

לקסי-קיי

אנשים חושבים כינוך
שיח על הוראה, כינוך וחברה



סיוון תשפ"ב, יוני 2022

כתב עת בשיפוט עיוור כפול, רואה אור פעמיים בשנה

המכללה
האקדמית
לחינוך



תוכן העניינים

2	דבר המערכת / ערגה הלר
4	פדגוגיה אקטיביסטית / קרן קטקו איילי
9	הערכה עצמית של לומדים בהשכלה הגבוהה / אסתר אפללו
13	הוגנות בחברה ובחינוך / דיתה פישל, בתיה רייכמן
16	קשיבות בחינוך / הילה כהן, יהודית סלפטי כהן, סופי בן יאיר
20	מחקר משתתף ומחקר מכיל בחינוך / דיתה פישל
23	חשיבה ביקורתית בחינוך / רז שפייזר
28	למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך / מירב חמי, רונן קספרסקי, דיצה משכית
33	קול קורא למאמרים / מערכת לקסיקיי

**לקסי-קיי כתב עת חצי-שנתי בשיפוט עיוור כפול, יוצא לאור
מטעם רשות המחקר במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי**

גיליון 17, סיוון תשפ"ב, יוני 2022

Lexi-Kaye e-ISSN 2664-7397 ISSN 2664-7389

יו"ר המערכת: פרופ' אריה רטנר

העורכת הראשית: ד"ר ערגה הלר (heller@kaye.ac.il)

העורכת הראשית לשעבר ומייסדת כתב העת: פרופ' סמדר בן-אשר (ינואר 2014 - יוני 2019)

חברי המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי, פרופ' שלמה בק, פרופ' מארק אפלבוואם, פרופ' סמדר בן-אשר, ד"ר דיתה פישל, ד"ר מירב אסף, פרופ' אמנון גלסנר

עורכת הלשון: ד"ר טליה דיתשי-ברק

המעריכים בגיליון 17: ד"ר מירב אסף (מכללת קיי); ד"ר אורן ארגז (מכללת בית ברל); פרופ' סמדר בן-אשר (מכללת קיי ומכון מנדל); ד"ר נורית בסמן מור (מכללת קיי); פרופ' שלמה בק (מכללת קיי); ד"ר רוני גז-לנגרמן (מכללת קיי); פרופ' אמנון גלסנר (מכללת קיי); ד"ר נורית הירשפלד (מכללת קיי); פרופ' שרה הרשקוביץ (מכללת לוינסקי); ד"ר יהודית זמיר (מכללת קיי); ד"ר גילת טרבלסי (מכללת קיי); ד"ר נעה ליבוביץ (מכללת קיי); ד"ר טל מורס (מכללת הדסה ירושלים); ד"ר שמעון פוגל (מכללת קיי); ד"ר דיתה פישל (מכללת קיי); ד"ר אריאל רם פסטרנק (מכללת קיי); פרופ' לאה קוזמינסקי (מכללת קיי); ד"ר ורד רפאלי (אוניברסיטת בן גוריון ומכון מופ"ת); ד"ר שרון שטיינברג (מכללת קיי); ד"ר רז שפיידר (מכללת קיי); ד"ר עדית שר (מכללת קיי); ד"ר סמדר תובל (מכללת קיי)

רכזת המערכת: גילה אביטל (rsrch_dept@kaye.ac.il)

עיצוב גרפי: סטודיו רובין

תמונת השער: יורם פרץ

כל גיליונות **לקסי-קיי** זמינים לקריאה חופשית באתר מכללת קיי. קול קורא למאמרים והנחיות הגשה בשיטת APA מהדורה 7 (כולל ציון מספרי DOI) מצויים גם באתר כתב העת.

© כל הזכויות שמורות למחברים ולמכללת קיי.

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע (חל"צ)

רח' עזריאל ניצני 6, ת"ד 4301, באר שבע 8414201

טלפון: 08-6402777, פקס: 08-6413020, אתר: kaye.ac.il

דבר המערכת, קיץ תשפ"ב

<https://doi.org/10.54301/ZHSW6428>

קוראים יקרים,

גיליון זה מגוון במיוחד, וכרגיל הערכים הלקסיקליים החדשים מופיעים בו לפי סדר קבלתם לפרסום בתום תהליך שיפוט "עיוון כפול". רצה המקרה ומכל המאמרים עולה דיון במקומו של הפרט במערכת החינוך.

מערכות גדולות נוטות מטבען להכללה ואף להטמעה של הפרטים, לראייה של הכלל ולהעדפתו. במערכת החינוך הישראלית, בדומה אולי למצב במערכות הרפואיות והטיפוליות, ההכללה נשמרת ברמה התקציבית, הלאומית והאידיאולוגית, כאשר ב"שטח", כלומר במוסדות החינוך, אנו מצפים מהמורים והמחנכים להתייחס לתלמידים, לילדים, כאל פרטים. בדומה עברה החברה הישראלית יחס מובלע כלפי המורים, שאף הם מבקשים להצטייר בקהילה כפרטים ולא כקולקטיב. החיבור בין מורה לתלמיד נתפס כאירוע כה מיוחד, עד שהוא מוזכר ביצירות ספרות, קולנוע ודרמה, ולא רק ביצירות ישראליות, ולא רק ביצירות מהעת האחרונה. אך האין הוא אמור להיות ההפך מכך, אירוע יום-יומי שהיעדרו הוא היוצא מהכלל?

הערך הראשון "פדגוגיה אקטיביסטית" מאת קרן קטקו איילי עוסק באופן שבו פעולתם של אנשי החינוך בשטח משפיעה על המוסדות מקבלי ההחלטות, והוא מתעמק באופן שבו מורים מהווים דוגמה של אזרחות פעילה.

בערך השני בוחנת אסתר אפללו את הנושא של ההערכה העצמית של הלומדים בהשכלה הגבוהה. היא פותחת את הדיון סביב המחלוקת שבין הערכה מעצבת להערכה מסכמת, ומציגה כיצד סטודנטים שמעורבים בתהליכים של הערכה מעצבת מעריכים את עצמם בדיוק רב יותר מאחרים.

את הערך השלישי המוקדש ל"הוגנות בחברה ובחינוך" כתבו דיתה פישל ובתיה רייכמן. בעולם המערבי במאה העשרים ואחת הוגנות בחינוך נתפסת בהקשר של איכות, צדק חברתי ושוויון, אלא שערכים אלה - סותרים. המחברות מציגות כיצד שוויון לכאורה מגביר פערים, וכיצד החינוך היסודי בישראל מעדיף הוגנות על שוויון כדי לתת לכל תלמיד את המענה לצרכיו.

הילה כהן, יהודית סלפטי-כהן וסופי בן יאיר חיברו את הערך הרביעי העוסק במיינדפולנס, או בשמה העברי "קשיבות". בשנים האחרונות אימצו מערכות חינוך, ובכללן מערכות ישראליות, שימוש בקשיבות בקרב המורים, דבר המגביר את רווחתם המקצועית והאישית ותורם לעבודתם עם התלמידים.

הערך החמישי מבחין בין "מחקר משתתף" לבין "מחקר מכיל", שני סוגי מחקר המאפשרים לנחקרים להיות מעורבים בתהליכי ביצוע המחקר ולא רק "נבדקים" כמו במחקר מסורתי. דיתה פישל, מחברת הערך, מציגה את שתי צורות מחקר אלה כצורות שיתופיות שבהן החוקרים והנחקרים עומדים יחד בפני תהליך למידה - מראשיתו ועד סופו, שעל תנאיו וביצועו מסכימים בשותפות, אך ללא ביטול המעמד או התפקיד של השותפים בו.

רז שפיזר עוסק בערך השישי ב"חשיבה ביקורתית בחינוך". למרות הקושי בהיעדרה של הגדרה אחת שפיזר מעיר על אודות החשיבות הרבה של עצם הביקורת ככלי חשיבה ועוד, ואף יותר מכך - על החשיבות של החינוך לחשיבה ביקורתית. הערך שלו כולל מספר הצעות מעשיות לעידוד חשיבה ביקורתית.

הערך האחרון בגיליון הוא הערך שחיברו במשותף מירב חמי, רונן קספרסקי ודיצה משכית על למידה חברתית-רגשית, המוכרת יותר בכינויה SEL. בשנים האחרות, בעולם ובישראל, נתפסת הלמידה החברתית-הרגשית כאמצעי לבניית זהות בריאה, ומיומנויות חברתיות ורגשיות נתפסות כמיומנויות שמערכת החינוך אמורה להכשיר אליהן. הערך סוקר מספר שיטות מוכרות לטיפוח למידה ומיומנויות חברתיות-רגשיות ומתעכב על ההבדלים ביניהן. אך אחד הממצאים הדומים והמעניינים, המייחדים את ה-SEL הוא שמורים בעלי מיומנויות רגשיות וחברתיות מפותחות הצליחו יותר בטיפוח התלמידים.

אנו רואים שכל שבעת הערכים המתפרסמים כאן ממחישים, כל אחד בתחומו, את הקושי המגולם במערכת שמטבעה היא גם כוללת וגם פרטנית, גם מבקשת שוויון וגם מעניקה מענה לצרכים ייחודיים. האם אפשרי קיום של מערכת כזו בגבולות של תיאוריה אחת? האם הסתירה הפנימית שבין ההכללה לפרטי ובין השוויוניות לספציפיקציה היא המקור לריבוי תיאוריות מערכתיות שמדגישות רכיבים שונים?

כלקסיקון בהתהוות כתב העת השפיט **לקסיקיי** שרואה אור פעמיים בשנה מותיר את השאלות האלה פתוחות למענה שלכם - הקוראים. ממחברי ערכים חדשים **ללקסיקיי** אנו מבקשים להקפיד על "ההנחיות למחברים" המצויות בסוף הגיליון וכן גם באתר של כתב העת.

קריאה נעימה,

ערגה הלר

העורכת הראשית, **לקסיקיי**

פדגוגיה אקטיביסטית

קרן קטקו איילי*

<https://doi.org/10.54301/RGGZ4911>

מילות מפתח: אקטיביזם, חינוך אקטיביסטי, מורים אקטיביסטיים, אזרחות פעילה

(1) הממד הקוגניטיבי הכולל חשיבה ביקורתית וקידום חינוך לתודעה אזרחית אקטיביסטית; (2) הממד ההתנהגותי-מעשי - קידום הפעולה הסוציו-פוליטית לשינוי ולשילוב אקטיביזם התנסותי בהוראה ובלמידה; (3) הממד החברתי - החיבור הפדגוגי האנושי למציאות החברתית, התרבותית והפוליטית הרלוונטית לעולמם של אנשי החינוך ושל התלמידים.

יש הרואים במונח 'פדגוגיה אקטיביסטית' אוקסימורון ומתייחסים לצירוף של רכיבי 'פדגוגיה' (חינוך) ו'אקטיביזם', כסותרים זה את זה. זאת מפני שלעיתים מחברים בין אקטיביזם לסוג של אנרכיה המתייחס לחוסר סדר, לחתרנות, למחאות ולאי-ציות (Svirsky, 2010; Veugelers, 2019; מנוחין, 2010), ועל כן חיבורו לחינוך יוצר כביכול קונפליקט פנימי. ממחקר הדילמה העולה מתוך מתח זה הוסק שלא רק שניתן לחבר בין אקטיביזם להוראה אלא אף רצוי (McDermott, 2020; Mitra, 2017). אחת החוקרות של פדגוגיה אקטיביסטית, אוליס (Ollis, 2012), טוענת כי יש להבליט ואף להרחיב את המונח 'אקטיביזם' בהיבט הפדגוגי מפני שהוא איננו פשטני כפי שהוא נתפס בשיח הציבורי, אלא הוא מונח הנמצא על ספקטרום ובעל מנעד התייחסויות: מפורמלי לבלתי פורמלי, מגלוי לסמוי, משלילי לחיובי, מקולני לשקט, מאגרסיבי למאוזן, ממאבקים והתנגדויות ליוזמה וקבלת אחריות ומאקטיביזם חד-פעמי ומקרי לדרך חיים קיומית. משום כך אקטיביזם מתחבר ואף מן הראוי שיתקיים במשותף עם תהליכים חינוכיים ערכיים אשר מעודדים פעולות לשינוי חברתי לטובת הכלל.

נוסבאום (2017) קוראת לחולל שינוי בחינוך לאלו המסרבים להשאיר את העולם לקובעי מדיניות הרואים בו תועלת רווחית. "מדינות בכל רחבי העולם ייצרו דורות של מכונות מועילות, ולא אזרחים שלמים המסוגלים לחשוב בכוחות עצמם ולבקר את המסורת... ובכך הדמוקרטיה נדונה להיכשל..." (נוסבאום, 2017, עמ' 11-15). חתירה אל השינוי המיוחל יכולה להתקיים דרך האקטיביזם העומד בבסיס פעילותם של ארגוני השינוי החברתי במרחב של החברה האזרחית (מנוחין, 2010) או באמצעות החינוך - בעזרת גישת הפדגוגיה האקטיביסטית (Marshall & Anderson, 2008; Catone, 2017; Mockler, 2011).

צמיחתה של הפדגוגיה האקטיביסטית

בבסיס גישת הפדגוגיה האקטיביסטית החדשנית ניתן למצוא את רעיונותיה של הפדגוגיה הביקורתית שגיבשו פריירה ואחרים בשנות השישים והשבעים של המאה ה-20 (Freire, 1968, 2018).

ערך זה יעסוק בגישת הפדגוגיה האקטיביסטית. המאמר יעסוק במשמעות המונח ובמורכבות החיבור בין שני מרכיביו: 'פדגוגיה' ו'אקטיביזם', במקורות לצמיחת הגישה, ביישומיה, במחקרה, בסיכונים ובמחירים שמהם יעלו דילמות והבחנות בהקשר החינוכי וכן בחשיבות עידוד אנשי חינוך ללמד על פי גישה זו - בארץ ובעולם.

המונח החדשני 'פדגוגיה אקטיביסטית' נחקר בעשורים האחרונים בעיקר בארצות מערביות, כמו אוסטרליה, קנדה וארה"ב. בישראל המחקר עדיין בראשיתו (Catone, 2017; Marshall & Anderson, 2008; Sachs, 2003; 2016; Ketko-Ayali & Bocoş, 2020; Ketko-Ayali & Bocoş, 2021). על פי מחקרים אלו, פדגוגיה אקטיביסטית היא גישת חינוך המקשרת בין חינוך, חברה, תרבות ופוליטיקה במטרה לעודד, לקדם ולחנך לפעולות אזרחיות, לשפר ולשנות את המציאות הקיימת לאור ערכים פרוגרסיביים, דמוקרטיים וליברליים. לא ניתן לזהות את הפדגוגיה האקטיביסטית עם הוגה אחד שייחשב אבי הגישה, ולא ניתן למצוא הגדרה ומסגרת מושגית ממוקדת אשר מתארת את האסכולה. הפדגוגיה האקטיביסטית אשר בבסיסה עומדת הפעולה ('האקט') לשינוי המציאות החברתית-פוליטית באמצעות החינוך, בעלת אופי מגוון ודינמי הממשיך להתפתח.

משמעות המונח

המונח 'פדגוגיה אקטיביסטית' מתייחס למסגרת תיאורטית ומעשית כאחד. בדיון בהמשגת המסגרת התיאורטית-מעשית של הפדגוגיה האקטיביסטית ניתן למצוא שלושה ממדים בולטים:

* קרן קטקו-אייילי, אשת חינוך החוקרת פדגוגיה אקטיביסטית ואזרחות פעילה, מפתחת תוכניות לימודים והשתלמויות ומובילה קהילות פיתוח מקצועי למורים בכל הארץ בנושא פדגוגיה אקטיביסטית, מייסדת ומפתחת את הבלוג החברתי 'חיים משותפים' משנת 2016 וחברת מועצה. בעבר מילאה תפקידים מגוונים בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי, ביניהם ניהול, פיקוח, הדרכה, הנחיה וריכוז.

למשל את השינוי המקדם 'צדק חינוכי' נעזרים בטקטיקות, כגון בית משפט, תיקוני חקיקה וקמפיילים תקשורתיים (Kostiner, 2003). הורים בישראל, למשל, השתמשו בפדגוגיה אקטיביסטית מאקרו-פוליטית במחאתם נגד מדיניות החינוך של הממשלה לחוק חינוך חובה מהגיל הרך. דוגמאות למחאות כאלו הן 'מחאת העגלות' או 'מחאת הסרדינים' שבה נדרשה הממשלה להקטין את מספר התלמידים בכיתה (Avigur-Eshel & Berkovich, 2018).

לעומת זאת, הפדגוגיה האקטיביסטית המיקרו-פוליטית מתמקדת בפעולות ובתהליכים המתקיימים בכיתה ומחוצה לה, במורים ובמורות אקטיביסטיים התופסים את תפקידם המקצועי כסוכני שינוי סוציו-פוליטיים (Marshall & Anderson, 2008; Ketko-Ayali & Bocoş, 2021; Mockler, 2011; Sachs, 2003). אלו בעלי נטייה לאקטיביזם לקידום אג'נדות מגוונות המונעות על ידי ערכים דמוקרטיים, ליברליים, פרוגרסיביים המתקשרים לזהותם האישית, כדוגמת מגדר, אקלים, רב-תרבותיות, זכויות אדם; בע"ח וכדומה, והם מאמצים הוראה בעלת מאפיינים אקטיביסטיים. ההוראה והלמידה מתאפיינת בערעור על הסדר הקיים אשר משמר עוולות חברתיות, ובחינוך לקידום פעולות לשינוי המציאות החברתית והפוליטית באמצעות חינוך למעורבות אזרחית הנעה על ציר בין השתתפות סבילה לפעילה (Nelson & Kerr, 2006), כמו הקמת הקואליציות למניעת גזענות בידי מורים ותלמידים בבתי ספר תיכון בקנדה - STOP - Students and Teachers Opposing Prejudice (Lund, 2002).

יישום ומחקר בפדגוגיה אקטיביסטית

יישומה של הפדגוגיה האקטיביסטית במוסדות החינוך באה לידי ביטוי בתוכניות בבתי הספר או בשילוב הגישה בקוריקולום המקצועי בידי נשות ואנשי החינוך. כך למשל פותחה תוכנית בשם SAP (Social Action Projects) שמטרתה לקדם מיזמים אקטיביסטיים בקהילה לתלמידים בבית ספר יסודי (Lash & Kroeger, 2018). פיקאוור (Picower, 2012) הציעה לבתי ספר ציבוריים לשלב גישה דמוקרטית בהוראה ולשנות את שיטות ההערכה, לצד קידום פעולות משנות מציאות של התלמידים מחוץ לכיתה.

במסגרת ההשכלה הגבוהה פותחה תוכנית לפדגוגיה אקטיביסטית כמענה להשתלטות ערכים קפיטליסטיים וכלכליים, למשל בלימודי תקשורת ההמונים באוניברסיטת קולורדו. בשנת 2014 פרסמו פריי ופאלמר (Frey & Palmer, 2014) תוכנית יישומית לפדגוגיה אקטיביסטית בלימודי תקשורת ההמונים (CAP - Communication Activist Pedagogy). התוכנית שמה דגש על מהפכה בלימודי התקשורת באקדמיה - ממוקד בשיווק עסקי קפיטליסטי בלימודי התקשורת למיקוד בקידום לימודי תקשורת מקדמת אקטיביזם. הם הדגישו הוראה התנסותית ואתגרו גם את עצמם, כמציבים המלמדים תקשורת, לעבור ביחד

הפדגוגיה הביקורתית עוררה תקווה גדולה לשינוי במערכות החינוך, שינוי שמקורו ברעיונות השחרור מכוחות דיכוי, אך השינוי המאסיבי המיוחל לא התרחש (Darder et al., 2017). מערכת הסטנדרטים ותרבות הביצועים השתלטו על החינוך במקום להעצים חינוך לפעולות של השתתפות ומעורבות לשינוי הסטטוס-קוו (Sachs, 2016). בין חוקרי הפדגוגיה האקטיביסטית שבמחקריהם פרצו דרך על ידי מסגור תופעת קידום האקטיביזם הסוציו-פוליטי בחינוך כאסכולה, היו אף שטענו כי הפדגוגיה האקטיביסטית היא תוספת משמעותית לפדגוגיה הביקורתית והשתמשו בדימוי של 'העלאת בשר' על עצמות הביקורתיות (Frey & Palmer, 2014, p. 26).

