותי ופוליטי ובפעולות לשם מניעת העדפה לערכים ולדרכי התבוננות של קבוצות מסוימות, תוך הפחתה ואף הדרה של ערכים ואופני התבוננות של קבוצות אחרות. כיוון שיש כוחות חברתיים חזקים הפועלים לשמר את הסדר הקיים, **הרי שעל מנת לשנות ולפעול לטובת חברה הוגנת יותר, לא מספיק להטיל את האחריות על הקבוצות החלשות, אלא לפעול אקטיבית כדי ליצור ולבסס את המוכנות של הקבוצות החזקות לאפשר ולתרום לקידום שוויון ההשתתפות.**

כאשר מתבוננים בסביבה הבית ספרית, ומתוך התייחסות לבניית co-agency כמודל עבודה וכבסיס לשוויון השתתפות, הרי שהנקודה הראשונית לפתוח בה היא היחסים בין הצוות לתלמיד. על כן, אחד המרכיבים המשמעותיים בפינוי מקום לאחר בתוך עולם בית הספר הוא פתיחת ערוצי פעולה עבור התלמיד.

ערוצי פעולה – במודל השמש של co-agency ניתן לראות שלילדים יש כביכול אפשרויות רבות למימוש ערוצי פעולה פתוחים, ואולם חלק מערוצים אלו אינם אלא מראית עין בלבד, שכן המורה הוא זה שמוביל ומקבל את ההחלטות ולתלמיד נשאר מרווח פעולה צר. על מנת לאפשר שיתוף פעולה בעל משמעות וערך, המבוגרים (צוות בית הספר וההורים) חייבים לעבור תהליך משמעותי, במקביל לתהליך ההכנה שעובר התלמיד, לקראת המפגש ויצירת השותפות. התלמיד צריך לדעת מהן החוזקות שהוא מגיע



איתן, לזהות ולבטא מה הוא רוצה או צריך מהמבוגרים סביבו וכן להתגמש ולמצוא פתרונות. לצד זאת, **על המבוגרים להיות פתוחים לפתרונות שונים מאלו שחשבו עליהם, לכבד את המקום של הילד ולקבל בלב שלם את יכולת ההובלה שלו ואת ההבנה שהוא מכיר את עצמו טוב יותר מכל האחרים.** במחקר המלווה עלה כי מורים שהכירו בערך המגוון (אלו שדיווחו כי חשוב להם שיהיו מורים שונים בחדר המורים ושככיתה יהיו תלמידים שונים), דיווחו במידה גבוהה יותר שלתלמידים בבית ספרם יש השפעה, וכי חשוב להם שלתלמידים יהיו ערוצי השפעה רבים. נראה כי הקשר שנמצא מעיד על כך שמתן השפעה לתלמידים מתחבר אצל המורים לנכונות ולרצון לשמיעת מגוון רחב יותר של קולות.

תחומים ופלטפורמות שמאפשרים לתלמידים ערוצי פעולה הם:

- **שולחנות עגולים** – מפגשים קבועים מספר פעמים בשנה. כל שולחן נוגע בתחום אחר: היבט לימודי, היבט חברתי, היבט רגשי וכדומה. בכל שולחן מספר מורים, וכל תלמיד יכול לגשת לשולחן על פי בחירתו ולהתייעץ ולהציע או לבקש מענים המותאמים לו, או ליזום פעולות בבית הספר. בשולחן מתקיים שיח בגובה העיניים וחושבים באופן משותף כיצד ניתן להיענות ולקדם את הבקשות, ולהסיר את החסמים שעומדים בדרך.
- **השתתפות בוועדה בין מקצועית** – תלמידים לוקחים חלק אקטיבי בהתאמת המענים לצרכים שלהם. לאחר תהליך הכנה שהם עוברים, הם יהוו חלק מהצוות שיעסוק בחשיבה על הקשיים שהם מתמודדים עימם ובהצעת אלטרנטיבות שונות לפתרון, כמו גם בבקשה של משאבים שונים האפשריים במסגרת בית הספר.
- **סיירות** – קבוצת תלמידים המקימה סיירת תחת נושא מסוים (לדוגמה סיירת ניקיון, סיירת שיר ומזמור, סיירת שפה, סיירת משחקים וכדומה), ויחד עם מורה שמתעניין בתחום מובילים שינוי בבית הספר. ניתן לקבוע נושאים לסיירות על פי תחומי העניין של המורים, והתלמידים יכולים לבחור לאיזו סיירת להצטרף. תהליך הבחירה מתבצע בליווי מורה שמעלה שאלות לגבי התהליך (כגון האם אני בוחר על פי נושא? על פי החיבור שלי למורה? על פי חברי הקבוצה האחרים?), מסייע בהתבוננות וברפלקציה על בחירות קודמות וביצירת תובנות של התלמיד לגבי עצמו. אפשרות אחרת היא לתת לקבוצות תלמידים ליזום את תחומי הנבחרות (ולאפשר בחירה לתלמידים שלא יזמו נושא) והמורים הם אלו שבחרים לאיזה נושא להצטרף.

סיפור מקרה:

השתתפות בוועדה בין־מקצועית פנים בית ספרית כערוץ פעולה לתלמיד

הועדה הבין־מקצועית כוללת אנשים מתפקידים ומתחומים שונים המשיקים לתהליך החינוכי בבית הספר: המנהלת, היועצת, המחנכת, והפסיכולוגית. מטרת הוועדה לשתף את אנשי החינוך והטיפול ב"סיפור המקרה"; מי הילד/ה, מה הקושי שלו/ה, מה הפתרונות שמוצו, ולקיים חשיבה רחבה לגבי פתרונות אפשריים או דרכי התמודדות עם הקשיים. בעוד הילדים הם הנושא המרכזי לדיון בוועדה, לרוב הם לא לוקחים בהן חלק וההחלטות מתקבלות מ"על לראשם".

באחד מבתי הספר שהשתתפו בתהליך הפיתוח, ההתנסות בהוגנות כללה את השתתפות הילדים בוועדה הבין־מקצועית, שבה הם הוזמנו להציג את הצרכים שלהם, כפי שהם רואים אותם ואת הפתרונות הרלוונטיים להם. לצורך הייצוג העצמי בוועדה, התלמידים עברו תהליך ליווי צמוד על ידי יועצת בית הספר והמחנכת, שבו הכירו את היכולות שלהם ואת הקשיים שלהם, חשבו יחד עם מה יוכלו להציג בוועדה ואלו פתרונות או מענים הם יכולים לקבל במסגרת בית הספר. במקביל, המורים וההורים שהשתתפו בוועדה עברו שיחות הכנה שבהן הובהרה להן החשיבות בהקשבה לתלמיד, הצורך לתת מקום וכבוד לדבריו והקושי העומד בפניו בעצם הכניסה למעמד בו הוא, כתלמיד, עומד מול קבוצה של מבוגרים, אשר "שופטים" אותו.

ככניסת התלמיד לוועדה הבין־מקצועית, בדומה למהלך השגרתי בו פותחים בכניסת המענים שניתנו עד כה, התלמיד נשאל מה המענים והיחס שקיבל עד היום. לדברי הצוות והמנהלת, מענה הילדים שיקף לצוות פעמים רבות כי המענים שחשבו שניתנו, לא תמיד היו בהיקפים הראויים, ולא תמיד התאימו בצורה מדויקת לתלמיד. עצם המראה הזו שהוצבה מול המורים והצוות, עוד לפני שהילדים השיבו, קידמה תהליך של שיפור ודיוק המענים שניתנו לילדים שהגיעו לוועדה, כמו גם לילדים אחרים. המנהלת תיארה מצב בו מורים הקפידו יותר למצות את הזכויות שיש לילדים ולדייק את המענים שניתנים להם, בעקבות המשובים שהועלו בוועדה והידיעה כי ילדים נוספים גם הם יגיעו למעמד שבו ישאלו אותם מה קיבלו עד כה. מורים עשו מאמץ להתבונן על המענים שניתנים מנקודת מבטם של הילדים, בגלל כניסתם של אלו לוועדה.

בנוסף, ניכר כי הצעות שהועלו מהילדים לפתרון קשיים, היו מדויקות יותר ותרמו להתקדמותם יותר ממענים אחרים שניתנו קודם לכן. חלק מהילדים הציעו פתרונות מחוץ לקופסא וביקשו מענים אחרים מאלו שקבוצת המבוגרים בוועדה הבין־מקצועית ייעדו להם. דבר זה הפרה את הדיון ופתח פתח לאפשרויות פעולה נרחבות יותר. ובמקרים בהם אלו יושמו, אף הובילו להצלחה גדולה יותר עם הילדים. מתוך כך, בית הספר שם לו ליעד כי 10% מהילדים יוכלו להגיע לוועדה הבין־מקצועית וכי 60% מההחלטות הוועדה יתבססו על הצעות הפתרון שאיתם הגיעו הילדים לוועדה.

תהליך העבודה בוועדה הבין־מקצועית קידם את התובנה שישנה תרומה רבה בשיח עם הילדים בגובה העיניים לשיפור המענים וחלוקה ממצה יותר של המשאבים, וכן לתהליך ההכנה לתלמידים עצמם ולמורים. אלו הובילו את בית ספר לפתח תהליך ליווי כיתתי לכלל התלמידים בבית הספר וכן לפתוח מגוון רחב יותר של ערוצי השפעה לילדים, כגון מסגרות לשיח ישיר מול מחנכת או מורה מקצועית, שאליהן תלמידים יכולים לפנות ביוזמתם האישית. בנוסף נוצרה פלטפורמה לשיח והיוועצות בשולחנות עגולים – 5 מועדים בשנה בהם מתקיימים בלובי ביה"ס שולחנות עגולים בהיבט הלימודי, החברתי, הרגשי. בכל שולחן יושבים מספר מורים וכל תלמיד יכול להגיע ולהיוועץ בסוגיה מסוימת עפ"י החלטתו ולבחון יחד עם צוות המורים, פתרונות שונים ויוזמות חדשות להתנהלות של התלמיד ו/או בית הספר.

1 גם אם מבנה הוועדה וכוונת המורים אינה לשפוט את התלמיד, הרי שהמעמד בו הילד עומד מול קבוצת מבוגרים והשגרות הקיימות או המצופות בביה"ס, מייצרות את התחושה כי הילד עומד למבחן.



הסרת חסמים – על צוות בית הספר מוטלת האחריות לזהות חסמים הנובעים ממשתני רקע כמו מגדר, מצב חברתי-כלכלי, הגירה או לקויות למיניהן, ולפעול בכל דרך אפשרית על מנת להסיר אותם מדרכם של התלמידים. באופן דומה, על התלמידים לפעול כך בינם לבין עצמם.

נתחיל באפשרויות הנתונות בידי הצוות.

