

בשביל צמיחה
רגשית חברתית
בישראל



אורחא
Orcha
أورخا

איוג'נסי Agency

מפה מושגית • עקרונות • פרקטיקות • הקשרים



יוזמת אורחא

יוני 2026

איוג'נסי Agency

מפה מושגית • עקרונות • פרקטיקות • הקשרים

כתיבה: ד"ר ערן ברק-מדינה, ד"ר הלה כץ-ברגר
שותפות לכתיבה: פרופ' מיכל ראזר, ד"ר שרון אוריאל
קראו והגיבו: ד"ר רבקה גרוסמן, נחום הופמן, ד"ר דאליה חלאבי, היבה מחאמיד אבו אשתיה,
יובל נבו, ניזאר סרחאן, ד"ר איזאבל רמדאן (לפי סדר הא"ב)
עורכת אחראית: ד"ר הלה כץ-ברגר
עורכת מדעית: גילי לייבושור
עורכת לשון: ד"ר עליזה רישביץ
עיצוב: ריקי אדרי, סטודיו לני

יש לצטט את הסקירה באופן הבא: ברק-מדינה, ע' וכץ-ברגר, ה' (2026). אייג'נסי (Agency) –
מפה מושגית, עקרונות, פרקטיקות והקשרים. יוזמת אורחא – בשביל צמיחה רגשית חברתית
בישראל. מהדורה שנייה.
ליצירת קשר במייל: orchaooffice@orcha.org.il

תוכן עניינים

5	מבוא
8	תחנה ראשונה
8 הגדרה - מהו אייג'נסי (Agency)?	מהו אייג'נסי ומדוע חשוב לטפח אותו?
10 מדוע חשוב לטפח אייג'נסי?	
12 אייג'נסי אישי, אייג'נסי באמצעות אחרים, אייג'נסי קולקטיבי וקו-אייג'נסי	
15	תחנה שנייה
19 הקשר בין מיומנויות רגשיות-חברתיות ואייג'נסי	הפסיכולוגיה של אייג'נסי
20 מושגים קרובים למושג אייג'נסי	
23	תחנה שלישית
24 אייג'נסי בהקשר של עוני והדרה חברתית	אייג'נסי בהקשר חברתי-תרבותי
26 אייג'נסי בהקשר של חברות קולקטיביסטיות	
33 אייג'נסי בהקשר של התמודדות עם טראומה אישית או קולקטיבית	
36 חינוך לאייג'נסי: קשר מורכב ורווי מתחים	
39	תחנה רביעית
41 עיקרון מס' 1: אתגר מצמיח	עקרונות פדגוגיים לטיפול אייג'נסי
45 עיקרון מס' 2: אחריות ואוטונומיה	
47 עיקרון מס' 3: למידה מערערת וביקורתית	
49 עיקרון מס' 4: תכנון וקבלת החלטות	
50 עיקרון מס' 5: התבוננות עצמית	
52 עיקרון מס' 6: קבוצה	
54 עיקרון מס' 7: סביבה המאפשרת ביטוי והשפעה מכווני הקשר	
56 שיקולים נוספים בפיתוח תוכנית חינוכית המכוונת לטיפול אייג'נסי	
57	תחנה חמישית
58 תוכניות יזמות	חלונות פדגוגיים לטיפול אייג'נסי
59 תוכניות למעורבות חברתית	
60 קו-אייג'נסי בכיתה	
62 תאוריית ההכוונה העצמית – יישומים פדגוגיים	
64 סנגור עצמי (Self-Advocacy)	
65 רעיונות פדגוגיים מעניינים נוספים	
67	סיכום
68	מקורות

מבוא

אורחא, בארמית דרך או נתיב, היא יוזמה שהקימה יד הנדיב. מטרתה ליצור דרכים לצמיחה רגשית-חברתית של תלמידים ושל תלמידות במערכות החינוך הפורמלית והלא-פורמלית. לצורך מימוש מטרה זאת, מפתחת אורחא ידע יישומי מההקשר הישראלי המקומי.

איך אנו עושים זאת? בסימון שבילי למידה חדשים בשישה מהלכי הדגמה שפועלים בנהרייה, במע'אר, בבאקה אל-גרבייה, בבני ברק, בגני תקווה ובמועצה האזורית אשכול. מהלכי הדגמה אלה מפותחים ומיושמים בדרך של שותפות בין הרשות המקומית לבין ארגונים בעלי סוגי מומחיות שונים שיש בהם כדי לסייע ליצירת מהלכים מבוססי-למידה רגשית-חברתית שמחברים לאתגרים המקומיים. על אף הגיוון והשוני בין האתגרים, המשותף לכולנו הוא שאנחנו רואים בלמידה רגשית-חברתית, ובה גם טיפוח אייג'נסי (agency), מנוף מרכזי להתמודדות עם סוגיות חברתיות מורכבות. הדבר בא לידי ביטוי בכך שבמרבית תאוריות השינוי של השותפויות, פיתוח המיומנויות החברתיות והרגשיות שנמצאות בבסיס של אייג'נסי, הן מן המטרות המרכזיות. אייג'נסי הוא מושג המתייחס ליכולת של אדם לפעול עצמאית, לקבל החלטות ולהשפיע על סביבתו.

לפעמים כשיוצרים דרכים חדשות, נדרש לערוך "סקירת שטח". זו יכולה להיות סקירה טרם היציאה לפעילות או במהלכה. כששואלים את הבינה המלאכותית claude.ai מהי סקירת שטח היא מסבירה שזו פעולה מקצועית ושיטתית של בחינת השטח והמסלול שכוללת כמה היבטים חיוניים, ובהם: בדיקת תוואי המסלול ומאפייניו הפיזיים, איתור מכשולים אפשריים ונקודות טכניות מאתגרות, זיהוי מקורות מים ונקודות מנוחה, וכן מיפוי נקודות עניין ואתרים לאורך הדרך. סקירה מקצועית משלבת שימוש במפות ומידע מוקדם יחד עם בחינה פיזית של השטח, ומטרתה להבטיח את בטיחות המטיילים, להעריך את רמת הקושי של המסלול ולתכנן את הפעילות באופן מיטבי. סקירה יסודית מאפשרת למדריך או למובילת הקבוצה לקבל החלטות מושכלות באשר להתאמת המסלול למשתתפים, ציוד נדרש, לוחות זמנים ונקודות יציאה אפשריות במקרה הצורך.

יצאנו לדרך, והדרכים מובילות אותנו לנקודות עניין, אך הן מזמנות לנו גם מכשולים ונקודות טכניות מאתגרות. נדרשת כאן סקירה שתאפשר למובילי הדרך, השותפויות, לקבל החלטות מושכלות הנוגעות להתאמת המסלול לצועדים בה, להעריך את רמת הקושי ולתכנן את הפעילות בדרך המיטבית.

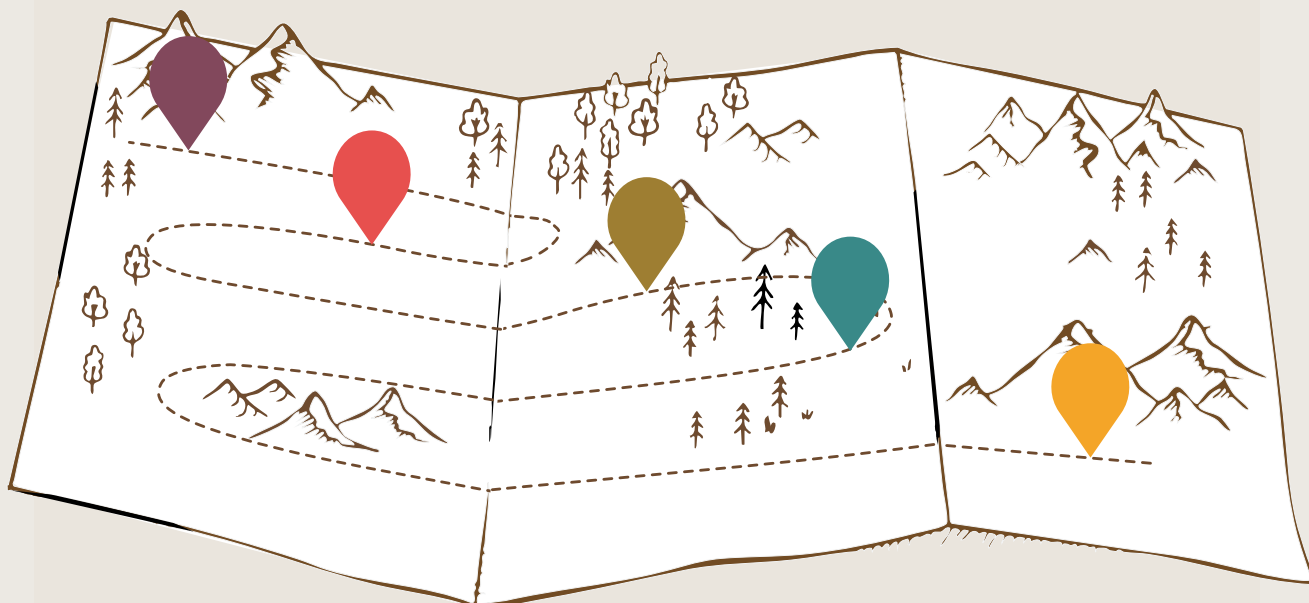
הסקירה שלפניכם נולדה במהלך הדרך, בנקודה שבה הגענו למסקנה שיש צורך לעדכן את המפה המושגית בנוגע להבנת המושג אייג'נסי ולבחון אותה בהתאם לתנאי השטח; וכן להכיר היכרות מעמיקה יותר את המושג עצמו, לחבר אליו מושגים נוספים קרובים, להתמצא בתנאי הסביבה שבה צומח המושג ולשרטט לו תוואי שטח שונים שבהם אפשר להמשיך ולהצמיח אותו. לאור זאת, סקירה זו מיועדת בראש ובראשונה לכם, שותפות ושותפים יקרים לדרך; אתם מובילי הדרך, שסימנתם את טיפוח האייג'נסי כציון דרך מרכזי. נוסף על כך, אנחנו חושבות שיכול להיות לה גם ערך לאנשי ונשות חינוך, קובעי וקובעות מדיניות ומפתחי ומפתחות תוכניות שעסוקים בסוגיות של טיפוח אייג'נסי ומחפשים דרכים לשלב בין ידע תאורטי לידע יישומי, לארגן את עולם המושגים ולהנגיש את העקרונות הפדגוגיים המרכזיים שלו בהקשרים חברתיים מגוונים.

כדי לצאת לסקירה הצטיידנו בארבע הנחות יסוד:

- חשוב שצוותי חינוך, תלמידים ותלמידות יפעלו באופן אקטיבי כישויות אוטונומיות המשיגות מטרות אישיות וחברתיות החשובות להן. יכולות אלו הן תשתית לפרטים ולחברות משגשגות. מתוך כך חשוב לטפח אייג'נסי בקרב צוותי חינוך, תלמידים ותלמידות במסגרות החינוך הפורמליות והבלתי פורמליות.
 - אפשר לטפח אייג'נסי של צוותי חינוך, תלמידים ותלמידות. אפשר לחזק את המוטיבציה, את המודעות הפנימית לערכים ורצונות, את הביטחון, המסוגלות והמיומנויות הרלוונטיות כדי שיהיו מוכנים לבחור אתגרים מגוונים, גם מורכבים, לעצמם ולסביבה שבה הם חיים, ולפעול כדי להשיגם.
 - אייג'נסי הוא יכולת רגשית-חברתית המשלבת מיומנויות תוך-אישיות, כגון הצבת מטרות, תכנון, ויסות עצמי והנעה לפעולה, ומיומנויות בין-אישיות הכוללות מודעות חברתית, שיתוף פעולה, פתרון קונפליקטים ובקשת עזרה.
 - טיפוח אייג'נסי מחייב התייחסות למכלול הגורמים הסביבתיים והחברתיים המשפיעים עליו, החל מרמת המיקרו של יחסי גומלין חברתיים ועד לרמת המקרו של מבנים חברתיים.
- ולבסוף, בדרך כלל כשעוסקים בטיפוח אייג'נסי בחינוך, חושבים ובצדק על הילדים והילדות. גם מסמך זה מציג עקרונות פדגוגיים לפיתוח תוכניות חינוכיות עבורם. ואולם, חיוני לזכור! שכדי שצוותי חינוך יוכלו לטפח אייג'נסי בקרב תלמידים ותלמידות, הם זקוקים לסביבה שמטפחת את האייג'נסי שלהם עצמם. סביבה שיש בה תנאים מצמיחים וסביבה שמביאה בחשבון את ההקשר התרבותי והחברתי, ולעיתים קרובות הרב-תרבותי, שממנו הם מגיעים ובו הם פועלים. נזכיר זאת בנקודות עניין רלוונטיות במהלך הסקירה.

תרשים 1 • מפת התמצאות לסקירה

תחנה ראשונה	תחנה שנייה	תחנה שלישית	תחנה רביעית	תחנה חמישית
אייג'נסי וחשיבותו	הפסיכולוגיה של אייג'נסי	אייג'נסי בהקשר חברתי-תרבותי	עקרונות פדגוגיים לטיפוח אייג'נסי	חלונות פדגוגיים לטיפוח אייג'נסי



הסקירה בנויה מחמש תחנות (ראו תרשים 1). דרך אחת להגיע אליהן היא ללכת בשביל שמחבר בין כולן, אבל יש דרכים נוספות: אפשר לדלג ביניהן ואפשר גם להגיע רק לחלקן.

בתחנה הראשונה תמצאו הגדרה למושג אייג'נסי ונימוקים שונים מדוע חשוב לטפח אייג'נסי בהקשר אישי ובהקשר קבוצתי.

התחנה השנייה מוקדשת לפסיכולוגיה של האייג'נסי ומתייחסת לרכיבי המושג, לתפיסות שמרכיבות אותו ולמיומנויות המרכזיות שמאפיינות אותו, ובכללן התייחסות למסגרות המושגיות של למידה רגשית-חברתית ולקשר שלה לאייג'נסי. בתחנה זו ניגע גם בתאוריות שנמצאות בזיקה לאייג'נסי ומרחיבות את ההבנה בנוגע אליו, כגון דפוס חשיבה מתפתח ותאוריית ההכונה העצמית.

בתחנה השלישית תוכלו להעמיק את הבנתכם בדבר הקשר בין ההקשר החברתי-תרבותי שבו אתם פועלים לבין התפתחות האייג'נסי וטיפוחו. תחנה זו מכילה תצפית על ההשפעות של מרכיבים שונים של סביבה, תרבות וחברה. כמו כן, השפעות שיש לתפקיד של מערכת החינוך בטיפוח אייג'נסי תוך הבנה של מערכת יחסים מורכבת זו. בתצפית אפשר לראות את ההקשרים החברתיים והתרבותיים שבהם פועלת יוזמת אורחא. הקשרים אלה משקפים כמה אתגרים גדולים שעומדים מתמודדת החברה ואף עולם החינוך בישראל: אייג'נסי בקרב החיים בעוני ובהדרה; אייג'נסי בחברות קולקטיביסטיות ומסורתיות; אייג'נסי בתהליכים של התמודדות עם טראומה אישית וקולקטיבית.

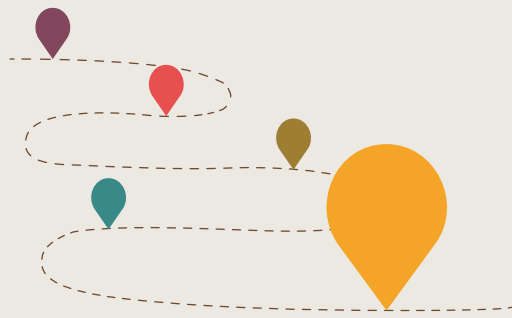
התחנה הרביעית מהווה במידה רבה את לב הסקירה, שכן היא מתארת את שבעת העקרונות הפדגוגיים לטיפוח אייג'נסי. תחנה זו היא גם החשובה עבור מי שמעוניין או מעוניינת לפתח תוכניות שזו מטרתן. ייתכן שבמהלך ביקורכם בתחנה הראשונה, השנייה או השלישית אתם חשים שהבנתם את הדברים די צורכם ותרצו להגיע כבר לידע המעשי – במקרה כזה "דלגו" לתחנה זו.

התחנה החמישית נקראת "חלונות פדגוגיים", והיא סוקרת כמה אבות טיפוס של תוכניות וגישות מוכרות (למשל תוכניות יזמות, תוכניות מעורבות חברתית) ובוחרת על סמך מחקרי הערכה וספרות, אם הם יכולים לשמש כ"אב-טיפוס" פדגוגי לטיפוח אייג'נסי.

ייחודיותה של הסקירה שלפניכם טמונה בשני היבטים מרכזיים. ראשית, היא מגשרת בין התאוריה למעשה, ומשלבת בין המשגה תאורטית של אייג'נסי ובין ידע על ה"שדה" ועל היבטים מעשיים, החל מעקרונות פדגוגיים ועד דוגמאות לתוכניות התערבות המטפחות אייג'נסי. שנית, היא בוחנת את מושג האייג'נסי באופן אינטגרטיבי, תוך התייחסות למורכבות היחסים ההדדיים בין היבטים אישיים של אייג'נסי לבין הסביבה. במובן זה הסקירה מציעה תפיסה רחבה ומורכבת של המשימה החינוכית של טיפוח אייג'נסי תוך הכרה בגורמים המרובים המשפיעים על מושג זה ומושפעים ממנו.

ומה כעת?

כעת נצא לדרך, נבחר איך לשוטט בה ומה ללמוד ממנה, ואל נשכח – חשוב לא פחות ליהנות ממנה.