ייתכן שהמצע לצמיחת הפדגוגיה האקטיביסטית מתקשר גם לעיתוי של תקופת רפורמת הגל השלישי בחינוך בסוף המאה ה-20 ותחילת המאה ה-21. גל רפורמה זה שם דגש על למידה משמעותית והוראת מיומנויות הלמידה החדשות, ובמסגרתו התגבר השיח סביב קידום אזרחות פעילה כאחת מהמיומנויות הנדרשות לתלמידים כאזרחים עתידיים במדינות דמוקרטיות (וולנסקי, 2020; Dede, 2010). החינוך למיומנות השתתפותית, לאזרחות פעילה, מאופיין בחשיבה ביקורתית ובקידום פעולות סוציו-פוליטיות שבבסיסן התייחסות לאזרחים אחרים כשווים, כיבוד זכויותיהם, חיפוש צדק חברתי, פלורליזם וסובלנות (Oser & Veugelers, 2008).

סיבות נוספת לעליית הפדגוגיה האקטיביסטית טמונות, כנראה, בפריחתם של ארגוני החברה האזרחית והשפעתם על אנשי החינוך. התגברות החשיפה במרחב הציבורי להתמודדות נגד השחיתות השלטונית והביקורת בנוגע להתנהלות מוסדות השלטון (מנוחין, 2010; Mietzner, 2021). לאלו נוספים האדישות הפוליטית שבאה לידי ביטוי, לדוגמה, בירידה באחוזי ההצבעה בעולם, בעיקר של צעירים בני 18-22, ההתרחקות מהשתתפות פוליטית והירידה במעורבות אזרחית בענייני הציבור (Astuti, 2019). עם זאת, האקטיביזם בחינוך מתייחס למגוון פעולות לשינוי, וניתן לחלקם לשני נמענים עיקריים: האחד - אקטיביזם לשינוי מערכת חינוכי-מדיני - לקהלי יעד שלטוניים, השני - אקטיביזם בחינוך, בהוראה ובלמידה לשם קידום שינוי סוציו-פוליטי בכיתה ומחוצה לה - לקהל אנשי החינוך והתלמידים.

יש להבחין, אם כן, בין פדגוגיה אקטיביסטית מאקרו-פוליטית לבין פדגוגיה אקטיביסטית מיקרו-פוליטית (Kostiner, 2003). הפדגוגיה האקטיביסטית המאקרו-פוליטית מתייחסת ל'צדק חינוכי', והיא מתמקדת בעריכת שינויים במדיניות החינוכית: רפורמות מערכתיות; שינוי בחלוקת המשאבים, למשל בין מרכז לפריפריה; ייסוד של בתי ספר אלטרנטיביים למערכת הציבורית והרשמית, כדוגמת בתי ספר דו-לשוניים שמחברים ערבים ויהודים למרות הסגרגציה המובנת במשרד החינוך (Bar-Shalom, 2006); החדרת לימודי ליבה לשיבות חרדיות באופן אקטיביסטי (Katzir & Perry-Hazan, 2019). בדרך כלל כדי

מחירים וסיכונים בחינוך לאקטיביזם

ברם, היישום של פדגוגיה אקטיביסטית מאתגר ויוצר דילמות, מחירים וסיכונים. במסגרת קורס אקדמי בנושא רטוריקה אקטיביסטית וכתיבה ציבורית הוטמעה הגישה באמצעות למידה התנסותית אקטיביסטית. אחת ממטרות המרצים הייתה ללמד את התלמידים חשיבה ביקורתית נוסף לקידום פעולה על ידי קבלת האחריות לפעול (Sundvall & Fredlund, 2017). הם קראו לתלמידים להשתתף בתהליכי שינוי חברתי, בדיאלוג רטורי ביקורתי, אך ללא פרטים על האופן, והסטודנטים התבקשו להתנסות באקטיביזם ולתעד את הפעולה שהחליטו לקדם לשינוי חברתי. למרצים אם כן, לא הייתה 'השליטה המסורתית' על ההמשך. החיבור להתנסות בפעולה אמיתית סיפק לסטודנטים למידה אקטיביסטית במציאות, והתלמידים והמרצים חוו תהליך משמעותי. בסופו של דבר, הסטודנטים טענו שלמרות הכוונות לקדם ערכים מוסריים וכדי לקדם את האג'נדה החברתית שבחרו התקיימו פעולות שלמעשה בעולם האמיתי, שלא במסגרת הקורס הפנימי, היוו חוסר ציות לחוקי האוניברסיטה שבה התקיים הקורס, כגון ציורי גרפיטי על קירות המוסד.

אחת המסקנות היא כי יש לדון בהקשרים החינוכיים גם על גבולות האקטיביזם במרחב הציבורי ובעולם האמיתי. גבולות אלו עלולים להציב דילמות חינוכיות בנוגע לתוצאות ולסיכונים של פעילות אקטיביסטית שיכולות לעודד פעולות בלתי חוקיות או אינן מקובלות בהקשרים פדגוגיים. ולכן יש לבחון בתהליך הפדגוגי את הנושאים האתיים, הפדגוגיים, המעשיים ואפילו המשפטיים שעלולים לצוץ בכיתה כתוצאה מחינוך לאקטיביזם. כאן המקום להוסיף לדיון במונח פדגוגיה אקטיביסטית את הנושא של גבולות האקטיביזם בהקשר החינוכי ואת הסיכונים, המחירים והדילמות ואת הצורך בהבחנה בין אקטיביזם המכוון לחינוך לתודעה לתכנים למען זכויות אדם, לצדק חברתי ולהומניזם שבו עוסק המחקר בפדגוגיה אקטיביסטית בעשורים האחרונים, לעומת חינוך לאקטיביזם הפועל נגד תכנים אלו, כגון אקטיביזם שעלול לקדם פעולות גזעניות.

אכן לעיתים חדשנות פדגוגית אקטיביסטית כרוכה בלקיחת סיכונים ובמחירים. למרות המגמה ארוכת השנים של צמצום החינוך לדמוקרטיה השתתפותית בעולם כפי שמתארים זאת, למשל, החוקרים נוסבאום (2017) וג'ירו (Giroux, 2019), קיימים אנשי חינוך אשר פועלים בגישה האקטיביסטית - בכיתה ומחוצה לה ומאמצים עמדות חדשניות. אלו מעודדים הטלת ספק, ראייה מגוונת של המציאות הסוציו-פוליטית ודרכים לשינויה בהתאם לאג'נדות השונות, מחנכים לבדיקת אלטרנטיבות וחושפים את התלמידים לנרטיבים שונים כפי שמשרטטים, למשל, החוקרים קטון (Caton, 2017) ומרשל ואנדרסון (Marshall & Anderson, 2008). חוקרים אלו (שם) מתארים את הסיכונים בצד ההצלחות של מורים לתחומי דעת שונים הפועלים בהוראה ובלמידה בגישת הפדגוגיה האקטיביסטית.

עם הסטודנטים חוויות מגוונות הקשורות בקידום נושאים אזרחיים דרך המדיה. הסוגיות שבהם הסטודנטים עסקו באמצעות התקשורת לשינוי חברתי התקשרו לקיימות ומשבר האקלים, לאנטישמיות, למגדר ולפמיניזם.

מחקר חשוב בנושא הוראת חינוך גופני במשולב עם פדגוגיה אקטיביסטית התקיים בניו מקסיקו (Luguetti & Oliver, 2019). המחקר בדק כיצד מורים מתמודדים עם תלמידים מקבוצות סיכון בעזרת הגישה הפדגוגית האקטיביסטית. עקרונות הגישה הראשיים שבהם התמקדו מורי החינוך הגופני היו בין השאר: העברת מרכז ההשפעה על מהלך השיעור לתלמידים על ידי הנגשת מיומנות הבחירה בשיעור המאפיינת תהליכים דמוקרטיים במציאות. ההתנסויות האלה גרמו להעצמת התלמידים בכך שהם בחרו והשפיעו בעצמם על מהלך השיעור. המורים קיוו שהתלמידים השייכים לקבוצות הסיכון, ילמדו באמצעות האסטרטגיה והעקרונות של הפדגוגיה האקטיביסטית דרכים לשינוי המציאות היום-יומית המורכבת בחייהם האישיים. תוצאות המחקר כללו שינוי בתפיסות המורים שהתנסו בשינוי דרכי ההוראה שאליהן הורגלו כל חייהם, והם העידו על עצמם שהם חשים כסוכני שינוי חברתיים מפני שהצליחו להשפיע על התנהגות התלמידים ודרכי התמודדותם עם המציאות המורכבת שלהם על ידי אימוץ גישת הפדגוגיה האקטיביסטית.

בישראל, כאמור, המחקר עדיין בראשיתו. סמוחה-ברקני (2020) תיארה שימוש באסטרטגיה פדגוגית אקטיביסטית בקורס שיזמה להכשרת מורים. היא השתמשה במוזיקת מחאה לעידוד מעורבות ותודעה מוסרית חברתית במטרה לפתח בסטודנטים אוריינות וגיבוש תפיסת עולם פוליטית.

כותבת מאמר זה ובוקוש (Ketko-Ayali & Bocoş, 2020) פיתחו מודל מעשי להטמעת עקרונות הפדגוגיה האקטיביסטית בכל מקצועות הלימוד. להלן חמש הרמות המרכיבות מודל מעשי זה:

1. הרמה הבסיסית - יצירת מרחב וסביבה לימודית מאפשרת אקטיביזם;
2. רמת הידע - החשיפה והגירוי לנושאים גלובליים ומקומיים מעוררי דיון ומחלוקת;
3. רמת הדידקטיקה בהטמעת נושאים אקטיביסטיים במערכי השיעור בתוכנית ההוראה;
4. רמת הלמידה ההתנסותית בפרספקטיבה אזרחית פעילה;
5. יזמות אקטיביסטית. המודל הפרקטי עשוי להוות פריצת דרך מתודית להטמעת אלמנטים סוציו-פוליטיים אקטיביסטיים בהוראה.

המקורות

- גרון, מ' (2019). לשחרר את הדמיון - מאמרים על חינוך, אומנות ושינוי חברתי. מכון מופ"ת, קו אדום ומחשבה חינוכית.
- וולנסקי, ע' (2020). תלמידי האתמול תלמידי המחר - שלושה גלים של פרפורמות בעולם החינוך. שוקן.
- מיכאלי, נ' (2018). מאוריינות פוליטית התדיינותית לחינוך פוליטי מוכוון דמוקרטיה. גילוי דעת, 13, 97-110.
- מנחין, י' (2010). אקטיביזם ושינוי חברתי. ספרי נובמבר.
- נוסבאום, מ' (2017). לא למטרות רווח - מדוע הדמוקרטיה זקוקה למדעי הרוח. מכון מופ"ת, קו אדום, ומחשה חינוכית.
- סמוחה-ברקני, ז' (2020). מוזיקת מחאה כדרך לשמוע את "קולו של האחר": הגיונות ופרקטיקות של פדגוגיה אקטיביסטית. החינוך וסביבו, מב, 235-249.
- Astuti, S. I. (2019). Enhancing active citizenship and political literacy among young voters in high school. *Proceedings of the social and humaniora research symposium (SoRes 2018)*, 309-313. <https://doi.org/10.2991/sores-18.2019.72>.
- Avigur-Eshel, A., & Berkovich, I. (2018). Who 'likes' public education: Social media activism, middle-class parents, and education policy in Israel. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 844-859. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1418294>.
- Bar-Shalom, Y. (2006). *Educating Israel: Educational entrepreneurship in Israel's multicultural society*. Springer, <https://doi.org/10.1057/9781403983619>.
- Catone, K. (2017). *The pedagogy of teacher activism: Portraits of four teachers for justice*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1916-3>.
- Darder, A., Torres, R. D., & Baltodano, M. P. (Eds.). (2017). *The critical pedagogy reader* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315092584>.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellance & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Solution Tree Press.
- Freire, P. (2018 [1968]). *Pedagogy of the oppressed* (4th ed., trans. M. Bergman Ramos). Bloomsbury.
- Frey, L. R., & Palmer, D. L. (2014). Introduction: Teaching communication activism. In L. R. Frey & D. L. Palmer (Eds.), *Teaching communication activism: Communication education for social justice* (pp. 1-42). Hampton Press.
- Giroux, H. A. (2019). 1. Utopian Thinking in Dangerous Times: Critical Pedagogy and the Project of Educated Hope. In *Utopian pedagogy* (pp. 25-42). University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442685093-004>.
- Katzir, S., & Perry-Hazan, L. (2019). Legitimizing public schooling and innovative education policies in strict religious communities: The story of the new Haredi public education stream in Israel. *Journal of Education Policy*, 34(2), 215-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1438671>.

עם זאת, בישראל מוצאים דוגמאות למורים ולמנהלים אשר פעלו באופן אקטיביסטי בחינוך, אך חלקם הושקו באופן פומבי, וכך נוצר 'אפקט מצנן' שייטכן שסייע לבלום את הצטרפותם של אחרים (מיכאלי, 2018). לנוכח כל זאת, עולה ביתר שאת הצורך להחדיר למוסדות החינוך בישראל ובעולם שיח ביקורתי, שאילת שאלות, יציאה מהאדישות, חתירה לצדק חברתי ועידוד לפעול למען שינוי סוציו-פוליטי ביצעני (גרון, 2019). הפדגוגיה האקטיביסטית ממסגרת את המסרים ואת הערכים האלו אשר באים לידי ביטוי באמצעותה.

פדגוגיה אקטיביסטית והשלכותיה המשמעותיות לתיקון עולם

הגישה הפדגוגית האקטיביסטית מטפחת מורים אשר יעודדו תלמידים לבדוק אפשרויות לפעול לשינוי המציאות כבר בהיותם תלמידים בבית הספר, ותלמידים אלו יגדלו להיות אזרחים רבי-פעלים, ביקורתיים ומעורבים מבחינה חברתית ופוליטית שימשיכו לפעול לשינוי המציאות. האנושות, כמובן, רק תרוויח מכך בכיתה, טוענים החוקרים סנדוול ופרדלנג (Astuti, 2019; Veugelers, 2019). למרות החשש מפוליטיזציה (2017) שכאשר הפדגוגיה האקטיביסטית מיושמת בתבונה, היא יכולה לעזור לתלמידים (מכל הנטיות הפוליטיות) ללמוד כיצד לכתוב ולחשוב באופן ביקורתי ובעיקר ליזום, לפעול ולעצור יוזמות אנטי-דמוקרטיות ולקדם צדק חברתי, חירות, שוויון ואחווה. אלו כישורים הכרחיים בתקופה של קיטוב הולך ומתגבר בעולם.

לסיום, ניכר כי עידוד פעולות משנות מציאות הן צו השעה למען תיקון עולם - בחברה הגלובלית והמקומית. מגוון הדרכים ליישום פדגוגיה אקטיביסטית במערכות החינוך מראה על עושר רחב מחד גיסא, ומאיך גיסא ישנם הבחנות וגבולות המותאמים לתהליכים ערכיים חינוכיים באקטיביזם. לכן חשוב שלרשות מורים ומנהלים בעלי אוריינטציה אקטיביסטית בזהותם האישית יעמדו ידע וכלים שיסייעו להם להטמיע את הפדגוגיה האקטיביסטית, קבוצות תמיכה וקהילות למידה משותפות שמתעדכנות בהתרחשויות במציאות. בשל כך מן הראוי להרחיב את ההכשרה וההשתלמויות של מורים בכל מקצועות הלימוד להתמקצעות בפדגוגיה אקטיביסטית כדי שהמעוניינים יוכלו לשלב תכנים וערכים דמוקרטיים, חירויות ליברליות והומניזם בהוראתם בארץ ובעולם. כמו כן, מצופה ממנהלים בעלי אוריינטציה אקטיביסטית לעודד את הצוותים החינוכיים ליזום ולאפשר שילוב אקטיביזם באמצעות תהליכים פדגוגיים. יש לשלב במטרות חינוך הדור הצעיר את עקרונות גישת הפדגוגיה האקטיביסטית כדי לקדם באופן פעיל למעורבות אזרחית מעמיקה וביקורתית. יש לציין כי מאמר זה הוא רק חלק ממחקר הרחב של הכותבת בנושא פדגוגיה אקטיביסטית.

- Ollis, T. (2012). *A critical pedagogy of embodied education: Learning to become an activist*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137016447>.
- Oser, F. & Veugelers, W. (2008). *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values*. Sense. <https://doi.org/10.1163/9789087906368>.
- Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets: Vol. 13*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203118252>.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>.
- Sundvall S. and Fredlund K. (2017), The Writing on the Wall: Activist Rhetorics, Public Writing, and Responsible Pedagogy. *Composition Forum* 36, Summer 2017.
- Svirsky, M. (2010). Defining activism. *Deleuze Studies*, 4(supplement), 163-182. <https://doi.org/10.3366/dls.2010.0211>.
- Veugelers, W. (2019). Education for democratic intercultural citizenship (EDIC). In W. Veugelers (Ed.), *Education for democratic intercultural citizenship* (pp. 1-13). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004411944_001.
- Ketko Ayali, K., & Bocoş, M. (2020). Practical five-level model for activist pedagogy and promoting active citizenship: Film study in Israel as a test case. *Educattia*, 21(19), 73-83. <https://doi.org/10.24193/ed21.2020.19.09>.
- Ketko-Ayali, K., & Bocoş, M. (2021). A Model to Promote Active Citizenship and Activist Pedagogy (ACAP) in High School Teaching. *EpSBS – Vol. 86*, 10-22. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.2>
- Kostiner, I. (2003). Evaluating legality: Toward a cultural approach to the study of law and social change. *Law & Society Review*, 37(2), 323-368, <https://doi.org/10.1111/1540-5893.3702006>.
- Lash, M. J., & Kroeger, J. (2018). Seeking justice through social action projects: Preparing teachers to be social actors in local and global problems. *Policy Futures in Education*, 16(6), 691-708. <https://doi.org/10.1177/1478210317751272>.
- Lugueti, C., & Oliver, K. L. (2019). 'I became a teacher that respects the kids' voices': Challenges and facilitators pre-service teachers faced in learning an activist approach. *Sport, Education and Society*, 25(4), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1601620>
- Lund, D. E. (2002). *Social justice pedagogy and teacher-student activism: A collaborative study of school-based projects* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
- Marshall, C., & Anderson, A. L. (Eds.). (2008). *Activist educators: Breaking past limits*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203892589>
- McDermott, V. (2017). *We must say no to the status quo: Educators as allies in the battle for social justice*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781506345994>.
- Mietzner, M. (2021). Sources of resistance to democratic decline: Indonesian civil society and its trials. *Democratization*, 28(1), 161-178. <https://doi.org/10.1080/13510347.2020.1796649>
- Mitra, D. (2020). Pedagogy and activism – Do the two mix? A dialogue on social justice and its place in the classroom. *Sociological Forum*, 35(4), 1346–1353. <https://doi.org/10.1111/socf.12651>.
- Mockler, N. (2011a). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>.
- Nelson, J., & Kerr, D. (2006). *Active citizenship in INCA countries: Definitions, policies, practices and outcomes*. Final Report. Qualification and Curriculum Authority.
- Niblett, B. (2015). *Narrating activist education: teachers' stories of affecting social and political change*, Doctoral dissertation, Lakehead University, Thunder Bay.
- Ollis, T. (2010). The Pedagogy of Activism: Learning to Change the World. *International Journal of Learning*, 17(8). <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i08/47225>.

הערכה עצמית של לומדים בהשכלה הגבוהה

אסתר אפללו*

<https://doi.org/10.54301/KJZN7441>

מילות מפתח: הערכה עצמית, הערכה מעצבת, מעורבות לומדים בהערכה, משוב, לומד פעיל

הערכה עצמית קשורה למושג 'בקרת למידה עצמית' (self-regulated learning), בעיקר בהקשר של הצבת מטרות, ניטור הלמידה ומטה־קוגניציה. המשמעות היא שהערכה עצמית עשויה לתרום ללמידה, למשל באמצעות שיפור הבהירות של מטרות הלמידה ושיתוף התלמידים במעקב אחר תהליך הלמידה שלהם (Panadero, Jonsson & Botella, 2017).

מחקרים שונים, כולל שתי מטה־אנליזות (Graham, Hebert, 2017; Sanchez et al., 2017; Harris, 2015), מציגים קשר חיובי בין הערכה עצמית לבין יכולות קוגניטיביות והישגים בלמידה. לכן, חוקרים מתייחסים להערכה עצמית לא רק כדרך חלופית להערכה בהוראה, אלא גם כאסטרטגיה לקידום למידה פרודוקטיבית (Yan et al., 2020).

כיצד נערכת הערכה עצמית?