דוגמאות לאמצעים העומדים בפני בית הספר להסרת חסמים:

- **בחינה של חומרי הלימוד** תוך התייחסות למרכיבים מגדריים ותרבותיים ושינויים כך שלא יתייגו או יסלילו קבוצות לתפיסות תפקיד מסוימות. כך לדוגמה באחד מבתי הספר עברו על ספרי הלימוד וזיהו מקומות שבהם נשים הוצגו בתפיסה סטריאוטיפית, ועל כן שינו את הייצוגים בהתאם, כך שיכילו לחילופין גברים ונשים (כגון החלפה של "אמא הכינה חלה" ב"אבא הכין חלה" וכדומה).
- **בדיקה של אופני ההיבחנות וזיהוי חסמים שונים**, ובהם הערכה שאינה מבוססת רק על שפה (עבור תלמידים מהגרים או תלמידים שמתקשים בקריאה), ניסוח טופסי מבחן לבנות בלשון נקבה, לאור מחקרים המראים כי הישגי הבנות נמוכים יותר כאשר המבחן מנוסח בלשון זכר, תכנים הנוגעים לתחומי עניין מגוונים המאפשרים לילדים המגיעים מרקעים שונים להתחבר אליהם ועוד. באחד מבתי הספר מהחברה הערבית השתמשו בצילום סרטון וידאו כמשימת הערכה. לילדים הותר לבחור את תוכן הסרטון ולהציע עבור איזה מקצוע לימוד יוכל הסרטון לשמש כמשימת הערכה. כך, חלק מהתלמידים בחרו להציג ניסוי והסרטון שימש הערכה במדעים; אחרים התייחסו לנושא מתמטי (חישוב שערים בכדורגל או הכנת מתכון יכול להיות נושא מתמטי) כהערכה בחשבון, ואחרים ביקשו לצלם את הסרטון בעודם מדברים בעברית, כבסיס להערכה בשפה העברית. אותו סרטון יכול לשמש גם להערכה בכמה מקצועות במקביל (סרטון בעברית על ניסוי שהתלמיד ביצע).
- **בחינה של חלוקת המשאבים בבית הספר**, תוך התבוננות על השימוש של כל אחת מהקבוצות במשאבים הקיימים. כך לדוגמה, באחד מבתי הספר זיהו כי בנות משתמשות פחות במגרשים. המגרשים נשלטים פעמים רבות על ידי הבנים במשחקים פיזיים המונעים מהבנות גישה. בבית הספר פעלו על מנת לאפשר שימוש במגרשים גם לפעילויות נוספות לבחירת הבנות, באמצעות חלוקת הזמן במגרשים ויצירת שיח בין בנים ובנות על המגרש כמשאב שיכול לשמש למגוון צרכים.
- מיפוי התלמידים בכיתה ו**בניית תוכנית אישית** עבור תלמידים שלא ממשים את היכולות שלהם בשל מאפייני רקע, כגון מצב חברתי-כלכלי בבית, קושי בתמיכה וכדומה. בתוכנית

האישית נקבע יעד שהתלמיד בוחר יחד עם המורה וההורים, על מנת לספק לילד את התמיכה האפשרית ואת המשאבים הנדרשים לקידומו.

- **עיצוב אוניברסלי** – עיצוב של מוצרים וסביבות באופן כזה שימשו מספר גדול ככל האפשר של אנשים, בכל הגילאים, ושישרתו מגוון יכולות. עיצוב אוניברסלי ללמידה מתמקד בסביבה של התלמיד – תוכנית הלימודים, חומרי הלימוד, דרכי ההוראה ודרכי ההערכה. העבודה אינה מתמקדת בתלמיד המתקשה, אלא בכיתה השלמה שבה התלמידים המתקשים (עם החסמים) הם חלק מהקהילה הלומדת. ההנחה היא שהפתרון שניתן לתלמיד הבודד בתוך השיעור, יכול לתת מענה לתלמידים רבים בכיתה. פעולות שיועדו מלכתחילה להסיר חסמים לתלמיד עם קשיי קריאה, יכולות לסייע גם לתלמידים עם בעיות קשב או לתלמידים עם בעיות זיכרון וכן הלאה.

- [מתוך פל"א על הנגשה](#)

- [עלון הכלה למעשה בנושא עיצוב אוניברסלי](#)

- [עוד על עיצוב אוניברסלי בהקשר של התמדה](#)

- [מודל הקשת – הנגשה](#)

דיאלוג והיכרות – על מנת להבין את הערך בשיח המשותף ובתרומה של השותפים השונים, יש צורך להכיר את האחר, לחוות באופן אישי ולהבין את הפוטנציאל של השיח המשותף, עבור שני הצדדים. לשם כך יש צורך ביצירת מפגשים רבים ומשמעותיים עם מגוון רחב של קבוצות – בתוך בית הספר בין תלמידים בגילאים שונים ובין תלמידים למורים, מנקים, סייעות ועוד הפועלים בבית הספר (ובמיוחד בחיבור בין המבוגרים לבין עצמם בתוך בית הספר), עם הקהילה – הורים, שכנים, בתי ספר אחרים ומגוונים, ועם קבוצות אחרות בחברה: חילוניים, דתיים, ערבים ויהודים, פריפריה ומרכז, צעירים וזקנים וכדומה.

חשוב לשים לב שהמפגש אמור לקדם התבוננות מורכבת על האחר והיכרות עם מגוון רחב של יכולות, ולא לייצר טריוויאליזציה ולצמצם את האחר ואת תרבותו לכדי הסמלים המאפיינים או לצמצם את דמותו לכדי ייצוג של הקבוצה (Keddie, 2012). מפגש שמייצר טריוויאליזציה של האחר, עלול להוביל באופן פרדוקסלי לריחוק ולדחיקה עמוקה יותר לשוליים של אותן קבוצות, כיוון שיש קושי לראות כיצד אותם מאפיינים רלוונטיים לשיח הכולל.

כך לדוגמה, בחברה היהודית בישראל, היכרות עם החברה הבדואית מתמצית לעיתים בהצגת המאפיינים המסורתיים – מאהל, נדודים, מרעה ומאפיינים שבטיים, בעוד התבוננות רחבה על האוכלוסייה הבדווית כדאי שתכלול התייחסות למנהיגים ולמשכילים מהחברה הבדווית,

ליזמות ולחדשנות, לידע ייחודי הנוגע לסביבה ולתהליכים בני־קיימא וכדומה. קל לדמיון איך בהתבוננות צרה יש קושי לזהות את התרומה האפשרית של אותה קבוצה לחברה, בעוד שהתבוננות רחבה מאפשרת זאת. באופן דומה, במפגש של פרט מול פרט, צריך לשאוף שכל פרט יהיה עולם ומלואו ולא רק המייצג של הקבוצה שאליה הוא שייך – ילד דתי שנפגש עם ילד חילוני, למשל, יכול למצוא הרבה נקודות דמיון ביניהם, על אף צבר המאפיינים שלו כדתי, והוא אינו צריך לשאת על עצמו את ייצוג כלל הקבוצות הדתיות בחברה, ולהיפרך.

יזמות שנקטו בתי הספר לשם קידום מפגשים שונים:

- **כיתה אינטגרטיבית** – שיעורים משותפים לכיתת תקשורת ולכיתה רגילה באופן שגרתני לאורך השבוע. השילוב נעשה באופן שבו גם אלו וגם אלו נתרמים ומרוויחים מהשילוב. בין לבין התקיימו מפגשי רפלקציה כדי שהתלמידים יוכלו לשוחח על התחושות שעלו בהם במפגש המשותף, הקשיים והיתרונות בעבודה המשותפת.
- **התנדבות בארגונים שונים** – לאורך השנה, כל שכבת גיל התנדבה בתחום אחר – צער בעלי חיים, בית אבות, גני ילדים, לקויי ראייה וכדומה. תהליך מקדים להתנדבות מתייחס לחשיבות של רגישות סביבתית וחברתית, מבסס את היכולות האמפתיות של הילדים ומנגיש את עולם התוכן. לצד המפגשים מתקיימים מפגשי רפלקציה שעוסקים בתרומה שיש במפגש, בחששות ובגילויים.
- **שילוב סייעות כחלק אינטגרלי מחדר המורים** – בישיבות, בהשתלמויות, באחריות לפיתוח המקצועי שלהן ובהשתתפות בוועד המורים. שילוב כזה עלול להיתקל בהתנגדות של מורים החשים כקבוצה מקצועית נפרדת. אך בבית ספר שהתנסה בכך דווח על רווח לכולם, שבראש ובראשונה התבטא במחויבות גבוהה יותר של צוות הסייעות, בשיפור בעבודה המשולבת ובסנכרון בין הסייעת למורה, המאפשר עבודה ברמה מקצועית ואיכותית יותר עם הילדים, תוך ניצול החוזקות של הסייעות בצורה טובה יותר.



הפעלת גן לילדי המורות, בתקופת הלמידה מרחוק

- **שילוב המנקים בסדר היום הכיתתי** – תוך היכרות משמעותית בינם לבין התלמידים על מנת לקדם יצירה משותפת ואחריות לניקיון בית הספר. דוגמה לשילוב כזה הוא במיצוב המנקה כחלק מצוות בית הספר, מעבר שלו/ה בין הכיתות בבוקר ושיח שלה עם התלמידים, תוך התייחסות לניקיון הכיתה ובית הספר, הובלה של קבוצות ניקיון ושבח לתלמידים שלוקחים אחריות על הניקיון.

- **פעילות עם שכנים** – יוזמה של בית הספר לפעילויות של התלמידים עם שכנים בקהילה ויצירת הפלטפורמה למפגש ראשוני. לדוגמה, מתן משימה לדפוק על דלת שכן ולהתעניין בשלוחו או להציע עזרה, הדלקת חנוכייה משותפת בבניין וכדומה. בבית ספר שבו התקיימה פעילות כזו, היא הובילה בהמשך ליוזמות נוספות שנוצרו בין תלמידים לשכנים, ללא מעורבות בית הספר.

פיתוח אמפתיה – אמפתיה היא היכולת לשים עצמנו בנעלי האחר, לחוש ברגשותיו ולראות את הדברים מנקודת מבטו. אמפתיה היא בסיס משמעותי וחיוני במערכות יחסים ובתקשורת עם הזולת. בבסיס האמפתיה קיים הצורך לא למהר ולשפוט, לא לבקר את האחר, מה שמאפשר זווית בריאה יותר ומכאן קידום תקשורת חיובית ומחברת. קל לנו יותר לפנות מקום לאחר ולאפשר לו השתתפות שווה כאשר אנו מסוגלים לשים עצמנו בנעליו. על כן חשוב לקדם אמפתיה הן במערכות יחסים בסביבה הקרובה והן בקרב חברים בקבוצות שונות ורחוקות יותר.



חשוב לשים לב כי אמפתיה אינה ניסיון להיות נחמד אל הזולת או לרצות אותו. זוהי סימפטיה, לא אמפתיה. אמפתיה גם אינה רחמים על הזולת. יחס של רחמים הוא מבט מבחוץ שלעיתים יכול להיות מתנשא, מרחיק ומתרחק ממגע, אם כי התחברות אמיתית אל כאבו של האחר עשויה להוביל לתחושת רחמים אותנטית (שראל, 2014).

פיתוח אמפתיה מתחיל כבר בגילאים צעירים ומתבטא ביכולת לזהות רגשות ולשיים אותם. בהמשך לכך ניתן לבסס אמפתיה באמצעות תהליכי רפלקציה אישיים וקבוצתיים.

במובנים רבים, תהליכי הקרבה וההיכרות עם האחר שנעשו בבתי הספר, מקדמים אמפתיה והבנה לרגשות ולנקודת המבט של האחר. זאת מתוך תהליכי הרפלקציה המתייחסים למפגשים, וכן תהליכי רפלקציה חברתיים המתקיימים לאורך השנה:

- **מחברת רפלקציה** – **מחברת אישית** שמלווה את התלמיד לאורך כל השנה והמשמשת אותו לכתיבת תובנות ומחשבות, ובה מוקדש מקום נפרד להערכה עצמית לקראת התעודות במחצית השנה ובסוף השנה. בחוברת יש מקום לנתח אירועים תוך התייחסות לתחושות ולרגשות האחר ולהבנה שלהם.