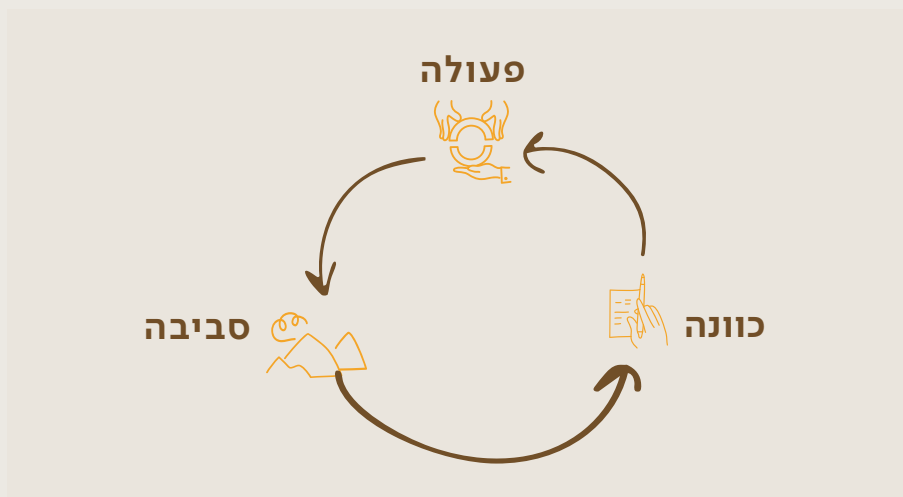
תחנה ראשונה

בתחנה זו נעמוד בהרחבה על המושג אייג'נסי, נבין את חשיבות הטיפוח שלו ונבחין בין אייג'נסי אישי לבין אייג'נסי בהקשר קבוצתי.

מהו אייג'נסי ומדוע חשוב לטפח אותו?

המושג "אייג'נסי" (בעברית: סוכנות או פְּעִלְנוּת) מתייחס ליכולתו של "פעיל" (actor) או "סוכן" (agent) **לפעול בסביבה נתונה במטרה לממש את כוונותיו** (intention) (Bowden, 2015). במובן רחב זה, בני אדם נתפסים כבעלי תחושת "סוכנות", כאשר הם פועלים מתוך **כוונה מודעת**. כדי שפעולה תיחשב ביטוי לסוכנות, עליה לכלול ביטוי דינמי מותאם ומסתגל לסביבה.

הגדרה
מהו אייג'נסי (Agency)?



כך, למשל, לקום בבוקר ולהחליט לרוץ מרתון, פירושו להציב מטרה לעצמך. להחליט לרוץ מדי בוקר, לבנות תוכנית אימון, לבקש עזרה מהסביבה כדי לקום מוקדם ותמיכה ועידוד ברגעים קשים, למצוא מישהו לרוץ איתו או עוגנים אחרים כדי להתמיד ולהמיר את הריצה באימון ביתי במקרה של שלג או חום כבד – כל אלה מהווים ביטוי של אייג'נסי.

אלברט בנדורה, מחלוצי התאוריה הקוגניטיבית-חברתית, טען כי אייג'נסי מתפתח ופועל במסגרת של "דטרמיניזם טריאדי הדדי" (Triadic Reciprocal Determinism) (Bandura, 1986). מודל זה מתאר מערכת יחסים דינמית והדדית בין שלושה גורמים עיקריים:

אייג'נסי
מערכת יחסים בין
שלושה רכיבים

1. **גורמים אישיים (Intrapersonal):** תהליכים קוגניטיביים, אמונות, ציפיות, מטרות, ערכים ועמדות של האדם.

2. **גורמים התנהגותיים (Behavioral):** הפעולות וההתנהגויות הגלויות של האדם.

3. **גורמים סביבתיים (Environmental):** הסביבה הפיזית והחברתית שבה האדם פועל, הכוללת נורמות חברתיות, תרבות, משאבים, הזדמנויות ומגבלות.

חשוב להדגיש כי מדובר בהשפעה הדדית ומתמשכת, ולא בהשפעה חד-כיוונית. הסביבה משפיעה על ההתנהגות ועל הגורמים האישיים, ההתנהגות משפיעה על הסביבה והגורמים האישיים, והגורמים האישיים משפיעים על ההתנהגות והסביבה.

הבה נתבונן בסיפור של מייקל ג'ורדן המשמש דוגמה למהות אייג'נסי: מייקל ג'ורדן נולד ב-1963 למשפחה ממעמד הביניים בברוקלין וגדל בצפון קרוליינה. כבר בגיל צעיר הוא גילה אהבה לכדורסל, אך הדרך שלו לפסגה לא הייתה חלקה. נקודת מפנה משמעותית בחייו הייתה כשנופָּה מקבוצת הכדורסל בתיכון. במקום לוותר הוא התאמן בנחישות ובהתמדה, וחזר כשחקן מוביל. באוניברסיטת צפון קרוליינה, תחת המאמן דין סמית', הוא קלע את סל הניצחון בגמר המכללות ב-1982. ב-1984 נבחר ל"שיקגו בולס". למרות הפסדים חוזרים ל"דטרויט פיסטונס", הוא המשיך להתפתח ולהתחזק. ב-1991 הוביל את הבולס לאלופות ה-NBA הראשונה, ובהמשך לעוד חמש אליפויות. במקביל יצר עם נייקי את המותג Air Jordan. ב-1993, אחרי רצח אביו, פרש זמנית לקריירה קצרה בבייסבול. ב-1995 חזר ל-NBA בהצהרה "I'm back", והוביל את הבולס לשלוש אליפויות נוספות עד פרישתו ב-1998. לאחר פרישתו הפך לבעלים של קבוצת "שארלוט הורנטס".

סיפורו של מייקל ג'ורדן מדגים אייג'נסי מתמשך סביב מטרה ארוכת טווח. הוא הפגין חוסן מנטלי, יכולת להתמיד ולווסת רגשות מורכבים למרות כישלונות חוזרים ונשנים, מוסר עבודה גבוה, נחישות, אסרטיביות ותחושת מסוגלות גבוהה. כל אלו, יחד עם יכולת ניתור יוצאת דופן, העניקו לו את תואר השחקן הטוב ביותר בתולדות הכדורסל. נכון, למייקל ג'ורדן היה כישרון גדול. אבל סיפורו מדגים שאין די בכישרון יוצא דופן. חשוב לדעת כיצד אפשר להשפיע באמצעות הכישרון וחשוב שתהיה סביבה שמספקת תנאים להצלחה. סביבה שמטפחת ערכים של מצוינות, משמעת ועבודה קשה, שמספקת הזדמנויות להתפתח, מיעצת ומכוונת. סביבה מעורבת ומטפחת שמכירה את הילד ואת מקור ההִנְיָעָה (המוטיבציה) שלו. בסדרה התיעודית בנטפליקס "מייקל ג'ורדן: הריקוד האחרון", אבא שלו אומר: "אם אתה באמת רוצה להפיק ממייקל את המיטב, תגיד לו שהוא לא יכול, או שהוא לא טוב כמו מישו אחר. הוא מקבל את זה כאתגר אישי ללכת ולעשות את זה רק כדי להוכיח שאתה טועה". מייקל ג'ורדן עצמו מייחס את ההצלחה שלו לחינוך שקיבל בבית הוריו. הוא מתאר סביבה תחרותית שמטפחת ערכים של משמעת ועבודה קשה, ומצטט את אביו שאמר לו: "אם אתה עובד קשה, אתה צריך לצפות לדברים טובים."

הסביבה של מייקל ג'ורדן כללה לא רק את הוריו אלא גם את המאמנים שהיו מרכיב מכריע בעיצוב הקריירה שלו, שהבולטים בהם היו דין סמית' ופיל ג'קסון. המשותף לשניהם הוא שהם האמינו בג'ורדן, פיתחו שיטות משחק ייחודיות שהתאימו לסגנון המשחק שלו, אך גם לימדו אותו את חשיבות המשחק הקבוצתי. הם פיתחו את היכולת שלו לאזן בין הכובות שלו לבין היכולת לשתף פעולה בקבוצה והובלתה לניצחון.

לטיפול אייג'נסי נודעת חשיבות רבה מסיבות רבות, הנוגעות לצמצום פערים והוגנות, רווחה אישית והצלחה, השפעה חברתית, התפתחות אישית והתמודדות עם אתגרי העתיד. ספרות המחקר תומכת בחשיבות זו בתחומי הפסיכולוגיה, החינוך והסוציולוגיה.

אייג'נסי מקנה תחושת שליטה ואוטונומיה, ומסייע בהתמודדות יעילה עם אתגרים וקשיים. אנשים בעלי אייג'נסי גבוה חווים רווחה נפשית גבוהה יותר, פחות חרדה ודיכאון ותחושת משמעות בחיים (Bandura, 1997). הם רואים בקשיים הזדמנויות לצמיחה ולמידה, ומחפשים פתרונות יצירתיים (Seligman, 2006). אייג'נסי מעודד גם הצבת מטרות מאתגרות וחתירה להשגתן (Bandura, 2001), מוביל למעורבות רבה יותר בלמידה (Zimmerman, 2002) ולהישגים אקדמיים ומקצועיים גבוהים יותר (Duckworth et al., 2007; Judge & Bono, 2001).

ההכרה הגוברת בחשיבותו של אייג'נסי בהתפתחות ילדים מדגישה את הצורך בטיפולו ככלי לקידום זכויותיהם. ילדים בעלי אייג'נסי חזק מסוגלים יותר לממש את זכויותיהם באופן עצמאי ופעיל, לבטא את דעותיהם, לקבל החלטות ולפעול למימוש רצונותיהם. גישה זו מנוגדת לתפיסות מסורתיות הרואות בילדים אובייקטים פסיביים הזקוקים להכוונה צמודה ממבוגרים (Mashford-Scott & Church, 2011).

טיפול אייג'נסי תומך במגוון זכויות ילדים המוגדרות באמנת האומות המאוחדות לזכויות הילד (UNCRC, 1989) שישראל אישרה ב-1991 ועל פיו ניסחה גם את חוק זכויות התלמיד בשנת 2000. בסעיף 12 לאמנה מנוסחת זכות הילד לביטוי דעה חופשית בכל הנושאים המשפיעים עליו. ילד בעל אייג'נסי יכול לממש זכות זו בצורה יעילה ומשמעותית יותר. סעיף 13 מכיר בזכות הילד לחופש ביטוי ולחופש לקבל מידע ולתת מידע. טיפוח אייג'נסי מאפשר לילדים לחקור את העולם באופן עצמאי ולשתף אחרים בתובנותיהם בצורה משמעותית. סעיף 14 מכיר בזכות הילד לחופש מחשבה, מצפון ודעה. אייג'נסי יכול לסייע לילד לפתח את זהותו באופן עצמאי ולהיות בעל דעות משלו.

זכויות נוספות באמנה, כגון הזכות לחינוך, לבריאות ולתמיכה חברתית, קשורות גם הן ליכולתם של ילדים לפעול באופן עצמאי ולהשפיע על חייהם. טיפוח אייג'נסי מעצים את יכולתם לפעול למען מימוש זכויות אלו.

חשוב לציין כי המסמך "The Future of Education and Skills: Education 2030" (OECD, 2018) מציג את טיפוח האיג'נסי כמטרה חינוכית מרכזית ומדגיש את החשיבות של פיתוח מיומנויות, כגון חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות ושיתוף פעולה – כדי לאפשר לתלמידים לנווט בעולם מורכב ומשתנה.

מדוע חשוב לטפח אייג'נסי?

אייג'נסי ורווחה אישית, הצלחה והתמודדות עם אתגרים

אייג'נסי וזכויות הילד

אייג'נסי והדרה חברתית

אייג'נסי מאפשר לבני אדם להתגבר על חסמים חברתיים-כלכליים, לפרוץ מעגלי עוני ולממש את הפוטנציאל שלהם (Mtika, 2021). באומרנו זאת חשוב לנו להדגיש (ועל כך נרחיב בתחנה השלישית כשנעסוק בטיפוח אייג'נסי באוכלוסיות מודרות) שמן הראוי להכיר בעובדה שהדרה חברתית, על צורותיה השונות (כמו עוני, אפליה, חוסר נגישות לחינוך ולשירותים, חוסר ייצוג פוליטי), יוצרת מחסומים ניכרים בקרב אנשים וקבוצות לממש את האייג'נסי שלהם. כאשר בני אדם מודרים, הם מתקשים לקבל החלטות בנוגע לחייהם, להשפיע על סביבתם ולממש את הפוטנציאל שלהם (UNESCO, 2017). טיפוח סביבות מעודדות אייג'נסי, יחד עם טיפוח אייג'נסי אישי, הוא חיוני להתמודדות עם הדרה חברתית. כאשר בני אדם מרגישים שהם בעלי שליטה על חייהם ויכולת להשפיע, הם מסוגלים להתמודד טוב יותר עם אתגרים, לדרוש את זכויותיהם ולהשתתף באופן פעיל בחברה (UNESCO, 2017).

אייג'נסי בהתמודדות עם אתגרי המאה ה-21

חשיבות האייג'נסי גוברת לנוכח אתגרי המאה ה-21, הכוללים אי-ודאות גלובלית, בידוד חברתי ותופעות כמו "Failure to Launch" (כישלון בהמראה) מתייחס לתופעה של מבוגרים וצעירים המתקשים להסתגל לחיים עצמאיים ולהשיג את אבני הדרך המסורתיות של בגרות. המאפיינים הנפוצים של Failure to Launch כוללים מגורים ממושכים בבית ההורים, קשיים במציאת תעסוקה יציבה או בהתמדה בה, חוסר מוטיבציה או כיוון ברור בחיים וקושי ליצור קשרים רומנטיים בעלי משמעות. הם מגלים גם תלות כלכלית ורגשית בהוריהם ונוטים להימנע מקבלת אחריות ומקבלת החלטות חשובות בחייהם.

תופעות אלו מלמדות שבצל הקידמה, התפתחות אייג'נסי אינה מובנת מאליה והיא מהווה אתגר חינוכי חשוב. לנוכח עולם משתנה ובלתי צפוי, חשוב לצייד את הדור הצעיר ביכולת למצוא פתרונות, לעצב את המציאות ולפעול על פי ערכיו. התפתחות הבינה המלאכותית מוסיפה נדבך נוסף לחשיבות טיפוח הסוכנות האנושית. כאשר טכנולוגיה עשויה להחליף את האדם בתחומים רבים, חשוב לשמר את תפיסת האדם ככוח המניע העיקרי בעיצוב העולם.

אייג'נסי כביטוי לתפיסה הומניסטית

ניתן לראות באייג'נסי ביטוי מעשי של עקרונות הומניסטיים, המדגישים את ערך האדם, חירותו ופוטנציאל הגדילה שלו (Maslow, 1943; Rogers, 1961). אייג'נסי מאפשר לאדם לממש את חירותו על ידי בחירה ופעולה, לממש את הפוטנציאל שלו על ידי הצבת מטרות וחתימה להשגתן ולהשפיע על חייו ועל העולם הסובב אותו על ידי נקיטת יוזמה ואחריות. טיפוח אייג'נסי נתפס כמטרה חשובה הן בהיבט האישי והן בהיבט החברתי. בהיבט האישי האייג'נסי תורם לרווחה נפשית ולמימוש עצמי, ובהיבט החברתי הוא עשוי לתרום ליצירת חברה שוויונית והוגנת יותר, אשר בה כל אדם יכול לממש את עצמו ולחיות חיים בעלי משמעות. חשוב לציין כי ביטוי של אייג'נסי אינו מחייב בהכרח החזקה בתפיסה הומניסטית מודעת; אדם יכול לפעול באופן עצמאי ולהשפיע על סביבתו גם ללא אימוץ אידיאולוגיה הומניסטית. עם זאת, קיים קשר הדדי בין אייג'נסי להומניזם: אייג'נסי משמש כלי למימוש ערכים הומניסטיים, והומניזם מספק מסגרת ערכית המדגישה את חשיבותו של האייג'נסי להתפתחות הפרט והחברה (Kipnis, 2015).

אייג'נסי אישי, אייג'נסי באמצעות אחרים, אייג'נסי קולקטיבי וקו-אייג'נסי

לאחר שהגדרנו אייג'נסי כיכולת לפעול במכוון ולהשפיע על החיים ועל הסביבה, נבחין בין כמה דרכים שבהן יכולת זו מתממשת. אצל בנדורה מופיעים שלושה אופני מימוש מרכזיים: **אייג'נסי אישי**, **אייג'נסי באמצעות אחרים** ואייג'נסי **קולקטיבי** (Bandura, 2001). אייג'נסי אישי מתרחש כשהיחיד פועל בעצמו; באייג'נסי באמצעות אחרים הוא מגייס אחרים כדי להשפיע על תנאים שאין לו שליטה ישירה בהם; ובאייג'נסי קולקטיבי קבוצה פועלת יחד כ"אנחנו" משותף.

לצד הבחנה זו, ובמיוחד בהקשרים חינוכיים, חשוב להוסיף את המושג **קו-אייג'נסי**. המושג אינו ייחודי לתחום החינוך, אך הוא מסייע להבין כיצד תלמידים, מורות, הורים, קהילה ומוסדות יכולים לפעול יחד, להשפיע זה על זה ולשאת באחריות משותפת לעיצוב תהליכי למידה ופעולה. אין מדובר באופן נוסף למימוש אייג'נסי, אלא בעדשה המתמקדת ביחסים בין בעלי אייג'נסי שונים.

אייג'נסי אישי הוא דרך המימוש הישירה ביותר והוא עוסק ביכולתו של הפרט לפעול בכוונה כדי להשפיע על חייו ועל סביבתו: לזהות מטרה, לבחור דרך פעולה, לתכנן, לווסת רגשות והתנהגות, להפעיל שיקול דעת, להתמודד עם מכשולים וללמוד מן התוצאות. יחידת הסוכנות היא ה"אני": אני מזהה, אני בוחרת, אני פועלת, אני משפיעה. עם זאת, גם אייג'נסי אישי לעולם אינו מתקיים בוואקום. הוא מתפתח בתוך תנאים חברתיים, תרבותיים ומוסדיים, ולכן מושפע ממשאבים, מנורמות, מהזדמנויות, מציפיות ומהיחסים עם אחרים (Bandura, 1986, 2001; Emirbayer & Mische, 1998).

אייג'נסי באמצעות אחרים מתקיים במצבים בהם אדם אינו יכול להשפיע ישירות על תנאים מסוימים בחייו, ולכן הוא מפעיל, מגייס או נעזר באחרים שיש להם ידע, סמכות, משאבים או גישה למוקדי השפעה. זו אינה עמדה פסיבית: עצם הפנייה לעזרה, גיוס אדם אחר, הפעלת בעל סמכות או יצירת ברית פעולה הם ביטוי של אייג'נסי. לדוגמה, תלמידה שפונה למורה כדי שתסייע לה מול הנהלת בית הספר, או קבוצת תלמידים שמגייסת הורים, אנשי מקצוע או גורמים ברשות המקומית כדי לקדם יוזמה, מפעילים אייג'נסי באמצעות אחרים. הבחנה זו חשובה במיוחד בעבודה עם ילדים ובני נוער, וכן עם קבוצות החוות עוני והדרה, משום שלעיתים מרחב הפעולה הישיר שלהם מוגבל, אך הם עדיין יכולים לפעול באופן אקטיבי דרך גיוס אחרים.