הערכה עצמית של לומדים יכולה להיעשות בדרך כמותית, איכותנית או תיאורית והיא כוללת טכניקות שונות וכלים מגוונים שבאמצעותם הסטודנטים מתארים ומעריכים את האיכות של תוצרי הלמידה שלהם (Panadero, Brown, & Strijbos, 2016). הדרך או הכלים ייבחרו בין השאר על פי מטרת השימוש בהערכה העצמית ועל פי ההחלטה אם לבנות מראש קריטריונים וסטנדרטים להערכה העצמית. בין הכלים האלו ניתן למצוא תבניות כלליות להערכה עצמית, רשימות בקרה עצמית, הערכה מילולית פתוחה או רובריקות מובנות כמותיות. כך למשל, אם המטרה היא שהלומדים יעריכו בעצמם עבודה סמינריונית, ניתן להשתמש ברשימות בקרה שמפרטות את כל הרכיבים בכל פרק של העבודה. בהשוואה שנערכה בין שימוש ברובריקות כמותיות להערכה עצמית (שבה הסטודנט נותן לעצמו ציונים מספריים) לבין רשימות בקרה עצמית המוצגות כשאלות (למשל: האם ניסחתי בבירור את המטרה העיקרית בעבודתי? האם כללתי בסיכום שלי את הרעיונות המרכזיים?) נמצא שסטודנטים שהשתמשו ברשימת השאלות הציגו רמה גבוהה יותר של בקרה עצמית על למידתם (Panadero et al., 2013).

הערכה מעצבת או מסכמת?

דין רב נערך סביב השאלות: האם הערכה עצמית צריכה להיות מסכמת או מעצבת? האם יש לשלבה בקורסים המתבססים על הערכה מעצבת או מסכמת? הערכה מעצבת מאפשרת ללומד וגם למורה לעקוב אחר תהליך הלמידה באמצעות משוב, והמטרה היא לערוך שינויים כדי לשפר את הביצועים גם של הלמידה וגם של ההוראה. בהערכה מסכמת המורה

אחת מהמשימות המאתגרות ביותר למורים היא להפוך את ההערכה לחלק מתהליך הלמידה של הלומד. ההערכה העצמית (Self-Assessment) המתייחסת להערכת הלומד את תהליך למידתו ואת תוצרי הלמידה שלו, היא משוכה שהמוסדות להשכלה גבוהה עדיין צריכות להתמודד איתה למרות הידע המצטבר בנושא (Berry and Adamson, 2011). בסיס הידע הקיים על חשיבות ההערכה העצמית ותרומתה ללמידה מבוסס למדי, ולמרות זאת רוב תהליכי ההערכה במוסדות אקדמיים מתבססים גם היום רק על הערכתו המסכמת של המורה.

מהי הערכה עצמית ומהי תרומתה?

באופן מפתיע אין בספרות המחקר הסכמה בנוגע לשאלה מהי הערכה עצמית של תלמידים. הסיבה המרכזית לכך היא השימוש במושג הזה מתאר מגוון של פעילויות ומנגנונים כל כך שונים עד שחוקרי הערכה עצמית קוראים להציג הגדרה ברורה יותר (Panadero, Brown & Strijbos, 2016). מנקודת מבט פדגוגית ניתן להתייחס להערכה עצמית כיכולת אישית לזהות את הרכיבים ואת המאפיינים של עבודה, של כישורים או של ביצועים עצמיים ולשפוט את הערך שלהם (Tai et al., 2018).

על פי בורק (Bourke, 2014) הערכה עצמית מלווה ברפלקציה ביקורתית של הלומדים על הידע שלהם, וההבנה והמיומנויות המיושמות במהלכה מעודדות גישה עמוקה ללמידה. באמצעות תהליך זה הלומדים הופכים לפעילים ואחראים ללמידתם, וההערכה העצמית מסייעת לחשיפת החוזקות והחולשות ומשפרת את ביצועיהם העתידיים. לכן, סטודנטים צריכים לרכוש מיומנויות אלה של הערכת הידע ושיפוט ביצועיהם כדי להצליח בהשכלה הגבוהה (Guillory & Blankson, 2017).

* פרופ' אסתר אפללו היא מרצה למדעים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, ראש הרשות למחקר ב'אקדמית חמדת' ועורכת כתב העת **חמדעת**. מחקריה עוסקים בחינוך מדעי, שילוב הטכנולוגיה בהוראה ולמידה והערכה פעילה.

ולשפרה (Ndoyale, 2017). חשוב גם לעסוק בשאלת מידת מעורבותם של הלומדים בקביעת אבני הדרך והקריטריונים להערכה כדי להפוך אותם לפעילים ואחראים יותר לתהליך הלמידה שלהם. שאלת מידת המעורבות של הסטודנטים קשורה בקשר הדוק לשאלת האמון של הסגל האקדמי באחריות של הסטודנטים לתהליכי הלמידה שלהם. חוסר אמון בסטודנטים מבטא תפיסה שלפיה הסגל האקדמי לבדו קובע את תוכני הלמידה ואת דרכי ההוראה והערכה (קוזמינסקי, 2018).

תפיסות של סטודנטים על הערכה עצמית

מחקרים על תפיסות של תלמידים צעירים מצביעים על הבנה שטחית של מטרות ההערכה העצמית (Bourke, 2016). בניגוד לכך, מחקרים שנערכו בהשכלה הגבוהה הראו שרוב הסטודנטים הבינו את הצורך בהערכה עצמית וסברו שהיא שימושית בעיקר לשיפור ולתיקון (Ratminingsih, Marhaeni & Vigayanti, 2018). כמו כן, תלמידי המכללה והאוניברסיטה סברו שהערכה עצמית מגבירה את האחריות ללמידה ומטפחת ביקורת עצמית ללמידה באמצעות הצבת מטרות, תכנון, מעקב ומשוב (Wang, 2017).

התפיסות החיוביות האלו על הערכה עצמית הופיעו לרוב אצל סטודנטים שהיו מעורבים בהערכה מעצבת, שהיו שותפים בקביעת הקריטריונים להערכתם או שהשתמשו בכלים שונים, כמו רשימות בקרה, ושאפשרו להם לתקן את עבודתם (Wang, 2017). עם זאת, גם סטודנטים בקורסים שבהם ההערכה הייתה מסכמת דיווחו שההערכה העצמית סייעה בקידום חשיבה ביקורתית עצמית (van Helvoort, 2012).

אף על פי שתפיסות הסטודנטים על הערכה עצמית - רובן חיוביות, חלקם ביטאו תפיסות אחרות, למשל: הערכה זו אינה מהימנה או אפילו מיותרת, ההערכה - באחריותו של המורה בלבד. לכן, להבנה של הסטודנטים את תפקידם בהערכה עצמית ולהגדרה הברורה של תפקיד המורה והתלמיד כבר בתחילת התהליך יש השפעה על תפיסות ההערכה (Mannion, 2021).

המלצות פדגוגיות

מספר המלצות מרכזיות מוצעות להלן כדי להפוך את ההערכה העצמית של סטודנטים ליעילה ומועילה. ראשית, רצוי שההערכה העצמית תהיה ממוקדת משימה ופחות הערכה כללית והוליסטית על יכולות או על ביצועים. חשוב שהסטודנטים יכירו היטב את המשימה ויבינו מה בדיוק נדרש מהם לעשות כדי שיוכלו להעריך באופן מדויק יותר את ביצועיהם. כמו כן, אם הסטודנטים יבינו את היתרונות הגלומים בהערכה עצמית, שיתוף הפעולה שלהם יגבר.

חשוב שההערכה העצמית תהיה מפורטת ומורכבת, ולא תכלול רק מתן ציון מסכם. לשם כך מומלץ לבנות קריטריונים ברורים שבעזרתם יעריכו הלומדים את עצמם, וכן מומלץ במיוחד

בודק אם הלומד השיג את מטרות הלמידה בסיומו של קורס או יחידת לימוד באמצעות ציון (Ferrell, 2012). על השאלה: מהי המטרה של הערכה עצמית ומדוע מבקשים מסטודנטים להעריך עצמם? משיבה אנדרדה (Andrade, 2019) שהערך הטמון בהערכה עצמית הוא בקיומו של משוב המאפשר ללומד לתקן, להעמיק את הלמידה ולשפר את ביצועיה. כלומר, אם אין לסטודנט הזדמנות לתיקונים ושינויים, אזי להערכה העצמית אין ערך רב.

לעיתים משלבים עם ההערכה העצמית גם הערכת עמיתים, וכך נוסף למשוב של המורה מקבל הלומד גם משוב מלומדים אחרים. מאניון (Mannion, 2021) מציגה מודל המשלב הערכה עצמית מעצבת עם הערכה מסכמת והערכת עמיתים. על פי מודל זה, מלמדים את הסטודנטים כיצד להעריך עצמם בעזרת גיבוש משותף של הקריטריונים להערכה והנחיות כיצד להעניק לעצמם ציון, וכל התהליך מלווה במשוב של המורה ושל העמיתים ללמידה.

באופן מעשי השתמשו בהערכה עצמית גם בקורסים המתבססים על הערכה מעצבת וגם באלו שהערכתם מסכמת. עם זאת נראה שלהערכה העצמית יתרון משמעותי יותר בתהליכים של הערכה מעצבת, שכן היא מתמקדת בתהליך הלמידה ולא בציון. כמו כן, הבעייתיות הנוגעת לדיוק ולתוקף של הערכה עצמית בולטת יותר בהערכה מסכמת, וגם גורם זה עשוי להסביר את היתרון של שילובה עם הערכה מעצבת.

הדיוק והמהימנות בהערכה עצמית

בספרות המחקר הוויכוח המרכזי על הערכה עצמית נוגע למידת הדיוק והמהימנות שלה ביחס להערכה המקצועית של המורה. הסיבה המרכזית לדיווחים הסותרים היא השונות בדרך ההערכה - אם היא מסכמת או מעצבת (Andrade, 2019). מחקרים מראים שכאשר הערכה עצמית מסכמת נכללת בציון הסופי, סטודנטים, בעיקר אלו בעלי ההישגים הנמוכים, נוטים להעניק לעצמם ציונים גבוהים יותר מהציונים של המורה (Tejéiro et al., 2012). אולם, גם בקורסים שבהם לא נכלל הציון העצמי בציון הסופי, ניתן למצא פערים בין ציון המורה לציון העצמי. התאמות רבות יותר בין שני הציונים נמצאו כאשר ההערכה העצמית הייתה מעצבת וכאשר הסטודנטים היו מעורבים בתהליך קביעת ההערכה. כמו כן, תרגול בהערכה עצמית מסייע למידת הדיוק של הציון העצמי, וסטודנטים שדייקו בציון שלהם היו לרוב גם אלה שהתנסו בעבר בהערכה עצמית (Thawabieh, 2017).

חלק ניכר מהמחקר על הערכה עצמית מתמקד בשאלת דיוקה, ונראה שהמחקר צריך להתמקד פחות בשאלה זאת ולעסוק יותר בשאלות אחרות. כך למשל, חשוב לבחון לעומק כיצד ללמד איך לעשות הערכה עצמית באופן יעיל כדי שיהיו בידי הלומדים אבני דרך שבאמצעותן יוכלו להעריך את עבודתם

Berry, R., & Adamson, B. (2011). Assessment reform past, present and future. *Assessment reform in education* (pp. 3-14). Springer.

Bourke, R. (2016). Liberating the learner through self-assessment. *Cambridge Journal of Education*, 46(1), 97-111. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1015963>

Ferrell, G. (2012). A view of the Assessment and Feedback Landscape: baseline analysis of policy and practice from the JISC Assessment & Feedback programme. *A JISC Report. Recuperado De* <https://www.jisc.ac.uk>

Guillory, J. J., & Blankson, A. N. (2017). Using recently acquired knowledge to self-assess understanding in the classroom. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 3(2), 77-89. <https://doi.org/10.1037/stl0000079>

Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. R. (2015). Formative assessment and writing: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 523-547. <https://doi.org/10.1086/681947>

Mannion, J. (2021). Beyond the grade: the planning, formative and summative (PFS) model of self-assessment for higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1922874>

Ndoye, A. (2017). Peer/Self Assessment and Student Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255-269.

Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Reche, E. (2013). Rubrics vs. self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 125-132. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.04.001>

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>

Papanthymou, A., & Darra, M. (2018). Student Self-Assessment in Higher Education: The International Experience and the Greek Example. *World Journal of Education*, 8 (6), 130-146. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n6p130>

Ratminingsih, N. M., Marhaeni, A., & Vigayanti, L. (2018). Self-Assessment: The Effect on Students' Independence and Writing Competence. *International Journal of Instruction*, 11(3), 277-290. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11320a>

Sanchez, C. E., Atkinson, K. M., Koenka, A. C., Moshontz, H., & Cooper, H. (2017). Self-grading and peer-grading for formative and summative assessments in 3rd through 12th grade classrooms: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1049-1066. <https://doi.org/10.1037/edu0000190>

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>

לבנות את הקריטריונים ולגבשם עם הסטודנטים. רצוי להראות דוגמאות של קריטריונים או רשימות בקרה להערכה עצמית מקורסים אחרים כדי שהסטודנטים יתוודעו להם. חשיפה כזאת גם תחסוך זמן בתהליך הקביעה המשותפת וההגעה להסכמות בנוגע למה יוערך ובאיזה משקל.

מעל הכול, חשוב לתת ללומדים משוב כן ומקצועי על הערכתם ועל עבודתם (Papanthymou and Darra, 2018) ולאפשר להם לתקן ולשפר את המשימה. ללא משוב וללא אפשרות לתקן את העבודה יושגו רק חלק מיתרונות ההערכה העצמית ללמידה. המשוב נחשב לאחד הגורמים המשפיעים ביותר על התפיסות החיוביות של סטודנטים בנוגע להערכה עצמית.

ברור מההמלצה האחרונה ששילובה של הערכה עצמית מתאים ביותר בקורסים שבהם ציון הקורס ניתן על עבודה או על משימה, כמו קורסי הסמינריון או סדנאות שונות. אולם ניתן לשלב הערכה עצמית גם כאשר ציון הקורס מורכב מעבודה ומבחן או תרגילים ומבחן. בקורסים אלה הסטודנטים יכולים להעריך את העבודה או את התרגיל בעזרת קריטריונים מוגדרים. כלומר גם בקורסים המשלבים הערכה מסכמת ומעצבת ניתן להטמיע את ההערכה העצמית, באופן חלקי לפחות.

הדעות חלוקות בשאלה: האם יש לתת להערכה העצמית משקל בציון הסופי? יש חשש שבשל השאיפה של הסטודנטים להעלות את הציון הסופי הם יעניקו לעצמם ציון גבוה מכפי שמגיע להם. ניתן להתגבר על כך במידה מסוימת באמצעות קביעה מראש שאם הפרש בין ציון המורה לציון העצמי גדול ממספר מסוים של נקודות, לא ישוקלל הציון העצמי. אולם, גם אם מחליטים שלא לתת משקל לציון העצמי, קרוב לוודאי שהסטודנטים ישתפו פעולה אם יינתנו להם משוב על עבודתם ואפשרות לתקנה. כאמור, הלומדים מעריכים מאוד משוב המאפשר להם לשפר את העבודה ואת הישגיהם.

לסיכום, מומלץ שבמסגרת ההשכלה הגבוהה נשקול לערב יותר את הסטודנטים בתהליך ההערכה ולראות בהם שותפים, במקום לקבוע מראש קריטריונים וסטנדרטים קשיחים להערכה. מעורבותם של הסטודנטים ומתן משוב יחזקו את המיומנויות של ההערכה העצמית, יקדמו את האחריות שלהם ללמידה וישפרו אותה.

המקורות

קוזמינסקי, ל' (2018). שותפות סטודנטים באקדמיה. לקסיקיי, 10, 19-21. <https://doi.org/10.54301/PKXX8374>

Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. Paper presented at the *Frontiers in Education*, 4, 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>

Tejeiro, R. A., Gomez-Vallecillo, J. L., Romero, A. F., Pelegrina, M., Wallace, A., & Emberley, E. (2012). Summative self-assessment in higher education: Implications of its counting towards the final mark. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 789-812.

van Helvoort, A. J. (2012). How adult students in information studies use a scoring rubric for the development of their information literacy skills. *The Journal of Academic Librarianship*, 38(3), 165-171. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2012.03.016>

Wang, W. (2017). Using rubrics in student self-assessment: student perceptions in the English as a foreign language writing context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1280-1292. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1261993>

Yan, Z., Brown, G. T., Lee, J. C., & Qiu, X. (2020). Student self-assessment: Why do they do it? *Educational Psychology*, 40(4), 509-532. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1672038>

הוגנות בחברה ובחינוך

דיתה פישל*, בתיה רייכמן**

<https://doi.org/10.54301/NMAK4928>

מילות מפתח: הוגנות בחינוך, אקולוגיה של הוגנות, הכלה, שוויון והוגנות

אחת הדוגמאות להתפתחות המושג 'הוגנות בחינוך' בראייה חברתית ולאורך זמן מתייחסת לזכות לחינוך. מסמך 'הצהרת זכויות האדם' (Unesco, 2018) שנכתב ופורסם באו"ם בשנת 1948 קרא ל"חינוך לכול ולכל אחד". המסמך גרס כי על החינוך להיות נגיש באותה מידה לכולם. האמנה הבין-לאומית בדבר זכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות' (UN 1966) חיזקה היבט זה בטענה כי נגישות לחינוך ותוצאות הלמידה לא צריכות להיות מושפעות מנסיבות שאינן בשליטת יחידים, כגון מין, מקום הלידה, מוצא אתני, דת, שפה, הכנסה, עושר או נכות. הטענה המרכזית היא שהבדלים בין אנשים לא יהוו גורם לאפליה, להדרה, או לחסרון חברתי ובכך ניתן לשפר את מצב כלל החברה. כלומר הבדלים בין אנשים יכולים לשמש כמשאב, משום שבמגוון יש שלל אפשרויות. גישה זו קידמה חשיבה שוויונית והוגנת ושאיפה למתן מענה למגוון לומדים (Alcott, et al., 2018) והיא עיקרון מנחה גם בהגדרת ההכלה (Unesco, 2017).

בחלוף השנים, השתנתה הראייה הגלובלית, חוקים הנכוחו את הצורך בחינוך ונוצרה הבנה כי למידה היא תהליך הנמשך כל החיים, והיא אמורה לחול על כל הגילים ובכל רמות ההשכלה (Jurado et al., 2020).

הוגנות בחברה המערבית ובארצות הברית

המושג 'הוגנות בחינוך' בחברה המערבית במאה ה-21 מתייחס גם לאיכות, לצדק חברתי ולשוויון (Chia-Ling Chen & Huelbler, 2018). הדיון בנושאים אלו מציף מורכבות בשל המתח ביישום המושגים. לדוגמה, שוויון בהזדמנויות ובסיוע בחינוך, מושג הקשור להוגנות, עלול להפלות או לקפח את הלומדים הזקוקים להתאמה אישית, משום שהם זקוקים להעדפה כדי להתקבל ולהצליח (Latta, 2019). לכן נדרש להבחין בין שני המושגים: 'שוויון' ו'הוגנות' בהקשר החינוכי בהתאם לרוח התקופה ולחברה או לקהילה שבה הם מיושמים. התעלמות מצרכים אישיים וקיפוח של חלק מהלומדים בשם 'שוויון' עשויים לפגוע ב'הוגנות' - בזכות לקבל תנאים מיטביים ללמידה.

בארצות הברית, המרכז לחינוך ציבורי (CPE, Center for Public Education) מבחין גם בין 'שוויון' ל'הוגנות': "שוויוניות בחינוך מושגת כאשר כל התלמידים מקבלים יחס זהה, ויש להם גישה למשאבים דומים. הוגנות מושגת כאשר כל התלמידים מקבלים את המשאבים הדרושים להם כדי לסיים את לימודיהם בחטיבה העליונה כשהם מוכנים היטב ולהצליח" (CPE, 2016, p.1).

'הוגנות' (equity) קשורה לנושאים חברתיים ומוסריים ברמת הפרט והחברה. היא מוגדרת לעיתים באמצעות מושגים קרובים, כגון 'הגינות', 'יושר' (fairness) ו'צדק' (justice), בהתאם לתחום הדעת, לנושא, לאירוע ולתקופה שהיא מתייחסת אליהם. הוגנות בחברה חיונית לפרט ולכלל. עבור הפרט היא מקדמת רווחה אישית, מבטיחה ומקדמת עשייה, ובהקשר לכלל - היא משפיעה על התפתחות והתנהלות כלכלית של חברות/קהילות בעולם (Chia-Ling Chen & Huelbler, 2018). הוגנות נחקרת ומדווחת בהקשרים שונים בתחום החברה, כגון בנושאי שחר, מגדר, ביטוחי בריאות וכד'. דוגמה למחקר בנושא הוגנות בישראל אפשר למצוא בעיסוק של ביטוח לאומי בנושא, הדן במושג 'הוגנות' בשני הקשרים: מימון שירותי בריאות בזיקה ליכולת התשלום של הפרט ולצרכיו. כלומר תשלום בהתאם ליכולת וקבלת שירות בהתאם לצורך (אחדות ועמיתים, 2007).

הוגנות בחינוך

'הוגנות בחינוך' (Equity in Education) עוסקת בפרט, בתלמיד ובמסגרת - בית הספר. היא רגישה להלך רוח המקום והתקופה, מתפתחת ומשנה את משמעותה לאורך זמן - בזיקה למקום (החברה/המדינה) ולזמן שבהם היא נדונה. הוגנות בחינוך נשענת על אמונה שחינוך היא זכות בסיסית והיא בסיס לחברה צודקת (Jurado et al., 2020).