- **פרקטיקות לקידום אמפתיה מתוך פל"א**



קידום ערכי ההוגנות

בתהליך הלמידה והפיתוח המשותף התחדדו שני ערכים משמעותיים שעומדים בבסיס יצירת co-agency שמקדם הוגנות. הפרקטיקות לקידום שותף יוזם ופעיל ולפינוי מקום לאחר אינן פרקטיקות חדשות, והמיומנויות שעמדו בבסיסן קודמו גם בעבר בשמות ובדגשים שונים ('האחר הוא אני', 'קידום agency', 'לומד עצמאי' וכדומה). עם זאת, כאשר אלו יושבים על תשתית של ערכי ההוגנות ומיושמים בצורה איכותית כדי לקדם את אותה הוגנות, הם בעלי פוטנציאל לעבודה משולבת ומדויקת יותר אשר תבסס יצירה משותפת (co-agency) ושוויון השתתפות, ובסופו של דבר תוביל לחברה הוגנת.

במהלך של אדוות הוגנות, קידום הערכים התחיל בלמידה שנעשתה בקבוצת המנהלים ובצוותי בית הספר. הלמידה כללה **מושגים** הנוגעים בהוגנות (שקיפות, אכפתיות, מגוון, גמישות, אמון, נגישות ואיכות), והיבטים שונים בהוגנות (הגדרות להוגנות, סוגי אי-שוויון, צדק חלוקתי וצדק הכרתי, עבודה סוציאלית מודעת עוני וכדומה). הלמידה יצרה את הבסיס להתבוננות מחודשת של המנהלות והצוותים על בתי הספר שלהם מתוך משקפי ההוגנות, ומתוכן פיתוח התנסות בית ספרית.

כפי שתיארה אחת המנהלות:

"למדתי לשים את משקפי ההוגנות 24/7. אין תירוצים ואין מגננות – אני פועלת הן בחיי האישיים והן בחיי המקצועיים רק בעקבות התמונה המשתקפת מבעד למשקפיים אלה"

בהמשך לכך, ככל שההתנסות קורמת עור וגידים ומתרחבת, החוויה עצמה היא זו המייצרת ומעצימה את ההבנה וההטמעה של הערכים. כך לדוגמה, בבית ספר שהתמקד בסוגיית המגדר, ככל שהעמיקו ובחנו את חומרי הלימוד ואת האופן שבו מחולקים המשאבים בין בנים ובנות, כך חוו את המשמעות וההשפעה שיש להתבוננות הזו של המורים, ועל התלמידים והתלמידות עצמם. המודעות לחסמים והיכולת להסירם, לפחות את חלקם, מסייעת למורים להבין את המשמעות העמוקה של הוגנות כזכות. באופן דומה, בבית ספר אחר שבו פעלו לקידום התלמיד כשותף יוזם ופעיל, ראו את האופן שבו התלמידים השפיעו ותרמו לשינוי ולמציאת פתרונות מדויקים יותר עבורם. הדבר הוביל להטמעה של המשמעות העמוקה להכרה בערך המגוון, שכן פתיחת ערוצי הפעולה וההשפעה לתלמידים לא רק סייעה לתלמידים לפתח את עצמם, אלא סייעה למורים ולבית הספר לשמוע קולות נוספים, לחשוב באופן רחב אך מדויק יותר, לצאת מהפתרונות המוכרים ולהיות מורים טובים יותר. מורים שחוו זאת היו עדים לאופן שבו הכללת קולות נוספים בשיח תורמת לחברה כולה (במקרה זה, חברת בית הספר).

הוגנות כזכות – הוגנות היא זכות יסוד. היא קשורה באופן הדוק בזכות לשוויון המעוגנת במגילת העצמאות שבה הוצהר: "מדינת ישראל תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל אזרחיה בלי הבדל דת, גזע ומין; תבטיח חופש דת, מצפון, לשון, חינוך ותרבות."



כאשר אנחנו מתייחסים להוגנות כזכות יסוד או זכות "טבעית", אנו משייכים אותה לאותן זכויות המוקנות לאדם באשר הוא אדם, מכוח טבעו וכבודו האנושי, ובלי תלות בכוחו של שלטון כלשהו. מכיוון שהזכויות, לפי תורות אלה, אינן מוקנות על ידי השלטון האנושי, אין שלטון זה רשאי ליטול אותן (רות גביזון, 1991).² מכאן שהוגנות היא לא בגדר האפשרי אלא בגדר ההכרחי.

כדי שחברה תוכל לפעול לשם יישום הוגנות, יש חשיבות בכך שהקבוצות המרכיבות אותה יאמינו שהוגנות היא זכות יסוד שכל הפרטים בחברה זכאים לה, ללא קשר לקבוצה שאליה הם שייכים. ללא תשתית ערכית זו, הרי שהחברה תפעל לקיום הוגנות רק עבור חלק מהקבוצות, או לחלופין לא תהא מחויבת ליישום הוגנות עבור כולם, ובכך בהכרח תחתור תחת המושג הוגנות.

הפנמה של ערך זה בבית הספר, ראשית על ידי המורים ולאחריהם התלמידים, הכרחית על מנת לייצר את התשתית לשינוי, את היכולת לבחון את המציאות במשקפיים חדשים ולראות בחוסר הוגנות עוולה ולא משהו שאפשר לחיות איתו. להלן מספר דוגמאות למערכי שיעור או סדנאות העוסקים בנושא של שוויון זכויות יסוד:

- [קידום ערך השוויון \(מתוך בין הצלצולים\)](#)
- [מערך שיעור על הזכות לשוויון \(מט"ח - מיועד לחטיבה עליונה\)](#)
- [פעילות שניתן לקיים בחדר מורים בנוגע לזכויות יסוד](#)
- [סוגים של אי-שוויון](#)

הכרה בערך של מגוון ושונות – הכרה בערך המגוון היא משמעותית במקום שבו השיח על אודות הכלת קבוצות נוספות ושינוי, עובר משיח של משחק סכום אפס, לשיח של win-win. המעבר הזה הוא לא פשוט אך הכרחי, והוא שלוב בערך של הוגנות כזכות. מתוך האומץ להתנסות, להיפגש עם האחר בגובה העיניים, לפתוח ערוצי פעולה לתלמידים ולמורים, מתקיימות למידה והפנמה של חשיבות המפגש ושל האופנים שבהם כולם יכולים להיתרם מההשפעה של הקבוצות השונות.



- [פרקטיקות להכרת השונה \(מתוך פל"א\)](#)
- [הטרוגניות בכיתה](#)

² רות גביזון (1991), "זכויות האדם", רות גביזון וחגי שנידור (עורכים), זכויות האדם והאזרח בישראל: מקראה, א, עמ' 25

חדר המורים



המורים מהווים ציר מרכזי בשינוי ההתנהלות הבית ספרית, כמי שחשים את התלמידים, מלמדים אותם את המיומנויות, מייצרים שיח אחר ומפנים לתלמידים מקום כדי לייצר ולקדם את התשתית להוגנות. אך בתוך שלל העשייה, חשוב לשים לב לתחושת ההוגנות של המורים עצמם. יש מורים שחווים את בית הספר כחסר הוגנות, בין אם במובן הפשוט של fairness ובין אם במובן הרחב יותר של equity.

ברבים מבתי הספר, המורים וצוות הניהול עברו שינוי עם התקדמות הלמידה וההתנסות הבית ספרית, שהמוקד שלה היה קידום ההוגנות בבית הספר עבור התלמידים. בשניים מבתי הספר שהשתתפו בתהליך הפיתוח זיהו המנהלות כי המורים הם מושא השינוי, ועל כן מוקד ההתנסות היה חדר המורים.

באופן דומה לתלמידים, המורים צריכים לבסס את שלוש הרגליים של ההוגנות: ערכי ההוגנות, היכולת להיות שותפים פעילים ויוזמים והיכולת לפנות מקום לאחר, זאת על מנת לאפשר co-agency כפלטפורמה להוגנות. להלן מספר תובנות הנוגעות לעבודה בחדר המורים:

- **לימוד משותף של עולם התוכן הנוגע להוגנות** – העלאת סוגיות הנוגעות להוגנות, הכרת מושגי ההוגנות, סוגי חוסר הוגנות בחינוך וכדומה. השיח בחדר המורים מאפשר להתבונן על בית הספר מנקודת מבט חדשה, תוך בחינה עצמית ורפלקציה קבוצתית ואישית. חשוב לשים לב שנושא ההוגנות יכול להעלות גם התנגדויות – כיוון שלמורים תפקיד משמעותי ביצירת התרבות הבית ספרית, זיהוי חוסר הוגנות בבית הספר יכול להוביל לתחושה של האשמה והצדקה של התנהגויות שונות. במקום שבו נוצרת אחריות משותפת מתוך תהליך הלמידה, נפתחת ההזדמנות לשינוי.
- **יצירה מתמשכת של הזדמנויות ליוזמות מורים** – על מנת שמורות יוכלו להיות שותפות פעילות ויוזמות, על צוות הניהול להציע מגוון רחב של אפשרויות עבור מורות ומורים, ליזום ולקחת חלק פעיל בעיצוב בית הספר ובקבלת ההחלטות. חוסר יוזמה של מורות יכול לנבוע ממאפיינים אישיים, אך יכול להיות ביטוי של חוסר אמון, תחושת מסוגלות נמוכה והיעדר אפשרויות. בבתי ספר שפעלו בחדר המורים, מתן הזדמנויות רבות ומגוונות לפעולה עבור המורות על ידי הצעה חוזרת ונשנית ודגש על ההזדמנויות בכל מליאה, לצד גיבוי שיתוף פעולה ותמיכה שיתוף פעולה ותמיכה שניתנו לאלו שלקחו יוזמה – אפשרו למורות להעז וליוזם.
- **דגש על יצירה משותפת** – כשמדובר בתלמידים, קל להבין את הצורך בתמיכת המורים או ההורים בקידום היוזמות, אך בהתייחס למורים לעיתים נדמה שרק צריך לאפשר והדברים יקרו מעצמם. יתרה מכך, מנהלות מתאכזבות כאשר מורות אינן לוקחות

הזדמנות, כאשר זו ניתנת להן. עם זאת, אחת התובנות בתהליך הייתה שהמורות, בדיוק כמו התלמידים, צריכות את המסגרות והתמיכות שיאפשרו להן ליזום ולהביע את עצמן. יש צורך בשגרות מעוגנות בזמן לעבודה משותפת ולשיח פתוח, להתייעצות ולהובלה.

- **שגרות שיח בקבוצות קטנות בין המורות והמורים למנהלת** – מפגשים המאפשרים שיח פתוח, מקום לשיח אישי, היכרות בלתי אמצעית ואמפתיה. בתוך שגרות אלו יש מקום לצרף גם עובדי מנהלה, ובהם סייעות ועובדות ניקיון, כחלק מקידום ההכרה בערך המגוון ושמיעת קולות שונים. גם כאן, בדומה לעיסוק בתכני ההוגנות, יכולות להיווצר התנגדויות בשל ההפרדה הקיימת בין צוות ההוראה לצוות המינהלי, אולם אם המורים לא יחוו בעצמם את הרחבת הקולות והתרומה שלהם התהליך של הרחבת קשת הקולות ותרומתו להווייה הבית ספרית, יהיה קשה להנחיל זאת לתלמידים. מתוך ההתנסויות למדנו כי בבית ספר שבו סייעות בית הספר שולבו באופן כמעט מלא בצוות המורים, כולל ייצוג בוועד המורים, תואר שינוי משמעותי של עבודת הצוות וההכרה בתרומת כלל המבוגרים בבית הספר.

- **היכרות עם חוזקות וחסמים** – המורות עצמן, יחד עם צוות הניהול, צריכות להמשיך באופן מתמיד את תהליך זיהוי החוזקות שיכולות לשרת אותן ואת החסמים העומדים בפניהן. הכרה זו מאפשרת להסיר חסמים שיש למוֹרָה ולפתוח עוד ועוד אפשרויות פעולה המותאמות לה, כמו גם להתמודד עם תנאים משתנים, כפי שקרה במהלך תקופת הלמידה מרחוק.