אייג'נסי קולקטיבי מתרחש כאשר קבוצה פועלת כסובייקט משותף. חברה מזהים מטרה, מאחדים ידע, כישורים ומשאבים, מחלקים אחריות ומתאמים פעולה כדי להשפיע על מציאות חייהם או על סביבתם. במצב זה יחידת האייג'נסי עוברת מה"אני", אל ה"אנחנו", משום שיכולת הפעולה נוצרת במרחב שבין חברי הקבוצה: ביחסים, בתפקידים, במחויבות ובפעולה המשותפת. טיפוח אייג'נסי קולקטיבי אינו מחייב שכל חברי הקבוצה יחוו מראש אייג'נסי אישי מפותח. קבוצה של יחידים בעלי אייג'נסי אישי גבוה עלולה להיכשל אם אין בה אמון, תיאום ומחויבות הדדית. מנגד, קבוצה שחבריה אינם חווים בהכרח אייג'נסי אישי חזק עשויה לפתח כוח פעולה משמעותי כאשר מתגבשת בה אמונה משותפת ביכולתה

להשפיע. בנדורה מכנה אמונה זו **מסוגלות קולקטיבית** – אמונתם של חברי הקבוצה ביכולתם לארגן ולבצע יחד פעולות שיובילו לתוצאה רצויה. לא מדובר באוסף של תחושות מסוגלות אישיות, אלא באיכות קבוצתית המתהווה מתוך האופן שבו חברי הקבוצה מתאמים פעולה, מחלקים אחריות, נשענים זה על זה ולומדים לפעול יחד (Bandura, 2000, 2001).

לעיתים דווקא הקבוצה – באמצעות שייכות, אחריות משותפת והתנסות בהשפעה – מאפשרת לפרטים לחוות יכולת פעולה שלא הייתה זמינה להם כיחידים. תלמיד שאינו חווה את עצמו כמי שיכול לשנות משהו עשוי לחוות בתוך קבוצה משמעותית ש"אנחנו יכולים לשנות".

אם כן, אייג'נסי קולקטיבי הוא צורת אייג'נסי בעלת ערך בפני עצמה, שיכולה להתקיים לצד אייג'נסי אישי, להזין אותו ולעיתים גם להציב לו גבולות. בה בעת יש לזכור שלא כל פעולה קבוצתית היא אייג'נסי קולקטיבי. קבוצה יכולה לאפשר השתתפות, אחריות והשפעה, אך היא יכולה גם לכפות אחידות, להשתיק קולות חריגים ולשמר יחסי כוח. לכן השאלה החינוכית היא האם הקבוצה שנוצרת מאפשרת לתלמידות ולתלמידים להשפיע, לקבל אחריות, לתרום באופן שונה וללמוד מתוך פעולה משותפת.

הבחנה זו חשובה במיוחד בהקשרים קהילתיים, קולקטיביסטיים או מסורתיים, וכן במצבים של עוני והדרה חברתית, וחשוב להפריד: קולקטיביזם ומסורת הם מאפיינים תרבותיים-חברתיים, ואילו עוני והדרה הם מצבים מבניים-חברתיים הנובעים מחסמים, ממחסור במשאבים, מאפליה ומיחסי כוח לא שוויוניים. בהקשרים קהילתיים וקולקטיביסטיים, אייג'נסי יכול להתממש דרך השתייכות, מחויבות הדדית, מילוי תפקיד, השתתפות בעיצוב פעולה משותפת וחווית הצלחה קולקטיבית. במצבים של עוני והדרה, אייג'נסי קולקטיבי עשוי לאפשר לקבוצות להרחיב את טווח הפעולה שלהן נוכח תנאים שמגבילים את יכולת ההשפעה של יחידים. מנקודת מבט חינוכית וביקורתית, יש לבחון בשני המקרים איזה סוג של קולקטיביות נוצרת: האם היא מרחיבה את אפשרויות הפעולה, האחריות וההשפעה של חברי הקבוצה, או שמא היא משמרת יחסי כוח, מצמצמת קולות שונים ומחזקת ציות וקונפורמיות.

המושג **קו־אייג'נסי** שהזכרנו קודם מתאר מערכת יחסים בין סוכנים שונים, שכל אחד מהם מחזיק ידע, אחריות, משאבים, סמכות, נקודת מבט ומרחב השפעה משלו. בחינוך, קו־אייג'נסי מתרחש כאשר תלמידים, מורות, הורים, עמיתים, קהילה או גורמים מוסדיים שותפים בעיצוב מטרות, דרכי פעולה, תנאים להצלחה ותהליכי למידה. במצב כזה נוצרת פעולה משותפת שיש בה השפעה הדדית וחלוקת אחריות, ולא רק פעולה מקבילה זה לצד זה או פעולה של צד אחד עבור הצד האחר (OECD, 2019).

אפשר להבין קו־אייג'נסי גם דרך המושג **אייג'נסי של יחסים** (relational agency): היכולת לפעול עם אחרים סביב בעיה משותפת, לזהות את הידע, המשאבים, נקודות המבט והגבולות שכל אחד מביא, וליצור יחד אפשרויות פעולה רחבות יותר מאלה שהיו זמינות לכל צד בנפרד. לכן קו־אייג'נסי אינו רק תיאום משימות או חלוקת עבודה, אלא תהליך שבו המשתתפים משפיעים זה על זה ועל עיצוב הפעולה עצמה: על הגדרת

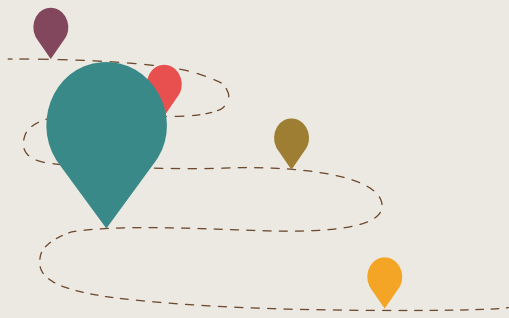
הבעיה, על מטרות הפעולה, על חלוקת האחריות ועל דרכי הביצוע. לעיתים תהליך זה כולל גם משא ומתן והתמודדות עם פערי כוח (Edwards, 2005).

בחינוך, קו־אייג'נסי יכול להתרחש גם כשאין סימטריה מלאה בין תלמידים למבוגרים. פערים של גיל, ניסיון, ידע, סמכות ואחריות הם חלק בלתי נפרד מיחסי חינוך, ולעיתים הם אף הכרחיים. אולם אי־סימטריה אינה חייבת להפוך את התלמידים לנמענים פסיביים של החלטות, של הוראות או של תמיכה. קו־אייג'נסי מתקיים כאשר גם בתוך יחסי סמכות נוצר מרחב של קול והשפעה ממשית: תלמידים יכולים להשתתף בעיצוב המטרה, דרך הפעולה, חלוקת האחריות, הקריטריונים להצלחה והפקת הלקחים.

אפשר לחדד את ההבחנה בין המושגים באמצעות השאלה: **היכן ממוקם האייג'נסי?** באייג'נסי אישי המוקד הוא היחיד; באייג'נסי קולקטיבי המוקד הוא הקבוצה הפועלת יחד; בקו־אייג'נסי המוקד הוא מערכת היחסים בין כמה בעלי אייג'נסי שונים הפועלים בהשפעה הדדית.

כך למשל, סיפור הקמת הפנימייה בעין גדי עבור תלמידות ותלמידי שכבת י"ב מתיכון נופי הבשור, בעקבות פינוי יישובי המועצה האזורית אשכול לאחר אירועי השבעה באוקטובר, מדגים היטב את ההבחנה בין המושגים. ההתארגנות של התלמידים סביב הרצון להישאר יחד ולהשפיע על מציאות חייהם מבטאת אייג'נסי קולקטיבי: פעולה של שכבה כ"אנחנו". אולם הקמת הפנימייה התאפשרה רק בזכות קו־אייג'נסי בין תלמידים, הורים, צוותי חינוך, המנהל לחינוך התיישבותי, משרד החינוך, הרשות המקומית וגורמים נוספים, שכל אחד מהם הביא ידע, סמכות, משאבים ומרחב השפעה אחר. לצד זאת, התקיים במהלך גם ממד של אייג'נסי באמצעות אחרים, כאשר התלמידים גייסו מבוגרים ודמויות מוסדיות כדי לפעול מול גורמים שלא הייתה להם גישה ישירה אליהם (נבו, 2025).

הבחנה זו מונעת צמצום של אייג'נסי לחינוך לעצמאות אישית בלבד. טיפוח אייג'נסי כולל גם את היכולת לפעול עם אחרים כחלק מקבוצה או מקהילה, וביחסים עם מבוגרים, מוסדות וגורמי סמכות. אייג'נסי אישי שואל: "מה אני יכולה לעשות?" אייג'נסי קולקטיבי שואל: "מה אנחנו יכולים לעשות יחד?" קו־אייג'נסי שואל: "כיצד פרטים שונים בעלי אייג'נסי יכולים לבנות פעולה משותפת, תוך הכרה בידע, במשאבים, באחריות ובמרחב ההשפעה של כל אחד מהם?"



תחנה זו בוחנת את הפסיכולוגיה של האייג'נסי ומתייחסת לרכיבי המושג, לתפיסות שמרכיבות אותו ולמיומנויות המרכזיות שמאפיינות אותו. ניגע גם בתיאוריות שנמצאות בזיקה לאייג'נסי ומרחיבות את ההבנה בנוגע אליו.

הפסיכולוגיה של אייג'נסי

הממד הפסיכולוגי של אייג'נסי מתמקד במאפיינים של הפרט המאפשר לו לפעול מתוך כוונה. אלברט בנדורה (Bandura, 1982), מחשובי הפסיכולוגים החברתיים והחינוכיים, ביסס את השימוש במושג זה בפסיכולוגיה. הוא הגדיר אייג'נסי כיכולת של יחידים לפעול בכוונה להשפיע על סביבתם ועל נסיבות חייהם באמצעות תכנון, בחירה ומעשים מודעים. לפי בנדורה, יכולת זו נובעת משילוב של ארבעה מאפיינים: כוונה – היכולת להציב מטרות, לתכנן ולפעול להשגתן; חיזוי – היכולת לצפות את ההשלכות של המעשים ולהשתמש בידע זה כדי לתכנן פעולות עתידיות; ויסות עצמי – היכולת לווסת רגשות, מחשבות ופעולות כדי לעמוד במטרות אישיות או חברתיות; רפלקטיביות – היכולת להעריך יעילות של פעולות ולשנות אסטרטגיות במידת הצורך (Bandura, 2001).

חשיבות מיוחדת יש לקשר בין אייג'נסי לבין מושגים פסיכולוגיים מרכזיים, כגון מסוגלות, מיקוד שליטה פנימי, אוטונומיה ומוטיבציה אוטונומית. מורכבותו של מושג האייג'נסי והיעדר הגדרה מחקרית אחידה בנוגע אליו מדגישים את הצורך בזיהוי המנגנונים והמושגים הפסיכולוגיים המרכיבים אותו. הישענות על גוף הידע המחקרי הנרחב הקיים על אודות מושגים אלה, ובפרט על המחקר בתחום המסוגלות, מאפשרת פיתוח מסגרת פדגוגית מבוססת־ראיות לטיפול אייג'נסי.

מיקוד שליטה פנימי

ההבנה או התפיסה שהאחריות על הפעולה שלנו ותוצאותיה הן שלנו (Findley & Cooper, 1983). אם לא אכין לעצמי אוכל – לא אוכל; אם לא אכתוב ואשלח קורות חיים – מקום העבודה לא ישקול את מועמדותי; אם לא אדאג להזמין את האומן להופעת סוף השנה – לא יהיה אומן; הדברים תלויים בי.

מיקוד שליטה פנימי מנוגד, כמובן, למיקוד שליטה חיצוני, שהוא המחשבה שהגורמים למה שקורה אינם קשורים בי אלא חיצוניים לי. "נכשלתי במבחן, כי השאלות היו לא הוגנות".

מושגים דומים מאוד, למעשה זהים, ומוכרים הם "ייחוס פנימי" ו"ייחוס חיצוני".

הקשר לאייג'נסי ← מיקוד שליטה פנימי הוא מרכיב חיוני באייג'נסי, האחראי לתפיסת האחריות. כדי שנפעל עלינו להאמין שזה תפקידנו, או שיש לנו אחריות כלשהי על כך. במצבים רבים איננו פועלים, כי אנו מאמינים שהם באחריות מישהו אחר, או שאין לנו כלל שליטה, אמירה או יכולת לפעול בעניינם.

תפיסה של מיקוד שליטה פנימי היא חיונית בהנעה לפעולה, ולכן היא גם חלק מאייג'נסי, אך עליה להיות גם מאוזנת בביקורת מציאות, ועלינו להיות מודעים לכך שמצבים מסוימים אכן אינם תלויים בנו ואין לנו שליטה עליהם. עם זאת, ההכרה שדברים מושפעים מגורמים חיצוניים (כגון, מציאות כלכלית, מציאות חברתית ועוד) שלי אין שליטה עליהם, יכולה להוביל אותי לגייס גורמים אחרים בעלי השפעה ושליטה ולפעול במודל של קו-אייג'נסי.

תפיסת מסוגלות, חוללות עצמית, ערך עצמי או הערכה עצמית

במושגים המוצגים בכותרת ישנם הבדלי משמעות דקים ביותר, כמו האופן שבו אני תופס את יכולתי, את כוחי ואת עצמי, במיוחד באשר למטרות או ערכים מסוימים. ברמה הבסיסית של "מסוגלות" מדובר בתפיסה שלי את יכולתי להצליח בדברים מסוימים – למשל משחק כדורסל, ארגון מסיבה, הצלחה בבחינות, יכולתי לתת תמיכה רגשית לחברי, יכולתי לשאת קשיים לאורך זמן ועוד; תפיסת המסוגלות היא מושג הטומן בחובו אפשרויות מורכבות, ובהן:

- עיסוק ביכולות מסוימות ומשימות מסוימות ("אני יודע להכין סלט מצוין!"), הערכה עצמית כוללת ("יש לי כישורים רבים"), או שיפוט האישיות והמוסר של עצמי ("אני אדם קשה").
- תפיסה דינמית ומשתנה ("כרגע אני לא בכושר") או סטטית וקבועה לאורך זמן ("אני נטול יכולות ספורטיביות").
- שילוב העדפות אישיות ותחושות [אי-] מסוגלות או [אי-] יכולת כחלק מתפיסת הזהות שלנו ("אני שונא ספורט"...).
- כאמור לעיל, השמות המצוינים בכותרת מציינים הבדלי משמעות דקים. לצורך הפשטות נתייחס אל כולם כאל "מסוגלות".

הקשר לאייג'נסי ← במקרים רבים (וזו הערכה זהירה) אנו נימנע מלפעול במצבים שבהם איננו מאמינים ביכולתנו להצליח, או לפחות נסנן את האתגרים העומדים לפנינו או שאנו יכולים לבחור בהם על סמך תפיסת המסוגלות שלנו. תחושת מסוגלות משחקת תפקיד חשוב בהחלטות שלנו על הצבת מטרות, וכמובן בבחירת דרך הפעולה. אפשר לומר שתפיסת מסוגלות מהווה "מתווך" חזק מאוד בתוך אייג'נסי, העשוי להעצים או להגביל את המוטיבציה של האדם והחלטתו לפעול.

אולם תחושת מסוגלות לבדה אינה "מיתרגמת" לאייג'נסי. גם אם נעזור למישהו, למשל לתלמיד, לחוש ביטחון רב יותר ביכולות שלו, אין בכך ביטחון שהוא יקבל על עצמו אחריות רבה יותר, יציב מטרה וינקוט פעולה. המושג אייג'נסי הוא רחב יותר ומקיף היבטים נוספים מעבר לתחושת המסוגלות. פעמים רבות, בני אדם שלא חוו די הצלחות או שחסרים להם מרכיבי פעולה של אייג'נסי, אינם מצליחים להניע את עצמם לכדי פעולה גם כשהם ממש

משוכנעים "שלו רק ארצה, אצליח". אפשר לראות תופעות אלו למשל אצל בעלי לקויות-למידה או אצל כאלה שגדלו עם הורים שלא אפשרו להם להתנסות בעצמם בפעולות מסוימות ועשו אותן בעבורם (Vigdal et al., 2017; Martin & Brønne, 2022). מסוגלות היא גם אחת משלוש הרגליים של המוטיבציה הפנימית. נרחיב על אודותיה בהמשך.

אוטונומיה

אוטונומיה היא מושג השייך לתחום הפסיכולוגיה ומדעי האדם. אפשר להתייחס אליה בתפיסה סובייקטיבית, או בקנה מידה אובייקטיבי או השוואתי. האוטונומיה מתארת את אפשרותו של האדם לקבל החלטות, לנהל את חייו ולפעול בהתאם לסיבותיו שלו, מטרותיו ומניעיו, כשהוא חופשי מהשפעות או לחצים חיצוניים (Christman, 2003). במילים אחרות – זוהי תחושת האדם שהוא אדון לעצמו, מנהל את עצמו, מקבל את ההחלטות שלו. היא מובחנת מ"מיקוד שליטה פנימי" – בעוד מיקוד שליטה פנימי הוא ההבנה של האדם את אחריותו לתוצאותיו ולמציאות שבשליטתו, תחושת האוטונומיה היא התפיסה של האדם שהוא עצמאי ויכול להחליט ולפעול.

אוטונומיה מהווה חלק מרכזי בתאוריית ההכוונה העצמית (עליה יורחב בהמשך). על פי גישה זו, תחושת האוטונומיה היא אחד משלושת הגורמים היוצרים מוטיבציה (הַנִּיָּעָה) פנימית (לצד מסוגלות ושייכות).