* ד"ר דיתה פישל היא מרצה בכירה, מדריכה פדגוגית ומנחת פרויקטים בחינוך המיוחד במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. היא מרצה בתואר השני בתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית והכלה בחינוך, ומנחה פרויקטים בתואר השני בתוכניות ייעוץ חינוכי, חינוך גופני והגיל הרך. חוקרת בתחום הכשרת מורים.

** ד"ר בתיה רייכמן היא מרצה בכירה בתוכניות לתואר ראשון ושני במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. תחומי המחקר שלה עוסקים בספרות עברית, בהכשרת מורים, בדגמי התנסות מעשית של פרחי הוראה, בפיתוח זהות מקצועית של מורים, בשילוב טכנולוגיה ומיומנויות המאה העשרים ואחת בהוראה ובשילוב חדשנות חינוכית בהוראה.

בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת. הם ראו בהוגנות מרכיב של הכלה בחינוך וטענו שכדי לתמוך במערכות בתי הספר על המדיניות להיות מותאמת להתפתחויות חברתיות-תרבותיות. לדבריהם, הכלה חינוכית מתבססת על תרבות, על מדיניות ועל מעשה (Ainscow & Booth, 2002). הם קראו לנקוט גישה של 'אקולוגיה של הוגנות' בשלושה רבדים: (1) בתוך בתי הספר, (2) בין בתי ספר, (3) מעבר לבתי הספר. חוקרים אלה התוו מדיניות מעשית בהקשר של הוגנות בהכלה חינוכית והצביעו על דרכים ליישום אקולוגיה של הוגנות בחינוך הכוללת את המאפיינים האלה:

בתוך בתי הספר - סוגיות בהוגנות שעולות בהקשר של פעולות המורה, בדרכי הוראת התלמידים ועיסוקם בלמידה; הדרכים שבהן מסודרות קבוצות ההוראה/הלמידה ובסוגי ההזדמנויות הנובעים מארגון זה; היחסים החברתיים והתמיכה האישית המאפיינים את בית הספר; הדרכים שבהן בית הספר מגיב לשונות מבחינת מגדר, אתניות ורקע חברתי; סוגי היחסים שבית הספר בונה עם משפחות ועם קהילות מקומיות.

בין בתי ספר - הדרכים שבהן בתי ספר רוכשים סטטוסים שונים, כך שיוצגו היררכיות מבחינת ביצועים והעדפות; הדרכים שבהן בתי ספר מתחרים או משתפים פעולה; תהליכי האינטגרציה וההפרדה המרכזים תלמידים בעלי רקע דומה בבתי ספר שונים; חלוקת ההזדמנויות החינוכיות בין בתי הספר; המידה שבה תלמידים בכל בית ספר יכולים לקבל הזדמנויות דומות.

מעבר לבתי ספר - מתייחס להקשר המדיני הרחב שבתוכו פועלים בתי הספר; התהליכים והמשאבים המשפחתיים המעצבים את האופן שבו ילדים לומדים ומתפתחים; האינטרסים וההבנות של אנשי המקצוע העובדים בבתי הספר; הדמוגרפיה, הכלכלה, התרבויות וההיסטוריה של האזורים המשמשים את בתי הספר; התהליכים החברתיים והכלכליים הבסיסיים ברמה הלאומית ובמובנים רבים ברמות הגלובליות שמתוכם עולים התנאים המקומיים.

כמו כן, ישנה התייחסות גלובלית לנושא ההוגנות בחינוך, כגון התייחסות להוגנות בחינוך בהצהרות ואמנות בין-לאומיות. אלו מכירים בחשיבותה וקוראים למימושה במגוון דרכים. אחת הדוגמאות היא מסמך שפרסם ה-OECD בשנת 2008 ושם דגש על הצורך בהשקעה דיפרנציאלית באוכלוסיות שונות כדי לייצר תנאים וסביבה מיטביים להצלחה בלימודים. במסמך זה הוצע שמערכת החינוך תיענה לשונות תרבותית כדי לאפשר השתלבות והכלה מיטביים של כלל האוכלוסיות בחברה (OECD, 2008); סולימי וקרני (2016). היבט נוסף בהוגנות בחינוך בהקשר גלובלי נמצא במסמך האו"ם, שכותרתו ה'אג'נדה לפיתוח בר-קיימא' (Sustainable Development Goals, 2015), המדגיש את הצורך בשוויון מגדרי.

מחקרם של ז'ורדו ועמיתים (Jurado et al., 2020) מדגים את המושג 'הוגנות בחינוך' בהקשר למגוון צורכי הלומדים תוך התמקדות במין ובגזע. המאמר מציין שהשימוש במושג החל בשנות התשעים והוא שילב את המושגים: 'הוגנות' (equity) ו'איכות' (quality) בחינוך. גישתם התבססה על חינוך איכותי לכול עם שאיפה למתן הזדמנות לכל הלומדים באמצעות מאמץ משותף של הקהילה. 'הוגנות' מקושרת במחקרם למיטביות חברתית, והיא מתבססת על עיקרון של חינוך מותאם ואוניברסלי. לטענתם, הוגנות ואיכות הם שני צדדים של אותו מטבע.

גישה שונה מוצגת בסקירתם של לינג ונסרי (Ling & Nasri, 2019) שני חוקרים ממלזיה. בעיניהם, הוגנות בחינוך היא מדד להערכת הישגים, המאפשר מתן יחס הוגן לתלמיד והזדמנות להצלחה. הם מציינים ארבעה נושאים בהוגנות בחינוך: הכשרת מורים לרכישת כלים מותאמים לקידום הצלחה, בניית קשרים לקידום הצלחה של תלמידים, קידום סביבה בטוחה ומקבלת לתלמידים מהגרים וגישה הוגנת להשכלה גבוהה. התייחסותם המגוונת למושג מעידה על הצרכים המותאמים למדינה ולקהילה, והם תלויי הקשר מקומי וחברתי.

פינלנד, מדינה שחרתה על דגלה החינוכי את ערך ההוגנות כנושא מרכזי (Sahlberg, 2015; 2021), מתייחסת להוגנות בחינוך בהקשר של שיתוף פעולה, בניגוד לתחרות. לדעת מובילי המדיניות בפינלנד, גישה זו יכולה להוביל למערכת שבה כל הילדים לומדים היטב. פינלנד היא דוגמה להוגנות הקשורה לתהליך, למקום ולזמן, שכן גישתם החינוכית התפתחה לאורך ארבעים השנים האחרונות, והיא מותאמת לתפיסה התרבותית והחינוכית של המקום. ווקר (Walker, 2021) מתייחס לנושא באמצעות הצגת דרכי הוראה וארגון סביבה לימודית שיש בהם מרכיבים של הוגנות תוך השוואת ניסיונו האישי כמורה בארצות הברית ובפינלנד.

איינסקו (Ainscow, 2020) עוסק בהכלה חינוכית באנגליה עם מבט גלובלי, ומתייחס להוגנות כמרכיב בהכלה בחינוך בהקשר לחשיבותו של מגוון בקרב לומדים. לדעתו, ניתן למגר הדרה חברתית על בסיס אתני, דתי, מעמד חברתי, מגדר ויכולת באמצעות סובלנות וכבוד לאחר. ההוגנות בעיניו מתייחסת למתן אפשרות לפרטים בעלי זהויות תרבותיות ויכולות אישיות שונות להיות חלק מקהילה חינוכית בתוך בית הספר. יישום עקרון קבלת האחר באמצעות כבוד לגיוון יכול להתבטא בהשתתפות התלמידים בקהילת בית הספר, בדיאלוג איתם ובהקשבה לדעותיהם ובעקבותיהם - לפתח שיטות הוראה מכילות, מגוונות ומגנישות לכל הלומדים (Riehl, 2005).

אקולוגיה של הוגנות בחינוך

איינסקו ובוט (Ainscow & Booth, 2002), חוקרים מובילים בתחום ההכלה באנגליה, התייחסו לנושא ההכלה וההוגנות כבר

Chien, C. L., Huebler, F. (2018). Introduction in Alcott, B., et al. *Handbook on Measuring Equity in Education*. UNESCO Institute for Statistics.

Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375–395.

CPE (2016). *Educational Equity What does it mean? How do we know when we reach it?* <https://www.nsba.org/-/media/NSBA/File/cpe-educational-equity-research-brief-january-2016.pdf>

Jurado de los Santos, P., Moreno-Guerrero, A.-J., José-Antonio Marín-Marín, J.-A., & Soler Costa, R. (2020). The Term Equity in Education: A Literature Review with Scientific Mapping in Web of Science. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 3526.

Ling, T., & Nasri, N. M. (2019). A Systematic Review: Issues on Equity in Education. *Creative Education*, 10, 3163-3174. <https://www.scirp.org/journal/ce>

OECD, (2008). *Ten steps to equity in education, Policy Brief*. <https://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf#>

Unesco European Agency (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>

Riehl C. (2005) Educational Leadership in Policy Contexts That Strive for Equity. In Bascia N., Cumming A., Datnow A., Leithwood K., Livingstone D. (eds.) *International Handbook of Educational Policy* (pp. 421-438). Dordrecht, Netherlands: Kluwer

Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons, 2.0: What can the world learn from educational change in Finland*. Second Edition. Teachers College Columbia University.

Sahlberg, P. (2021). *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Third Edition. Teachers College Press.

United Nations, Human Rights, (1976). International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

Unesco (2018). *Handbook on measuring equity in education*, Canada: Montreal.

Walker, T. (2021). *Teach like Finland: 33 simple strategies for joyful classrooms*. W.W. Norton & Company

רעיונות אלה מצביעים על כך שקידום הוגנות בחינוך מתמקד בתהליכי למידה עם דגש על הכלה חברתית, שהוזכרו גם אצל קופלנד (2003), והם כוללים תהליך וקהילה המתלכדת סביב מטרה משותפת, שהלומדים בה הם שותפים לתהליכי ההוראה-למידה.

בישראל המושג 'הוגנות' משמש גם בהקשרים שאינם נוגעים לחינוך, כגון בדוח של ביטוח לאומי, העוסק בהוצאות על בריאות במשפחה באמצעות בחינת המושגים 'הוגנות' אנכית והוגנות אופקית' (אחדות ועמיתים, 2007). בהקשר החינוכי יש מספר יישומים, אחד מהם עוסק בפדגוגיה של אכפתיות, של הוגנות וצדק על בסיס התיאוריה ההתפתחותית בחינוך מוסרי של לורנס קולברג (ברנהולץ ופולג, 2014). הרעיון מיושם באמצעות תוכנית הלימודים 'לקראת קהילה הוגנת בבית הספר' המציעה לתלמידים ולמורים מסגרת התנסותית בחינוך מוסרי. על פי תוכנית זו, אורח החיים מתנהל על פי ערכים של הוגנות ושל כבוד הדדי, של אחריות, של יחס לאחר והתחשבות בצרכי.

יישום שונה וייחודי הקשור בהוגנות בחינוך בישראל נמצא באתר ג'וינט והוא נקרא 'הוגנות בחינוך, לקידום מוכנות והשתתפות בעולם משתנה' (נוימן, 2021). התוכנית נועדה למורים ולתלמידים בבית הספר היסודי, והיא נוצרה מתוך מודעות שמערכת החינוך בישראל היא אחת ממערכות החינוך הלא-שוויוניות במערב. במקרה זה הוגנות נתפסת כנוגדת שוויוניות.

המקורות

אחדות ל', שמואלי ע' ואנדבלד, מ' (2007). הוגנות אופקית, הוגנות אנכית ואי השוויון בהוצאה הפרטית על בריאות בישראל 1992-2022. המוסד לביטוח לאומי, מינהל מחקר ותכנון.

ברנהולץ י' ופולג, ח' (2014). לקראת קהילה הוגנת בבית הספר. פדגוגיה של אכפתיות, הוגנות וצדק על בסיס התיאוריה ההתפתחותית בחינוך מוסרי של לורנס קולברג. משרד החינוך, מנהל חברה ונוער. <https://meyda.education.gov.il/files/noar/kehilahogenet.pdf>

נוימן, מ' (2021). הוגנות בחינוך, לקידום מוכנות והשתתפות בעולם משתנה. מדריך למנהל/ת ג'וינט ישראל ומשרד החינוך.

סולימני, ר' וקרני, ד' (2016). הדומה והשונה בגישות ה"שוויון" וה"הוגנות" להשגת צדק חברתי! עט השדה, 17, 23-36. <https://mop.education/wp-content/uploads/%D7%9E%D7%A1%D7%9E%D7%9A%20%D7%A1%D7%95%D7%A4%D7%99.pdf>

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, 7-16.

Alcott, B, Rose, P., Sabates, R., & Tores, R. (2018). *Measuring equity for national education planning. Research for Equitable Access and Learning (REAL) Centre*. University of Cambridge.

Booth, T., & Ainscow, M (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. CSIE.

קשיבות בחינוך

הילה כהן, יהודית סלפטי כהן, סופי בן יאיר***

<https://doi.org/10.54301/HTTH1050>

מילות מפתח: קשיבות (מיינדפולנס), מודעות, מדיטציה, קונטמפלציה, פדגוגיה מתבוננת

מהי קשיבות? יש הטוענים כי אנו בעיצומה של 'מהפכת הקשב'. ההתפתחות הטכנולוגית, עומס הגירויים, ההצפה במידע והסחות הדעת הבלתי פוסקות הם מאתגרי הגדולים של העשור האחרון (גודמן, 2021). בכוחה של הקשיבות (Mindfulness) לספק מענה לכל אלה היות שהיא מאפשרת לתרגל קשב, שהייה בכאן ועכשיו, התמקדות ומתן תשומת לב.

הספרות המקצועית מגדירה קשיבות כמודעות העולה מתוך הבאת הקשב להווה מרגע לרגע באופן מכוון ובלתי שיפוטי (Kabat-Zinn, 2003). קשיבות כוללת שני רכיבים הקשורים זה לזה ותלויים זה בזה. הרכיב הראשון הוא ויסות עצמי של תשומת הלב והרכיב השני הוא עמדה ייחודית כלפי החוויה המאופיינת בסקרנות, בפתיחות ובקבלה ללא שיפוטי (גרונדמן-שם טוב, 2019). למעשה, כל רגע שבו אנחנו מודעים למתרחש בתוכנו או בסביבתנו הוא רגע של קשיבות. רגע כזה יכול להתקיים במדיטציה פורמלית שבה אנחנו מתרכזים בעוגן כלשהו (הנשימה, הגוף או כל עוגן אחר) ובמדיטציה לא פורמלית שבה אנחנו מתרכזים בפעילות יום-יומית שלנו, למשל, כאשר אנחנו שמים לב לנוף מסביבנו, לשיחה שאנו מקיימים עם ילדינו או כאשר אנחנו שמים לב למחשבות או לרגשות שפוקדות אותנו ברגע מסוים (פדרמן, 2016).

* ד"ר הילה כהן היא חוקרת, מטפלת ומרצה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. היא מלמדת קורסים בפסיכולוגיה ארגונית, התפתחותית וחברתית, קשיבות (מיינדפולנס) ומנהיגות בעלת דוקטורט ופוסט-דוקטורט מהמחלקה למנהל עסקים באוניברסיטת בן גוריון. מתמחה באישיות ובהבדלים אינדיבידואליים, היבטים פסיכולוגיים של עולם העבודה, יזמות חברתית והבדלי מגדר.

** ד"ר יהודית סלפטי כהן היא ראשת תוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי, מרצה ומדריכה פדגוגית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. מנחה קורסים שונים וכתבת עבודות סמינריוניות במחלקה לחינוך ופסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה.

***גב' סופי בן יאיר היא ראשת תוכנית ההכשרה לגן, מרצה ומדריכה פדגוגית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

על פי לינהן (Linehan, 1993) קשיבות כוללת:

- **התבוננות:** תשומת לב לחוויות פנימיות וחיצוניות כפי שהן מתקיימות ברגע הנוכחי.
- **תיאור מילולי** של אירועים, מחשבות, רגשות ותחושות ללא שיפוטיים.
- **נוכחות בחוויה:** שהייה במצב או בפעולה.
- **קשב יחיד:** תשומת לב המופנית לדבר אחד בכל פעם.
- **קבלה ללא שיפוטיים:** קבלת החוויה כפי שהיא מבלי לתייג אותה כחיובית או כשלילית.

נמצא שקשיבות תורמת לפיתוח חוסן רגשי ופיזיולוגי והיא רלוונטית במגוון היבטים, ביניהם שיפור בקשב ובריכוז, שיפור ביחסים בין-אישיים ותוך-אישיים, ירידה באימפולסיביות, הפחתת חרדה, הפחתת לחץ ושחיקה, האטת ההזדקנות ואף חיזוק מערכת החיסון (ליבליך, 2018). אפשר לתרגל קשיבות בדרכים שונות, כגון מדיטציה, תנועה מודעת, תשומת לב לנשימות, הפניית המודעות לחלקי השונים של הגוף במסגרת סריקת גוף ועוד (Birtwell et al., 2019). למעשה, ניתן להתייחס לקשיבות כהלך רוח והכרה לא שיפוטי כלפי המצב או כאוסף תרגולים הכוללים טיפוח של מודעות, תשומת לב וגישה לחוויה. יש תרגולים אשר מדגישים את טיפוח תשומת הלב, דהיינו מודעות פתוחה וריכוז ממוקד, ויש תרגולים שמדגישים את טיפוח תבונת הלב, כמו חמלה ואכפתיות (ארגז, 2021).

בחברה המערבית המודרנית תרגול מדיטציה נחשב כלי לשיפור מצב בריאותי, פיזי ונפשי. ההנחה העומדת ביסוד תרגול הקשיבות היא שתרגול פיזי או מנטלי הופך עם הזמן להרגל, וההרגל יוצר שינוי תודעתי אשר משפיע על כל חוויות החיים. בתוכניות המשלבות תרגול קשיבות, המתרגל מנסה להביא את תשומת הלב באופן מכוון לנשימה או לכל עוגן אחר. הוא עושה זאת מתוך גישה בלתי שיפוטי, כך שבכל פעם שתשומת הלב נודדת למחוזות אחרים, הוא מחזיר את תשומת ליבו בעדינות לאותו עוגן, ובה בעת הוא מתרגל את קבלת העובדה שתשומת ליבו נדדה (ליבליך, 2018). המתרגל לומד להכיר את התנהגות התודעה שלו מתוך תשומת לב, כך שהתודעה עוברת תהליך הדרגתי של טרנספורמציה אשר משפיעה על חוויית החיים כולה (פדרמן, 2018).

לתרגול מודעות נמצאו השלכות פיזיולוגיות על המוח. התרגול משנה את נפחו של החומר האפור במוח בעקבות שינויים

אך גם כאן קיימות עדויות על כך שתרגולי התבוננות הולכים וצוברים תאוצה ונעשים סדורים ואינהרנטיים בפעילות החינוכית השוטפת של יותר ויותר בתי ספר בישראל (ליבליך, 2018; Berger, Brenick, & Tarrasch, 2018).

מחקרים שנעשו בקרב צוותים חינוכיים מצאו כי תרגול קשיבות משפר את רווחתם האישית, המקצועית והחברתית של המורים (גרונדמן-שם טוב, 2019). התרגול מזמן למורים היכרות והתבוננות פנימית עם עצמם, עם ערכיהם, עם מטרותם ועם סביבתם המיידית. התרגול מאפשר בניית זהות מקצועית המבוססת על היכרות פנימית ובחינה מושכלת של ערכים ומטרות. בעזרת הקשיבות אנשי חינוך יכולים לבחון בתשומת לב גבוהה יותר את עשייתם החינוכית, ובכך להיטיב עם עצמם ועם תלמידיהם (Ergas & Ragoonaden, 2020).

חשוב להדגיש כי למקצועות שירותי האנוש, כמו הוראה, יש טבע חברתי, ועל כן הם כרוכים ברמות גבוהות של חוסר וודאות, ברגש ובתשומת לב לאחרים, ובכך למעשה מקצועות אלו דורשים יכולות נפשיות הקשורות עם גמישות מחשבתית, ויסות רגשות ויכולת לתרגל חמלה והתחדשות. כמו כן, בהתחשב בכך שמערכות יחסים חברתיות מערבות בהכרח קונפליקטים, גם אנשי חינוך נדרשים להרגלים נפשיים הקשורים לעבודה עם קונפליקט באופן שקול ומושכל, בונה ואמפתי, והקשיבות מסייעת בפיתוח כל אלה (Helsing, 2007; Schutz & Zembylas, 2009).