איך תוכלו להעריך את פעולותיכם לקידום הוגנות? ומה אנחנו למדנו מהמחקר?

במהלך השנה השנייה לתהליך הפיתוח, הועבר למורות ולתלמידים שאלון שנבנה עבור משתתפי בתי הספר שהשתתפו באדוות הוגנות. השאלון נועד לסייע בקבלת תמונת מצב לגבי תחושת המסוגלות של התלמידים והמורות, תפיסותיהם לגבי ערוצי הפעולה שניתנים להם ושיקוף תחושותיהם – האם קיבלו, להערכתם, יחס הוגן בבית הספר.

מתוך שאלוני האקלים לתלמידים, לוקטו היגדים ספורים הנוגעים בסוגיות הרלוונטיות למודל ההוגנות וה-co-agency – תחושת המסוגלות, היכולת לפעול ולהשפיע, חשיבות המגוון והתחושה שמתייחסים אל התלמיד עצמו ולתלמידים אחרים באופן הוגן. בנוסף, נבנה שאלון למורות, המתייחס לאותם ממדים. בהתייחס לכל אחד מההיגדים, המורה/התלמיד היה צריך לענות באמצעות סולם בן חמש רמות, עד כמה הוא מסכים להיגד (מ-1 = כלל לא מסכים ועד 5 = מסכים במידה רבה מאוד).

לשאלונים השיבו בסך הכול 184 מורות ו-687 תלמידים מ-8 בתי ספר. 123 מורות (67%) ו-438 תלמידים (64%) מהחברה היהודית ו-61 מורות (33%) ו-249 תלמידים (36%) מהחברה הערבית.

כאשר בחנו את הקשרים בין ההיגדים השונים שנשאלו² (באמצעות ניתוח גורמים), זיהינו מתוך התשובות שההיגדים התקבצו אצל התלמידים לשלושה גורמים³:

- **מסוגלות ועידוד:** היגדים כגון "אני מרגיש שאני יכול להצליח בבית-הספר", "אני יכול לבטא את הכישורים והכישרונות שלי בבית הספר", "אצלנו המורים מעודדים את התלמידים להביע את דעתם האמיתית" וכדומה
- **יכולת השפעה:** ההיגדים "אני יכול להשפיע על הרבה דברים בבית הספר", "אצלנו בבית הספר התלמידים יכולים להשפיע על הרבה דברים" ו-"אני יכול להשפיע על האופן שבו אני לומד בבית הספר"
- **חשיבות המגוון:** היגדים כגון "התלמידים בכיתה שלי מתייחסים בכבוד כלפי מי ששונה מהם", "אני לומד הרבה מתלמידים ששונים ממני", "חשוב לי שבכיתה יהיו גם תלמידים ששונים ממני" וגם "אני יכול לסמוך על חברים בכיתה שיעזרו לי בשעת הצורך".

1 הסתמכות על היגדים משאלוני האקלים נבעה משתי סיבות: א. כדי שבתי הספר יוכלו להשוות את הנתונים שלהם לאורך זמן גם לתוצאות האקלים בעבר. ב. כיוון שההיגדים עברו תיקוף על ידי ראמ"ה והתלמידים מכירים אותם באופן יחסי.

2 את החלוקה של כלל ההיגדים ניתן לראות בנספח 1

3 לאוסף ההיגדים שהתקבצו יחד ניסינו למצוא מכנה משותף שבא לידי ביטוי בכותרת שניתנה לגורם.

כאשר עשינו את אותו תהליך ביחס לתשובות המורות, על אף שמדובר בהיגדים דומים מאוד, ההיגדים התקבצו בצורה שונה במקצת ונחלקו ל-4 גורמים:

- **עידוד מנהיגות:** היגדים כגון "אצלנו צוות הניהול מעודד את המורים להביע את דעתם האמיתית", "אני יכול להשפיע על הרבה דברים בבית הספר", "אני יכול לסמוך על מורים עמיתים שיעזרו לי בשעת הצורך"
- **תחושת מסוגלות:** ההיגדים "אני מרגיש שאני מצליח בעבודתי בבית הספר", "באופן כללי, אני מרגיש שאני מסוגל לבצע משימות קשות" ו- "אני יכול לבטא את הכישורים והכישרונות שלי בעבודתי בבית הספר"
- **חשיבות המגוון:** היגדים כגון "חשוב לי שבבית הספר יהיו גם מורים ששונים ממני", "אני לומד הרבה ממורים ששונים ממני" וגם "לתלמידים בבית הספר יש יכולת להשפיע על האופן בו הם לומדים"
- **קושי:** ההיגדים "קשה לי להתמודד עם כיתה שיש בה מגוון רחב של תלמידים בעלי צרכים שונים (סולם הפוך)" ו-"להרבה ילדים בבית הספר קשה להיות עם ילדים ששונים מהם (סולם הפוך)". אשר לגורם זה, יש לציין כי מכיוון שהחיבור הוא בין שני היגדים שהופיעו בצורה הפוכה, ייתכן שהמתאם הגבוה נוצר בגלל האופן שבו נכתב ההיגד ולא בגלל קשר אמיתי בתוכן של ההיגדים.

מעניין לציין כי בעוד אצל המורות, תמיכה מחברי צוות אחרים נתפסה כחלק מעידוד המנהיגות והתחושה שהצוות פועל יחד כדי להשפיע, להוביל ולקדם שינוי – אצל התלמידים תמיכה מחברים לכיתה נקשרה דווקא להיגדים הקשורים לחשיבות המגוון – עד כמה חשוב לי ולחבריי לשמוע ולקבל עמדות שונות וילדים שונים. כך נראה שכאשר בית הספר שם יותר דגש על קבלת האחר, ילדים חשים שהם יכולים להסתמך יותר אחד על השני.

עוד נקודה מעניינת היא שבקרב המורות, יכולת השפעה של תלמידים נמצאה קשורה עם חשיבות המגוון, כלומר מורות שדיווחו במידה גבוהה יותר על כך שחשוב להן שבבית הספר יהיו מורים שונים, ושבכיתתן יהיו תלמידים שונים, דיווחו במידה גבוהה יותר על כך שבבית הספר לתלמידים יש יכולת השפעה רבה.

תחושת ההוגנות בקרב המורות נבחנה על ידי שני היגדים: "אצלנו בבית הספר מורים מתייחסים באופן הוגן ושווה לכל התלמידים" ו-"אני מרגיש שצוות הניהול מתייחס אלי באופן הוגן וצודק"

תחושת ההוגנות בקרב התלמידים נבחנה אף היא על בסיס שני היגדים: "אצלנו בבית הספר מורים מתייחסים באופן הוגן ושווה לכל התלמידים" ו-"אני מרגיש שהמורים מתייחסים אלי באופן הוגן וצודק"

תחושת ההוגנות שבדקנו אינה הוגנות כפי שאנו מתייחסים אליה בהקשר של Equity, אלא במובן של Fairness. עם זאת, סביר להניח כי במצב שבו הוגנות (equity) נוצרת מתוך שוויון השתתפות ויצירה משותפת, הרי שהמשתתפים יחשו הוגנות גם במובן של Fairness במקביל, וההתלכדות הזו יכולה להוות אינדיקציה לכך שקיים בסיס לאותה יצירה משותפת.

הגורמים שנוצרו אינם משקפים אחד לאחד את מבנה המודל שזיהינו, אך נראה כי הם נמצאים בתוך אותם עולמות תוכן. כך, חשיבות המגוון שנמצא כגורם גם אצל המורות וגם אצל התלמידים קשור במודל שנבנה לרגל של 'ערכי ההוגנות'; תחושת מסוגלות אצל המורות ועידוד מסוגלות אצל התלמידים נקשרים לרגל של 'שותף פעיל ויוזם'; ואילו עידוד מנהיגות אצל המורות ויכולת השפעה אצל התלמידים נקשרים לרגל של 'פינוי מקום לאחרים'.

בשלב השני בניתוח, ניסינו לבחון עד כמה הגורמים מנבאים את תחושת ההוגנות.

בקרב התלמידים, נמצאו שני גורמים שהסבירו כמעט 41% מהשונות: הגורם המשמעותי יותר היה מסוגלות ועידוד (0.46) ולאחריו חשיבות המגוון (0.23). כך, תלמידים שמדווחים על תחושת הוגנות גבוהה, מדווחים גם על תחושת מסוגלות ועידוד ועל כך שחשוב להם ללמוד עם תלמידים שונים מהם. עם זאת, 'יכולת ההשפעה' לא נמצא כגורם המסביר את תחושת ההוגנות בקרב התלמידים – כלומר תלמידים שדיווחו על רמת השפעה גדולה, לא דיווחו בהכרח גם על תחושת הוגנות גבוהה יותר ולהיפך.

בקרב המורות, קרוב ל-55% מהשונות בתחושת ההוגנות הוסברה על ידי שלושה גורמים: עידוד מנהיגות (0.72), תחושת מסוגלות (0.18) וחשיבות המגוון (-0.15)⁴. ובמילים אחרות, מורים שמדווחים יותר על כך שבבית הספר מעודדים אותם להוביל ולהשפיע, שהם מצליחים בבית הספר ומבטאים את כישרונותיהם, ומדווחים כי חשוב להם שבבית הספר יהיו תלמידים שונים ומורים שונים – בסבירות גבוהה יותר ידווחו על תחושת הוגנות.

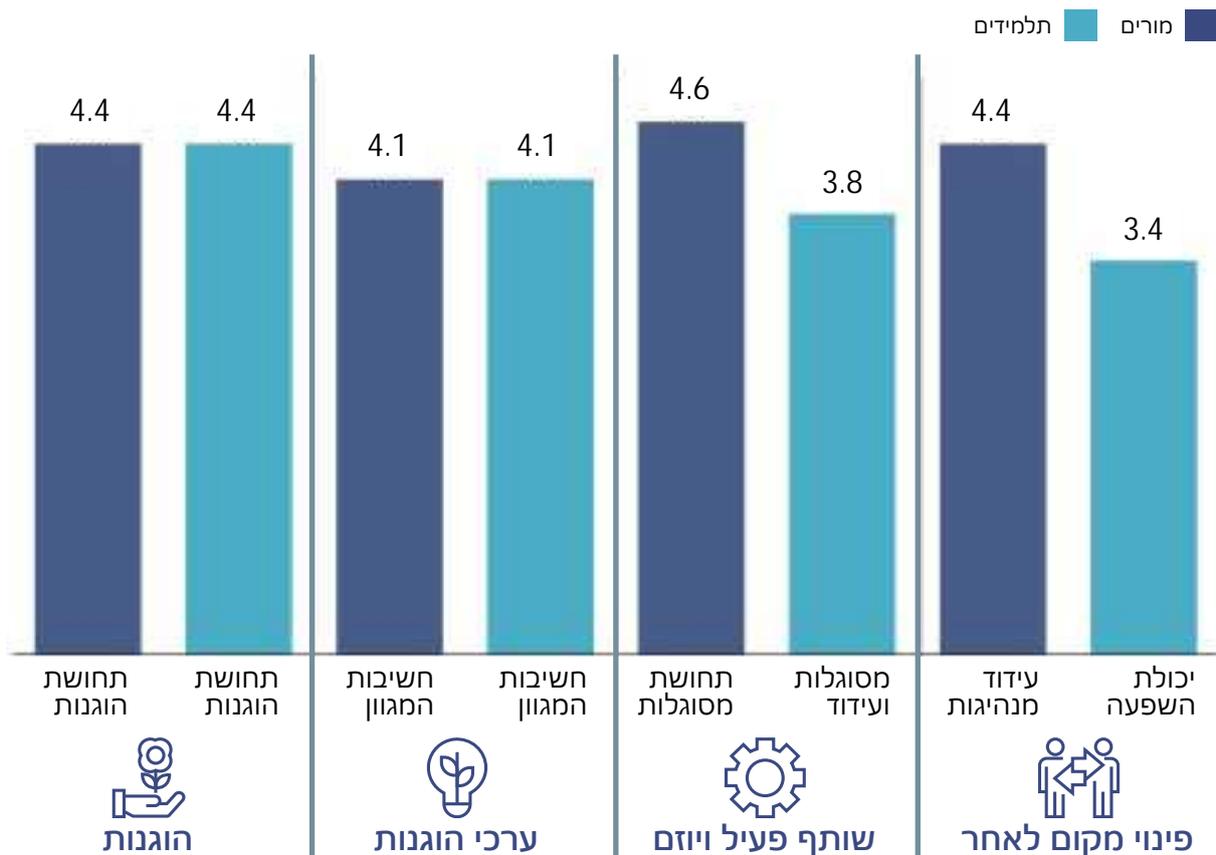
4 המתאם בין חשיבות למגוון ותחושת ההוגנות הוא חיובי, על כן סביר שהאפקט השלילי נובע ממתאם בין הגורמים – מולטיקוליניאריות ולכן לא נתייחס לכיוון הבטא