הקשר לאייג'נסי ← תחושה של אוטונומיה מורכבת מרמת האוטונומיה שהסביבה (המערכת, הארגון, המשפחה) מאפשרת ומהתפיסה של בני האדם בנוגע למידת האוטונומיה העצמית שלהם לקבל החלטות ולפעול. שוטרת יכולה לתת הנחיות לציבור בנושאים מסוימים במסגרת תפקידה ולהחליט לנזוף, לעכב ואף לעצור אנשים על פי פרשנותה את התנהגותם אל מול החוק. מורה יכול להחליט, במסגרת גבולות רחבים יותר או פחות, על תוכני שיעור ועל דרכי ההוראה והלמידה בו. החשיבות בהגדרה הזו היא באמירה שאוטונומיה היא תפיסה סובייקטיבית – גם אם היא מבוססת על מציאות חיצונית ("זה לא מה שמאפשרים לי בפועל – זה מה שאני מבין שמאפשרים לי").

אוטונומיה מאפשרת לאייג'נסי להתקיים ולהיכנס לפעולה. אם האדם אינו מרגיש שיש לו חופש מסוים לקבל החלטות על פעולה – הוא לא יפעל. אוטונומיה עשויה להיות גם זרז לתפיסת אייג'נסי, שכן ברגע שהמערכת החברתית יוצרת לאדם מרחב שבו הוא יכול לקבל החלטות ולפעול – היא "מאותתת" לו שגם מצופה ממנו לפעול במרחב הזה. השוטרת קיבלה סמכות לא ברמה התאורטית ולפיכך מצופה ממנה ליזום פעולה כדי לממש את סמכותה. המורה חווה אוטונומיה של מהלך השיעור ותכניו כדי שאכן יממש אותם וייצוק לתוך מרחב זה תוכן ופעולה.

מרידה היא פעולה המבטאת מצב שבו אדם פועל מתוך אייג'נסי מבלי שיש לו תחושה של אוטונומיה רחבה. לעיתים עצם מטרת המרידה עשויה להיות הרחבה של האוטונומיה. גם מחאה היא לעולם ביטוי לאייג'נסי של אדם שחש עצמו מחויב, אחראי, מונע ומסוגל למחות, גם במצב שבו אין לו לא סמכות ולא אוטונומיה. אולם גם במצבים אלו יש לאדם תפיסת אוטונומיה בנוגע להחלטה האישית שלו לנקוט פעולה. הוא אומר: "אני יכול לבחור, תמיד יש לי בחירה ואפשרות לעשות משהו". אמירה זו משקפת האמונה

בעצמו, וכי הוא חש ריבון לעצמו בהחלטתו לפעול, גם אם הסביבה החיצונית לא מאפשרת לו זאת. לאור זאת, תפיסת אוטונומיה יכולה להיחשב כמרכיב בתוך אייג'נסי.

מוטיבציה אוטונומית

מוטיבציה (הַנִּיָּצָה) היא הכוונה להשקיע מאמץ בפעולה מסוימת. מבחינים בין שני ממדים של מוטיבציה: עוצמה ואיכות, אך עוצמה גבוהה אינה מלמדת על איכות. כאשר האיכות היא גבוהה, סימן הוא שהכוונה להשקיע מלווה בתחושה של רצון אמיתי לעשות את הפעילות ולהזדהות איתה מתוך הכרה בחשיבותה או שהיא גורמת להרגשה טובה. זאת בניגוד לפעולות הנעשות מתוך תחושת כפייה (עשור ואח', 2022). ישנם כמה סוגים של מוטיבציה אוטונומית: מוטיבציית חופש – המשמרת חופש מכפייה ואפשרות תמרון ובחירה; מוטיבציית מצפן אינטגרטיבית – המאפשרת לממש ערכים ומטרות שהם בלב המצפן הפנימי האותנטי של האדם; מוטיבציה פנימית רגשית – היוצרת בקרב האדם הפועל את ההרגשה כי הפעולה גורמת לו רגשות נעימים, כגון עניין, סיפוק, שלווה וכדומה.

מוטיבציות אוטונומיות עומדות בניגוד למוטיבציה מוחדרת, אשר בה עושים את הפעולה בעיקר מתוך רצון להימנע מאובדן הערכה או חיבה, ולמוטיבציה חיצונית כפויה, אשר בה עושים את הפעולה כדי להשיג תגמול חומרי או כדי להימנע מעונש. בין מוטיבציה אוטונומית למיקוד שליטה פנימי יש קשר, אך ניכר הבדל בין השניים. ההבדל העיקרי הוא שמוטיבציה היא כוח מניע לפעולה, לעומת מיקוד שליטה פנימי המשקף אמונה בנוגע ליכולת להשפיע על התוצאות. לדוגמה, אדם יכול להיות בעל מוטיבציה גבוהה להצליח, אבל עדיין להאמין שהצלחתו תלויה בעיקר במזל (מיקוד שליטה חיצונית), או להפך – להאמין שהוא שולט בגורלו (מיקוד שליטה פנימי) אך להיות חסר מוטיבציה לפעול.

הקשר לאייג'נסי ← חשוב לציין כי מוטיבציה אוטונומית אינה מרכיב הכרחי בתוך אייג'נסי. לא כל פעולה שאנו עושים מתוך אייג'נסי היא בהכרח פעולה של מוטיבציה זו. לעיתים נעשה דברים מתוך מוטיבציה מוחדרת, כי צריך, כי אנו תופסים השלכות שליליות חיצוניות לאי-פעולה (לדוגמה, אם לא נכין את התוצר, אנו עלולים להיות מפוטרים; אם לא נמצא עבודה, לא יהיה לנו כסף).

עם זאת, כמעט כל מה שנעשה מתוך מוטיבציה אוטונומית, יהיה מעשה של אייג'נסי. כך, למשל, נבחר מקום עבודה המאפשר איזון מתאים בין בית לעבודה; נתנדב בבית הקשיש, כי זו פעילות שמייצגת ערכים שחשובים לנו ונטפל בגינה בעצמנו, כי אנחנו נהנים מכך ומראה הגינה המטופחת גורם לנו סיפוק.

חלק ניכר מעשייתם של בני אדם בעלי אייג'נסי חזק נעשה מתוך מוטיבציה אוטונומית, והם שואפים שהיחס בין סיבות חיצוניות לסיבות פנימיות לפעולה יהיה מוטה לטובת הסיבות הפנימיות. מכאן שמוטיבציה אוטונומית היא אחד המרכיבים הפסיכולוגיים הקיימים בתוך אייג'נסי, אך היא אינה תנאי הכרחי לקיומו. טיפוח או עשייה מתוך מוטיבציה אוטונומית יובילו בהכרח גם להתפתחות האייג'נסי. המוטיבציה האוטונומית תסייע לאנשים (תלמידים) לזהות את הדברים שהם רוצים לעשות, ואת ההבנה של מה שמניע אותם, שחשוב להם ושהם רוצים בו.

גישות של מוטיבציה אוטונומית וטיפוח יכולות לתרום גם בבניית תוכניות חינוכיות לטיפוח אייג'נסי.

עשויה להישאל השאלה – **מדוע לבחור דווקא באייג'נסי** כמושג מארגן למסגרת התפיסתית המוצגת כאן, כשיש מושגים, כמו מסוגלות או מוטיבציה פנימית מוכרים, גם בחינוך, ויש עליהם מחקרים רבים? מדוע אם כן לא לבחור בהם?

התשובה העיקרית היא – שלא די בהם. אם נפתח מסוגלות אך לא נפתח מיקוד שליטה פנימי, יהיה בכך "בזבז" ("אני יכול, אבל לא תופס עצמי כאחראי"). אם נפתח מיקוד שליטה פנימי ללא מסוגלות – ניצור מצב טראגי ("אני אחראית, אבל לא יכולה"). נוסף על כך, לא די בכל אלה, היות שאייג'נסי אינו רק תפיסות, אלא גם מיומנויות. בסופו של דבר, אייג'נסי מספק יריעה רחבה דייה מחד גיסא, ודי מובחנת ומוגדרת מאידך גיסא, כדי לשמש מטרה חינוכית – ולהיות "גשר" בין העולם הפנימי של האדם לבין הפעולה בעולם החיצוני.

זאת ועוד – אייג'נסי הוא גם ביטוי אידיאולוגי לראייה הומניסטית של האדם, לרעיון שאנו רואים באדם ריבון לעצמו, ומחויבים לטפח אצלו את התפיסה שלו את עצמו ככזה ואת היכולת שלו לממש זאת. במובן זה אייג'נסי הוא הרבה מעבר למשתנים אינסטרומנטליים, כמו מסוגלות או מיקוד שליטה פנימי. הוא בהחלט מתבסס עליהם (ודרך זאת גם "נהנה" מכל המחקר שנעשה עליהם), אך מחבר אותם לשלם הגדול מסך חלקיו.

הקשר בין מיומנויות רגשיות-חברתיות ואייג'נסי (ניהול עצמי)

כפי שראינו, אייג'נסי נשען על שילוב מורכב של תפיסות ומיומנויות. במובן זה, הוא עולה בקנה אחד עם מסגרות מושגיות שונות המתארות את המרכיבים של למידה רגשית-חברתית (SEL – Social-Emotional Learning). אחת המסגרות המובילות והמשפיעות היא המסגרת המוצעת על ידי CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2025), המגדירה חמש יכולות ליבה הכוללות ידע, תפיסות ומיומנויות: מודעות עצמית, מודעות חברתית, ניהול עצמי, כישרים בין-אישיים וקבלת החלטות אחראית.

על פי המסגרת המושגית של CASEL (2025), אייג'נסי מתבטא בעיקר ביכולת לניהול עצמי, המוגדרת כיכולת לווסת רגשות, מחשבות והתנהגויות במגוון מצבים, תוך חתירה להשגת מטרות אישיות וחברתיות. ניהול עצמי כולל מערך מקיף של יכולות, ובהן: יכולת ביטוי של אייג'נסי הן ברמה האישית והן ברמה הקולקטיבית. מרכיבים אלו משתלבים היטב עם פסיכולוגיה של אייג'נסי שתוארה קודם לכן.

חשוב להדגיש כי CASEL אינה המסגרת היחידה המתייחסת לנושא (Jones & Kahn, 2017), ולמרות השוני בין הגישות יש הסכמה מחקרית רחבה בנוגע לעקרונות היסוד הבאים:

1. מיומנויות רגשיות-חברתיות הן בנות למידה ופיתוח. מטא-אנליזות ומחקרי-אורך מקיפים הראו בעקביות שתוכניות התערבות המיועדות לפיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות מובילות לשיפור משמעותי במיומנויות אלו בקרב ילדים ונוער (Durlak et al., 2023; Taylor et al., 2017).

2. מסגרות חינוכיות פורמליות ובלתי פורמליות מהוות כר פורה ללמידה זו (Eccles & Gootman, 2002; Larson et al., 2019) וליצירת ברית עם הורים לטיפול משותף של מיומנויות אלה.

בשטח אפשר למצוא מושגים ותאוריות שמשתמשים בהם ופועלים על פיהם ויש להם זיקה מסוימת לאייג'נסי. חשבנו שחשוב להתייחס אליהם, להנכיח אותם ולמקם אותם בהשוואה למושג הרחב יותר של אייג'נסי, כך שניתן יהיה להבין לאילו רכיבים של המושג הם קשורים. אומנם מסמך זה אינו מפתח מבנה מושג ל"אייג'נסי" (construct), אך הוא מנסה בכל זאת להגיד מה מקובל לכלול תחת המושג ובאיזה אופן הוא קרוב ומובחן ממושגים נוספים שיש להם זיקה אליו. תרשים 2 מתאר את הקשר בין המושגים שיידונו להלן לבין רכיבי המושג אייג'נסי.

מושגים קרובים למושג אייג'נסי

מושג שנטבע בידי הפסיכולוגית קרול דווק (Dweck, 2009) ומתאר את האמונה ביכולת להשתנות. הוא מנוגד ל"דפוס חשיבה מקובע" (Fixed Mindset), שעניינו אמונה שדברים הם כפי שהם, ובני אדם אינם יכולים להשתנות. למשל, "רמת הכישרון או היכולת שלי היא 'נתון' ואיני יכול לשפרה". או מורה שאומרת לתלמידה: "מתמטיקה זה לא בשבילך". דפוס חשיבה מתפתח הוא אמונה פנימית "המתחברת" אל תפיסת המסוגלות ופועלת עליה, שכן היא הופכת את תפיסת המסוגלות לדינמית. "גם אם היום אני מספיק טובה בטניס, אם אתאמן, אוכל להגיע לרמה גבוהה הרבה יותר". בעלי דפוס חשיבה מתפתח לא יירתעו או יימנעו ממטרות המצריכות למידה או שיפור מיומנויות והם מוכנים לקחת על עצמם אתגרים ארוכי טווח, בעיקר כי הם מאמינים שהשקעה ועבודה קשה מניבים תוצאות. הן בבסיס האייג'נסי והן בבסיס דפוס החשיבה המתפתח נמצאת האמונה כי שינוי הוא אפשרי וניתן להשגה בעזרת פעולה ומאמץ.

דפוס חשיבה מתפתח (Growth Mindset)

תאוריית ה-Grit (Duckworth et al., 2007) מתמקדת בשני מרכיבים עיקריים שמנבאים הצלחה ארוכת טווח: תשוקה והתמדה. על פי גישה זו, הצלחה אינה תלויה רק בכישרון מולד או באינטליגנציה גבוהה, אלא ביכולת לשמור על מחויבות למטרות ארוכות טווח ולהתמודד עם כישלונות ואתגרים בעקביות. בני אדם בעלי Grit מתאפיינים ביכולת להתמיד במשימות הדורשות מאמץ מתמשך ובשאיפה לשיפור עצמי לאורך זמן.

Grit

התאוריה מדגישה את חשיבותה של חתירה עקבית לעבר מטרות בעלות משמעות, גם כאשר הדרך להשגתן כרוכה באתגרים או באכזבות. זהו תהליך הדורש כוח רצון, גמישות מחשבתית ויכולת לשמר את המוטיבציה לאורך זמן.

הקשר לאייג'נסי ← תאוריית ה-Grit מקבילה לאייג'נסי בדבר היכולת של האדם להציב מטרות ולפעול למימושן תוך עמידה במכשולים ובקשיים. עם זאת, לעומת אייג'נסי הכולל גם את התהליכים הקשורים למוטיבציה אוטונומית, תפיסת שליטה ובחירה, ה-Grit ממוקדת בהתמדה ובשמירה על מחויבות ארוכת טווח גם בסביבה משתנה או מאתגרת.

תוכניות המעודדות תלמידים להציב מטרות ארוכות טווח, להתמיד בביצוע משימות וללמוד מהתמודדות עם כישלונות, תורמות לטיפוח Grit. לדוגמה, יצירת מסגרות שבהן תלמידים לוקחים חלק בפרויקטים מתמשכים הדורשים מאמץ הדרגתי והשתפרות לאורך זמן. כמו כן, חיזוק הערך של למידה מתהליכים ואי-הצלחה באופן גלוי עשוי לעזור להטמיע את ההבנה שכישלון אינו סוף הדרך, אלא חלק מתהליך הפיתוח העצמי.

תאוריית ההכוונה העצמית שפותחה בידי דסי וריאן (Deci & Ryan, 2012) מתארת תנאים ותהליכים חיוניים להתפתחות מיטבית של בני אדם. על פי העיבוד של עשור ואח' (2022), לכל אדם יש ארבעה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים. הצורך בקשר של ביטחון ושייכות, הצורך במסוגלות, הצורך בחופש מכפייה והצורך בגיבוש ובמימוש מצפן פנימי אותנטי. התאוריה מניחה שאלו צרכים מולדים ואוניברסליים, וסיפוקם תורם להתפתחות אופטימלית, למוטיבציה פנימית ולשלומות. אלה הם אבות המזון הנפשיים לצמיחה (שם).

תאוריית ההכוונה העצמית (Self-Determination Theory)

הקשר לאייג'נסי ←

- המושג "ההכוונה עצמית" קרוב ברוחו לאייג'נסי. הוא עוסק בזכותו, נטייתו ויכולתו של האדם לפעול באופן עצמאי, מתוך מניעים פנימיים וכ"אדון לעצמו". ואכן לשניהם יסודות משותפים כמו מסוגלות ואוטונומיה.
- תאוריית ההכוונה העצמית עוסקת במוטיבציות אוטונומיות, שהחיבור שלהן לאייג'נסי נדון קודם לכן.
- תאוריית ההכוונה העצמית עוסקת במתן מענה לצרכים פסיכולוגיים תשתיתיים המתפתחים כאיכות פנימית לאורך זמן. באופן דומה הטענה במסמך זה היא שטיפוח אייג'נסי הוא מטרה בפני עצמה ולא אמצעי, והמטרה היא לפתח אותו כאיכות פנימית ארוכת טווח.
- האם למידה המתנהלת על פי עקרונות ההכוונה העצמית תוביל להתפתחות אייג'נסי? במידה מסוימת יכול להיות, אך עדיין תאוריית ההכוונה העצמית אינה עונה על כל העקרונות הפדגוגיים שיובאו בהמשך.

חוסן מוגדר כיכולת של אדם להתמודד, להסתגל ולהתאושש ממצבי קושי ומשבר תוך שמירה על איזון נפשי ויכולת תפקודית. חוסן אישי הוא גם הכוח לשמר תחושת שליטה על החיים ויכולת לגדול ולהתחזק לנוכח אתגרים (Pooley & Cohen, 2010). חוסן הוא מושג חשוב בחינוך, ולכן יש מקום לברר את הקשר בינו לבין אייג'נסי. אייג'נסי וחוסן כרוכים זה בזה.