הפניית תשומת הלב והמודעות לכאן ועכשיו משפיעות על אופן ההוראה ללא קשר לדיסציפלינות ולקורסים הספציפיים שאותם המורים מלמדים. איכות האינטראקציה הפנימית והחיצונית של המורה עם עצמו ועם סביבתו משתנה ומקבלת איכות חדשה. מחקרים מצאו כי מורים שמתרגלים קשיבות מדגימים אמפתיה, חוסן ועמידות גבוהים יותר, תחושת המסוגלות האישית שלהם עולה וכן מתחזקת החמלה וההתנהגות הפרו-חברתית (Schussler, 2020; Garner, Bender & Fedor, 2018).

מחקרים שנעשו בעולם על שילוב קשיבות בחינוך מצביעים על קשר חיובי בין הפחתת הלחץ והשחיקה אצל מורים לבין תרגול קשיבות. מבחינת המורים, לחץ עשוי לבוא לידי ביטוי בחוסר שינה, חוסר אמפתיה כלפי תלמידים ואנשי צוות, תחושת מסוגלות נמוכה וקושי בניהול כיתה (ארגז, 2021). ארגז והדר (Ergas & Hadar, 2019) מיפו את השיח המדעי על קשיבות בחינוך ואיתרו לא פחות מ-91 השפעות חיוביות שיוחסו לתרגול קשיבות המשולב במסגרות חינוכיות. בין ההשפעות הקשורות ישירות לחינוך נמצאו השפעות המשפרות זיכרון, ריכוז, הישגים אקדמיים, רווחה רגשית, יכולת פתרון בעיות ויחסים בין מורים לתלמידים.

קשיבות מבוססת על תפיסה הוליסטית, ולפיה יש קשר ותלות הדדית בין המציאות הפנימית והמציאות החיצונית. לפי התפיסה

מורפולוגים בתאים והיווצרות של סינפסות נוספות. התרגול גם משפיע על החומר הלבן במוח. הוא משנה את החיבורים בין אזורי מוח שונים ומשפיע על אופן הפעולה של רשתות מוחיות, וכך מתחזקים אזורי הוויסות הרגשי וההתנהגותי, ומנגנוני ההרגעה והיציבות הרגשית עולים. למעשה, האימון המוחי מחולל שינוי פיזיולוגי ונפשי. תכליתו של האימון הוא הרחבת התודעה וקידום הפוטנציאל לקיום חיים מלאים ומשמעותיים, חיים שבהם תשומת הלב מאפשרת לפרטואר שלם של חוויות חדשות להתקיים ולשנות את משמעות חיינו (פדרמן, 2018).

קשיבות כפרקטיקה החלה להתפתח בארצות המערב בשנות ה-80 של המאה הקודמת, בעת שג'ון קבט-זין פיתח תוכנית טיפולית שנועדה תחילה לסייע לאנשים בהתמודדות עם כאב כרוני וחרדה, וכיום היא מיושמת בקהלים שונים. שיטה זו ידועה בשם MBSR (Based Mindfulness Stress Reduction), והיא כוללת תוכנית טיפולית המתמקדת בפיתוח קשיבות באמצעות מדיטציה המבוססת על הפסיכולוגיה הבודהיסטית (Kabat-Zinn, 1982; 2005). התוכנית מתקיימת במסגרת אימון קבוצתי ואישי במשך שמונה עד עשרה מפגשים. במהלך המפגשים נלמדים עקרונות ומתורגלות טכניקות של קשיבות ממגוון סוגים: שיחות וחקירה של התנסויות והבניה קוגניטיבית, מודעות לנשימה, תנועה ומתיחות בתרגילי יוגה, סריקת גוף ועוד. המשתתפים מקבלים שיעורי בית מובנים הכוללים הן הנחיה לתרגול מדיטציה המלווה בהקלטות אודיו הן משימות מתחום הפסיכולוגיה התנהגותית. מאז ועד היום מחקרי הערכה רבים של התוכנית חיזקו את יעילותה בטיפול בהפרעות חרדה, ועל כן היא מיושמת בקרב קהלים שונים ואף התפשטה ממרפאת הכאב הכרוני למוסדות שונים בקהילה, דוגמת מקומות עבודה, בתי ספר, בתי כלא, צבא וספורט, וכן לאוכלוסיות רחבות, כמו נשים בהריון, ילדים ומבוגרים (Ludwig & Kabat-Zinn 2008).

החל מהמאה ה-20 משולבות במערכות החינוך פרקטיקות גוף-נפש, מדיטציות, יוגה, פדגוגיות התבוננות ותרגולים קונטמפלטיביים שמשמעותם תרגולי עצירה להתבוננות פנימית והתפתחות אישית (ארגז, 2021). יש המכנים זאת 'המהפכה השקטה' בחינוך, והיא מתרחשת בגנים, בתי ספר, במכללות ובאוניברסיטאות - גם בארץ וגם בעולם.

קשיבות בחינוך

בעשור האחרון שילוב קשיבות ופרקטיקות קונטמפלטיביות במסגרות חינוך נמצא במגמת התחזקות ועלייה (ליבליך, 2018). מורים עוברים הכשרות בקשיבות מסוגים שונים ומיישמים את הנלמד בכיתותיהם. בארצות הברית דווח על 150,000 מורים ב-12 מדינות שעברו הכשרה והחלו לשלב תרגולי התבוננות עם תלמידיהם. גם בממלכה המאוחדת ובארצות אחרות דווח על הוראת תרגול קשיבות בבתי ספר יסודיים, על-יסודיים ובחינוך הגבוה (ארגז, 2021). בישראל הנתונים מוגבלים יותר,

ו'בית ספר סגול' שפותחה במרכז הישראלי לרפואת גוף-נפש ומופעלת כיום בידי 'מכון מודע למיינדפולנס, מדע וחברה' שבמרכז הבינתחומי בהרצליה. מטרת התוכנית הן בראש ובראשונה להנחיל לילדים יכולת של קשב, סובלנות ורגישות לעצמם ולסובבים אותם (ארגז, 2016).

המחקר של ברגר, ברניק וטרש (Berger, Brenick, & Tarrasch, 2018) בחן כיצד משפיעה תוכנית שמטרתה פיתוח קשיבות וחמלה בקרב 324 תלמידי כיתות ג'-ה' ישראלים יהודים על היבטים שונים של יחס לערבים (סטראוטיפים, דעות קדומות ונכונות לקשר חברתי). המחקרים דיווחו על הפחתה בתפיסות מפלות בקרב ילדים שהשתתפו בתוכנית בהשוואה לילדים מקבוצת ביקורת.

במחקר אחר של טרש (Tarrasch, 2018) נבחנה השפעתה של סדנה הכוללת תרגילי קשיבות בקרב תלמידי כיתות ג'-ה'. הסדנה התקיימה במשך 10 שבועות וכללה קבוצות בנות 3-4 תלמידים בכל קבוצה. המחקר בחן את השיפור בתשומת הלב של התלמידים באמצעות משימות מתוקשבות. נמצא כי בקרב התלמידים שהשתתפו בסדנת הקשיבות פחתה האימפולסיביות וחל שיפור בתשומת הלב לעומת התלמידים שלא השתתפו בסדנה.

תוכנית נוספת המיושמת בישראל היא 'קריאה לנתינה' אכפתית' הכוללת גרסה למורים וגרסה לתלמידים. להלן מטרות התוכנית למורים:

1. ללמד מורים להיות פתוחים לנתינה ולקבלה אכפתית מאחרים;
2. לפתח בקרב מורים יכולת לנתינה עצמית;
3. להקנות למורים מיומנות תמיכה בתלמידים מבחינה אקדמית, רגשית וחברתית.

תוכנית זו לווה בכמה מחקרים. המורים שהשתתפו בקבוצת הניסוי התנסו באופן אישי בכלים שהוצעו בתוכנית ויישמו אותם בכיתותיהם. נמצאו שיפורים ברמת המתח והחרדה של המורים, עלייה ביכולת המסוגלות העצמית, החמלה עצמית, האמפתיה, הקשיבות והאופטימיות. במחקרים שהתמקדו בתלמידים נמצאו שיפורים ברמת הקשיבות, ברמת החרדה, בסומטיזציה וביחסים עם המחנכים ועם החברים בכיתה. השינויים האלו נשתמרו גם שישה חודשים לאחר סיום התוכנית. המנהלים דיווחו כי חל שיפור באקלים הבית ספרי, בתפקוד התלמידים מבחינה התנהגותית ומבחינה לימודית (ברגר, 2018).

לבסוף, נציין כי למרות היתרונות של תרגולי הקשיבות שהובאו לעיל, ישנן לא מעט ביקורות מכיוונים שונים: מכיוון הדת, הרוחניות, הניו־אייג', האסקפיזם והנרקסיזם, מכיוונים כלכליים ומכיוון המדע. יש הטוענים שביישום תרגולי התבוננות

הבודהיסטית המציאות הפנימית והחיצונית משתלבות זו בזו, תלויות זו בזו ויוצרות במשולב אחדות. לעומת זאת, מערכת החינוך יוצרת הפרדה בין מציאות פנימית וחיצונית ושמה דגש רק על חקירה והתבוננות חיצונית. לרוב, מערכת החינוך יוצרת הפרדה בין מקצועות שונים ללא התייחסות לקשרים ההדדיים בין המקצועות. הקשיבות, לעומת זאת, מתרגלת התבוננות הוליסטית, על מכלול הקשרים ויחסי הגומלין בין המקצועות משום שהיא מתרגלת התבוננות וחקירה פנימיות. הקשיבות מציעה השלמה למעשה החינוכי משום שהיא מאפשרת התבוננות פנימית ומיקוד המהווים את הבסיס ליצירת מהלך חינוכי משמעותי (לויט בן-נון וארגז, 2016).

אחת התוכניות הנחקרות בתחום יישום הקשיבות במערכת החינוך היא התוכנית הבינ־לאומית (CARE Cultivating Awareness and Resilience in Education) של פטרישיה ג'נינגס ואחרים (Jennings et al., 2017) העוסקת בפיתוח מודעות וחוסן. התוכנית כוללת תרגולי קשיבות, התבוננות בנשימה, הליכה מודעת, יוגה בסיסית, תרגול הקשבה ותרגול חמלה. במחקר הערכה לתוכנית CARE, שנעשה ב־36 בתי הספר בארצות הברית השתתפו 224 נחקרים, והם חולקו לקבוצת ניסוי ולקבוצת ביקורת. בקרב קבוצת הניסוי נמצאה עלייה מובהקת בתחושת הרווחה האישית ביחס לקבוצת הביקורת. תחושה זו באה לידי ביטוי בהיבטים שונים, וביניהם ירידה בתחושת הלחץ, הפחתה בתחושת המתח, החרדה והעייפות המנטלית ושיפור באיכות השינה. נמצא גם שיפור בהיבטים שקשורים ישירות לתרגול קשיבות, כמו עלייה במודעות וירידה בשיפוטיות.

תוכניות נוספות המיישמות תרגולי קשיבות ברחבי העולם נמצאו כאפקטיביות גם בקרב תלמידים. דוגמה לתוכנית כזו היא 'דוט בי' (b) שההוקמה על ידי ריצ'רד בורנט וכריס קולן שחוו את תועלת המיינדפולנס בעצמם והחליטו לבנות מהדורה למתבגרים בבתי ספר. תוכנית 'b' של פרויקט Mindfulness in Schools Project (MiSP) פועלת בעיקר בבתי הספר ממעמד סוציו־אקונומי נמוך וכוללת מערך לימודים של עשרה שיעורים חד־שבועיים שמועברים בכיתות. ליבת התוכנית מבוססת על תרגילים התנסותיים שנותנים ללומדים טעימה של תרגול קשיבות, ובכל שיעור מתרגלים מיומנות שונה. בין הנושאים הנלמדים: עקרונות בתשומת לב, התבוננות, להיות כאן ועכשיו, לנוע עם מודעות, עבודה עם מחשבות, עבודה עם רגש ואינטגרציה (Sellman & Buttarazzi, 2020).

גם בישראל תחום זה צובר תאוצה ובתי ספר משלבים יותר ויותר תוכניות של קשיבות במסגרת תוכנית הלימודים. התוכניות נכללות במסגרת החלת 'פדגוגיה מתבוננת' והן כוללות פרקטיקות של סריקת גוף, תרגול התבוננות בנשימות תוך כדי הפניית המודעות לחלקי השונים של הגוף, רפלקציה, מדיטציות חמלה, יוגה ועוד. ישנן מספר תוכניות נפוצות בישראל, למשל, 'שפת הקשב' של נמרוד שיינמן, 'שפת הקשב' של שימי לוי-ישובי

education and practitioner research. Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720200000034011>

Garner, P. W., Bender, S. L., & Fedor, M. (2018). Mindfulness-based SEL programming to increase preservice teachers' mindfulness and emotional competence. *Psychology in the Schools*, 55(4), 377-390. <https://doi.org/10.1002/pits.22114>

Helsing, D. (2007). Style of knowing regarding uncertainties. *Curriculum Inquiry*, 37(1), 33-70. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00369.x>

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., De Mauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 101. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General hospital psychiatry*, 4(1), 33-47. [https://doi.org/10.1016/0163-8343\(82\)90026-3](https://doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3)

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hachette.

Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder treatment*. Press Guilford.

Ludwig, D. S., & Kabat-Zinn, J. (2008). Mindfulness in medicine. *Jama*, 300(11), 1350-1352. <https://doi.org/10.1001/jama.300.11.1350>

Schussler, D. L. (2020). 'Mindful teaching': a construct for developing awareness and compassion. *Reflective Practice*, 21(5), 646-658. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1798918>

Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 3-11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_1

Sellman, E. M., & Buttarazzi, G. F. (2020). Adding Lemon juice to poison—raising critical questions about the oxymoronic nature of mindfulness in education and its future direction. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 61-78. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1581128>

Van Dam, N. T., van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., Meissner, T., Lazar, S., Kerr, C., Gorchov, C., & Fox, K.C. (2018). Mind the hype: A critical evaluation and prescriptive agenda for research on mindfulness and meditation. *Perspectives on psychological science*, 13(1), 36-61. <https://doi.org/10.1177/1745691617709589>

Tarrasch, R. (2018). The effects of mindfulness practice on attentional functions among primary school children. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 2632-2642. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1073-9>

ישנם סממנים של הדתה המשדלים למיסיונריות דתית. ביקורת נוספת הושמעה כנגד היעדר פיקוח, המאפשר לשרלטנים לעסוק בתחום ללא התמחות. כמו כן, מושמעת ביקורת גם מכיוונים כלכליים הרואים בתרגול בזבוז זמן במקום ללמוד ולהתקדם בחומר הנדרש (ארגז, 2021). גם אנשי מדע מבקרים את ההתלהבות הרבה מתרגול קשיבות בשעה שהמחקר עדיין אינו מוקפד (ארגז, 2021). אך בשנים האחרונות חלה התפכחות וכניסה לפרופורציות. חוקרים בולטים בתחום טענו ש'קשיבות' מוגדרת באופנים רבים, מיושמת בדרכים שונות ונחקרת במגוון שיטות, ולכן, לדעתם, ריבוי האפשרויות מקשה על ההכללות בתחום, ויש להמשיך ללמוד את הנושא, לתעד ולהסיק מסקנות כדי לקדם יישום נכון ומותאם (Van Dam et al., 2018).

המקורות

ארגז, א' (2016). לחשוב "חינוך" מחדש ולחנך ל"כאן ועכשיו" מן המבט הקונטמפלטיבי. *דפים*, 62, 138-163.

ארגז, א' (2021). קשיבות והמהפכה השקטה בחינוך. רסלינג.

ברגר, ר' (2018). קריאה לנתינה אכפתית, חינוך קשוב אכפתי ואתי בתוך מ', ליבליך (עורכת), *מיינדפולנס - להיות כאן ועכשיו* (עמ' 255-298). כתר.

גודמן, מ' (2021). מהפיכת הקשב, העידן הדיגיטלי - השבר והתיקון. חבל מודיעין: כנרת, זמורה דביר.

גרונדמן-שם טוב, ר' (2019). חינוך לקשיבות (מיינדפולנס) - ללמוד, להתבונן, לאהוב. *אוריקה*, 42.

ליט בן-נון, נג' ווארגז א' (2016). מיינדפולנס והמוח הפלסטי. *הד החינוך*, צ"א (1), 50-53.

ליבליך, מ' (2018). מיינדפולנס - להיות כאן ועכשיו. כתר.

פרדמן, א' (2018). מיינדפולנס, שינוי נפשי באמצעות אימון מוחי. פרדס.

פרדמן, א' (2016). מדיטציה בתרגום: על המעבר של מדיטציות מיינדפולנס מהמנזר הבודהיסטי למרפאת בריאות הנפש. בתוך ז', ברונר וג. פלוקטין (עורכים), *מעבר לקליניקה: השיח הפסיכולוגי בתרבות העכשווית*. (עמ' 268-239). רסלינג.

Berger, R., Brenick, A., & Tarrasch, R. (2018). Reducing Israeli-Jewish pupils' outgroup prejudice with a mindfulness and compassion-based social-emotional program. *Mindfulness*, 9(6), 1768-1779. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0919-y>

Birtwell, K., Williams, K., Van Marwijk, H., Armitage, C. J., & Sheffield, D. (2019). An exploration of formal and informal mindfulness practice and associations with wellbeing. *Mindfulness*, 10(1), 89-99. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0951-y>

Ergas, O., & Hadar, L. L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education*, 7(3), 757-797. <https://doi.org/10.1002/rev3.3169>

Ergas, O., & Ragoonaden, K. (2020). Two perspectives on teaching mindfulness in teacher education: A self-study of two selves. In *Exploring self toward expanding teaching, teacher*

מחקר משתתף ומחקר מכיל בחינוך

דיתה פישל*

<https://doi.org/10.54301/KIBH9276>

מילות מפתח: מחקר משתתף, מחקר מכיל, הכלה

הנחקרים-המשתתפים, כגון מחקר עצמי ומחקר פעולה, שבו החוקרים עוסקים בעשייתם המקצועית או באירוע אישי מחייהם. עם זאת, ברוב הגישות, גם במחקר האיכותי, המשתתפים אינם שותפים לתהליך המחקר, למעט בשלב איסוף הנתונים.

מחקר מכיל (Inclusive research) הוא ז'אנר חדש יחסית. נינד (Nind, 2014) מגדירה מחקר מכיל כ"מחקר המקיף טווח של גישות ושיטות שניתן להתייחס אליהן כמשתפות, בהקשר לראיית המשתתפים כשותפים" (Nind, 2014, p.1), כשהשותפות מוגדרת באמצעות מגוון אפשרויות, כגון מחקר עמיתים, מחקר קהילתי, מחקר ילידי, אקטיביסטי-פעיל, חברתי ועוד. ישנם גופי מחקר חברתיים המעודדים גישה זו, כגון גוף העוסק בשיתוף פעולה בין-לאומי למחקר משתתף בתחומי הבריאות (The International Collaboration for Participatory Health Research, ICPHR, 2013).

המשתתף לכל האפשרויות האלו הוא ראיית המשתתפים שותפים פעילים בתהליך המחקר, שמשמיעים את קולם לאורך המחקר ולעיתים משתתפים גם בתהליכי עיבוד וכתובה. גישה זו מעודדת ריבוי דעות, מעצימה את המשתתפים, מעשירה את המחקר עצמו, ובעיקר, כשהמשתתפים במחקר אינם בעלי ידע בביצוע ובכתיבת מחקר או שייכים לקבוצה מוחלשת, ניתנת להם ההזדמנות לחוות תהליך מחקר ולתרום לו באמצעות שיתוף החוקרים וקהל הקוראים בנקודת מבטם. החוקרים זוכים לשותפות שעשויה לתרום נקודות מבט שנעלמו מהם במהלך ביצוע המחקר גם בשל נטיות ודעות אישיות המשפיעות על החוקרים.

מחקר מכיל ומשתתף יכול לשנות את הדינמיקה בין החוקר למשתתפים, בכך שהוא מחקר "עם" ו"למען" אנשים (Griffiths, 1998), לעומת מחקר 'על' אנשים. דוגמה לכך הם מחקרים שנעשו בשיתוף אנשים בעלי מוגבלות קוגניטיבית (Walmsley et al., 2018; Johnson & 2003).

מחקר מכיל ומשתתף כמושג התפתח והשתנה לאורך השנים. וולמסלי (Walmsley, 2015) מתאר את התנסותו עם מחקר מכיל לאורך השנים, מתחילת שנות התשעים, וטוען שהוא נועד לאמץ גישות מחקר משתפות ומשחררות (emancipatory) עם אנשים בעלי לקויות למידה ומוגבלות קוגניטיבית (Walmsley, 2001). בהמשך, המושג יושם בעבודה עם ילדים, עם אנשים צעירים, עם אנשים מבוגרים ועם שורדים של מערכת בריאות הנפש (Nind, 2014).