על מנת להבין לעומק כיצד מתבטא הדבר ברמת בית הספר, נסתכל על שלושה פרופילים של בתי ספר (הנתונים אמיתיים אך אינם מזוהים):

בית ספר א' הוא בית ספר שנמצאו בו שיעורי דיווח גבוהים הן לגבי תחושת ההוגנות של המורים (4.4) והן לגבי תחושת ההוגנות של התלמידים (4.4). ניתן לראות שבקרב המורים, בכל הפרמטרים מידת ההסכמה היא גבוהה, הן לגבי עידוד המנהיגות של המורים (4.4), הן לגבי תחושת המסוגלות של המורים (4.6) והן לגבי חשיבות המגוון (4.1). אצל התלמידים די אנחנו רואים שחשיבות המגוון גבוהה (4.1) וגם תחושת המסוגלות והעידוד של התלמידים די גבוהה (3.8), בעוד ערוצי הפעולה, שזוהה כמשתנה שלא מנבא את תחושת ההוגנות, נמוך יותר (3.4).

בית ספר א' - גבוה בתחושת ההוגנות בקרב תלמידים ומורים

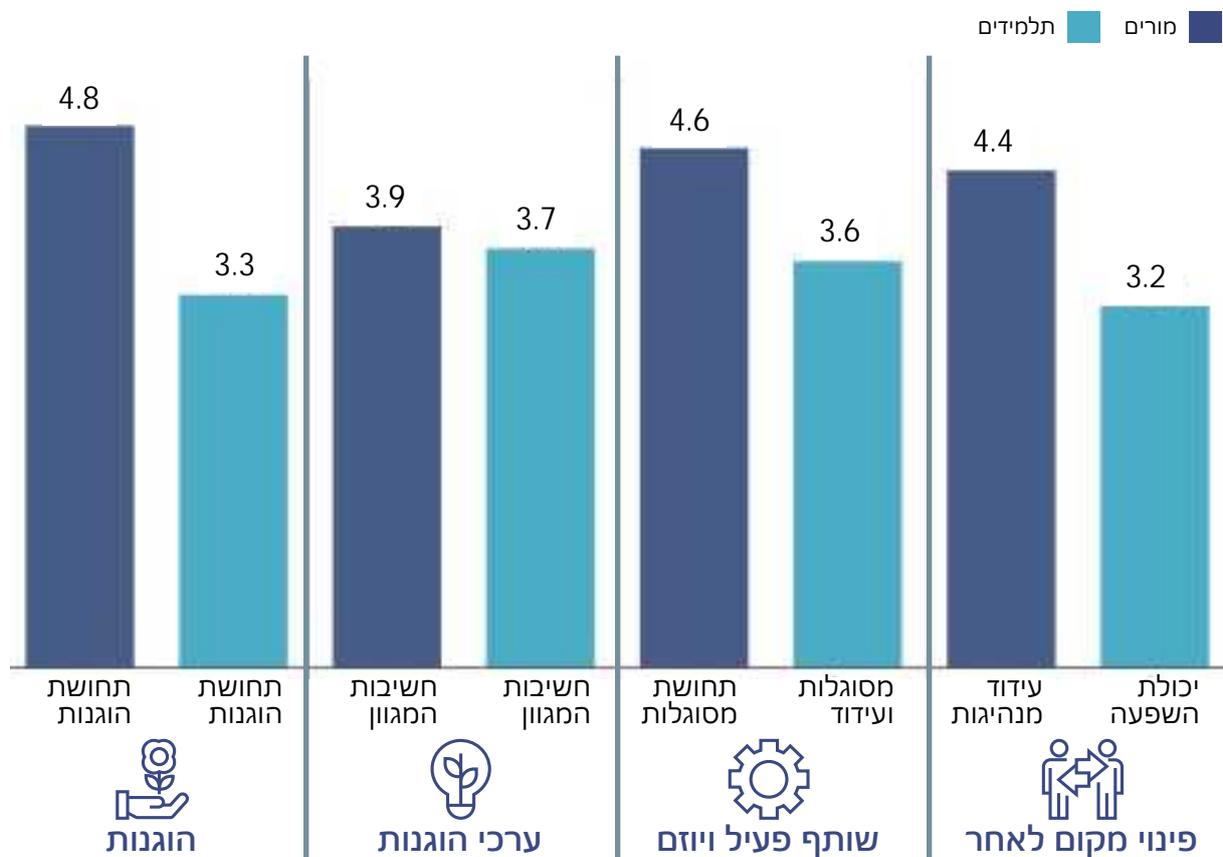
בבית ספר ב' אנחנו יכולים לראות מצב שבו 'תחושת ההוגנות' של המורים מאוד גבוהה (4.8)



ובהתאמה מידת ההסכמה בהתייחס לגורמים השונים גבוהה אף היא. הממוצע גבוה במיוחד לגבי 'תחושת המסוגלות' (4.6) ו'עידוד המנהיגות' (4.4) ודי גבוה ביחס ל'חשיבות המגוון' (3.9).

לעומת זאת, באותו בית ספר אנחנו מזהים כי 'תחושת ההוגנות' של התלמידים היא בינונית (3.3), ובאופן דומה דיווחי התלמידים נמוכים מאלו של המורים ביחס לגורמים השונים, כך לגבי 'חשיבות המגוון' (3.7) ולגבי 'מסוגלות ועידוד' (3.6).

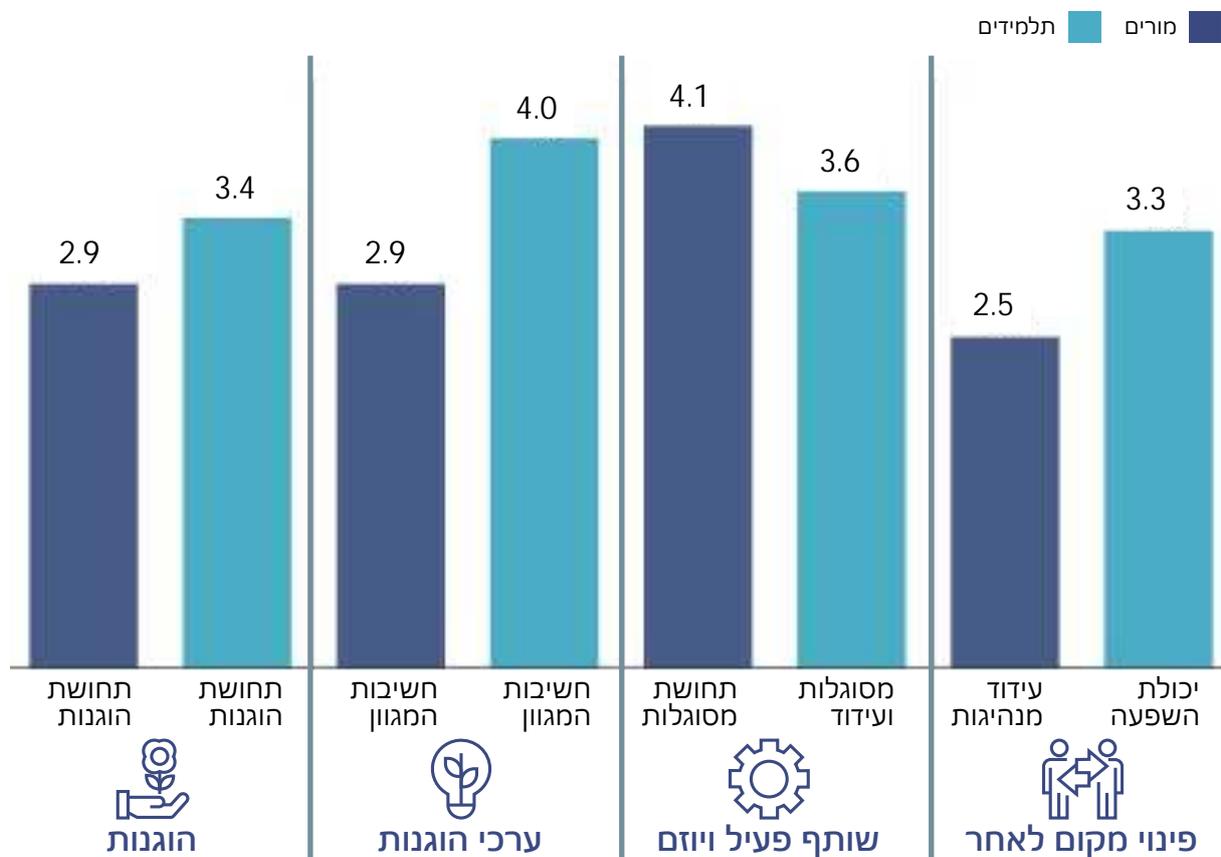
בית ספר ב' - גבוה בתחושת ההוגנות של המורים, אך בינוני בתחושת ההוגנות של התלמידים



בבית ספר ג' אנחנו יכולים לראות מצב שבו 'תחושת ההוגנות' שהמורים מדווחים עליה היא נמוכה יחסית (2.9), ובהתאמה, אנחנו רואים כי בעוד 'תחושת המסוגלות' של המורים גבוהה (4.1), הדיווח שלהם על 'עידוד מנהיגות' והמידה שבה יש 'חשיבות למגוון' בבית הספר די נמוכים (2.5 ו-2.9 בהתאמה).

דווקא אצל התלמידים 'חשיבות המגוון' גבוהה יותר (4.0), אך 'תחושת המסוגלות ועידוד' בינונית (3.6) ואנחנו רואים שזה בא לידי ביטוי ב'תחושת ההוגנות' בינונית (3.4).

בית ספר ג' - נמוך בתחושת ההוגנות של המורים ובינוני בתחושת ההוגנות של התלמידים



מה אנחנו יכולים ללמוד מהנתונים?

מתוך התבוננות במקרים הפרטניים ומתמונת הנתונים הכוללת נוכל ללמוד מספר דברים. נקודה ראשונה וחשובה היא שאנחנו יכולים ללמוד על הקשר בין המרכיבים השונים במודל. מתוך המקרים הפרטניים אפשר לראות שמצד אחד, המרכיבים שזיהינו אכן מסבירים הרבה מתחושת ההוגנות של התלמידים והמורים, ונראה שאנחנו בכיוון הנכון, אך זו אינה התמונה

המלאה. גם במודל מופיעים רכיבים נוספים, שאולי אם היינו שואלים לגביהם, הם היו יכולים לסייע בהסבר השונות, ובנוסף יש ודאי עוד מרכיבים המשפיעים על כך שתלמידים ומורים יחוו את בית הספר ואת הצוות כהוגנים, וייתכן שאלו שונים בין בית ספר אחד למשנהו. עם זאת, מתוך המקרים הפרטיים ניתן לראות כיצד צוות בית הספר יכול להתבונן בעצמו ובמצב התלמידים והמורים ולזהות את הנקודות שדורשות שיפור.