חוסן (Resilience)

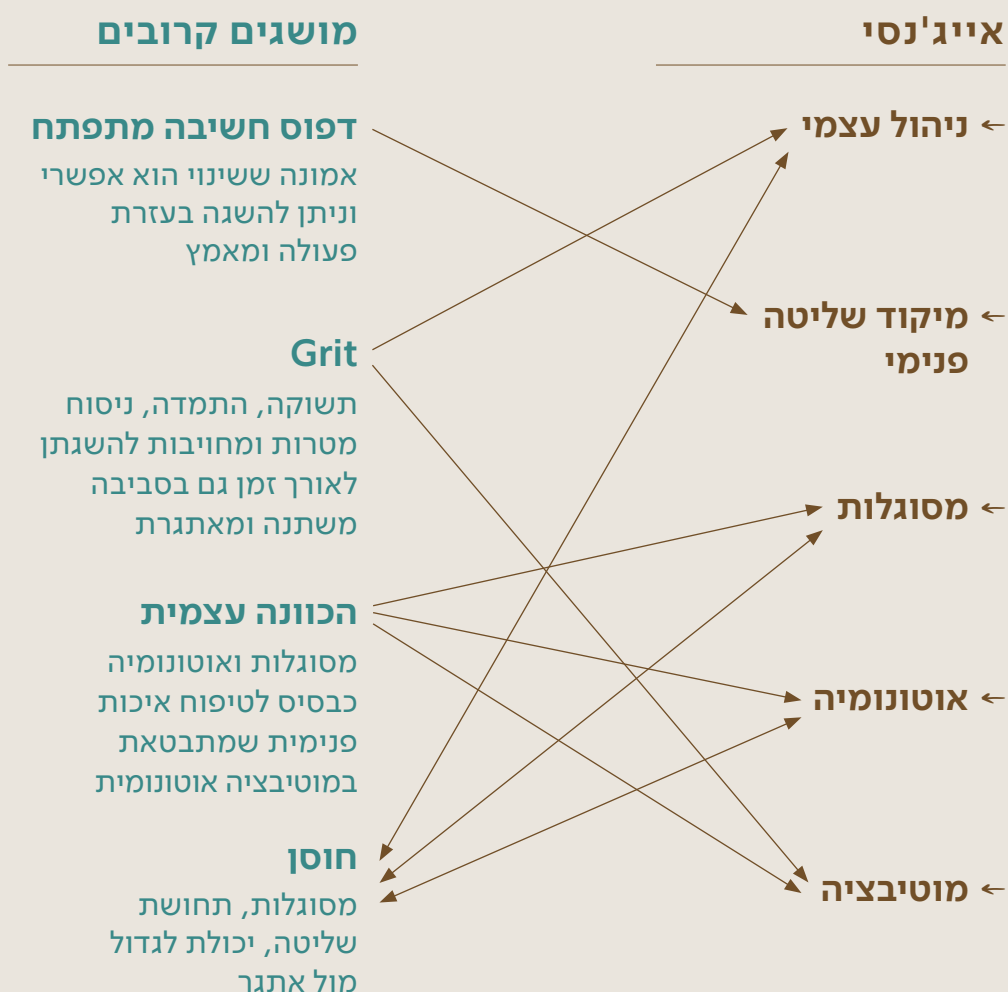
הקשר לאייג'נסי ← האם אייג'נסי חיוני לחוסן? או להיפך? מחקרים מצביעים על מתאמים גבוהים בין השניים, ובמיוחד על תחושת מסוגלות כמנבאת חוסן (למשל, Cassidy, 2015) ויחד עם זאת קשר זה הוא מורכב ודו-כיווני:

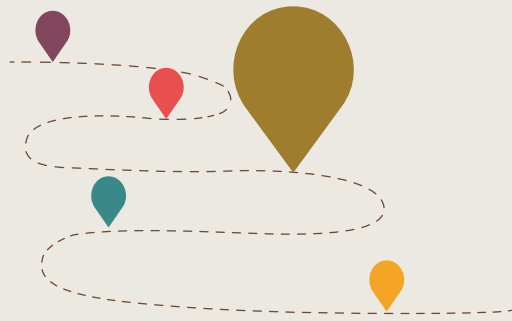
- אדם המפעיל אייג'נסי מול קשיים, אתגרים ומשברים, נותר אקטיבי, שומר על אוטונומיה ותפיסת אחריות, מגדיר לעצמו מטרות (למשל, לשמור על שגרה, לדאוג שתהיה ארוחת חג על אף המשבר, וכדומה)

ופועל למימושן – מפעיל מנגנון שגם לוקח חלק בשימור תחושת השליטה, התפקוד וההסתגלות, דהיינו – לוקח חלק בחוסן (Webb & Widseth, 2009). במילים פשוטות יותר – אייג'נסי ופעולה מתוכו מול אתגרים וקשיים בהחלט יכול לווסת ולשמור על אדם הנמצא בחווית טראומה.

• מהכיוון השני אפשר לטעון שלעיתים קרובות אחד הביטויים המרכזיים של אדם במשבר הוא הפגיעה בתפיסת האייג'נסי שלו. כלומר, אדם שכוחותיו וחוסנו אינם מספיקים לו כדי להתמודד עם הקושי, נפגעים בין השאר תחושת האוטונומיה, תפיסת המסוגלות, האמונה שהוא יכול לפעול ולהשפיע ועוד (Ataria, 2015). התפיסה הרווחת שלפיה טראומה רגשית מחוללת "חוסר אונים נלמד" (Learned Helplessness) (Bauer et al., 2003) – כלומר, אדם החווה משבר רגשי "לומד" על חוסר יכולתו לשלוט במצבו, בתוצאותיו ובסביבתו – היא תיאור מדויק של פגיעה באייג'נסי.

תרשים 2 • אייג'נסי ומושגים קרובים





תחנה שלישית

בתחנה זו תוכלו להעמיק את הבנתכם בדבר הקשר בין ההקשר החברתי-תרבותי שבו אתם פועלים לבין התפתחות האייג'נסי וטיפוחו. נתייחס להשפעות שיש למרכיבים שונים של סביבה, תרבות וחברה ולתפקיד של מערכת החינוך בטיפוח אייג'נסי תוך הבנה של מערכת יחסים מורכבת זו.

אייג'נסי בהקשר חברתי-תרבותי

בתחנה הקודמת עסקנו בפסיכולוגיה של האייג'נסי וניסחנו את המאפיינים הרגשיים, התפיסתיים ואת עולם המיומנויות שמרכיבים את המושג. כפי שראינו, בנדורה (Bandura, 1986) אפיין מערכת יחסים דינמית והדדית בין שלושה גורמים עיקריים: אישיים, התנהגותיים וסביבתיים. לכן, הבנה של ההקשר החברתי-תרבותי חשובה לא פחות מהבנת הפסיכולוגיה של האייג'נסי. ההקשר אינו רק "רקע" המשפיע על מידת האייג'נסי של הפרט, אלא הוא גם גורם המעצב את הדרכים שבהן אייג'נסי נתפס, נחוה ומתממש: כפעולה אישית, כפעולה באמצעות אחרים, כפעולה קולקטיבית או כקו-אייג'נסי.

ואכן, היחסים בין גורמים סביבתיים וחברתיים לבין אייג'נסי הם נושא מרכזי בפסיכולוגיה חברתית (Bandura, 2006; Deci & Ryan, 2008; Zimmerman & Cleary, 2006). בנדורה (Bandura, 2006) מדגיש שאייג'נסי אינו תכונה מולדת, אלא מתפתח באמצעות יחסי גומלין מתמשכים עם הסביבה. תהליך זה כולל למידה תצפיתית, חיקוי מודלים וקבלת משוב (חיובי ושלילי). מודלים אלו יכולים להיות דמויות מסוימות (הורים, מורים, דמויות ציבוריות) או קבוצות חברתיות רחבות יותר. לכן, הסביבה אינה רק מקור לתמיכה או לחסמים, אלא גם מרחב שבו בני אדם לומדים אילו צורות של פעולה והשפעה אפשריות, רצויות, לגיטימיות או מסוכנות.

חשוב לציין שבנדורה רואה באדם סוכן אקטיבי בתהליך זה. כלומר, בני אדם אינם רק מגיבים לסביבתם אלא גם משפיעים עליה ומעצבים אותה (Bandura, 2018). זוהי תפיסה של "דטרמיניזם הדדי" (Reciprocal Determinism) שבה האדם הוא תוצר וגם יוצר של סביבתו החברתית. עם זאת, הדדיות זו אינה מתקיימת תמיד בתנאים שוויוניים: משאבים, נורמות, יחסי כוח, ציפיות חברתיות ומבנים מוסדיים משפיעים על מרחב האפשרויות שבתוכו בני אדם וקבוצות יכולים לפעול.

מנקודת מבט סוציולוגית היחס בין מבנים חברתיים לבין אייג'נסי נוגע לשאלה כיצד מערכות חברתיות כגון משטר, ארגון או משפחה משפיעים על אפשרויות הפעולה של הפרט או הקבוצה ועד כמה יש להם יכולת לשנות את המציאות החברתית שבה הם פועלים (Giddens, 1984). כלומר, אין מדובר רק בשאלה עד כמה לפרט "יש" אייג'נסי, אלא גם בשאלה אילו אפשרויות פעולה פתוחות בפניו, אילו מהן מוכרות כלגיטימיות, ואילו צורות של אייג'נסי: אישי, קולקטיבי, באמצעות אחרים או ביחסים עם אחרים, זמינות לו בהקשר מסוים.

גישות תאורטיות שונות חוקרות היבטים שונים של היחסים בין סביבה, תרבות, מבנים חברתיים ואייג'נסי ומציעות תובנות מורכבות בנוגע להתפתחותו של האייג'נסי ולהשפעתו על התנהגות הפרט בחברה. מתוך נקודת מבט זו, תחנה זו תבחין בין שני סוגי הקשרים המשפיעים על אייג'נסי: הקשרים תרבותיים-חברתיים, כגון קהילתיות, מסורתיות וקולקטיביזם, ומצבים מבניים-חברתיים, כגון עוני והדרה; וכיצד כל אחד מהם מעצב את מרחב הפעולה וההשפעה של יחידים ושל קבוצות.

אייג'נסי בהקשר של עוני והדרה חברתית

גישה למשאבים חברתיים, כגון חינוך, תמיכה חברתית ומידע היא מרכיב חשוב בפיתוח אייג'נסי (OECD, 2016). גישה שוויונית למשאבים אלו מאפשרת לפרט לפתח את יכולותיו ומחזקת את יכולתו לזהות ולנצל הזדמנויות להשפיע על סביבתו (Rawls, 1971). עם זאת, בהקשרים של עוני והדרה אין די בעצם קיומם של משאבים או בפתיחה פורמלית של הזדמנויות. שוויון הזדמנויות אינו נמדד רק בשאלה אם אפשרות מסוימת פתוחה לכולם, אלא גם בשאלה למי יש יכולת ממשית לזהות אותה, לגשת אליה, לבחור בה, להתמיד בה ולהפיק ממנה ערך. מכאן שטיפול אייג'נסי קשור לא רק להרחבת הבחירה, אלא גם ליצירת התנאים שמאפשרים לבני אדם ולקבוצות להפוך הזדמנויות לאפשרויות פעולה ממשיות. מחקרים מראים כי בני אדם בעלי השכלה גבוהה נוטים יותר לדווח על תחושת שליטה גבוהה בחייהם (Bandura, 1997), משום שהשכלה מקנה כלים ומיומנויות להתמודדות עם אתגרים ולהשגת מטרות. תמיכה חברתית מספקת תחושת שייכות, ביטחון ומשאבים רגשיים להתמודדות עם קשיים. היעדר גישה למשאבים אלו עלול להוביל לחוסר אונים נלמד (Seligman, 1975), הגורם לפרט להאמין כי אין ביכולתו להשפיע על חייו.

ג'יי ועמיתותיה (Jay et al., 2018) מציעות ביקורת חשובה על הגישה הרווחת בפסיכולוגיה חברתית ופוליטית, המתמקדת באוטונומיה ומוביליות חברתית כגורמים בלעדיים להצלחה, ומתעלמת מההשפעה המכרעת של אי-שוויון מבני (Bourdieu, 1986; Crenshaw, 1989). הן מעמיקות את ההבנה של הקשר בין מעמד סוציו-אקונומי (SES) לאייג'נסי על ידי הגדרת שני מודלים מתחרים: "המודל העצמאי" ו"מודל התלות ההדדית". "המודל העצמאי" מתאר אייג'נסי כמאפיין אישי המבוסס על יכולות, שאיפות ומאפיינים פנימיים. בני אדם המאמצים מודל זה תופסים עצמם כסוכנים עצמאיים בעלי בחירה חופשית המסוגלים להשפיע על עתידם, לעיתים תוך התעלמות מהקשרים חברתיים ותרבותיים, בדומה ל"מיתוס המריטוקרטיה" (McNamee & Miller, 2009). לעומת זאת, "מודל התלות ההדדית" רואה באייג'נסי תוצר

¹ מריטוקרטיה היא אמונה שהצלחה בחברה מבוססת אך ורק על כישרון ומאמץ אישי, תוך התעלמות מההשפעה המכרעת של גורמים חברתיים, כלכליים ומבניים על הזדמנויות החיים והקידום החברתי של הפרט. מיתוס המריטוקרטיה מתייחס לכך שזו הנחה שגויה.

של יחסי גומלין והשפעה הדדית בין הפרט לסביבתו, בהתאם לתאוריות של קולקטיביזם ותלות הדדית (Markus & Kitayama, 2003). הבחנה זו חשובה במיוחד בהקשרים של עוני והדרה, משום שהיא מאפשרת לראות אייג'נסי לא רק כמאפיין פנימי של הפרט, אלא כיכולת המתפתחת בתוך רשת של יחסים, משאבים, חסמים, הזדמנויות ותנאי חיים.

מסמך מדיניות של אונסק"ו (UNESCO, 2017) וסטיוארט ואח' (Stewart et al., 2006) מזהים הדרה חברתית כחסם משמעותי לאייג'נסי ומדגישים את חשיבות המאבק בהדרה. הם מציעים קשר דו-כיווני: הדרה פוגעת באייג'נסי, וחיזוק האייג'נסי חיוני למאבק בהדרה. התפיסה של בנדורה (Bandura, 2006) בנוגע להשפעה ההדדית בין פרט לסביבה, שבני אדם אינם מגיבים רק פסיבית לתנאים סביבתיים, אלא גם פועלים לעיצוב סביבתם, עולה בקנה אחד עם מדיניות אונסק"ו המדגישה את חשיבות ההשתתפות והייצוג של קבוצות מודרות בתהליכי קבלת החלטות (Stewart et al., 2006). בהקשרים כאלה, אייג'נסי עשוי להתבטא לא רק בפעולה אישית ישירה, אלא גם באייג'נסי באמצעות אחרים, באייג'נסי קולקטיבי ובקו-אייג'נסי: גיוס בעלי סמכות ומשאבים, פעולה קבוצתית לשינוי תנאים מגבילים, ושותפויות עם מוסדות, קהילה ואנשי מקצוע.

חינוך מזהה כגורם מרכזי הן בשימור אי-השוויון החברתי והן כבעל פוטנציאל לשינוי חברתי. אונסק"ו מדגישה את חשיבותו של חינוך איכותי, שוויוני ומכליל לחיזוק האייג'נסי ולצמצום פערים חברתיים (UNESCO, 2017). עם זאת, חשוב להיות מודעים לכך שמערכת החינוך עלולה, במודע או שלא במודע, להנציח אי-שוויון. לדוגמה, ג'יי ועמיתותיה (Jay et al., 2018) טוענות שמערכת החינוך נוטה להעדיף את "המודל העצמאי" של אייג'נסי, המדגיש יכולות אישיות, שאיפות ומאפיינים פנימיים כגורמים להצלחה. גישה זו עלולה לפגוע בתלמידים ממעמדות נמוכים הנוטים יותר לאמץ את "מודל התלות ההדדית" הרואה באייג'נסי תוצר של יחסי גומלין עם הסביבה. הכרה במודלים השונים והתאמת מערכת החינוך לתמיכה בשניהם היא חיונית לקידום שוויון הזדמנויות, שהוא המטרה שלשמה הוקמה יוזמת אורחא שרואה בטיפוח מיומנויות של למידה רגשית-חברתית מנוף לקידום מוביליות חברתית. עם זאת, שוויון הזדמנויות בהקשר זה צריך להיות מובן לא רק כשוויון בגישה למסגרות, לתוכניות או למשאבים, אלא גם כשוויון ביכולת לממש את ההזדמנויות שהמערכת מציעה.

מחקרים מראים שבני אדם ממעמד סוציו-אקונומי גבוה נוטים לייחס הצלחה כלכלית למאמץ אישי ולכישורים, ואילו אלה שממעמד סוציו-אקונומי נמוך נוטים יותר לייחס אותה לגורמים חיצוניים, כמו מדיניות ממשלתית או אפליה (Forgas et al., 1982). אין לפרש ממצא זה כהוכחה לכך שאנשים ממעמד נמוך "חסרים" אייג'נסי, או לכך שמיקוד שליטה פנימי הוא שמבחין בפשטות בין מי שמצליחים לבין מי שאינם מצליחים. מיקוד שליטה פנימי עשוי להיות רכיב חשוב באייג'נסי, משום שהוא מחזק את אמונתו של האדם ביכולתו לפעול ולהשפיע. אולם כאשר בני אדם מזהים שמדיניות, אפליה, מחסור במשאבים או חסמים מוסדיים משפיעים על חייהם, אין לראות בכך בהכרח מיקוד שליטה חיצוני או חולשה באייג'נסי. לעיתים זו קריאה מפוכחת של המציאות החברתית.

למעשה ממצא זה מעיד על המורכבות של המושג אייג'נסי ועל חשיבות הבנת ההקשר כאשר עוסקים בו. זאת משום שהוא מוביל בקלות לאחת ההטיות הרווחת בדבר טיפוח אייג'נסי והיא האשמת אנשים החיים בעוני בהיעדר אייג'נסי, כלומר, ביכולת מוגבלת להשפיע על חייהם (Krumer-Nevo & Benjamin, 2010). הטיה זו עלולה להשפיע באופן משמעותי על קביעת מדיניות. כאשר קובעי מדיניות מאמינים שהצלחה נובעת בעיקר מגורמים פנימיים, הם עלולים להסיק שאי-הצלחה נובעת מחוסר מאמץ או כישורים, ושהמצב של אנשים החיים בעוני הוא תוצאה של אחריותם האישית. תפיסה זו מחמיצה את העובדה שאייג'נסי אינו מתקיים מחוץ לתנאי החיים: הוא מתפתח ופועל בתוך מערך של הזדמנויות, מגבלות, משאבים, יחסי כוח, מוסדות וציפיות חברתיות.