'מחקר משתתף' (participatory research) ו'מחקר מכיל' (inclusive research) הם מונחים דומים החולקים גישה הרואה בנחקרים שותפי מחקר במגוון דרכים תוך מתן אפשרות להשמיע את קולם בשלבים שונים של המחקר, לדוגמה: לגבי אופן איסוף הנתונים, בחירת כלים ודרכי ניתוח, פירוש הממצאים וכתובת דוח המחקר (Nind, 2017). גישה זו נחשבה למקובלת עבור לומדים בעלי קשיים ומוגבלויות, אך היא נתפסת היום יותר כגישה שמקדמת ומועילה לכלל התלמידים, חוקרים ואנשי חינוך, והיא מהווה חלק ממאפייני הכלה חינוכית (Unesco, 2017). הנושא נמצא בתהליכי יישום גם במחקר שאינו עוסק בחינוך, המתייחס למשתתפים בוגרים, לרוב אנשים שאינם עוסקים במחקר, אך הנושא הנחקר נוגע להם (Vaughn & Jacquez, 2020).

המחקר המסורתי, בעיקר הכמותי, מתאפיין בביצוע מחקר באמצעות חוקרים בעלי ידע בתחום הדעת הנחקר תוך שימוש בשיטות מחקר מקובלות ובכתיבה אקדמית. ברוב המחקרים הכמותיים המשתתפים, גם כשהם בעלי ידע בתחום הנחקר, אינם שותפים בתהליכי החקר. כלומר, ישנה הבחנה ברורה בין החוקרים למשתתפים. הדבר בא לידי ביטוי בכך שהמשתתפים מבצעים תהליך מוגדר מראש ואינם חשופים או שותפים לתהליך החקר עצמו, כגון בחירת כלי מחקר ופיתוחם, חשיפה לנתונים שנאספים, בחינת ובחירת תהליכי עיבוד, הסקת מסקנות מן הממצאים וכדומה. לרוב, המשתתפים אינם יכולים להשמיע את קולם בנושא, גם כשקולם רלוונטי, אלא אם החוקרים מאפשרים זאת באמצעות תכנון כלי המחקר, שלבי העיבוד וכתובת דוח המחקר.

במחקר איכותי/איכותני, יש יותר אפשרויות לשיתוף

* ד"ר דיתה פישל היא מרצה בכירה, מדריכה פדגוגית ומנחת פרויקטים בחינוך המיוחד; מרצה בתואר השני בתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית וההכלה בחינוך, ומנחה פרויקטים בתואר שני בתוכניות ייעוץ חינוכי, חינוך גופני והגיל הרך; חוקרת במכללת קיי בתחום הכשרת מורים.

למחקר מכיל/משתתף שלושה מאפיינים:

1. מאפשר שיתוף של אנשים שאינם בעלי ידע מחקרי, גם אם הם לא יזמו את המחקר;
 2. מאפשר למשתתפים ולא רק לחוקרים להיחשף לתהליכים ולתוצאות של מחקר ולהשפיע עליהם;
 3. מספק תוצרים נגישים, כלומר תוצאות שמגוון רחב של אנשים יכול להתייחס אליהם (Walmsley and Johnson, 2003).
- מחקר מכיל ומשתתף ניתן להמשגה וליישום על פני רצף. בקצהו האחד - המחקר המסורתי, שחוקרים מובילים אותו, ובקצהו הנגדי - מחקר הנותן כוח למשתתפים, ובו אנשים חסרי ידע פורמלי במחקר שותפים להחלטות. ישנם מחקרים מכילים/משתתפים שבהם אנשים חסרי ידע במחקר משמשים כיועצים או כחברים בקבוצת מחקר - בשיתוף עם חוקרים מיומנים.

דוגמה למחקר מכיל ומשתתף הוא מחקרם של סטרנובה ועמיתים (Stmadová et al., 2018) בשיתוף אנשים בעלי מוגבלות קוגניטיבית. שאלת המחקר הייתה - מתי מוסיף מחקר משתתף ערך לנושא הנחקר? החוקרים טוענים שמחקר מכיל עוזר לזהות, לחזק ובעיקר להציג את תרומת האנשים בעלי המוגבלות הקוגניטיבית להבנת נושאים הקשורים למוגבלות ולשיפור חיי המשתתפים במחקר.

טווח האפשרויות למעורבות משתתפים במחקר מכיל ומשתתף

קיימות ארבע אפשרויות למחקר מכיל ומשתתף:

1. מחקר שמובילים חוקרים בעלי רקע אקדמי/מחקרי
2. מחקר שבו אנשים חסרי רקע במחקר (lay people) משמשים כיועצים במחקר
3. מחקר שבו אנשים חסרי רקע במחקר עובדים בשיתוף עם חוקרים בעלי הרקע במחקר
4. מחקר שבו אנשים חסרי רקע במחקר מובילים את המחקר.

בערך זה בחרתי להתמקד במחקר מכיל/משתתף בחינוך. המטרה לשיתוף במחקר - בשלביו השונים, חוקרים; תלמידים בגילים שונים ממסגרות חינוך שונות, בעלי מגוון רחב של יכולות ואנשי חינוך.

מחקר מכיל ומשתתף בחינוך מתייחס למגוון רחב של נושאים, כגון דרכי הכלה ושיתוף של תלמידים (Lemmer et al., 2021), והוא עוסק בנושאים הקשורים להכלה בחינוך ובחינת עשייתם של ילדים בתהליכים חברתיים - עם בני גילם ועם מבוגרים. הנושא נחקר באמצעות מחקר מכיל/משתתף, שנשמך על עשייתן של אוגור ונינד (Unger, 2014; Nind, 2018).

מאפייני מחקר זה בחינוך:

- ילדים ואנשי חינוך שאינם חוקרים מקבלים תמיכה ואפשרות להשתתף באופן פעיל בתהליכי מחקר ובקבלת החלטות כשותפים בעלי סמכות.
- במהלך הליך המחקר מתקיים דיאלוג העשוי לחשוף את דרכי הידיעה והתובנות של ילדים ומבוגרים (Nind, 2018).
- מחקר מכיל או משתתף יכול להיות גם אמצעי הוראה ולמידה העשוי לקדם תהליכי חשיבה של ילדים ומבוגרים. תוך הרחבת ההתייחסות ומתן תמיכה למגוון נקודות מבט.
- קידום נקודת מבט סובלנית ומכבדת, המאפשרת הבעת דעות מצד כל המשתתפים.
- עשוי לתרום לתחושת השייכות של ילדים (Slee, 2019) ולמוכנותם להשקיע בנושאים - לא רק מתוך אילוץ.

דוגמה ליישום גישה זו היא מחקרן של למר ועמיתים (Lemmer et al., 2021), שהתנהל במספר בתי ספר בדרום גרמניה וכלל ילדים בכיתות א'-ד', מורים וחוקרים. תהליך איסוף הנתונים נעשה באמצעות דרכי מחקר מגוונות, כגון הפקת תמונות, ראיונות תוך כדי הליכה וקבוצות דיון. במהלך ביצוע מהלכים אלו הפכו נקודות המבט של המורים והתלמידים לברורים יותר, ונעשתה עבודה רפלקטיבית מתמשכת בתהליך החקר (Köpfer, Lemmer & Reißler 2020). נקודות המבט של כלל המשתתפים באו לידי ביטוי בעיבוד נתוני המחקר.

מחקר מכיל ומשתתף אחר הוא מחקרם של מסיאו ואיינסקו (Messiou & Ainscow, 2020), העוסק במחקר מתמשך (לאורך עשרים שנה) בבתי ספר באירופה. במחקר זה מורים ותלמידים חקרו אפשרויות של שיפור שיעורים במטרה לקדם הכלה בבית ספרם. איסוף הנתונים נעשה באמצעות שיחות בין תלמידים, צילום שיעורים ודיון בהם עם מורים ותלמידים. במהלך המחקר התלמידים לומדים שיטות מחקר ומיישמים אותן, המורים שומעים נקודות מבט שלא הכירו קודם וכולם דנים באפשרויות לקידום נושא המחקר. הנושא המרכזי במחקר היה ראיית המגוון כמשאב, נושא מרכזי בחינוך מכיל. המורים והתלמידים אספו נתונים שנועדו להציג מצבי הוראה ולמידה מגוונים המתרחשים בשיעורים, ודנו באפשרויות להיעזר במגוון כדי לשפר את השיעורים. אחת המסקנות של המחקר היא שתהליך החקר יצר עבור המורים והתלמידים הזדמנות לדון ולהציע הצעות מעשיות לתהליכים שלרוב אינם נתונים לשיקול דעתם של המורים והתלמידים.

דוגמאות אלו הן חלק מהאפשרויות שהמחקר המכיל/המשתתף מזמן. אפשרות נוספת, שאציג במאמר אחר, היא התמקדות בדרכי שיתוף בין מורים/מרצים וסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה בביצוע עבודות מחקר בגישה זו, ובהן המורים/המרצים

Slee, R. (2019). Belonging in an Age of Exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9): 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>

Strnadová, I., K. Johnson and J. Walmsley. (2018). But if You're Afraid of Things, How are You Meant to Belong? What Belonging Means to People with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(6): 1091-1102. <https://doi.org/10.1111/jar.12469>

UNESCO, (2017) *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. UNESCO.

Unger, H. v. (2014). Partizipative Forschung [Participative Research]. Wiesbaden: VS Verlag. Veck, W. 2009. "Listening to Include." *International Journal of Inclusive Education*, 13(2): 141-155. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>

Vaughn, L. M., & Jacquez, F. (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1), 13244. <https://doi.org/10.35844/001c.13244>

Walmsley, J. (2001). "Normalisation, Emancipatory Research and Inclusive Research in Learning Disability." *Disability and Society*, 16(2): 187-205. <https://doi.org/10.1080/09687590120035807>

Walmsley, J., and K. Johnson. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures*. Jessica Kingsley.

Walmsley, J. (2015). An Introduction to Inclusive Research. <https://www.oups.org.uk/methods-articles/an-introduction-to-inclusive-research>. <https://doi.org/10.23912/978-1-910158-36-4-3358>

Walmsley, J., Stradnova, I. & Johnson, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of applied research in intellectual disability*, 31(5), 751-759.

Wilkinson, C., & Wilkinson, S. (2018). Principles of participatory research. In *Being participatory: Researching with children and young people* (pp. 15-35). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71228-4_2

הם לא רק מנחים אלא גם חוקרים ומשתתפים פעילים עם הסטודנטים.

וילקנסון (Wilkinson & 2018, Wilkinson) מציע חמישה דגשים לביצוע מחקר מכיל או משתתף:

1. מחקר מכיל או משתתף הוא תהליך למידה הדדי. חוקרים חייבים להפוך לשותפי למידה (co-learners) בעולמם של ילדים, של אנשים צעירים ובחיי היומיום של אנשים.
2. שותפי הפרויקט חייבים להסכים למשימות, למטרות ולתוצאות של מחקר מכיל/משתתף כבר בתחילתו.
3. המשמעות של 'משתתפים' ב'מחקר מכיל ומשתתף' חייב להיקבע במשא ומתן עם הילדים / האנשים הצעירים במחקר.
4. מחקר מכיל ומשתתף אינו לבטל הבדלי כוח (כגון מעמד המורה/הגננת לעומת התלמידים) אלא לצמצם אותם.
5. שיתוף בתהליכי המחקר מאפשר התייחסות לדילמות במחקר מכיל/משתתף ותורם ללמידה.

לסיכום, מחקר מכיל ומשתתף יכול להוות נקודת מפנה בתהליכי הוראה ולמידה עבור מורים ותלמידים ויחסי מורה-תלמיד.

המקורות

Griffiths, M. (1998). *Educational Research for Social Justice*. Open University Press.

International Collaboration for Participatory Health Research (ICPHR). (2013) Position Paper 1: What is Participatory Health Research? Version: Mai 2013. Berlin: *International Collaboration for Participatory Health Research*.

Köpfer, A., Lemmer, K. & Rißler, G. (2020). Zwischen Fremd- und Selbstbestimmung – Raumnutzung von Rückzugsräumen durch Schüler*innen in inklusionsorientierten Schulen [Between autonomy and control – students' appropriation of space in retreat spaces in inclusive schools]. *Gemeinsam Leben. Zeitschrift für Inklusion* 28 (2), 68-76.

Lemmer, K., Köpfer, A., & Nind, M. (2021). *Spaces for belonging in inclusive research*. ECER, 2021. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/26/contribution/50413>

Messiou, K., & Aimsow, M. (2020). Inclusive Inquiry: student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 1-20. https://thestaffcollege.uk/wp-content/uploads/2020/03/Inclusive-inquiry-paper- BERJ_2020.pdf

Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative research*, 17(3), 278-288. <https://doi.org/10.1177/1468794117708123>

Nind, M. (2018). Thinking inclusively, acting inclusively, researching inclusively. *REACH Journal of Special Needs Education in Ireland*, 32(1), 2-10.

חשיבה ביקורתית בחינוך

רז שפיזר*

<https://doi.org/10.54301/ARWJ9236>

מילות מפתח: חשיבה ביקורתית, חינוך לחשיבה ביקורתית, מיומנויות, נטיות

הביקורתית, המשותפים כמעט לכל ההגדרות שלה (Davies, 2015; Hunter, 2009). אשתמש אפוא בהגדרה זו כנקודת מוצא להסבר יסודות החשיבה הביקורתית תוך קישורה להגדרות מרכזיות אחרות.

אניס (Ennis, 2011, p. 1) מגדיר חשיבה ביקורתית כך: "חשיבה הגיונית ורפלקטיבית המתמקדת בהחלטה למה להאמין ומה לעשות"¹. ההגדרה כוללת מספר מרכיבים בסיסיים:

חשיבה ביקורתית היא תהליך שמטרתו להגיע הן להחלטות עיוניות הן להחלטות מעשיות ולדרכי פעולה. לכן, כדברי פול ואלדר (Paul & Elder, 2002), היא קשורה לכל מארג החיים האנושי.

כדי להגיע להחלטה נדרשים שני מרכיבים: הגיון (reasonableness) ורפלקטיביות (reflectiveness). כפי שמציין סיגל (Siegel, 1988), בהקשר של חשיבה ביקורתית המושג של הגיון חופף במידה רבה למושג של רציונליות, ורציונליות "עוסקת בנימוקים" (p. 59) בלא נימוקים - למסקנות, לטענות או להחלטות אין צידוק, ולא ניתן לבחון ולהעריך.

לבסוף, כאמור, החשיבה הביקורתית היא רפלקטיבית, כלומר זהירה, מעמיקה (thoughtful) ודורשת זמן ומאמץ (Facione, 2015; León 2014).

אומנם הגדרתו של אניס אינה משקפת את כל הדקויות וההדגשים של ההגדרות השונות לחשיבה ביקורתית, אך היא מבטאת את יסודות הליבה שלה, המקובלים על רוב העוסקים בתחום.

חשיבות החינוך לחשיבה ביקורתית

הוגי תנועת החינוך לחשיבה ביקורתית מצביעים על תרומתו למימושן של שלוש מטרות יסוד חינוכיות:

- **חינוך כרישית ידע.** מקפ'ק (McPech, 1981), כמו גם, למשל, רייס ווייט (Reiss & White, 2013) מציינים שמושג החינוך מכיל בהכרח ממד של רכישת ידע. אולם כדי שטענה או עמדה מסוימות יחשבו כידע, אין די בכך שהן יהיו אמיתיות

1 אני עוקב כאן אחר תרגומו של הרפז (2001, עמ' 55) להגדרתו של אניס. ואולם, אני משתמש במילה 'הגיונית' ולא במילה 'שקולה' לתרגום המילה "reasonable" מטעמים שיובהרו מייד. ראו גם, למשל, האנטר (Hunter, 2009).

במהלך המחצית השנייה של המאה העשרים התגבשה האסכולה החינוכית של חשיבה ביקורתית, ומאז היא הפכה לגורם משמעותי בשדה החינוך. כיום מערכות חינוך ברחבי העולם מכירות בחשיבותה של החשיבה הביקורתית ושואפות לשלבה במסגרות הלימוד השונות. במאמר זה אבהיר את מאפייניה העיקריים של החשיבה הביקורתית, ואעמוד על יסודות החינוך לחשיבה ביקורתית.

המושג של חשיבה ביקורתית

אחת הבעיות העיקריות בדיון בחשיבה ביקורתית היא היעדר הגדרה אחת מוסכמת (Black Lai, 2011 2007; Davies, 2015), כמעט כל הוגה בתחום מציג הגדרה משלו לחשיבה ביקורתית, וחוסר הסכמה זה משליך על הבנתה, ומכאן - על הדרכים הראויות ליישומה החינוכי.

בשנת 1988 ארגן איגוד הפילוסופיה האמריקאי ועדה בת 46 חברים, ומטרתה הייתה להגיע להסכמות בנוגע למושג של חשיבה ביקורתית והאמצעים ליישומה בחינוך. ממצאי הוועדה (ראו Facione, 1990) תרמו רבות לשיח על חשיבה ביקורתית ולקידומה במערכות חינוך ברחבי העולם. ואולם, ההגדרה המופיעה בהם היא ארוכה וכללית מאוד (Black, 2007; León, 2014) ולכן קשה ליישום (Davies, 2015). קושי זה מתבטא בכך שחלק מההוגים שהשתתפו בוועדה ממשיכים להחזיק בהגדרות משלהם למושג של חשיבה ביקורתית, הגדרות שבדלות מההגדרה שהציגה הוועדה (Quijano, 2013).

אחד מהוגים אלה הוא רוברט אניס (Robert Ennis), ממייסדי התנועה לחשיבה ביקורתית. ההגדרה שהציע אניס היא מהמצוטטות ביותר בתחום (Fisher, 2021; Quijano, 2013; Wang, 2017), ויש לה שני יתרונות מובהקים: (1) היא קצרה, בהירה ותמציתית. (2) היא לוכדת מאפיינים מהותיים של החשיבה

* ד"ר רז שפיזר הוא מרצה בכיר במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

לבסוף, תרומת החינוך לחשיבה ביקורתית למימושה של אוטונומיה אישית מודגשת עוד יותר בעידן זה - עידן של שינויים תכופים וזמינות כמעט בלתי מוגבלת של מידע, שבו נדרשים בני האדם למיומנויות שיאפשרו להם לנתח, להעריך ולסנן מידע ולהתמודד עם בעיות מורכבות (Abrami et al., 2008; Meng, 2016).

מיומנויות ונטיות

בתחילת דרכה של התנועה לחשיבה ביקורתית היא התמקדה בפיתוח מיומנויות (skills) - כלומר, יכולות לביצוע פעולות מסוימות - של הסקה (reasoning) וארגומנטציה (argumentation). מטרתה הייתה טיפוח יכולתם של התלמידים להבין, להעריך ולבנות טיעונים ועמדות (Davies, 2015; Siegel, 1988). אף על פי שאין תמימות דעים בין החוקרים באשר לכלל המיומנויות הנדרשות לחושב ביקורתי, ניתן לומר שרובם מסכימים על כמה מיומנויות יסוד הכרחיות, וניתן לתמצתן כך:

- יכולת לפרש ולהבהיר נתונים, כגון תצפיות, התנסויות ואמונות
- יכולת לנתח את המבנה ההיסקי של טיעונים
- יכולת להעריך מהימנות של טענות ואת חוזקם של טיעונים על יסוד היחס בין נימוקים למסקנות
- יכולת לבנות טיעונים מוצקים ככל האפשר
- יכולת להציג ולהסביר טיעונים ואת התהליכים שהובילו לניסוחם
- יכולת לוויסות-עצמי, שהיא היכולת ליישם את המיומנויות שלעיל ביחס לרעיונות, לעמדות ולתפיסות אישיות ולהיות מוכנים לתקנם במידת הצורך (Facion, 1990; 2015).

ברי שמיומנויות החשיבה הביקורתית הן תנאי הכרחי ליישומה. אולם עם התפתחות התנועה לחשיבה ביקורתית הגיעו מרבית החוקרים למסקנה שאין בהן די (ראו למשל: Facione, 2015; Fisher, 2021; Tishman & Andrade, 1999). טענתם הייתה שתנאי למימושה של חשיבה ביקורתית הוא פיתוח נטיות (dispositions) מחשבתיות, שבאופן כללי ניתן להגדירן כ"מגמות (tendencies) כלפי תבניות מסוימות של התנהגות אינטלקטואלית" (Tishman & Andrade, 1999, p. 2). כך לדוגמה, תלמיד יכול להשתמש במיומנויות חשיבה ביקורתית כשהוא מתבקש לענות על שאלות במבחן. אולם סביר להניח, שבמקרים שונים בחייו שבהם הוא יידרש לחשיבה ביקורתית אך לא יונחה להשתמש בה, לא יבואו מיומנויות החשיבה הביקורתית שלו לכלל ביטוי, כיוון שהוא חסר את הנטייה ואת הרצון להשתמש בהן.