אשר לערוצי הפעולה, מתוך המודל אנו רואים שיש השפעה לערוצי הפעולה של המורים, אך לא של התלמידים, ונשאלת השאלה מדוע? העלינו לכך שתי השערות:

1. המסר שעובר בדרך כלל לילדים בגילאי יסודי, הן בחברה והן בבית הספר, הוא שהם אינם בשלים לקבל החלטות, שיש מבוגרים שיחליטו ויובילו עבורם. מסר כזה, שמודגש במיוחד בבתי ספר שהם ארגונים היררכיים ברובם, מוביל לכך שלילדים אין ציפייה להשפיע בצורה ניכרת על פעילות בית הספר. כיוון שאין הפרה של ציפייה, אין פגיעה בתחושת ההוגנות אלא קבלה של המצב כחלק מסדרי עולם.

2. יש היבט נוח בפסיביות, בידיעה שמחליטים עבורי. לקיחת עמדה אקטיבית דורשת מיזה מסוימת של אחריות שילדים אינם מורגלים בה ואולי אף חוששים ממנה.

בין אם ההשערה הראשונה או השנייה היא הנכונה, או שאת ההסבר יש לתלות בכלל בסיבה שלישית, חשוב להמשיך לחקור את ההיבט הזה לאורך זמן. ייתכן שבבתי ספר שהתחילו לקדם הוגנות לפי המודל, העבודה על ערוצי פעולה של תלמידים תוביל לתלמידים מעורבים יותר והקשר בין מרכיב זה לתחושת ההוגנות יגדל. בנוסף, חשוב לזכור שהמטרה המרכזית במודל היא הוגנות במובן של equity ולא רק של fairness, וייתכן שמרכיב זה מהותי להוגנות ולשוויון השתתפות, אבל הוא אינו עובר דרך השפעה על תחושת ה-fairness.

חשוב לזכור שלצורך פעולה בטווח הרחוק יותר, יש לבחון כיצד הרכיבים השונים של המודל משפיעים על יצירת co-agency ושוויון השתתפות, ראשית בבית הספר ולאחר מכן בחברה כולה. אולם לצורך כך נוכל לבחון לעומק את נכונות המודל בפועל רק לאחר תקופת זמן משמעותית.

נקודה מעניינת לציון היא מתאם שזיהינו בין 'תחושת ההוגנות' ו'ערוצי השפעה' שעליהם דיווחו התלמידים לבין דיווח המורים על קושי (שבא לידי ביטוי בדיווח המורים על קושי של מורים ותלמידים עם המגוון). כלומר, בבתי ספר שהמורים דיווחו בהם פחות כי קיים קושי בבית הספר עם כיתות הטרוגניות ומגוון רחב של תלמידים, התלמידים דיווחו יותר על ערוצי פעולה ועל תחושת הוגנות. עם זאת, יש לסייג ממצא זה, כיוון שמבנה המחקר לא איפשר לקבל מידע מספק לבחינת הקשרים בין תפיסות המורים לתפיסות התלמידים.⁵

5 האופן שבו ביצענו את המחקר איפשר השוואה רק ברמת בית הספר ולא ברמת הכיתה, כך שבפועל הוא מתבסס רק על 8 מקרים – מספר בתי הספר שבהם היו נתונים מלאים גם לגבי מורים וגם לגבי תלמידים.

איך כל זה קשור ללמידה מרחוק?

במהלך תקופת הלמידה מרחוק, עלו במשרד החינוך סוגיות רבות של הוגנות, ונוצר חשש משמעותי להגדלת הפערים בהתאם למשתני הרקע של התלמידים. בין הסוגיות שעלו היו תלמידים ללא ציוד קצה ותשתית המאפשרים למידה מרחוק, פערים בין הורים המסוגלים לתמוך בלמידה מרחוק ואלו שלא (בשל השכלה, יכולות טכנולוגיות, פניות זמן ועוד), התמודדות תלמידים או משפחות בסיכון, התמודדות מורות בסיכון ועוד.

בתי הספר שהשתתפו בתהליך הפיתוח בהוגנות, התמודדו גם הם עם סוגיות שונות. על אף הזמן הקצר שבו יושמו תהליכים אלו, עלו בהם מספר היבטים שניכר מהם כי ההתנסויות בהוגנות סייעו לבתי הספר בזמן הלמידה מרחוק:

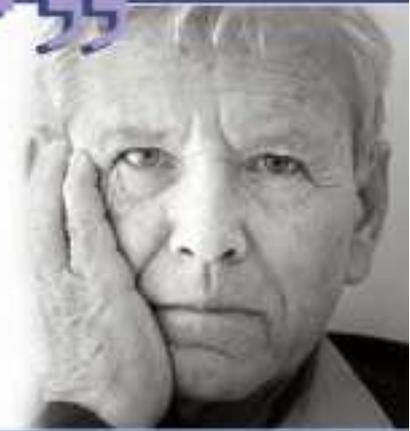
- בניית תשתית של שפה משותפת שבה הילד, המורה וההורה מודעים לחולשות ולחוזקות של הילד, אפשרה ניהול טוב יותר של הלמידה מרחוק ושל שיתוף פעולה שמקדם את הילדים.
- כאשר התפתחו אצל הילדים המיומנויות של שותף פעיל והיו להם ערוצי פעולה והשפעה בבית הספר, בזמן הלמידה הם ידעו להגדיר לעצמם ולבקש בצורה מדויקת יותר את העזרה שהם זקוקים לה מהמורה. הילדים פנו יותר לעזרה כשנזקקו לה.
- כאשר בתי הספר עבדו בצורה כיתתית על חוזקות וחולשות של הילדים, הילדים ידעו להיעזר טוב יותר בחברים בזמן הלמידה מרחוק, בשל ההיכרות ההדדית עם החוזקות של חבריהם לכיתה.
- בבתי ספר שניתן בהם זגש להתנדבות ולהיכרות עם האחר, ניכר כי במהלך תקופת הקורונה הייתה התבוננות על הקהילה ועלו יוזמות של תרומה לקהילה.
- בבתי הספר שקודמה בהם הוגנות בחדר המורים ניכר כי זו היוותה תשתית של אמון ושיתוף פעולה בין המורים לצוות הניהול, וכן התאפשרה תמיכה ביוזמות של מורות ומתן אפשרויות גמישות יותר לפעולה.

תובנות אלו הן ראשוניות בלבד, אך הן מעידות על הפוטנציאל המצוי ביישום מודל ההוגנות שתיארנו. ללא ספק, התקופה המתגרת של הקורונה והלמידה מרחוק מחייבת התעמקות בסוגיית ההוגנות ויישום מגוון רחב של פעולות לצמצום הפערים.

”

אדם חייב לעשות למען האחרים ולא להעלים
עין; אם הוא רואה שריפה, עליו לנסות
ולכבות אותה; אם אין ברשותו דלי מים, הוא
יכול להשתמש בכוס; אם אין לו כוס, יש לו
כף, ואם אין לו כף - אז יש לו כפית.

עמוס עוז



קריאה נוספת

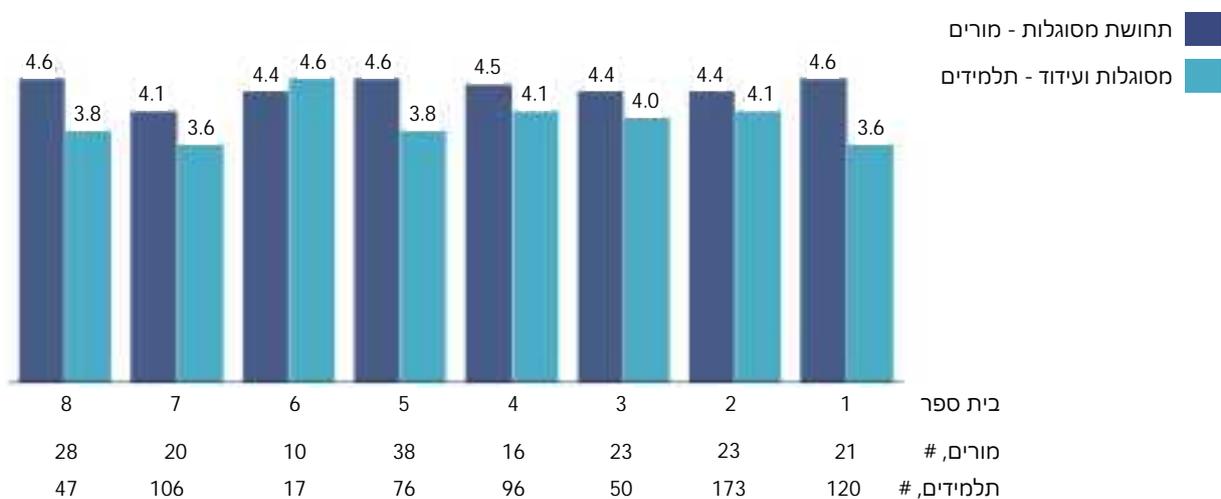
- דהאן י. (2018). צדק חינוכי הפרטה ומטרות החינוך. הוצאת מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- סולימני, ר. וקרני, ד. (2016). הדומה והשונה בגישות ה"שוויון" וה"הוגנות" להשגת צדק חברתי. עט השדה, גיליון מספר 17, נובמבר 2016, עמודים 23-36.
- Fraser, N. (2007). Feminist politics in the age of recognition: A two-dimensional approach to gender justice. *Studies in Social Justice*, 1(1), 23-35.
- Glăveanu, V. P. (2015). From individual agency to co-agency. In *Constraints of Agency* (pp. 245-265). Springer, Cham.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, UNICEF. Modified from the Ladder of Student Participation by the OECD Student Sphere (Linda Lam, Peter Suante, Derek Wong, Gede Witsen, Rio Miyazaki, Celina Færch, Jonathan Lee and Ruby Bourke).
- Schoon, I. (2018). Conceptualising learner agency: a socio-ecological developmental approach. Published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. www.llakes.ac.uk.
- Keddie, A. (2012). Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. *Critical Studies in Education*, 53(3), 263-279.