מדיניות המתעלמת מגורמים סביבתיים משמעותיים התורמים לעוני, כמו חוסר גישה לחינוך איכותי, אפליה בשוק העבודה, או היעדר תמיכה חברתית, עלולה להיות לא יעילה ואף להעמיק את הפערים החברתיים. לכן טיפוח אייג'נסי בהקשרים של עוני והדרה אינו יכול להתמצות בפנייה אל הפרט: "תאמין בעצמך", "קח אחריות" או "תפעל אחרת". לצד חיזוק תחושת היכולת, האחריות והמסוגלות של יחידים וקבוצות, יש לפעול גם להרחבת תנאי האפשרות שלהם לפעול: נגישות למשאבים, מידע, רשתות תמיכה, הכרה בזכויות, השתתפות בקבלת החלטות, פעולה קולקטיבית ושותפויות עם מוסדות. במילים אחרות, שוויון הזדמנויות אמיתי מחייב לצד פתיחת דלתות גם יצירת תנאים שמאפשרים לאנשים לעבור דרכן.

חשוב לציין שהבנה מעמיקה של אייג'נסי מחייבת התייחסות למכלול הגורמים הסביבתיים והחברתיים המשפיעים עליו. גישה הוליסטית זו, המשלבת הבנה של תהליכי למידה חברתית, השפעות מבניות, הקשר המורכב בין הדרה חברתית לאייג'נסי, ומודעות להטיות הרווחות שאנו לוקים בהן, חיונית לפיתוח התערבויות אפקטיביות. רק באמצעות התייחסות למכלול הגורמים – החל מרמת המיקרו של אינטראקציות חברתיות ועד לרמת המקרו של מבנים חברתיים ומעמדיים – ניתן לפתח אסטרטגיות אפקטיביות לחיזוק האייג'נסי ולקידום שוויון הזדמנויות. במילים אחרות, טיפוח אייג'נסי בהקשרים של עוני והדרה מחייב עבודה כפולה: חיזוק יכולות, תפיסות ומיומנויות של יחידים וקבוצות, ובמקביל שינוי התנאים המצמצמים את יכולתם להשתמש בהן.

המעבר מעוני והדרה לחברות קולקטיביסטיות מחייב הבחנה חשובה: עוני והדרה אינם תרבות, אלא מצבים מבניים-חברתיים המצמצמים משאבים, הזדמנויות ומרחב פעולה. קהילתיות, מסורתיות וקולקטיביזם, לעומת זאת, הם הקשרים תרבותיים-חברתיים שמעצבים את האופן שבו אייג'נסי נתפס, נחוה ומתבטא. בשני המקרים יש להבין אייג'נסי בתוך הקשרו, אך מדובר בהקשרים מסוג שונה.

מחקרים שהשוו בין ערכים של חברות שונות (Hofstede, 1980; Hofstede & Bond, 1984) מצאו שההבדל המהותי ביותר בין קבוצות לאומיות הוא המשקל היחסי שהן מעניקות לערכים המשרתים אינטרסים קולקטיביסטיים לעומת אינדיווידואליסטיים (Sagy et al., 1999). "קולקטיביזם" הוא השקפה חברתית המדגישה את הלכידות הקבוצתית, אשר בה הפרטים רואים את

אייג'נסי בהקשר של חברות קולקטיביסטיות

עצמם חלק בלתי נפרד מהקולקטיב (משפחה, עמיתים, שבט או אומה). הם מונעים מנורמות של הקולקטיב ומחובות הקבוצה המשותפת המוטלים עליהם. היחסים ההדוקים בין חברי הקבוצה והאינטרסים המשותפים של הקולקטיב מקבלים עדיפות על פני האינטרסים האישיים שלהם. בניגוד לקולקטיביזם, ה"אינדיווידואליזם" הוא השקפה חברתית אשר בה הפרטים רואים עצמם כיחידים אוטונומיים, המחברים באופן רופף לקבוצות חברתיות. הם פועלים בעיקר על פי העדפותיהם האישיות, צורכים הפרטיים וזכויותיהם כיחידים, תוך שימת דגש על החוזים והקשרים שיצרו עם אחרים על בסיס בחירה חופשית (Sharabi, 2018). עם זאת, חשוב לראות בהבחנה זו ציר אנליטי ולא חלוקה קשיחה בין חברות או בין בני אדם. בפועל, בכל חברה מתקיימים במקביל ערכים אישיים וקולקטיביים, והמשקל שניתן לכל אחד מהם משתנה בין קבוצות, הקשרים ומצבי חיים.

בתרבויות אינדיווידואליסטיות, הערכים מתמקדים באדם עצמו, בהגדרה עצמית, בזהות פנימית, בהכוונה עצמית ובהישגים אישיים, ומודגשים ערכים פרו־חברתיים בהקשר אוניברסלי, כגון שוויון, צדק ושלוש עולמי (Sharabi, 2018; Schwartz, 1990). לעומת זאת, בתרבויות קולקטיביסטיות, מודגשים ערכים של מסורתיות וקונפורמיות מגבילה, שמטרתם לשמר את הסדר החברתי בקבוצה ואת התפקידים המסורתיים. עליונות הקבוצה מועדפת על פני הפרט, ומודגשים בה ערכים פרו־חברתיים בהקשר הבין־אישי, כגון סלחנות ועזרה, וערכים המשקפים זהות קולקטיבית, חיים ציבוריים והישגים משותפים (Schwartz, 1990; Sharabi, 2018). לצד זאת, אין להבין קולקטיביזם רק כמערכת המגבילה את האייג'נסי של הפרט. ערכים של שייכות, אחריות הדדית, תמיכה, נאמנות, זהות משותפת ופעולה למען הקבוצה עשויים להיות גם תשתית לצורות אחרות של אייג'נסי – משפחתיות, קהילתיות וקולקטיביות.

את הדיכוטומיה בין קולקטיביזם לאינדיווידואליזם משייכים פעמים רבות לחלוקה בין מזרח למערב ולאמונה דתית (Sagy et al., 1999; Sharabi, 2018). בהקשר הישראלי שתי החלוקות האלה תקפות – יהודים וערבים נבדלים בהיבטים אחדים, ובכלל זאת באוריינטציה תרבותית ובדגש יחסי על מודרניזם לעומת מסורת, ובאינדיווידואליזם לעומת קולקטיביזם ואמונה דתית (Sharabi, 2018). בתוך החברה היהודית, החברה החרדית מאופיינת באופן מובהק יותר כמחזיקה בערכים קולקטיביסטיים (Lipinsky & Goldner, 2024). עם זאת, יש להיזהר מקריאה מהותנית של קבוצות אלה. "חברה ערבית", "חברה חרדית" או "חברה יהודית כללית" אינן יחידות אחידות, ובתוכן מתקיימת שונות רחבה הנוגעת למעמד, מגדר, דור, רמת דתיות, מיקום גאוגרפי, חשיפה להשכלה ולתעסוקה, ויחס למוסדות המדינה.

למעשה, ההבחנה בין קולקטיביזם לאינדיווידואליזם בחברה בישראל אינה פשוטה. העשורים הראשונים של מדינת ישראל התאפיינו במערכת ערכים קולקטיביסטית דומיננטית בתוך החברה היהודית, ולפיה נתבעו באופן רשמי סולידריות קהילתית ואחידות (Sagy et al., 1999). אולם מאז שנות ה־60 ישראל הפכה יותר ויותר לתרבות בעלת אוריינטציה אינדיווידואליסטית. הפערים בהכנסה, בכוח, ביוקרה ובסגנונות חיים גדלו באופן ניכר, והפכו למקובלים חברתית. מערכת הערכים הדומיננטית

הפכה להיות בעלת אוריינטציה מערבית במידה רבה יותר. החשיפה לתקשורת ההמונים המודרנית ולתקשורת הבין-לאומית שהחלה בשנות ה-90, הגבירה מגמה זו. לפיכך, לא ניתן עוד לתפוס את החברה הישראלית כיחידה הומוגנית.

נוסף על כך, ההבחנה בין קולקטיביזם לאינדיווידואליזם איננה דיכוטומית, ובכל תרבות וחברה ישנם מאפיינים של שניהם (Schwartz, 1990). עוד חשוב להדגיש שגם כשממקמים קבוצה על הרצף הזה, היא איננה עשויה מקשה אחת, אלא מורכבת מפרטים שונים שיש ביניהם הבדלים (Cohen et al., 2016) והמיקום של כל פרט מושפע גם מהמאפיינים האישיים שלו עצמו (Sagie et al., 2005). כך שגם בחברות קולקטיביסטיות בני אדם מנווטים בין הצורך באוטונומיה אישית ובין הצרכים והערכים הקולקטיביסטיים (Markus & Kitayama, 2003). במילים אחרות, גם בהקשרים קולקטיביסטיים מתקיימים בחירה, פרשנות, שיקול דעת, פעולה והשפעה; אלא שהן אינן חייבות להתבטא כהיפרדות מן הקבוצה או כהעדפת רצון אישי על פני מחויבות משפחתית וקהילתית.

הקשר בין אייג'נסי לבין קולקטיביזם ואינדיווידואליזם מייצר פרדוקס מעניין. מחד גיסא, המושג אייג'נסי צמח מתוך תפיסה אינדיווידואליסטית המדגישה את יכולתו של הפרט לפעול באופן אוטונומי ולעצב את חייו בהתאם לבחירותיו (Bandura, 2006), על רקע דבר המנוגד לכאורה לערכים קולקטיביסטיים המעדיפים את צורכי הקבוצה על פני צורכי הפרט (Triandis, 1995); מאידך גיסא, תפיסת ה"עצמי" מקבלת משמעות שונה בין תרבויות. הכוונה היא כי לעומת התרבות המערבית האינדיווידואליסטית המגדירה את ה"עצמי" כישות אוטונומית ובלתי תלויה המדגישה ביטוי והגשמה עצמית, הרי בחברות קולקטיביסטיות הזהות העצמית מעוצבת דרך יחסי גומלין עם הקהילה, תוך שימת דגש על הרמוניה חברתית והתאמה לנורמות הקבוצתיות (Abu-Baker & Dwairy, 2003; Kim & Sherman, 2007). פירוש הדבר הוא שלטיפוח אייג'נסי עשויות להיות משמעויות שונות בהקשרים שונים, ושביטוי אישי יכול להיות בצורות מגוונות בהקשרים תרבותיים שמבליטים ערכים קולקטיביסטיים. לכן יש מקום לעמוד על ההקשר התרבותי כדי להבין את גילויי האייג'נסי הרלוונטיים להקשר זה ולטפחם.

על רקע זה חשוב להבחין בין אייג'נסי אישי לבין אייג'נסי אינדיווידואליסטי. אייג'נסי אישי אינו מחייב בהכרח היפרדות מן הקבוצה, התנגדות למסורת או פעולה של יחיד אוטונומי המנותק ממערכות היחסים שבתוכן הוא חי. גם בהקשרים קולקטיביסטיים בני אדם מפעילים אייג'נסי: הם נושאים בתפקידים, מנהלים מתחים בין רצון אישי למחויבות קבוצתית, מגייסים אחרים, משפיעים על פעולה משותפת ופועלים למען משפחה, קהילה או קבוצה. לכן קולקטיביזם אינו חסם לאייג'נסי. הוא עשוי להיות תשתית לאייג'נסי קולקטיבי, לאייג'נסי באמצעות אחרים ולקו-אייג'נסי. עם זאת, אין לעשות אידיאליזציה לקולקטיביזם: אותם מבנים של שייכות, מסורת וסמכות יכולים להרחיב את מרחב הפעולה של חברי הקהילה, אך גם לצמצם קול אישי, לכפות קונפורמיות או לשמר יחסי כוח. לכן השאלה החינוכית אינה אם קולקטיביזם "מאפשר" או "חוסם" אייג'נסי באופן כללי, אלא אילו צורות של אייג'נסי הוא מאפשר, למי, באילו תנאים, ובאיזה מחיר.

על רקע מורכבות זו, נבחן כעת שני הקשרים ישראליים שבהם שאלת האייג'נסי פוגשת ערכים קהילתיים, מסורתיים וקולקטיביסטיים: החברה הערבית והחברה החרדית. הדיון בהם נועד להצביע על דפוסים רלוונטיים לעבודה חינוכית, ולא להציגן כיחידות אחידות.

מאפייני החברה
הערבית בישראל
והשלכותיהם על
טיפול אייג'נסי

החברה הערבית בישראל מהווה דוגמה למה שאוגבו (Ogbu, 1990) מכנה "מיעוט לא מבחירה" (involuntary or castelike minorities) כלומר, קבוצה שהפכה למיעוט כתוצאה מתהליכים היסטוריים של מלחמות, קולוניאליזם או עבדות (Halabi & Shoshana, 2024). בשונה ממיעוטים מהגרים, הרואים בחינוך מנוף למוביליות חברתית-כלכלית ומתייחסים לחסמים הכלכליים, החברתיים והפוליטיים כזמניים וככאלה שאפשר להתגבר עליהם באמצעות מאמץ אישי – מיעוטים "לא מבחירה" מפתחים תפיסה שונה. נוכח היסטוריה של יחסים מורכבים ולעיתים אלימים עם הקבוצה הדומיננטית, הם אינם מאמינים שרק מאמץ אינדיווידואלי והשכלה עשויים להבטיח התקדמות חברתית משמעותית. חוסר האמון שלהם במוסדות המדינה, הנתפסים כמשרתים את האינטרסים של הרוב, מוביל להתחזקות הזהות הקבוצתית ולהדגשת ערכים קולקטיביסטיים של דאגה ומחויבות לקהילה (Halabi & Shoshana, 2024).

הספרות המחקרית מלמדת שהמבנים הקולקטיביסטיים בחברה הערבית ממלאים תפקיד כפול: מחד גיסא, הם משמשים מנגנון הגנה והתמודדות עם אפליה ומספקים חווית שייכות וסולדריזם, ומאידך גיסא, הם עשויים להוות חסם מפני התפתחות אישית, הגשמה עצמית, רווחה נפשית אישית ומוביליות חברתית (Alasah, 2024; Dwairy, 2004).

המשפחה המורחבת והקהילה מספקות רשת ביטחון כלכלית וחברתית במצבים של חסמים מבניים ואפליה מוסדית, והזהות הקולקטיבית מהווה מקור לחוסן פסיכולוגי, תופעה שמזוהה במחקר כמאפיינת קבוצות מיעוט הסובלות מהדרה (אבו עסבה, 2012). כך, אומנם ההשתלבות בחברה הישראלית המודרנית מחייבת לעיתים אימוץ דפוסים אינדיווידואליסטיים, במיוחד בתחומי ההשכלה והתעסוקה, אך למעשה החסמים המבניים והאפליה המוסדית מקשים על אימוץ מלא של דפוסים אלה ומחזקים את התלות במסגרות הקהילתיות המסורתיות. מצב זה מוביל לעיתים למתח בין שאיפות אינדיווידואליות והרצון לביטוי אישי לבין הצורך בתמיכה קולקטיבית (Dwairy, 2004).

מחקרים מראים כי לעומת החברה היהודית הכללית, שהיא בעלת מאפיינים אינדיווידואליסטיים, הרואה ברגשות אישיים עניין לגיטימי, בחברה הערבית ישנה ציפייה להתאמת רגשות ומחשבות הפרט לנורמות הקבוצתיות. במילים אחרות, בחברה הערבית, מה שמקובל בחברה נתפס כעדיף ובטוח יותר מהתחושות והמחשבות האישיות (Dwairy, 2009).

במחקרים על הבדלים בהבעת רגשות במקום העבודה בחברה קולקטיביסטית נמצא, כי בני אדם מתרבויות גבוהות בקולקטיביסטיות מסתירים את רגשותיהם כשהם כועסים על המנהל שלהם, לעומת אלה מתרבויות נמוכות בקולקטיביזם, שמביעים יותר כעס במצבים דומים (Galini & Avraham, 2009). מצב זה מעמיד את המורה בבית הספר הערבי במצב ייחודי: המבנה החברתי והערכים שלפיהם הוא פועל מובילים אותו

שלא במודע להימנע מעיסוק ברגשותיו ובמחשבותיו האמיתיים (סמאן־רמזן ופרידמן, 2018). המורות והמורים מוצאים את עצמם מסתירים, לרוב לא במודע, את רגשותיהם ועמדותיהם מאחורי מעין מסכה. מסכה זו משמשת מגן מפני מצבים מביכים או מעוררי ביקורת, ומאפשרת להם להתבטא בדרך המצופה מהם בחברה, גם אם אינם מזדהים עם הדברים. אולם למסכה זו יש מחיר: היא יוצרת חיץ בינם לבין התלמידים ומקשה על יצירת קשרים בעלי משמעות עימם, והמאמץ הנדרש בהסתרת מחשבות ורגשות מוביל לתשישות, תסכול, בדידות וספקות עצמיים (סמאן־רמזן ופרידמן, 2018).

במצב זה מתפתחים שני מנגנוני הגנה ייחודיים הקשורים זה בזה. האחד הוא "אל־מוסאירה" (הסתרה), שבו הפרט מתנהג בהתאמה לציפיות הקבוצה וגורמי הסמכות תוך התעלמות מצרכיו האישיים, (דווירי, 1997). באמצעות התנהגות זו הוא זוכה לתמיכה חברתית החיונית לרווחתו, במיוחד כשהוא תלוי בקבוצה ובגורמי הסמכות מבחינה כלכלית, חברתית או רגשית. אי־הנחת שהפרט חש כשהוא מסתיר את צרכיו או רגשותיו מייצרת שימוש במנגנון נוסף שנקרא "אל־איסתע'בה", שהוא ביטוי של ביקורת או כעס כלפי אדם שלא בנוכחותו. מנגנון זה משקף את האיסור החברתי על עימות ישיר והבעת דעה שונה. שני המנגנונים מגינים על הפרט מדחייה חברתית, תוך שהם מאפשרים לו לפעול בניגוד לנורמות הקבוצתיות כשאינו נצפה (סמאן־רמזן ופרידמן, 2018).