כמו ביחס למיומנויות החשיבה הביקורתית גם רשימת הנטיות הנחוצות למימושה אינה אחידה. עם זאת, פרקינס ואחרים (1993; 2000) זיהו שבע נטיות מחשבתיות שכלולות בטקסונומיות

(McPech, 1981, p.35). הרי, למשל, הן יכולות להיות בבחינת ניחוש ממוזל ותו לא. לכן, כדי שטענה אמיתית תיחשב כידע, הכרחי שיהיה לה צידוק כלשהו. מכך נובע שכל למידה של ידע צריכה לערב את הנימוקים ואת בחינת הנימוקים לידע זה.

• **חינוך כחניכה.** פיטרס (Peters, 1972) טוען שחינוך פירושו חניכת האדם למסורות שבבסיס תרבותו והבנת הכללים והפרקטיקות של מסורות אלו (ראו גם Siegel, 2012). חלק מהמסורות האנושיות, כגון היסטוריה, מדע, מתמטיקה, הן מסורות רציונליות, המבוססות על תהליכי הנמקה (Siegel, 1985), ולכל מסורת רציונלית דרכי ההנמקה הייחודיות לה (למשל, בהיסטוריה תיעוד מאורעות נחשב כנימוק, ואילו בפיזיקה תצפית היא עיקרון נימוקי חשוב). כדי שאדם יוכל להתפתח לחושב ביקורתי, הבוחן ומעריך את מה שנחשב כידע על סמך הנימוקים הניתנים לו, עליו להבין את דרכי ההנמקה השונות של מסורות אלו, כמו גם את העקרונות המשותפים להן. מכאן, שחינוך לחשיבה ביקורתית הוא גם חניכה למסורות הרציונליות האנושיות (Amlani, 2016; Siegel, 1985). חינוך כפיתוח אוטונומיה, במובנה הכללי, אוטונומיה אישית היא "יכולתם של אינדיבידואלים לכוון את חייהם" (O'Shea, 2011, p. 13). בהקבלה, הגדרה של אוטונומיה בלמידה היא "יכולתו של היחיד לקבל אחריות ללמידתו" (Holec, 1981, p. 3). לפי דסי וראיין (Deci & Ryan, 2008), אוטונומיה היא מטרה חינוכית חשובה, כיוון שלמידה אוטונומית תורמת למוטיבציה פנימית, הכרוכה בפעילות מתוך סקרנות, עניין והנאה. יתרה מזאת, אוטונומיה היא צורך אנושי בסיסי, ופיתוחה מסייע לשלומות האדם, ליכולתו לקבוע ולממש את מטרותיו ולתרום לחברה שבה הוא שותף (ראו גם: Rayan & Deci, 2006; Wallis et al., 2021).

חינוך לחשיבה ביקורתית תורם לפיתוח אוטונומיה, מפני שהוא מעודד חשיבה עצמאית והימנעות מקבלה בלתי מבוקרת של מידע ואמונות, שעשויה להוביל לתפיסות מוטעות ולבחירת מטרות או דרכי פעולה שגויות (Paul & Elder, 2002); הוא מאפשר להתגבר על קיבעונות מחשבתיים, וכך להרחיב את אפשרויות הבחירה (Shpeizer & Glassner, 2020). נוסף לכך, האדם האוטונומי-ביקורתי תורם לקידום ערכי החברה הדמוקרטית, כיוון שהוא מכיר בזכות למימוש עצמי, ובאותה עת - בצורך בשיח מושכל, המכוון לשיפור ולקידום החברה (Paul & Elder, 2002; Pinto & Portelli, 2009). ראוי להבחין שנקודה אחרונה זאת מבליטה את העובדה שלפיה לחשיבה הביקורתית ישנו גם ממד בין-אישי וחברתי חשוב, ושהיא כרוכה בנכונות לנהל דיאלוג שכולל קשב לעמדות ולדעות שונות ולבחינה מחודשת של השקפות אישיות לאורן (Paul, 1993) - מוטיב אשר ישוב ויעלה בהמשך.

אסטרטגיות לפיתוח מיומנויות

• לספק הזדמנויות רבות לשימוש ולתרגול חשיבה ביקורתית, כולל שאילת שאלות המבקשות מהתלמידים לנמק את עמדותיהם, להסביר, להעריך מקורות מידע ולהשוות בין אלטרנטיבות שונות (Meng, 2016; Swartz & McGuinness, 2014).

• למידה פעילה, שבה התלמידים שותפים בבניית הידע ודרכי הלמידה. כך המוטיבציה שלהם ללמידה עולה, והם מפתחים יכולות של חשיבה ביקורתית עצמאית (Facione & Gittens, 2015; Lombardi et al., 2021).

• למידה שיתופית, שמעודדת את התלמידים להביע את עמדותיהם באופן ברור, לנמקן ולשקול ולהעריך עמדות ופרספקטיבות שונות (Lai, 2011; Swartz & McGuinness, 2014).

אסטרטגיות לפיתוח נטיות

• דיון עם התלמידים בחשיבות החשיבה הביקורתית ומטרותיה (Nieto & Saiz, 2011).

• יצירת סביבת לימוד בטוחה, סובלנית לטעויות, המעודדת ומוקירה שאילת שאלות, השערת השערות וחקירה מעמיקה ומושכלת (Facione & Gittens, 2015).

• מודלינג (modeling). המורים מדגימים בהתנהגותם נטיות לחשיבה ביקורתית. לדוגמה, הם מגלים פתיחות לדברי התלמידים, מבטאים בקול את הליכי החשיבה שלהם ומוכנים לדון בנושאים מורכבים (Facione & Gittens, 2015; Tishman & Andrade, 1999).

מלבד אסטרטגיות אלו, נמצא שישנם עוד שני גורמים חיוניים להצלחת החינוך לחשיבה ביקורתית. ראשית, מחקרים מצביעים על הצורך בפיתוח מקצועי של מורים בהוראתה (Abrami et al., 2008). שנית, נדרשת הירתמות של המערכת החינוכית כולה למטרה של חינוך לחשיבה ביקורתית: ללא תמיכה של הנהלות בתי הספר במורים, למשל על ידי סיוע בפיתוח תוכניות למידה והטמעתן בקוריקולום, יתקשו המורים לשלבה בהוראתם (Meng, 2016). בהקבלה, אם ראשי מערכת החינוך יקבעו שהצלחת החינוך נמדדת כמעט אך ורק על יסוד הצלחה במבחנים סטנדרטיים, יתמקדו בתי הספר בתוכני הלימוד גרידא ובהשגת ציונים מקסימליים, והם יתקשו לשלב את החשיבה הביקורתית בתוכניות הלימוד שלהם (Landsman & Gorski, 2007).

של הוגים מרכזיים, ולכן ניתן להתייחס אליהן כמייצגות את פן הנטיות של החשיבה הביקורתית. נטיות אלו הן (1) לרוחב אופקים ולהרפתקנות, (2) לסקרנות אינטלקטואלית מתמשכת, (3) להבהרה ולחתיירה להבנה, (4) לתכנון ולחשיבה אסטרטגית (5) לזהירות אינטלקטואלית, (6) לחיפוש סיבות או נימוקים ולהערכתם, (7) למטא־קוגניטיביות" (עמ' 76-77).

דרכים בהוראת חשיבה ביקורתית

בעקבות סיווג שמציע אניס (Ennis, 1989), נהוג להבחין בארבע שיטות להוראת חשיבה ביקורתית: **השיטה הכללית**, שבה נלמדת החשיבה הביקורתית כקורס נפרד, בלא התמקדות בתוכן ספציפי. **שיטת המיזוג** (infusion), שבה נלמדת החשיבה הביקורתית במסגרת תחומי הדעת השונים, כשהתלמידים מעודדים ללמוד את הנושאים באופן מעמיק וביקורתי, ובה בעת משולבים התייחסות והסברים מפורשים לעקרונות הכלליים של החשיבה הביקורתית. **שיטת ההשתקעות בחומר** (immersion), שגם בה נלמדים תחומי הדעת השונים תוך שימוש בחשיבה ביקורתית, אך ללא התייחסות מפורשת לעקרונותיה הכלליים. **השיטה המעורבת**, שמשלבת בין שיטת המיזוג או שיטת ההשתקעות בחומר לבין השיטה הכללית.

במטא־אנליזה של 117 מחקרים (Abrami et al., 2008) נמצא שהשיטה המעורבת היא היעילה ביותר לפיתוח חשיבה ביקורתית, השיטה הכללית ושיטת המיזוג יעילות בקירוב באותה מידה, ואילו שיטת ההשתקעות בחומר היא היעילה פחות מבין השיטות. למרות זאת, שיטת ההשתקעות בחומר היא הנפוצה ביותר במסגרות בית ספריות, ולאחריה - שיטת המיזוג (Wang, 2017).

החוקרים מצביעים על שני יתרונות עיקריים שיש לשיטת המיזוג על פני שיטת ההשתקעות בחומר. ראשית, שיטת המיזוג מאפשרת העברה (transfer) טובה יותר של עקרונות החשיבה הביקורתית הן לתחומי דעת אחרים הן לחיי היום־יום, כיוון שהיא מתייחסת באופן מפורש לעקרונות הכלליים של חשיבה ביקורתית, ובכך היא מאפשרת את חילוצם ואת השימוש בהם מעבר לתחום הדעת הספציפי (Abrami et al., 2008; Lai, 2011). שנית, גישת המיזוג, להבדיל מגישת ההשתקעות בחומר, כוללת פיתוח מיומנויות מטא־קוגניטיביות (או ויסות-עצמי), היינו את יכולת התלמידים להיות מודעים לאופני חשיבתם, לתקנם במידת הצורך ולבחור באסטרטגיות החשיבה המתאימות ביותר לכל בעיה או נושא (זוהר, 1996; Swartz & McGuinness, 2014).

מסתבר, אפוא, שהוראה מפורשת ופיתוח יכולות מטא־קוגניטיביות הם אסטרטגיות בעלות ערך רב בהוראת החשיבה הביקורתית. נוסף עליהם, ממליצים החוקרים על עוד מספר אסטרטגיות לפיתוח מיומנויות החשיבה הביקורתית והנטיות להשתמש בהן. להלן כמה מהמרכזיות שבהן.

סיכום

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. <https://philpapers.org/archive/faccta.pdf>

Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What is it and why it counts*. California Academic Press. uwa.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf

Facione, P. A., & Gittens, C. A. (2015). *Think Critically* (3rd ed.). Faculty Book Gallery.

Fisher, A. (2021). On what critical Thinking is. In J. A. Blair (Ed.), *Studies in critical thinking* (2nd ed., pp.7-26). CRRAR, University of Windsor.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.

Hunter, A. D. (2009). *A practical guide to critical thinking: Deciding what to do and believe*. Wiley.

Lai, R. E. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6(1), 40-41. <https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>

Landsman, J., & Gorski, P. (2007). Countering standardization. *Educational Leadership*, 64(8), 40-44. https://www.academia.edu/389643/Countering_Standardization

León, F. (2014). About the reflective thought also known as the critical thinking. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 161-214. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>

Lombardi, L., Mednick, F. J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2021). Fostering critical thinking across the primary school's curriculum in the European schools system. *Education Sciences*, 11(9), 505. <https://doi.org/10.3390/educsci11090505>

McPech, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. Martin Robertson.

Meng, K., H. (2016). *Infusion of critical thinking across the English language curriculum: A multiple case study of primary school in-service expert teachers in Singapore*. [Doctoral dissertation, University of Western Australia]. <https://research-repository.uwa.edu.au/en/publications/infusion-of-critical-thinking-across-the-english-language-curricu>

Nieto, A. M., & Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient? *Anales de Psicología*, 27(1), 202-209. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16717018024.pdf>

O'Shea, T. (2011). *Autonomy and value*. Essex Autonomy Project, University of Essex. <https://autonomy.essex.ac.uk/wp-content/uploads/2016/11/Autonomy-and-Value-GPR-June-2012.pdf>

Paul, R. W. (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking.

ההשקפה הדוגלת בחינוך לחשיבה ביקורתית נטועה בתפיסת בני האדם כיצורים תבוניים, שנדרשים לשכלם כדי לממש את הפוטנציאל שלהם כיחידים וכחברה. חינוך לחשיבה ביקורתית נבדל מחינוך המתמקד בהוראת התכנים של תחומי הדעת, כיוון שמטרתו היא לטפח בני אדם המבינים את חשיבות החשיבה הביקורתית ושנוטים להשתמש בה במרבית תחומי חייהם. החשיבה הביקורתית היא, אם כן, אידאל חינוכי, שמימושו תלוי בשיתוף פעולה של כל רובדי מערכת החינוך, והוא יתבטא באימוצן של דרכי הוראה וניהול שנחוצות לשם פיתוחם של חושבים ביקורתיים.

המקורות

זוהר, ע' (1996). ללמוד, לחשוב, וללמוד משרד החינוך, התרבות והספורט ומכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

הרפז, י' (עורך ומתרגם) (2001). חינוך לחשיבה ביקורתית (מהדורה שלישית). מאגנס.

פרקינס, ד, ג'יי, א' וטישמן, ש' (2000 [1993]). מעבר ליכולות: תיאוריית נטיות של חשיבה (ד' עמית, תרגום). בתוך ' הרפז (עורך). דייוויד פרקינס ועמיתים, נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה (עמ' 69-101). מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134. <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>

Amlani, A. (2016). *Cultivation of the intellect in education: The role of cultural lenses*. [Doctoral dissertation, University of California]. <https://escholarship.org/uc/item/9kz751k2>

Black, B. (2007). Critical Thinking – a tangible construct? *Research Matters*, 3, 2-4. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/research-matters/>

Davies, M. (2015). A model of critical thinking in higher education. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 30, pp. 41-82). Springer.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, 18(3), 4-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>

Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf

Paul, R. W., & Elder, L. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Financial Times Prentice Hall.

Peters, R. S. (1972). Education as initiation. In R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical analysis and education* (pp. 87–111). Humanities Press.

Pinto, L. E., & Portelli, J. P. (2009). The role and impact of critical thinking in democratic education: Challenges and possibilities. In J. Sobocan, L. Groarke, R.H. Johnson & F. Ellett (Eds.), *Critical thinking education and assessment: Can higher order thinking be tested?* (pp. 299-320). Althouse Press.

Quijano, O. J. (2013). *A descriptive analysis of the critical thinking model in Texas elementary education* (Doctoral dissertation, University of North Texas). <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc794926/>

Reiss, J. M., & White, J. (2013). *An aims-based curriculum: The significance of human flourishing for schools*. IOE Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1585. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>

Siegel, H. (1985). Educating reason: Critical thinking, Informal logic, and the philosophy of education. Part two: Philosophical questions underlying education for critical thinking [1]. *Informal Logic*, 7(2&3), 69-81.

Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. Routledge.

Siegel, H. (2012). Education as initiation into the space of reasons. *Theory and Research in Education*, 10(2), 191-202. <https://doi.org/10.1177/1477878512446542>

Swartz, R., & McGuinness, C. (2014). *Developing and assessing thinking skills, project final report part 1*. The International Baccalaureate Project.

Shpeizer, R., & Glassner, A. (2020). Free will and heugagogy. *Dialogic Pedagogy Journal*, 8, 80-86. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.347>

Tishman, S., & Andrade, A. G. (1999). *Thinking dispositions: A review of current theories, practices, and issues*. https://www.researchgate.net/publication/264873727_Thinking_Dispositions_A_review_of_current_theories_practices_and_issues

Wallis, A. K., Westerveld, M. F., Waters, A. M., & Snow, P. C. (2021). Investigating adolescent discourse in critical thinking: Monologic responses to stories containing a moral dilemma. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(2), 630-643. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00134

Wang, S. (2017). An exploration into research on critical thinking and its cultivation: An overview. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(12), 1266-1280. <https://dx.doi.org/10.17507/tpls.0712.14>

למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך

מירב חמי, רונן קספרסקי, דיצה משכית**

<https://doi.org/10.54301/BFPK7528>

מילות מפתח: למידה חברתית-רגשית (SEL); מיומנויות חברתיות-רגשיות (מח"ר); רכישת ידע; יישום ידע

למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך: רקע והגדרה

בעשורים האחרונים גברה מאוד ההתעניינות בלמידה חברתית-רגשית (SEL - Socio-Emotional Learning). למידה חברתית-רגשית מיוחסת לתהליך שבאמצעותו מפתחים המעורבים בתהליך החינוכי מיומנויות חברתיות-רגשיות (מח"ר) מגוונות. את המושג 'למידה חברתית-רגשית' עצמו טבעה קבוצת Fetzer, מייסדת ארגון CASEL Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). על פי ההגדרה הרשמית של הארגון, למידה חברתית-רגשית היא התהליך שבאמצעותו רוכשים ומיישמים ידע, כישורים ועמדות לפיתוח זהות בריאה; מבצעים תהליכי ניהול רגשות, כמו אמפתיה והשגת מטרות; ומבססים מערכות יחסים תומכות ומפתחים תהליכי קבלת החלטות אחראיים ואכפתיים (<https://casel.org/fundamentals-of-sel>).

העניין בלמידה חברתית-רגשית מעוגן בשאיפה להכיל את השונות במערכת החינוך ובחברה ולהתמודד עם הצורך בהכנת ילדי ההווה להצלחה בעתיד הלא ידוע. אלו מקדמים את ההכרה בחשיבותן של מיומנויות חברתיות-רגשיות - מח"ר (קספרסקי וחמי, 2021) ומעמידים דרישה ממערכות החינוך לקדם גם ערכים

* ד"ר מירב חמי, פסיכולוגית, מנהלת את מרכז הסימולציות במכללת שאנן. יועצת ארגונית בהכשרתה, מנחת קבוצות במערכת החינוך ומרצה לפסיכולוגיה במכללת שאנן ובאקדמית לחינוך גורדון. בשנים האחרונות מתמקדת בקידום למידה חברתית-רגשית בקרב סגלי הוראה וסטודנטים בלימודי התואר השני.

** ד"ר רונן קספרסקי, מומחה בלקויות למידה, מדריך פדגוגי ומרצה בתחום החינוך המיוחד במכללת שאנן ובאקדמית לחינוך גורדון. בשנים האחרונות מתמקד בחקר למידה חברתית-רגשית.

*** פרופ' דיצה משכית, ראש החוג 'הוראה למידה והדרכה' בלימודי התואר השני באקדמית לחינוך גורדון. עורכת כתב העת השפיט רב גוונים: מחקר ושיח.

חברתיים-רגשיים כבסיס לצמיחה של התלמידים (בנבנישתי ופרידמן, 2020).

למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך: מודלים להמשגה

בספרות המחקרית מוצגים מודלים מקובלים להמשגה של המח"ר. להלן יוצגו שני מודלים בולטים מעולם המחקר והמעשה, הממשיגים אשכולות שונים של המח"ר. ראשון יוצג המודל של CASEL (CASEL, 2020), אשר מייצר הבחנה יסודית בין מיומנויות הקשורות לעצמי לבין מיומנויות הקשורות ביחסים עם האחר. לאחריו יוצג מודל ה-SEL של ג'ונס וביורד (Jones & Bouffard, 2012), ובו נכללים מקבצי כישורים ההולמים את ההמשגה המקובלת בעולם הפסיכולוגיה - מיקוד בתחומים: הקוגניטיבי, הרגשי (תוך-אישי) והחברתי (בין-אישי).

מודל חמש היכולות של CASEL

במודל זה מודגשות חמש היכולות (מיומנויות) המרכזיות שלהלן, המאפשרות חוויה מוצלחת בבית הספר ובחיים עצמם, כפי שמסבירים וייסברג ועמיתיו (Weissberg et al., 2015).

1. **מיומנויות בתחום המודעות העצמית** - רמות גבוהות של מודעות עצמית דורשות יכולת להכיר בקשר שבין מחשבות, רגשות ופעולות. מיומנויות המודעות העצמית כוללות הבנה עצמית, הערכה של חוזקות ואזורי חולשה, הימצאות במצב רגשי חיובי, אופטימיות ותחושת מסוגלות עצמית.
2. **מיומנויות בתחום הניהול העצמי** - מיומנויות ועמדות המאפשרות יסות התנהגות ורגשות, לרבות דחיית סיפוקים ושליטה בדחפים, התמדה מול קשיים, תכנון והתארגנות כדי לממש מטרות חינוכיות ואישיות.
3. **מיומנויות בתחום המודעות החברתית** - כוללות את היכולת להחזיק בעמדה של האחר, בעל רקע או תרבות שונה ולחוש אמפתיה ואהדה כלפיו. נוסף לכך, תחום זה כולל הבנה של נורמות חברתיות והכרה במשאבים ובתמיכה של בני משפחה, בית ספר והקהילה.
4. **מיומנויות בתחום היחסים הבין-אישיים** - רכישת כלים לבניית מערכות יחסים בריאות ומספקות ויכולת פעולה בהתאם לנורמות חברתיות. בכלל זה כלולים היכולת לתקשר באופן ברור, להקשיב באופן פעיל, לשתף פעולה, לעמוד

3. **מיומנויות חברתיות** - מאפשרות לפרט לפרש את התנהגות האחר, לנווט במצבים חברתיים מורכבים ולקיים אינטראקציות חיוביות עם אחרים. המיומנויות האלו נדרשות כדי לעבוד עם אחרים בצוות, לפתור בעיות חברתיות, לבנות מערכות יחסים חיוביות ולחיות עם אחרים.