נספחים

נספח א': פירוט הנתונים ושאלוני המחקר

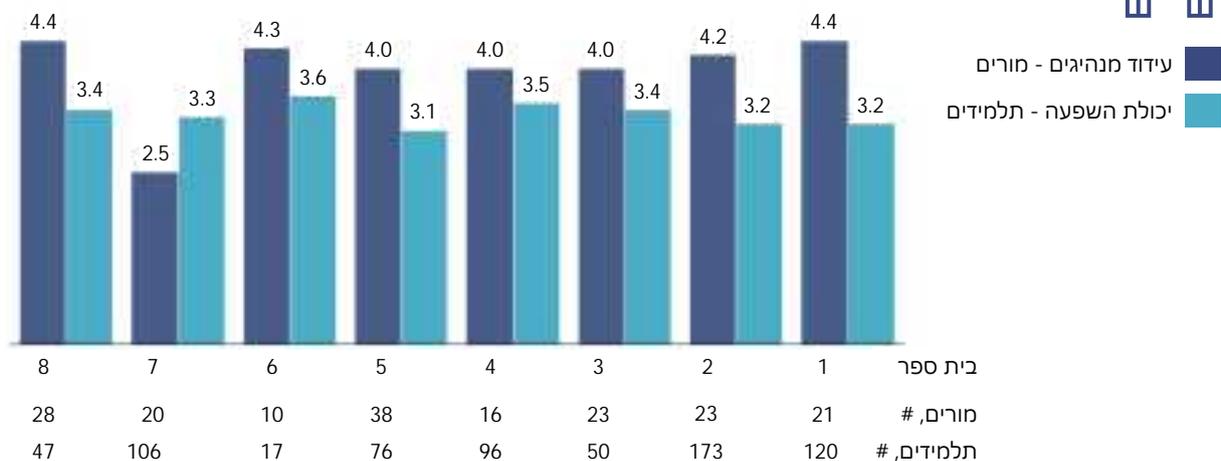
גרף 1: מידת ההסכמה של מורים ותלמידים ביחס להיגדים הנוגעים למידה שבה הם שותפים פעילים ויוזמים – לפי בי"ס (ממוצע)

שותף פעיל ויוזם 



גרף 2: מידת ההסכמה של מורים ותלמידים ביחס להיגדים הנוגעים למידה שבה יש פינוי מקום לאחר – לפי בי"ס (ממוצע)

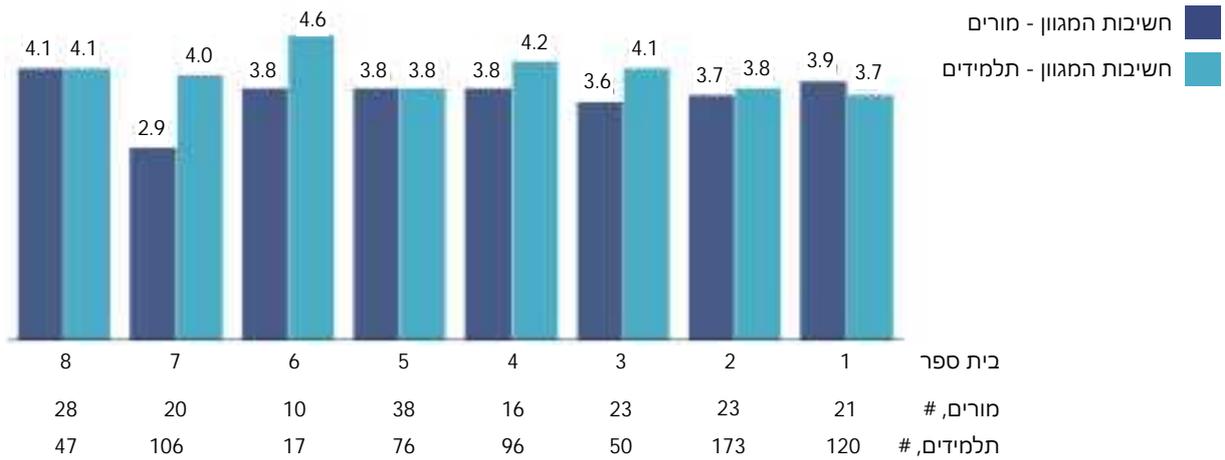
פינוי מקום לאחר 



גרף 3: מידת ההסכמה של מורים ותלמידים ביחס להיגדים הנוגעים למידה שבה קיימים ערכי ההוגנות –

לפי בי"ס (ממוצע)

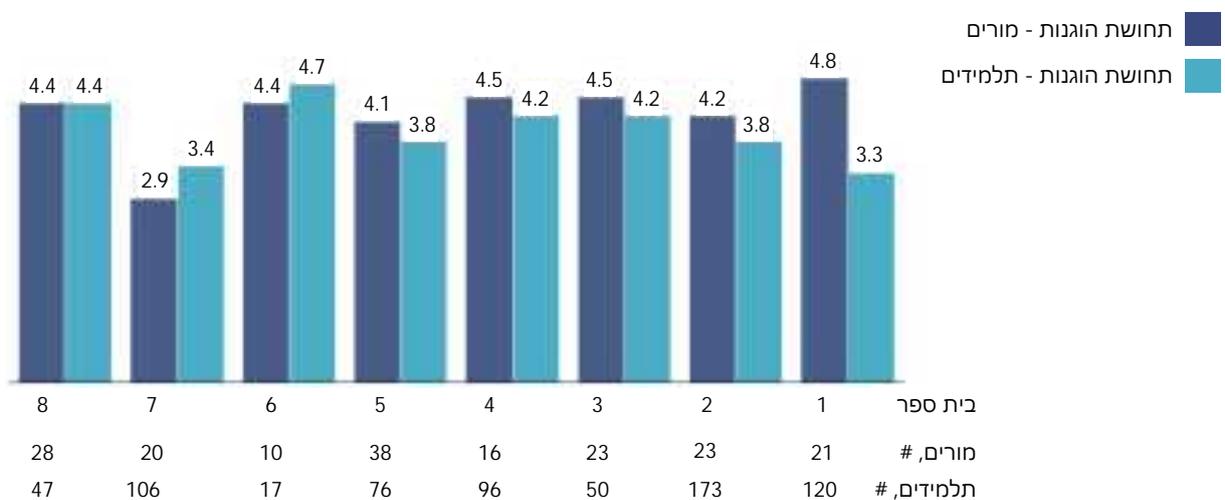
ערכי הוגנות



גרף 4: מידת ההסכמה של מורים ותלמידים ביחס להיגדים הנוגעים למידה שבה יש להם תחושת הוגנות (fairness) –

לפי בי"ס (ממוצע)

הוגנות

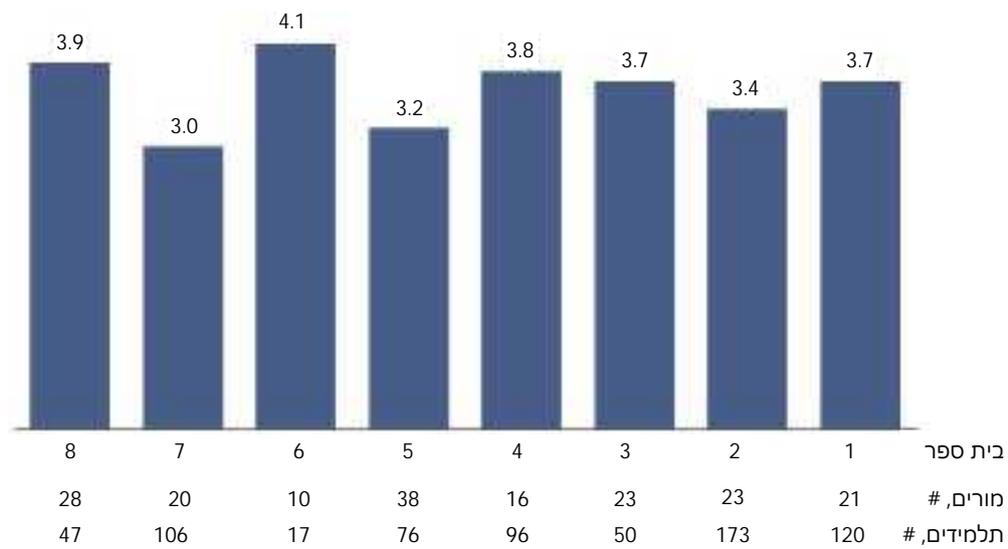


גרף 5: מידת ההסכמה של מורים ביחס להיגדים הנוגעים לקושי שחווים תלמידים ומורים בהתמודדות מול השונה – לפי בי"ס. הסולם הפוך כך שככל שהציון יותר גבוה, המורים מדווחים על פחות קושי (ממוצע)

קושי בהתמודדות עם המגוון (דוחי מורים)



קושי



היגדי המורים בחלוקה לפי תוצאות ניתוח הגורמים

עידוד מנהיגות

-  אצלנו צוות הניהול מעודד את המורים להביע את דעתם האמיתית
- אצלנו בבית הספר צוות המורים יכול להשפיע על הרבה דברים
- בבית הספר, אני מרגיש נוח להביע דעה מקורית ובלתי מקובלת
- בבית הספר מעודדים מורים לגלות מנהיגות
- אני יכול להשפיע על הרבה דברים בבית הספר
- אני יכול לסמוך על מורים עמיתים שיעזרו לי בשעת הצורך

תחושת מסוגלות

-  אני מרגיש שאני מצליח בעבודתי בבית הספר
- באופן כללי, אני מרגיש שאני מסוגל לבצע משימות קשות
- אני יכול לבטא את הכישורים והכישרונות שלי בעבודתי בבית הספר

חשיבות המגוון

-  חשוב לי שבבית הספר יהיו גם מורים ששונים ממני
- חשוב לי שבכיתה שאני מלמד יהיו תלמידים שונים
- חשוב שלתלמידים בבית הספר תהיה יכולת השפעה על דברים רבים בבית הספר
- אני לומד הרבה ממורים ששונים ממני
- לתלמידים בבית הספר יש יכולת להשפיע על האופן בו הם לומדים

קושי בשונות



- קשה לי להתמודד עם כיתה שיש בה מגוון רחב של תלמידים בעלי צרכים שונים (סולם הפוך)
- להרבה ילדים בבית הספר קשה להיות עם ילדים ששונים מהם (סולם הפוך)

תחושת הוגנות



- אצלנו בבית הספר מורים מתייחסים באופן הוגן ושווה לכל התלמידים
- אני מרגיש שצוות הניהול מתייחס אלי באופן הוגן וצודק

היגדי התלמידים בחלוקה לפי תוצאות ניתוח הגורמים

מסוגלות ועידוד



- אני מרגיש שאני יכול להצליח בבית הספר
- אני מרגיש שאני מסוגל לבצע משימות קשות
- בבית הספר, אני מרגיש נוח להביע דעה מקורית ובלתי מקובלת
- אני יכול לבטא את הכישורים והכישרונות שלי בבית הספר
- בבית הספר מעודדים תלמידים לגלות מנהיגות
- אצלנו המורים מעודדים את התלמידים להביע את דעתם האמיתית

חשיבות המגוון

-  התלמידים בכיתה שלי מתייחסים בכבוד כלפי מי ששונה מהם
- המורים בכיתה שלי מתייחסים בכבוד כלפי מי ששונה מהם
- חשוב לי שבכיתה יהיו גם תלמידים ששונים ממני
- אני לומד הרבה מתלמידים ששונים ממני
- אני יכול לסמוך על חברים בכיתה שיעזרו לי בשעת הצורך

יכולת השפעה¹

-  אני יכול להשפיע על הרבה דברים בבית הספר
- אצלנו בבית-הספר התלמידים יכולים להשפיע על הרבה דברים
- אני יכול להשפיע על האופן שבו אני לומד בבית הספר

תחושת הוגנות

-  אצלנו בבית הספר מורים מתייחסים באופן הוגן ושווה לכל התלמידים
- אני מרגיש שהמורים מתייחסים אלי באופן הוגן וצודק

קישורים לשאלונים

[שאלון לתלמידים בעברית](#)

[שאלון לתלמידים בערבית](#)

[שאלון למורים בעברית](#)

¹ ההיגד "להרבה ילדים בבית הספר קשה להיות עם ילדים ששונים מהם (סולם הפוך)" נכנס בנייתוח הגורמים תחת הקטגוריה "יכולת השפעה", אך במדד המהימנות, התוצאה שלו הפחיתה את מהימנות הממד, ולכן הוא הוצא מהניתוח

נספח ב': מצגת לגבי חוסר הוגנות





חוסר הוגנות הקשורה במבנה בית הספר

- תוכניות בית ספריות נבנות לעתים באופן שאינו הוגן או שמוכיל לתוצאות חינוכיות לא שוות עבור תלמידים מסויימים.
- לדוגמא, תלמידים שחורים משובצים לרוב באופן לא פרופורציונאלי בכיתות ברמה נמוכה יותר עם ציפיות נמוכות יותר (שבהן יש לעיתים גם הוראה ברמה פחות איכותית)