הבנה של התמונה המורכבת שבה מצד אחד, זהות קולקטיביסטית משמשת מקור להגנה ולביסוס תפיסת מסוגלות אישית וקבוצתית בחברת מיעוט, ומצד שני, עשויה להוות חסם מפני התפתחות אישית ומוביליות, חשובה בבואנו לטפח אייג'נסי בחברה הערבית בישראל. דווירי (2004) מצביע במיוחד על הכנסת תוכניות של למידה רגשית־חברתית לבתי הספר הערביים, ללא הכנה והתאמה נדרשת. הוא גורס שמורות ומורים חשים בלבול לנוכח תוכניות מכוונות־"עצמי" שדוגלות בביטוי עצמי, שכן אלה סותרות ומערערות ערכים מסורתיים. בלבול זה מגביר את מצוקתם ופוגע בתחושת ההזדהות הן עם הקהילה והמשפחה והן עם המדינה.

חשוב להבין שהמנגנונים שהפרט מפתח כדי להתמודד עם המתח שהוא חווה ממלאים תפקיד חיוני בשמירה על רווחתו (סמאן־רמזן ופרידמן, 2018), וחשוב להבין את הכוח שהקולקטיב מעניק לו. בהקשר זה יש מקום לאתגר את התפיסה המסורתית של הון תרבותי, כפי שהוגדרה על ידי בורדייה (Bourdieu & Passeron, 1977). במקום לראות את קהילות המיעוטים כחסרות הון תרבותי, מציעה יוסו (Yosso, 2005) את המושג "הון תרבותי קהילתי" (community cultural wealth) שכולל ידע, כישורים, יכולות וקשרים שקהילות מוחלשות מפתחות. הון תרבותי קהילתי הוא משאב חיוני המאפשר לקהילות מיעוטים לא רק להתמודד עם אתגרים מבניים, אלא גם לפתח דרכים ייחודיות של העצמה. פירוש הדבר הוא שתפיסות קולקטיביסטיות, במיוחד בחברות מיעוט, מהוות הון תרבותי קהילתי חשוב לביסוס תחושת השייכות והמסוגלות האישית והקבוצתית.

סמאן־רמזן ופרידמן (2018) טוענים שהתהליך של טיפוח אייג'נסי בחברה הערבית בישראל דורש ליווי סבלני שמעמיד במרכז פיתוח מודעות

עצמית וכן התמודדות גלויה עם מתח מובנה בין ערכים קולקטיביסטיים לבין הצורך בפיתוח זהות אישית ומקצועית עצמאית. שמירה על איזון בין הערכים הקולקטיביסטיים שמחזקים את חווית השייכות והמוגנות, לבין הערכים האינדיווידואליים שעשויים לסייע בהתפתחות של הפרט, חיונית מאוד. דווירי (2004) מדגיש את הצורך להתאים תרבותית תוכניות של למידה רגשית-חברתית ולשתף את הקהילה בפיתוחן.

מאפייני החברה
החרדית
והשלכותיהם על
טיפול אייג'נסי

החברה החרדית בישראל חיה כ"תרבות מובלעת" (סיון, 1991) בתוך החברה הישראלית. היא בעלת נורמות חברתיות קולקטיביות קפדניות, מאופיינת במבנה היררכי נוקשה בהנהגת רבנים. מבנה זה משרת תכלית כפולה: שמירה על לכידות פנימית וביסוס אוטונומיה מול גורמים חיצוניים (אסבן ובכר-כהן, 2020). המאפיינים המרכזיים כוללים ציות למנהיגות התורנית ופוסקי ההלכה (גרשוני, 2018), הסתמכות על "דעת תורה" בכל תחומי החיים (בראון, 2011; זיכרמן, 2014), עידוד הגברים ללימוד תורה כל חייהם וציפייה מהנשים לעבוד מחוץ לבית במקביל לטיפול במשפחה (Oplatka & Vertaimer, 2023).

מערכת החינוך החרדית מבוססת על הפרדה מגדרית מלאה ובה תוכניות לימודים נפרדות (Oplatka & Vertaimer, 2023). חינוך הבנים מתקיים במסגרות, כמו "בית ספר", "תלמוד תורה" ו"חיידר" (לפי רמת השמרנות), ומקצועות הליבה נלמדים חלקית או אינם נלמדים כלל (זיכרמן, 2014). תוכנית הלימודים נחלקת ל"לימודי קודש" (מקצועות יהדות בבוקר) ול"לימודי חול" (מקצועות כלליים אחה"צ) ומעבר לשיבה בסוף כיתה ח' (הופמן, 2021). לעומת חינוך הבנים, חינוך הבנות מבוסס על תוכנית דומה לזו של החינוך הכללי, אך מותאמת לערכים דתיים, ומכוונת להכנה לשוק העבודה תוך איזון בין פרקטיקות מודרניות לנורמות דתיות (Oplatka & Vertaimer, 2023).

מאפייני ההוראה כוללים שיטות הוראה פרונטליות ומסורתיות, ומקור הסמכות הוא הדת והרבנים. התכנים מועברים בדרך סמכותנית בדגש על חינוך למשמעת, קונפורמיות וכבוד למורים (אופלטקה, 2017; הופמן, 2021). תפקיד המורה חורג מהקניית ידע גרידא. הוא כולל הקניית אורח חיים חרדי וערכים תורניים (אופלטקה, 2017).

מערכת החינוך החרדית מאופיינת בנורמות של ריחוק רגשי והתפיסה המקובלת היא כי יש להעדיף את הבטחת הישרדותו של התלמיד בקהילה החרדית על פני התייחסות לצרכים שעולים מתוך עולמו הפנימי (הופמן, 2021; Oplatka & Vertaimer, 2023). דיכוי רגשות נחשב לדרך חינוכית הולמת, היות שהיא עולה בקנה אחד עם מחויבותו של האדם החרדי לשלוט ביצר הרע שלו ולרסן דחפים פנימיים. השקפה זו אינה עולה בקנה אחד עם נקודת המבט הנפוצה בחברה היהודית הכללית התומכת בהצגת רגשות בכיתה ורואה בהן רכיב חשוב בתהליך הלמידה (Oplatka & Vertaimer, 2023).

לאור זאת, מתעוררת שאלה מהותית באשר ליחס שבין המושג המודרני של אייג'נסי ובין מאפייניה של החברה החרדית השמרנית-קולקטיביסטית. אייג'נסי מדגיש את מרכזיות הפרט, צרכיו האישיים והביטוי הרגשי שלו, לעומת החברה החרדית אשר בה המיקוד העיקרי הוא בציות להלכה ולמסורת, והמרחב לביטוי אישי ולסטייה מהנורמות המקובלות מוגבל

מאוד. לפיכך, מתעוררת שאלה מאתגרת: האם וכיצד אפשר לטפח אייג'נסי – מושג שאינו מוזכר כלל במקורות היהודיים המסורתיים – בחברה הנוקטת גישה מגוננת כלפי השפעות חיצוניות. לא זו בלבד אלא שבחברה זו "החדש אסור מן התורה", וכל רעיון המגיע מהעולם המודרני נתפס בחשדנות כניסיון אפשרי להחדרת ערכים חילוניים (הופמן, 2021).

מחקר פורץ דרך על גילוי אמפתיה של מורים חרדים כלפי תלמידיהם (הופמן, 2021; Oplatka & Hofman, 2023) מספק בסיס משמעותי להקשה על אופן ההתייחסות למושגים מערביים אחרים של למידה רגשית-חברתית, כמו אייג'נסי, במערכת החינוך החרדית. מחקר זה חשף חמש תובנות מרכזיות שעשויות להיות רלוונטיות גם לסוגיה של טיפוח אייג'נסי:

שפה

השפה החרדית היא גורם מהותי בהתייחסות למילים שמקורן מבחוץ. לדוגמה, המושג "אמפתיה" נתפס זר, ומוחלף במונחים ובביטויים מהמקורות היהודיים, כגון "ואהבת לרעך כמוך", "חמלה" ו"רחמים". ממצאים כאלה מצביעים על הצורך בהתאמת השפה להקשר החרדי. מושגים כמו "אייג'נסי" יצטרכו לעבור התאמה דומה, ויעוררו התנגדות אם לא יתורגמו למושגים העולים בקנה אחד עם ערכים ומקורות יהודיים. באופן דומה, ישנם ביטויים מהמקורות, הנטועים בקרב החברה החרדית ומתאימים להקשר החרדי, שאפשר לבסס באמצעותם את התפיסה של אייג'נסי, כגון "אין הדבר תלוי אלא בך" – משפט הלקוח מתוך הסיפור התלמודי על רבי אלעזר בן דורדיא שמתאר כיצד אדם יכול לשנות את גורלו אפילו רגע קט לפני מותו ולהטות את כף המאזניים מחובה לזכות;² או "הכול בידי שמיים"³ שמשמעו – כל ענייני האדם נקבעים משמיים, למעט דבר אחד: אם אדם יהיה צדיק או רשע, את זה יקבע האדם עצמו, והדבר נתון לבחירתו בלבד.⁴

פחד

בחברה החרדית, הפחד הוא חלק אינטגרלי מהעולם הרוחני ("יראת שמים") ומתבטא גם בחשש מהשפעות מודרניות. מושגים הקשורים לרגשות או מונחים לועזיים עלולים לעורר חשש מ"חדש האסור מן התורה". חששות אלה צפויים להתעצם עוד יותר בנוגע למושגים, כמו אייג'נסי, שעומדים בליבת התפיסה המערבית של אוטונומיה ואינדיווידואליזם, שהם ערכים המאתגרים במיוחד את החברה החרדית המסורתית.

סמכות

המורה החרדי פועל בתרבות סמכותנית המבוססת על הדת והרבנים כמקור סמכות עליון. בניגוד לתפיסה הרווחת הרואה בסמכותיות וברגישות אמפתית מושגים מנוגדים, המחקר מגלה כי ההיבטים הסמכותניים בהוראה נתפסים בעיני המורה החרדי כחלק מהמעשה האמפתי הראוי. האמפתיה מתבטאת בכבוד ראש ורצינות, לא בסגנון קל ו"סחבקי". המורה החרדי חושש מהבעת יתר של רגשות, ולכן אינו מרבה להחצין אותם. המתח בין סמכות לאוטונומיה רלוונטי במיוחד למושג אייג'נסי. החינוך המערבי רואה באייג'נסי (יכולת הפעולה העצמאית של הלומד) ערך חיובי, ואולם, בחינוך החרדי קיים מתח מובנה בין קבלת סמכות לבין עצמאות

² תלמוד בבלי, מסכת עבודה זרה, דף י"ז, עמוד א.

³ תלמוד בבלי, מסכת ברכות, דף ל"ג, עמוד ב.

⁴ תודה רבה לנחום הופמן על רעיונות אלה.

האינדיווידואל. לפיכך, על המושג אייג'נסי לעבור התאמה מהותית, אולי כמשהו שמתקיים בתוך מסגרת סמכותית ולא כערך עצמאי, או כמושג שמייצג תועלת כללית יותר מאשר אישית – פרשנות קרובה ל"מודל התלות ההדדית" בנושא האייג'נסי, שניסחו ג'יי ועמיתותיה (Jay et al., 2018) אותו הזכרנו כשעסקנו באייג'נסי בהקשר של עוני והדרה חברתית.

לימוד תורה

לימוד התורה, כערך עליון בחברה החרדית, מייצר יחס דואלי להכנסת רעיונות חינוכיים חדשים. כמו אמפתיה, לדוגמה. היא נתפסת מצד אחד כנובעת מתוך לימוד התורה ומסייעת לו; ומן הצד השני, היא עלולה להיתפס כמסיטה משעות יקרות של לימוד ולהביא לידי "ביטול תורה". המורה החרדי שואב השראה מהתורה וממאמרי חז"ל, ולא מספרות המחקר האקדמית. דואליות דומה עשויה להתקיים גם בעניין אייג'נסי. המורה החרדי עשוי להתלבט אם השקעה בפיתוח אייג'נסי היא "ביטול תורה" או דווקא משרתת את מטרות הלימוד בטווח הארוך.

מעשיות

בהתאם לאתוס החרדי הממוקד בהיבטים המעשיים של החיים והדת, האמפתיה של המורה החרדי מתבטאת יותר ברובד המעשי מאשר ברובד הרגשי והמילולי. מאחר שאייג'נסי הוא מושג מעשי ביסודו ("היכולת לפעול בעולם בהתאם למטרות וערכים"), הוא עשוי להתאים לפרשנות החרדית שנוטה להיות מעשית ולפיכך להתקבל ביתר קלות מ"אמפתיה", הקשורה יותר לשיח הפסיכולוגי-רגשי.

לאור זאת, כל ניסיון להטמיע מושגים מודרניים במערכת החינוך החרדית צריך להיות רגיש לקונטקסט התרבותי-דתי הייחודי, לשאוב מינוח ממקורות יהודיים, להדגיש את ההשתלבות (ולא התנגשות) בערכי הקהילה החרדית ולקבל אישור מהממסד הרבני. עליו להיות כפוף לגבולות הגזרה של השמרנות והמסורת החרדית ולמצוא את המרחב לפעול בתוכן.

מסמך זה נכתב בסוף שנת 2024. בתקופה זו מדינת ישראל כולה, תושבים רבים וקהילות שלמות מתמודדים עם חוויות קשות ומשברים מורכבים מאוד. הם חוו וחווים אובדן, מלחמה, פגיעה בתחושת הביטחון, וחיים תחת איום וניתוק כפוי של קהילות ותושבים מהסביבה הגאוגרפית והחברתית שלהם. האם לעבודה חינוכית סביב אייג'נסי יכול להיות תפקיד בהווה וגם בראייה לעתיד בהתמודדויות אלה?

אייג'נסי בהקשר של התמודדות עם טראומה אישית או קולקטיבית

לפני המענה לשאלה זו, חשובה להיאמר כאן אמירה ברורה של צניעות: אייג'נסי הוא מושג פסיכולוגי, חברתי וחינוכי. הוא יכול להיות בעל משמעות לעשייה חינוכית, שיש לה ערך גם בהתמודדות עם טראומה אישית וקולקטיבית, יחד עם גישות ומושגים נוספים שעוסקים בהתמודדות עם טראומה, כגון חוסן, משמעות, ומעגלי תמיכה. עם זאת, אין לראות באייג'נסי תחליף לטיפול, לשיקום, לביטחון פיזי ורגשי או למערכות תמיכה מקצועיות. בהקשר של טראומה, עיסוק באייג'נסי מחייב זהירות מיוחדת: מטרתו אינה לדרוש מן הנפגעים "לקחת שליטה" או "להתגבר", אלא לסייע בהשבת מרחבים מדודים של בחירה, השפעה, קשר ומשמעות, בקצב ובהקשר המתאימים.

אייג'נסי כבעל ערך להתאוששות במצבי לחץ ומשבר

המחקר העכשווי בתחום הטראומה מצביע על הקשר ההדוק בין טראומה לבין פגיעה בתחושת האייג'נסי (Adrien et al., 2023; Adrien et al., 2024; Ataria, 2015). הפגיעה בתחושת האייג'נסי מתבטאת בשלושה מישורים עיקריים: אובדן השליטה על מחשבות ורגשות, פגיעה ביכולת הבחירה החופשית והופעת דפוסי התנהגות כפייתיים. אלה חלים בין בחשיפה חוזרת ונשנית למצבים הקשורים בטראומה ובין בהימנעות מוחלטת מהם. משום כך, טראומה עלולה לפגוע הן ברווחה הנפשית והן בתחושת היכולת לפעול בעולם: לבחור, ליזום, להשפיע, לבקש עזרה, להשתייך ולדמיין עתיד אפשרי.

כנגד פגיעות אלה מחקרים מהשנים האחרונות מזהים כמה דרכים אפקטיביות לחיזוק האייג'נסי. הדרך הראשונה, כפי שמתואר במחקרם של פרבטי ואח' (Frabetti et al., 2022), מתמקדת בשיקום שפת האייג'נסי באמצעות שימוש מכוון במילה "אני" ובפעלים המבטאים פעולה אקטיבית. הדרך השנייה, כפי שעולה ממחקרם של סמרדז'יץ' ואח' (Samardzic et al., 2023) על ניצולי שואה, מדגישה את חשיבותן של פעולות המבטאות אייג'נסי, כגון יוזמות למידה, פתרון בעיות יצירתי ואימוץ גישה אקטיבית למציאת פתרונות. הדרך השלישית, המודגמת במחקרו של ריצ'רדסון (Richardson, 2023) בקהילת איילה ויסטה (Isla Vista)⁵, מתמקדת בחיזוק האייג'נסי הקולקטיבי באמצעות קבלת תפקיד מרכזי בקהילה והשתתפות בעשייה קולקטיבית. בהקשר של טראומה קולקטיבית, חשוב במיוחד להבחין בין שלושה ממדים משלימים: שיקום אייג'נסי אישי, חיזוק אייג'נסי קולקטיבי ופיתוח קו-אייג'נסי.

יחד, כיוונים אלה מצביעים על כך שבהקשר של טראומה קולקטיבית חשוב להבחין בין שלושה ממדים משלימים של אייג'נסי: אישי, קולקטיבי וקו-אייג'נסי. שיקום אייג'נסי אישי עשוי להתבטא בהחזרת תחושת בחירה, שליטה, קול ויכולת פעולה. חיזוק אייג'נסי קולקטיבי עשוי להתבטא ביכולתה של קהילה לפעול יחד, לשקם שגרה, לחלק תפקידים, לייצר משמעות משותפת ולחוות מחדש "אנחנו יכולים". פיתוח קו-אייג'נסי עשוי להתבטא בשותפות בין בני ובנות נוער, צוותי חינוך, משפחות, רשויות, קהילה וגורמי טיפול, שבה האחריות לשיקום אינה מוטלת על הפרט לבדו אלא נבנית במערכת יחסים של תמיכה, השפעה הדדית וחלוקת אחריות. במצבי טראומה, אף אחד מן הממדים הללו אינו מספיק לבדו; כוחם טמון בשילוב ביניהם.