המשגה תיאורטית לתהליך הפיתוח של המח"ר בסביבה החינוכית מוצגת במודל המארגן ל-SEL של ג'ונס וביורד (2012), על פיו מודגשים במרכז שלושת מקבצי הכישורים של המח"ר שצוינו לעיל. הערכים, הפרספקטיבה, והזהות (המכונים ביחד belief ecology) אשר מקיפים את מקבצי הכישורים מייצגים את המרכיבים המשפיעים על האופן שבו האדם רואה, מבין את עצמו ואת העולם סביבו ופועל בזיקה להם. המודל מדגיש בעיקר את התהליך של הלמידה החברתית-רגשית. במובן הרחב, מוצג בו ההקשר הקהילתי-חינוכי, דוגמת המצב הסוציו-אקונומי של הקהילה והמדיניות החינוכית. במקביל, תורמים מאפייני המורה ומיומנותיו בתחום הפדגוגי והחברתי-רגשי לטיפול אקלים כיתה מקדם; ליישום אפקטיבי של תוכניות לטיפול מח"ר ולקידום המח"ר של התלמיד. אלו מביאים לתוצאות חברתיות-רגשיות חיוביות. בה בעת משפיעים הרקע והמיומנויות של המורה באופן ישיר על תוצאות חברתיות-רגשיות בטווח הקצר, כגון הפחתה בתוקפנות, ירידה בשיעורי הדיכאון ועלייה בתחושת המסוגלות החברתית. על פי המודל התיאורטי, מקושרות המח"ר של הלומדים באופן ישיר גם לתוצאות חיוביות בטווח הארוך.

השוואה בין המודלים מלמדת כי נוסף להבדל במקבצי הכישורים המומשגים, המודל של CASEL מתייחס לתהליך הלמידה החברתית-רגשית במעגלי החיים של התלמיד באופן כללי, ואילו המודל של ג'ונס וביורד מפרט את תהליך הלמידה לאורך ציר זמן וכלולות בו תוצאות מיידיות וארוכות טווח, המדגישות את התועלת הרבה הנובעת מעצם הלמידה החברתית-רגשית.

התרומה של הלמידה החברתית-רגשית והשפעתה

התרומה של הלמידה החברתית-רגשית מודגשת בספרות המחקר. ככלל, המחקר מלמד שמורים ומורות בעלי מיומנויות חברתיות רגשיות מפותחות מגיעים לתוצאות חיוביות בכיתותיהם בהקשר למשתתפים, כמו אקלים כיתה חיובי והישגים לימודיים (Roorda et al., 2011; Jennings & Greenberg, 2009). במחקר אחר עלה שמורות בעלות מח"ר מפותחות תורמות להתפתחותן של יכולות חברתיות-רגשיות בקרב התלמידים (Goroshit & Hen, 2016). טיפוחן של המח"ר גם תורם להישגים לימודיים. למשל, תלמידים שמסוגלים לבקר ולווסת את דחפיהם ואת רגשותיהם הם בעלי סיכוי גבוה יותר להצליח במבחנים סטנדרטיים (Elias & Haynes, 2008).

בלחצים חברתיים בלתי מתאימים, לנהל מחלוקות באופן מקדם ולבקש עזרה בעת הצורך.

5. **יכולת קבלת החלטות אחראית** - כוללת את היכולת לשקול סטנדרטים אתיים, שיקולי בטיחות, נורמות מתאימות של התנהגות מסוכנת, הערכה מציאותית של ההשלכות של פעולות שונות ושקילה של מצב בריאות ורווחה אישית עצמית ושל האחר.

המשגה תיאורטית של מיומנויות ה-SEL המאפשרות חוויה מוצלחת בכיתה, בבית הספר, בבית ובקהילה מוצגת במודל ה-SEL במעגלי החיים של התלמידים (CASEL, 2020). בליבת המודל מוצגים חמשת אשכולות ה-SEL שתוארו לעיל. במרחב החיצוני נמצאים ארבעה מעגלי החיים של התלמיד: הכיתה, בית הספר, המשפחה והקהילה. ניתן לראות הקבלה בין מעגלים אלו לבין מעגלי ההשפעה על התפתחות הפרט המתוארים במודל האקולוגי של ברונפנברנר (כפי שמתוארים למשל אצל Lau & Ng, 2014). בכל אחד מהמרחבים האלו מיומנויות ה-SEL נלמדות באופנים שונים: בכיתה נלמדות המיומנויות באמצעות תוכניות לימוד והקנייה שיטתית; ברמה הבית ספרית מוטמעות המח"ר באמצעות תהליכים בית ספריים והן מושפעות גם ממדיניות חינוכיות; בבית - המשפחות והמטפלים מקיימים שותפויות עם בית הספר לטיפול מח"ר של התלמידים והקהילה מספקת הזדמנויות ללמידה בסביבה הטבעית. בזמנית מייצגים המעגלים השונים גם את מכלול הסביבות שבהן באות המח"ר לידי ביטוי.

המודל המארגן של ג'ונס וביורד

ג'ונס וביורד (Jones & Bouffard, 2012) מחלקות את המיומנויות החברתיות רגשיות לשלושה מקבצי כישורים בדגש על ארגון תהליך הלמידה החברתית-רגשית, ההקשרים שבהם הלמידה מתקיימת ותוצאותיה. להלן שלושת מקבצי הכישורים.

1. **תהליכים קוגניטיביים** - מיומנויות וכישורים המאפשרים להשיג מטרות אישיות. בין כישורים אלו ניתן למנות את הפונקציות הניהוליות, הכוונה עצמית (self-regulation), קבלת החלטות. כישורים אלו נדרשים בכל מצב שבו על הפרט לקבל החלטות, לפתור בעיות ולהתגבר על דחפים.
2. **תהליכים רגשיים** - מיומנויות וכישורים המאפשרים לזהות, לבטא ולווסת רגשות אישיים, כמו גם להבין את רגשותיו של האחר. כישורים אלו מאפשרים לפרט לעבד את רגשותיו ולפעול באופן פרו-חברתי בסיטואציות מעוררות מבחינה רגשית. ללא זיהוי רגשות אישיים, ויסות רגשי-התנהגותי, אמפתיה כלפי אחרים והבנת נקודת מבט לא ניתן לקיים תהליכים בין-אישיים מקדמים.

פיתוח המח"ר במערכת החינוך בישראל

בשנים האחרונות מואץ הפיתוח של תוכניות התערבות והטמעה של המח"ר גם במערכת החינוך בישראל - במסגרות שעניינן בשדה החינוכי בבתי הספר ובגנים, במסגרת הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה ובמסגרות להכשרת מורים. תוכניות ההתערבות מתבצעות באמצעות מגוון תהליכי הדרכה מכוונים, כפי שיפורט להלן. בהתערבות פרטנית שבוצעה במהלך הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה במסגרת לימודי התואר השני בוצע מחקר שעסק ביישום תוכנית מעטפת לקידום מח"ר. התוכנית בוססה על עבודה שיתופית בין פסיכולוג לעובדי הוראה. ממציא המחקר מספקים מידע על אודות הכלים שבאמצעותם ניתן לפתח את המח"ר. אלו עשויים לספק ממשק עבודה טיפולי משותף לפסיכולוגים ולמורים חינוכיים (יריב ופורשר, 2020; Yariv, 2020).

בהתערבויות קבוצתיות הופעלה מתודה של מחקר פעולה שמלווה סמינריון בלימודי התואר השני. בסמינריון פותחו המח"ר כחלק מהרחבת מיומנויות הסטודנטיות בגישות להדרכה ולניהול וכחלק מגיבוש הזהות המקצועית (חמי, קספרסקי ומשכית, 2022). מתודה נוספת שהופעלה לקידום המח"ר בוצעה באמצעות תוכנית הסימולציות הארצית (סמ"ל). רן ויוספסברג (2021) מתארות מספר מיומנויות תקשורת בין אישית מרכזיות שאותן ניתן לפתח באמצעות סימולציות: אמפתיה, הקשבה פעילה, אסרטיביות, שאילת שאלות, הצבת גבולות והכלה וקבלת שונות. ממציא המחקר בתחום הסימולציות מלמדים על תרומתן של הסימולציות לטיפול המח"ר בקרב עובדי הוראה (Kasperski & Crispel, 2021; Levin & Flavian, 2020; Yablou, Iluz, & Hershkowitz, 2021).

מחקרים שבחנו תוכניות ספציפיות ללמידה חברתית רגשית מצביעים על השפעה חיובית של תוכניות אלו על האקלים הכיתתי, על התמיכה ההוראתית של מורים, על שיעורי הנשירה של תלמידים מבית הספר ועל מניעת בריונות ותוקפנות של תלמידים (Brackett et al., 2012). מחקר שעקב אחר כ-500 תלמידים לאורך שלוש שנים מלמד שתלמידים, הלומדים אצל מורים שאימצו את גישת הלמידה החברתית רגשית, נמצאו בעלי מיומנויות חברתיות מפותחות, יכולת לימודית טובה והישגים גבוהים יותר במבחנים סטנדרטיים (בהשוואה לתלמידים שלמדו אצל מורים שלא אימצו גישה זו; Brock et al., 2008). ההשפעה ארוכת הטווח (12-15 שנים) של תוכנית לפיתוח מיומנויות חברתיות רגשיות נבדקו גם בקרב כ-600 תלמידים והורים. ממציא המחקר העלו שלמשתתפים בקבוצת הניסוי היה סיכוי גבוה יותר להיות בעלי השכלה על-תיכונית (34% בקבוצת הניסוי לעומת 22% בקבוצת הביקורת) ואינדקס סוציו-אקונומי ממוצע או מעליו (93% בקבוצת הניסוי לעומת 84% בקבוצת הביקורת). עוד נלמד שהמשתתפים בקבוצת הניסוי השתתפו יותר בפעילויות קהילתיות והתנדבותיות והיו בעלי פחות סימפטומים להפרעות נפשיות (Hawkins et al., 2008).

במחקר הסוקר מעל ל-200 תוכניות כאלו (Durlak, et al., 2011) מוצגות תוצאות חיוביות המקושרות לתוכניות ללמידה חברתית רגשית, והן נמצאו בקטגוריות האלה: **מיומנויות** חברתיות רגשיות של התלמידים, **עמדות** התלמידים כלפי הארגון החינוכי, **התנהגויות** מקדמות בסביבה החינוכית ו**ביצועים** בבית הספר. לוח 1 מציג בסקירתו של שפרלינג (2018) רשימה של תוצאות חיוביות שלהן ניתן לצפות בעקבות התערבויות לקידום הלמידה החברתית רגשית בבית הספר.

ביצועים בבית הספר	התנהגות בבית הספר	עמדות כלפי בית הספר
<input type="checkbox"/> ביצועים טובים יותר בתחומי ליבה	<input type="checkbox"/> התנהגות חברתית	<input type="checkbox"/> תחושת קהילתיות
<input type="checkbox"/> מודעות פונולוגית מפותחת יותר	<input type="checkbox"/> הפחתה בהיעדרויות	<input type="checkbox"/> מוטיבציה לימודית ושאילות לימודיות
<input type="checkbox"/> שיפור בביצועים לאורך זמן	<input type="checkbox"/> שיפור בהשתתפות בכיתה	<input type="checkbox"/> הבנה טובה יותר של תוצאות התנהגות
<input type="checkbox"/> שמירה על רמת הישגים במבחנים סטנדרטיים	<input type="checkbox"/> הפגנת מאמץ גדול יותר	<input type="checkbox"/> התמודדות טובה יותר עם לחץ בביה"ס
<input type="checkbox"/> יכולת טובה יותר לפתרון בעיות	<input type="checkbox"/> נטייה ללמידה עצמאית	<input type="checkbox"/> גישה חיובית כלפי ביה"ס
<input type="checkbox"/> שימוש באסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה יותר	<input type="checkbox"/> הפחתה בתוקפנות ובעיות התנהגות והפחתה בהתנהלות עוינת	
<input type="checkbox"/> שיפור בהמשגה לא מילולית	<input type="checkbox"/> הפחתה בנשירה	
	<input type="checkbox"/> הפחתה בהשעיות	
	<input type="checkbox"/> מעבר טוב להמשך לימודים	
	<input type="checkbox"/> מעורבות גבוהה יותר בלימודים	

לוח 1. התוצאות החיוביות של הלמידה החברתית רגשית בקטגוריות השונות (שפרלינג, 2018)

A longitudinal analysis of the contribution of the responsive classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46, 129-149. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.02.004>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *Core SEL Competencies*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Elias, M.J., & Haynes, N.M. (2008). *Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children*. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-495. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>

Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>

Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 162(12), 1133-1141. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2593733/>

Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 3-22. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>

Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L., (2017). *Navigating SEL from the inside out, looking inside & across 25 leading SEL programs: a practical resource for schools and OST providers*. Harvard School of Education. https://web.archive.org/web/20180426100052id_/https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Navigating-Social-and-Emotional-Learning-from-the-Inside-Out.pdf

Kasperski, R., & Crispel, O. (2021). Preservice teachers' perspectives on the contribution of simulation-based learning to the development of communication skills. *Journal of Education for Teaching*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2002121>

Kats Gold, I., Kopelman-Rubin, D., Mufson, L. & Brunstein Klomek, A. (2021). I Can Succeed for Preschools: A Randomized Control Trial of a New Social-emotional Learning Program. *Early Education and Development*, 32(3), 343-359, <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1755777>

Kopelman-Rubin, D. (2017). I Can Succeed-Junior High (ICS-JH), a new School-Based Intervention based on IPT-A for Students Diagnosed with Specific Learning Disorders: early outcomes. *Presented at International ISIPT Conference. Toronto, Canada. June, 7, 2017.*

Kopelman-Rubin, D., Mufson, L., Siegel, A., Kats-Gold, I., Weiss, N & Brunstein-Klomek, A. (2021). I can succeed, a new social emotional learning program for children based on interpersonal psychotherapy for adolescents. *European Journal*

במחקרים שנעשו בגני חובה, בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים במסגרת תוכנית התערבות קבוצתית - א.י.ל (אני יכול להצליח) יושמו המח"ר בקרב הלומדים במסגרות השונות. ממצאי המחקרים מצביעים על שיפור בתחום הרגשי, שיפור יכולת הניהול העצמי, הפחתה בסממנים של עצבות ודיכאון, הפחתה באלימות ובריונות, עלייה בתחושת השייכות לבית הספר ושיפור בהישגים הלימודיים (Kats Gold et al., 2021; Kopelman-Rubin, 2021; Kopelman-Rubin, 2017).

בערך זה הוצגו המושג 'למידה חברתית-רגשית' ומודלים מרכזיים להמשגתו. נושאים נוספים מוקדו באופנים ובהקשרים המקדמים את המח"ר בקרב לומדים במערכות חינוך. כמו כן הוצגו ממצאים של מחקרים שנעשו בישראל בתחום המח"ר המעידים על התרומה של המח"ר. המחקרים שהוצגו מדגישים את הצורך בפיתוח תוכניות לפיתוח המח"ר במערכות חינוך, והם מלמדים על חשיבות יישומן של מיומנויות חברתיות-רגשיות להצלחה עכשווית ועתידית של לומדים. חשיבות יישום זה מועצמת גם לנוכח ההשלכות של מגפת הקורונה על המצב הרגשי-חברתי של הלומדים (אטיה מלכי, 2021).

המקורות

אטיה מלכי, ע' (2021). ההשפעה של למידה מרוחק על היבטים רגשיים וחברתיים, דרכי פעולה, הוראה ודרכי התמודדות עם אתגרים רגשיים-חברתיים של למידה מרוחק. סקירת ספרות שהוגשה ללשכת המדען הראשי, משרד החינוך.

בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים) (2020). טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך - סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות. יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

יריב, א', פורשנר, ר' (2020). תוכנית מעטפת: כלים מבוססי SEL כשפה משותפת של פסיכולוגים חינוכיים ומורים. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4054>

קספרסקי, ר' וחמי, מ' (2021). פיתוח שאלון להערכת מיומנויות חברתיות-רגשיות (SEL) לבחינת ההשפעות של למידה מבוססת סימולציות בקרב אנשי הוראה: דוח מחקר מסכם. מכון מופ"ת.

רן, ע' ויוספברג בן-יהושע, ל' (2021). סימולציות בחינוך: מושגי יסוד, שאלות מפתח ומודלים נבחרים. הוצאת מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללתי.

שפרלינג, ד' (2018). למידה חברתית רגשית: מיפוי מושגי, בסיס תיאורטי ואמפירי. בתוך ל' יוספברג בן-יהושע (עורכת). סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא טיפוח והטמעה של למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך. <https://education.academy.ac.il/hebrew/>

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.

Brock, L.L., Nishida, T.K., Chiong, C., Grimm, K.J., & Rimm-Kaufman, S.E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance:

of *Developmental Psychology*, 18(1), 112-130, <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1768068>

Lau, J., & Ng, K. M. (2014). Conceptualizing the counseling training environment using Bronfenbrenner's ecological theory. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(4), 423-439. <https://doi.org/10.1007/s10447-014-9220-5>

Levin, O., & Flavian, H. (2020). Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827391>

Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., 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, 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Ed.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 3-19). Guilford Press.

Yablon, Y. B., Iluz, S., & Hershkowitz, S. (2021). Simulation-based learning for Rabbi-teachers dealing with conflicts in education. *British Journal of Religious Education*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1973371>

Yariv, E. (2020). Towards closing the treatment gap: a team-led model of brief psycho-educational intervention. *Journal of Public Mental Health*, 20(1), 33-42.

קול קורא לפרסום בכתב העת לקסיקיי של מכללת קיי

כתב העת המקוון לקסיקיי הוא לקסיקון מקוון המקיים שיח פתוח על ערכים דיאלקטיים וחיבורם לעולם החינוך והכשרת המורים. כתב העת מציע דיון מתומצת ברעיונות שצומחים מתוך הבנות חדשות, במטרה להביא לדיון מושכל במושגים ולבחינתם בהגדרה רחבה.

כל מאמר בכתב העת בוחן בקצרה מושג מתחום המרחב הפדגוגי, החינוכי או החברתי. המושגים המתפרסמים בכתב העת נגישים ללמידה ראשונית ולהרחבת עולם הלימוד והחקר וכן לטיפוח ידע פדגוגי-חינוכי וסקרנות אינטלקטואלית. מטרת כתב העת לבטא חדשנות פדגוגית ויצירתיות חינוכית ולהאיר על המרחב שבין למידה והוראה.

כתב העת המקוון **לקסיקיי** הוא כתב עת שפיט, והגישה אליו חופשית. הוא מקוטלג במאגר המאמרים של אוניברסיטת חיפה, במאגר מכון מופ"ת ובי-EBSCO.

הנחיות לכתיבה

היקף כל מאמר: כל מושג יוצג ויפותח לכדי מאמר קצר שאורכו 2,000 מילים (כולל מקורות).

אופן שיפוט כתבי היד: שיפוט עיוור כפול.

סגנון כתיבה: APA 7. **חובה לציין מספרי Doi** בתבנית המופיעה בגיליון.

כותרות ומילות מפתח: יש לציין את המונח של הערך הלקסיקלי בכותרת המאמר וכן 5 מילות מפתח בעברית. אפשר לצרף כותרת משנה.

עריכת לשון: על הכותבים האחריות למסירת מאמר ערוך לפי כללי האקדמיה ללשון וה-APA כתנאי סף להעברתו לשיפוט. עם זאת, כמקובל, כתב העת מקיים עריכת לשון מטעמו.

אופן הגשת כתבי יד: יש להגיש את כתב היד כצרופה של מסמך Word בריווח 1.5 ובגופן אריאל 12 לדוא"ל רכזת המערכת rsrch_dept@kaye.ac.il.

תאריך יעד: המערכת מקבלת מאמרים לאורך כל השנה.

פרסום: כתב העת המקוון מתפרסם פעמיים בשנה ביוני ובדצמבר. מאמרים יוכנסו לכתב העת לפי סדר קבלתם לפרסום. המערכת שומרת את הזכות לפרסום גיליונות נושא מחוץ לסדר הקבלה לפרסום.

המכללה
האקדמית
לחינוך



המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע (חל"צ)

רח' עזריאל ניצני 6 ת.ד. 4301 באר שבע 8414201

www.kaye.ac.il