חוסר הוגנות בתוכניות

- תלמידים עשויים להצליח פחות בגלל מבנה המבחן, התוכן או השפה שלו, או בגלל שיש להם לקויות למידה או לקויות פיזיות שמשפיעות על הביצוע שלהם.
- גורמים טכניים כגון אופן העברה יכול להוביל לחוסר הוגנות (לדוגמא מבחן ממוחשב עבור תלמידים שאין להם נגישות יומיומית למחשב)

חוסר הוגנות בהערכה

אודות הוגנות

חוסר הוגנות הקשורה במבנה בית הספר

- בתי ספר עשירים יותר הממוקמים בקהילות נחשקות יותר יכולים להעסיק לעתים יותר אנשי צוות ומאפשרים תנאים שמושכים מורים מיומנים ובעלי ניסיון רב יותר.
- תלמידים הלומדים בבתי ספר כאלו יזכו לרוב לחינוך איכותי יותר

חוסר הוגנות בצוות החינוכי

- תלמידים עשויים להירשם למסלולים בהם התכנים מועברים בצורה משעממת או לא מועילה, או שנלמד בהם פחות תוכן
- האופן בו התוכן מועבר יכול להתאים לתלמידים מסויימים אך לא לאחרים

חוסר הוגנות בהנחייה

אודות הוגנות



נספח ג': דוגמא למחברת רפלקציה (בי"ס גבריאלי הכרמל, ת"א יפן)

ה'

ב"מ
הכרמל

"על קו הזינוק,
לפני המירוץ..."
עוצרים, חושבים, כותבים

שמי:

כשאנכם יודעים יותר טוב, אתם עושים יותר טוב... " (מאיה אבילר)

ילדים יקרים,

לאורך החיים אתם רוכשים ידע, מסכללים מיומנויות חברתיות,

למידים לבטא רגשות, לחשוב לרשיון וליצור.

למידה הנה תהליך מתמשך של צמיחה, במהלכו חלים בכם שינויים

המאפשרים לכם לפעול ולהשיג מטרות. יחד עם זאת, חשוב

שתוכרו שתהליך הלמידה הוא אישי, ולכל אחד ואחת מכם מגוון

למידה שונה וייחודי. נכון הדבר גם לתהליכי התברות שלכם.

מי אתם? מהו הדבר שבו אתם הכי טובים? על מה אתם חולמים?

מה אתם רוצים לשנות? על זאת ועוד ננסה לענות ביחד אתכם.

חברות זו תלוות אתכם לאורך השנה ותסייע לכם להתבונן

במיומנויות החברתיות שלכם ובתפקודי הלמידה המאפיינים

אתכם. היא מעזור לכם לשכלל את יכולת ההבעה והכתיבה

הרמלקטיבית, להעמיק את החשיבה ולהגיע לתובנות. החברות

תציע לכם להציב יעדים חברתיים ולימודיים ולהתקדם בהתאם. כך

תצליחו למצוא את היכולת האישית המתמונה בכל אחד ואחת מכם.

העבודה בחברות תהפוך אתכם לפותחים פעילים ומשמעותיים

בתהליכי חשוב והערכה, הן במחצית והן בסוף השנה.

שתפו את המורים שלכם ואת ההורים שלכם בתוצרים ובתובנות,

זה בסיס לשיח מעניין ומפתיע.

בהצלחה ובהנאה.

על עצמי



תאריך הלידה שלי:

אני בגלגל המזלות:

הצבע האהוב עלי:

החתיכים שלי:

המשל האהוב עלי:

אני הכי אוהב/ת:

מבנים אותי:

מפחיד אותי:

אם הייתי בעל חיים הייתי:

לא יודעים עלי:

חוויות מהחופש הגדול





הערכה עצמית - סיכום מחצית א'

במהלך השנה חקרתי את החזקות שלי ונלחתי שאני טוב/ה ב:

וקצת פחות טוב/ה ב:

אני מרוצה מההישגים שלי ב:

ומפחות מרוצה מההישגים שלי ב:

כשאני הולך/ת לבית ספר בבוקר אני:

המקצוע האהוב עליי הוא:

מבחינה לימודית אני, (סמוך/י את מה שרלוונטי):

קטנה/ת במשימות, מציחה/ה במהלך השיעור, טוב/ה את המשימות הלימודיות.

מגיע/ה בזמן לבית הספר, מנהל/ת בזמן לשיעורים, מבינה/ה את המושג הנלמד.

מחיימת על כדלי התחבחות כשישיר, מבינה/ה עם סרבות אחרת, משייחת ככבוד

לשירים, מסביר/ת בזמן לשיעור, טוב/ת יושב בשורה

האם הצלחתי להשיג את היעד שהצבתי בתחילת השנה (עמוד 7)?

כן/לא

מדוע?

היעד הלימודי החדש שלי לסוף השנה הוא:

כדי להשיג את היעד בכוונתי לעשות את הדברים הבאים:

ברגע אני נמצא/ת במקום הזה בתהליך הגשמת היעד שלי



מבחינה חברתית אני (סמוך/י את מה שרלוונטי):

מחיימת בשיעורים, מבינה/ת לחברי בבגוד, מסביר/ת על

כספי הדיור ברשתות החברתיות, מבינה/ת חוקים/ת וירטואלים חברתיים

במהלך ההפסקות אני:

חברי הטובים ביותר הם:

האם הצלחתי להשיג את היעד שהצבתי בתחילת השנה (עמוד 7)?

כן/לא, מדוע?

היעד החברתי החדש שלי לסוף שנה הוא:

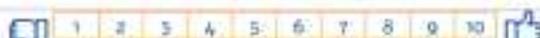
כדי להשיג אותו בכוונתי לעשות את הדברים הבאים:

1.

2.

3.

ברגע אני נמצא/ת במקום הזה בתהליך הגשמת היעד שלי



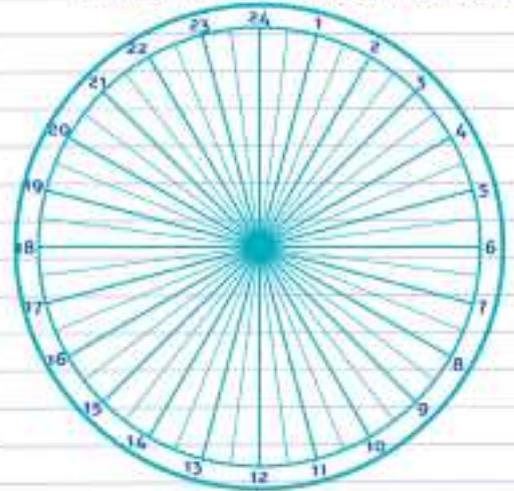
מחצית ב'





ניהול זמן

לפניכם "עוגת זמן" המחלקת את היממה למצאי שעות. צבעו בחוך המעגל, על פי מספת הצבעים, את הזמן שאתם מקדישים לכל פעילות במהלך היום. כל פלח בעיצול מסווה 30 דקות.



- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> שינה | <input type="checkbox"/> גילוי עם התנסות |
| <input type="checkbox"/> לימודים בבית הספר | <input type="checkbox"/> עזרה בעבודות הבית |
| <input type="checkbox"/> הכנת משימות בית ספריות | <input type="checkbox"/> נסיעות |
| <input type="checkbox"/> צימוק במחוגבות | <input type="checkbox"/> גילוי עם תבונים |
| <input type="checkbox"/> סולסון+מחשב | <input type="checkbox"/> מטייה בטלוויזיה |
| <input type="checkbox"/> מפורט | <input type="checkbox"/> פינויגה וסיפוח עצמי |

התבונן/י על עוגת הזמן. מה היא מספרת לך?

סמן/י במדר יורד את 5 הפעולות לכן את/ה מקדים/ה את מירב הזמן:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

סמן/י במדר עולה את 5 הפעולות לכן את/ה מקדים/ה הכי פחות זמן:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

מה דעתך על עוגת הזמן?

האם מרצה/י לארגן את הזמן אחרת? במק/י

עזרה לילדים להעריך את היעילות שלהם. ילדים מנסים להעריך את היעילות שלהם על ידי ציור עוגת הזמן שלהם. הם צוברים נקודות על ידי ציור פעילות שהם עושים במהלך היום. הם צוברים נקודות על ידי ציור פעילות שהם עושים במהלך היום. הם צוברים נקודות על ידי ציור פעילות שהם עושים במהלך היום.

הערכה עצמית - סוף שנה



במהלך השנה חקרתי את החוזקות שלי וגיליתי שאני טוב/ה ב:

וקצת פחות טוב/ה ב:

אני מרוצה מההישגים שלי ב:

ומחות מרוצה מההישגים שלי ב:

כשאני הולך/ת לבית ספר בבוקר אני:

המקצוע האהוב עליי הוא:

אני בודק/ת את היעדים שהצבתי לסוף השנה:

בתחום הלימודי

קצב ההתקדמות שלי ביעד (לעומת מה שסיכמתי בעמוד 15):
ברגע אני נמצא/ת במקום הזה במהלך הגשמת היעד שלי



האם יש שינוי? כן/לא פרט/י:

מה הסיבה?

בתחום החברתי

ברגע אני נמצא/ת במקום הזה במהלך הגשמת היעד שלי



האם יש שינוי? כן/לא פרט/י:

מה הסיבה?



אני והמראה



איילו הייתה לי מראת מסמים דרכה אני רואה את האני הפנימי שלי, מה הייתי רואה?

האם אני מרוצה ממה שאני רואה?
כן/לא/י כמה את/ה מרוצה:

כן/לא/י כמה את/ה לא מרוצה:

מבחינה לימודית אני, (מסנן/י את מה שרלוונטי):

קטגוריה גיאומטריים, טעיל/ה במהלך השיעור, מבין/ה את המושגים הלימודיים.
מניע/ה בדרך לבית הספר, אוני/ה בזמן לשיעורים, מבין/ה את שיחוד הכרטיס.
אומרת על כללי התנהגות בשיעור, מניע/ה עם חלבושת חמידה, משייחשת בכבוד לשעיר, מתאמץ/ה בזמן לשיעור, מניע/ה יחד בזמן

העלחתי/לא העלחתי להשיג את היעד הלימודי שהצבתי, ודאת בגלל:

מבחינה חברתית אני (מסנן/י את מה שרלוונטי):

עוזר/ת לחבניי ואת העוזר, משייחשת ומחייח/ה לתכרז בכבוד, אומר/ת על כללי השות בזמנות המנוחות, טעיל/ה וזמנ/ת אירועים המנוחים

במהלך ההפסקות אני:

חברי הסגבים ביותר הם:

העלחתי/לא העלחתי להשיג את היעד החברתי שהצבתי, ודאת בגלל:

האם הייתה לי מראת מסמים דרכה אני רואה את האני הפנימי שלי, מה הייתי רואה?

הייתה לי שנה:



- אחד ...
- היינו רוצים ...
- היום הבנתי ... משהו חשוב...
- שיחקתי היום עם ...
- משהו חדש שלמדתי היום ...
- קל לי יותר ללמוד כאשר ...
- הרגשתי ...

| | | |
|---|---|---|
| <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> | <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> | <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> |
|---|---|---|

- אחד ...
- היינו רוצים ...
- היום הבנתי ... משהו חשוב...
- שיחקתי היום עם ...
- משהו חדש שלמדתי היום ...
- קל לי יותר ללמוד כאשר ...
- הרגשתי ...

| | | |
|---|---|---|
| <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> | <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> | <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> <p>בוקר</p> |
|---|---|---|