מקרה הפנימייה בעין גדי, שהוקמה עבור תלמידות ותלמידי שכבת י"ב מתיכון נופי הבשור בעקבות פינוי היישובים לאחר השבעה באוקטובר, מדגים שילוב כזה בין אייג'נסי אישי, קולקטיבי וקו-אייג'נסי. תלמידים ביקשו להשפיע על מציאות חייהם ולהישאר יחד; השכבה והקהילה פעלו כקולקטיב בעל מטרה משותפת; והקמת המסגרת התאפשרה בזכות שותפות בין בני נוער, הורים, צוותי חינוך, משרד החינוך וגורמים נוספים. בכך נוצרה מסגרת חינוכית שהייתה גם מרחב של שייכות, אחריות והשפעה בתוך מציאות של טראומה קולקטיבית (נבו, 2025, נבו ואח', 2026). עם זאת, זהו מקרה ייחודי שנשען על לכידות קהילתית, משאבים והירתמות מוסדית יוצאי דופן, ולכן אין לראות בו מתכון לשכפול אלא המחשה לאפשרות של פעולה קולקטיבית ושותפות בין-מערכתית בתנאי משבר.

⁵ מחקר שנערך בעקבות הרצח ההמוני שהתרחש בקהילת איילה ויסטה, קליפורניה, ארצות הברית, ב-23 במאי 2014, במהלכו אליוט רוג'ר בן העשרים ושתיים רצח שישה בני אדם ופצע ארבעה עשר נוספים באמצעות ירי מנשק חם, דקירות סכין ודריסה, בטרם התאבד.

ממצאים אלו מדגישים את חשיבות שילובן של התערבויות ממוקדות־אייג'נסי בטיפול בטרומה ובתהליכי שיקום קהילתיים. גישה זו, המשלבת התייחסות הן למרכיבים האישיים והן למרכיבים הקהילתיים של האייג'נסי, לא רק מסייעת בהתמודדות עם הטרומה אלא אף עשויה להוביל לצמיחה פוסט־טרומטית. עם זאת, חשוב להיזהר מלהפוך "צמיחה פוסט־טרומטית" לציפייה או לנורמה. לא כל אדם או קהילה יצמחו מתוך טרומה באותו אופן או באותו קצב, ואין לראות בהיעדר צמיחה גלויה כישלון. בהקשר חינוכי, נכון יותר לחשוב על יצירת תנאים מצמיחים שמספקים ביטחון, שייכות, קשר, בחירה והשפעה, ולא על דרישה לתוצאה רגשית מסוימת (עשור ואח', 2022).

טיפול אייג'נסי
כאיכות המסייעת
להתמודדות עם
טרומה עתידית

מחקרים עדכניים מצביעים על הקשר בין תחושת אייג'נסי חזקה להתמודדות עם אירועי משבר ולחץ (Peng et al., 2023; Shanava & Gergauli, 2022). מחקרים אלו מראים כי אנשים בעלי אמונה פנימית ביכולתם לפעול, להשיג מטרות ולהשפיע, מגלים יכולת התמודדות טובה יותר במצבי משבר. עם זאת, מחקרים בתחום ההחלמה, הבריאות והספורט התחרותי (Botha & Dahmann, 2024; Fedorchuk et al., 2023) מדגישים את חשיבות האיזון בין מיקוד שליטה פנימי וחיצוני. נמצא כי היכולת להבחין בין דברים שניתנים לשליטה לבין אלו שאינם, מתפתחת דרך התנסות פעילה ויוזמה, ומהווה מרכיב מרכזי בתוכניות המכוונות לטפח אייג'נסי. למשל, אני יכולה להזמין מקומות במסעדה ולצאת בזמן לדרך, אך אני לא יכולה לשלוט במצב חירום – למשל, אם לרכב יהיה פנצ'ר. ואם אירע פנצ'ר, אני יכולה להפעיל מגוון מיומנויות שיסייעו לי לפתור את הבעיה. הן יכולות להיות מיומנויות שרכשתי כדי לפתור בעצמי את הבעיה, כגון תיקון פנצ'ר, והן יכולות להיות מיומנויות שיסייעו לי לגייס עזרה מבחוץ, כגון טלפון לחברת גרר או בקשה לעזרה מעוברת אורח.

בחברה הישראלית שחוותה השנה אירועים טראומטיים לא פשוטים, בחבלי ארץ שחוו טראומה קולקטיבית מורכבת, מיומנויות של אייג'נסי במהלכים חינוכיים יכולות להוביל לא רק לשיקום אלא גם לצמיחה. טיפוח אייג'נסי בקרב בני ובנות נוער שנפגעו מטרומה קולקטיבית ומתמשכת הוא דרך אפקטיבית להשיב להם את חוויית השליטה בחייהם ואת היכולת להשפיע עליהם, הן בהקשר האישי והן בהקשר הקהילתי. למידה רגשית־חברתית שמספקת כלים חיוניים לעיבוד וניהול רגשות, מטפחת חוסן רגשי, מאפשרת מרחב בחירה ומקדמת שיקום של מערכות יחסים וחיבורים חברתיים (CASEL, 2025). כל אלה הם רכיבי־חשיבות עבור בני ובנות נוער המתאוששים מטרומה קולקטיבית, מכיוון שהם מספקים רשת תמיכה ומגבירים את תחושת המשמעות והשייכות (לוק ואחרים, 2024). ובל נשכח את צוותי החינוך. עלינו לדאוג תחילה לרווחתם הנפשית ולצייד אותם בכלים ובמשאבים הדרושים להתמודדות עם האתגרים הרגשיים, כדי שיוכלו להעניק תמיכה איכותית ומשמעותית לתלמידיהם.

מצד אחד, החינוך משמש אמצעי מרכזי לפיתוח אייג'נסי והוא מטפח אייג'נסי במספר דרכים. הוא מעניק את הכלים הבסיסיים הנדרשים לפעולה עצמאית: ידע המאפשר קבלת החלטות מושכלות, מיומנויות תקשורת המאפשרות השפעה על אחרים וחשיבה ביקורתית המפתחת יכולת הבחנה והערכה של מידע (Matusov et al., 2016). הוא מחזק את המודעות העצמית ומפתח תחושת מסוגלות עצמית (self-efficacy). הוא מספק התנסויות למידה מוצלחות שמחזקות את הביטחון העצמי ואת היכולת להתמודד עם אתגרים (Bandura, 1982). נוסף על כך, החינוך מטפח אייג'נסי קולקטיבי באמצעות עידוד של מעורבות חברתית, השתתפות בתהליכים דמוקרטיים, פיתוח אחריות משותפת ויכולת השפעה על הסביבה (Goodwin & Goodwin, 2004).

מצד שני, אייג'נסי מהווה גורם מכריע בהצלחת תהליכי חינוך. מחקרים מראים כי תלמידים בעלי אייג'נסי מפותח מגלים מוטיבציה גבוהה יותר ללמידה, מעורבים יותר בכיתה ומציגים יכולות למידה משופרות. אייג'נסי מאפשר למידה עמוקה ומשמעותית יותר, שבה הידע האקדמי משתלב בניסיון החיים של הלומדים. יתרה מזאת, תלמידים בעלי אייג'נסי מפותח מגלים יכולת טובה יותר להתמודד עם אתגרים לימודיים, ליזום שינויים בתהליך הלמידה שלהם ולממש את הפוטנציאל האישי שלהם (Deci & Ryan, 2012; Durlak et al., 2023; Jones & Kahn, 2017).



נוסף על המתחים שהעלינו לעיל, המאפיינים את החברה הערבית והחברה החרדית שנעות בין מסורת למודרנה, בין פתיחות לסגירות, בין אוטונומיה לסמכות ובין זהות אישית לקולקטיבית, קיימים גם מתחים שהם ייחודיים בתהליכים של פיתוח אייג'נסי בחינוך.

ככלל אפשר לומר, שמערכת החינוך מתנהלת במתח מובנה בין השאיפה להקנות לתלמידים ידע, מיומנויות וכלים שיאפשרו להם לפעול באופן עצמאי ומושכל בעולם, לבין היותה מערכת שמתאפיינת במבנים היררכיים, בתכנים מוגדרים מראש ובדגש על ציות לסמכות, גם במטרה להכשיר את התלמידים להיות אחראים ומתפקדים לטובת עצמם ולמען החברה ככלל. הינדי ווייטברד (Hendy & Whitebread, 2000) ומשפורד-סקוט וצ'רץ' (Mashford-Scott & Church, 2011) זיהו כמה דפוסי מתחים מרכזיים בטיפוח אייג'נסי במסגרת החינוכית:

חינוך לאייג'נסי: קשר מורכב ורווי מתחים

הקשר בין חינוך
לאייג'נסי הוא דו-כיווני

הקשר בין חינוך
לאייג'נסי הוא
רווי מתחים

המתח בין הכוונה חיצונית לבין אייג'נסי בחינוך מבטא את המתח שבין שני תפקידים סותרים לכאורה. מצד אחד, הכשרת התלמידים להשתלב בחברה, ובכלל זאת היכולת לעמוד בדרישות ובסטנדרטים חיצוניים. יכולת שהיא חיונית להצלחה בהמשך החיים, אם באקדמיה, אם בעולם התעסוקה ואם במרחבים חברתיים אחרים. מצד שני, מערכת החינוך שואפת לטפח בוגרים עצמאיים בעלי יכולת לחשיבה ביקורתית ולפעולה אוטונומית המונעת ממוטיבציה פנימית. לכאורה, הכשרה לעמידה בדרישות חיצוניות עלולה לפתח תלות בהכוונה חיצונית ולהחליש את היכולת לפעולה אוטונומית. אולם להתנהל בתוך המתח הזה פירושו לראות בהן גם דרישות משלימות: היכולת לנווט בהצלחה במערכות חברתיות הפועלות על פי כללים וסטנדרטים חיצוניים היא עצמה ביטוי של אייג'נסי. יתרה מזאת, דווקא ההבנה העמוקה של המערכת והיכולת לפעול בתוכה באופן מושכל מאפשרות ביטוי משמעותי יותר של אייג'נסי.

מתח בין חינוך לעמידה
בנורמות ויעדים
חיצוניים לבין טיפוח
יכולת לפעול באופן
עצמאי ומושכל

עידוד ילדים וילדות לפעול כסוכנים עצמאיים עלול לבוא לעיתים על חשבון תחושת השייכות שלהם לקבוצה. מתח זה משקף דילמה עמוקה יותר הנוגעת ליחס בין הפרט לקבוצה. אדוארדס ודרסי (Edwards & D'Arcy, 2004) מציעות מסגרת תאורטית המתארת את האיג'נסי כתופעה "יחסית" (relational), המתפתחת דווקא מתוך יחסי הגומלין החברתיים ולא בניגוד להם. גישה זו מאתגרת את התפיסה הדיכוטומית של אייג'נסי אישי מול שייכות חברתית. מחקרם של לי ושותפים (Lee et al., 2023) מדגים כיצד בכיתות המצליחות לטפח אייג'נסי באפקטיביות, מתקיימת דיאלקטיקה מתמדת (שיג ושיח) בין עידוד יוזמה אישית לבין טיפוח אחריות קבוצתית. הם מזהים דרכי פעולה פדגוגיות המאפשרות את קיומן של שתי המטרות במקביל. עולם הלמידה הרגשית-חברתית עסוק גם הוא במתח זה. ב-CASEL (2025) נתנו לו מענה, למשל באמצעות הרחבת המיומנות של "הצבת מטרות", מהצבת מטרות אישיות בלבד, גם להצבת מטרות קולקטיביות. מודלים עדכניים של למידה רגשית-חברתית מרחיבים את ההקשר של פיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות להקשרים חברתיים גלובליים (למשל, מודל SEE).

מתח בין טיפוח
אייג'נסי אישי לבין
טיפוח שייכות חברתית

מצד אחד, אייג'נסי דורש אוטונומיה, חופש בחירה ויכולת של הפרט לפעול באופן עצמאי ולהשפיע על מהלך חייו (Bandura, 2006). מצד שני, טיפוח אייג'נסי דורש הכוונה, תמיכה והצבת גבולות ברורים כדי ליצור סביבה בטוחה ומכבדת המאפשרת התפתחות תקינה.

מתח בין אוטונומיה
לבין הכוונה והצבת
גבולות

תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2012) מלמדת כי אוטונומיה אינה היעדר מבנה או גבולות, אלא דווקא מתפתחת בתוך מסגרת ברורה המספקת תחושת ביטחון ומסוגלות. ריב ושין (Reeve & Cheon, 2021) מציעים מודל של "תמיכה מובנית באוטונומיה", המציג גישה דיאלקטית לפיתוח עצמאות לומדים. גישה זו מאופיינת באימוץ נקודת המבט של התלמידים, שילוב תשומותיהם בתהליך ההוראה ויצירת מסגרת תמיכה דינמית. אחת הדוגמאות המעשיות שמיושמות בארץ למודל מסוג זה אפשר למצוא במודל שפותח בעמותת מב"ע – מרחבים בניהול עצמי, שם יוצרים לנוער מרחב אוטונומי של ניהול עצמי במסגרת ארבעה גבולות המוגדרים מראש.

חשוב לאפשר לתלמידים לקבל על עצמם סיכונים מושכלים (Little, 2023) תוך כדי הערכת הסיכונים והסיכויים ונקיטת אמצעי זהירות מתאימים. מסגור מחדש של טעויות יוצר "מרחב בטוח לטעויות" (Dweck, 2006), שבו ילדים יודעים שטעויות הן חלק מתהליך הלמידה ויש להן ערך. ביטחון פסיכולוגי זה מעודד אותם לקחת סיכונים ולהתנסות בדברים חדשים (Savvides & Bond, 2021). הוא עשוי להפחית חסמים למעורבות ולאפשר ליחידים לממש בחופשיות את האייג'נסי שלהם (Wanless, 2016).

זיהוי המתחים וניתוחם עשויים לסייע לצוותים חינוכיים לפתח מודעות עצמית גבוהה יותר ולהתמודד בדרך יעילה יותר עם האתגרים הכרוכים בטיפוח אייג'נסי. תנועה גמישה על פני המתחים האלה היא חיונית לטיפוח אייג'נסי המותאם ביעילות לתרבות ולחברה.

תרשים 3 • זיהוי תנאי השטח והסביבה לקראת בניית תוכנית לטיפוח אייג'נסי





תחנה רביעית

תחנה זו מהווה במידה רבה את לב הסקירה – שכן היא מתארת את שבעת העקרונות הפדגוגיים לטיפול אייג'נסי. תחנה זו היא גם החשובה עבור מי שמעוניין או מעוניינת לפתח תוכניות שזו מטרתן.

עקרונות פדגוגיים לטיפול אייג'נסי

בתחנות הקודמות עמדנו על חשיבות טיפוח אייג'נסי. עסקנו בפסיכולוגיה שלו ובקשר שלו למושגים נוספים קרובים והצגנו הקשרים חברתיים תרבותיים רלוונטיים, שבהם הוא צומח ושיש להביא אותם בחשבון כשרוצים לטפח אייג'נסי.

בתחנה זו אנו עוברים לעקרונות הפעולה – מה צריך לעשות כדי לטפח אייג'נסי. נזכיר שתנאי לטיפול אייג'נסי של תלמידים ותלמידות הוא יצירת תנאים מצמיחים לאייג'נסי של הצוות החינוכי. פרק זה יתמקד בתוכניות החינוכיות, אבל חשוב לא לשכוח שתוכנית חינוכית מיטבית מתחילה במורות ובמורים.

כפי שצוין, עניינו של המושג אייג'נסי הוא ביכולת אנושית שאפשר לטפחה. אצל כל אחד יש מידה מסוימת של אייג'נסי – כולנו רוצים ומאמינים בדברים, פועלים כדי להשיג מטרות, חווים תחושה מסוימת של שליטה בסביבתנו (החל משליטה פיזית בגופנו ועד היכולת להפעיל בני אדם), מבינים שיש לנו תפקיד ואחריות כלשהי בנוגע לחיינו המיידיים ובכלל. כך ש"גרעין" של אייג'נסי הוא יכולת אנושית משותפת הטבועה בכולנו. אלו חדשות טובות, משום שאנו מבינים שאת ה"גרעין" הזה אפשר לטפח ולחזק.

אילו יכולות ומיומנויות ננסה לטפח באמצעות תוכנית חינוכית המציבה אייג'נסי כמטרה?

• **מסוגלות עצמית ומודעות עצמית** – הכרת היכולות האישיות, נקודות החוזק והאתגר, והאמונה הפנימית ביכולת להשיג מטרות ולהתמודד עם אתגרים.

• **איזון בין מיקוד שליטה פנימי לחיצוני** – האמונה הבסיסית של האדם שהוא האחראי לחייו ולעצמו, ובמידה מסוימת גם לסביבתו, ובד בבד, מודעות למה שאינו בשליטתו וראייה מפוכחת של הסביבה והכוחות שפועלים בה.

• **כלים ומיומנויות של קבלת החלטות ותכנון** – מהצבת מטרה ועד בניית התוכנית להגשמתה ולמימושה.

• **יכולת רפלקטיבית ומיומנות הפקת לקחים** שיאפשרו לאדם ללמוד מהחוויות שהוא עובר, מההתנסויות ומהניסיונות שלו.

• **מצפן פנימי אותנטי של רצונות וערכים** – הבנה של הדברים הנכונים לאדם, שמאפשרים לו לבוא לידי ביטוי, שמספקים לו תחושת משמעות, שעוזרים לו להבין מה חשוב לו ומה פחות, כדי שתהיה לו יכולת בחירה והחלטה על הדברים הנכונים.

• **דפוס חשיבה מתפתח** הנשען על האמונה כי אם אדם יתאמץ וישקיע, הוא יוכל ללמוד ולהשתפר ולהשיג מטרות (בניגוד לדפוס חשיבה מקובע שמאמין כי "אם אני לא מוכשרת במשהו, אין לי סיכוי").

• **בסיס של אומץ**, המתבסס על האמונה של האדם שיש לו אפשרות לפעול ולהשפיע.

• **תנועה מודעת ואפקטיבית על המתח שבין מימוש עצמי והשתייכות לקבוצה** – הצבת מטרות אישיות ומימושן והצבת מטרות קולקטיביות.

• **הכרה בכוח של קבוצה וקהילה** להשיג ולהשפיע יותר, ויכולת לשתף פעולה עם אחרים כדי לעשות זאת.

לפני שנים אחדות התקיימה מעבדה במסגרת אגף מו"פ של משרד החינוך בהשתתפות עשרה בתי ספר, שעסקה בגיבוש וניסוי מודלים ותוכניות חינוכיות ששאפו לפתח אייג'נסי של תלמידים. העקרונות שיתוארו כאן מבוססים במידה רבה על ההתנסויות, התוכניות וההערכה שלהן שהתקיימה במעבדה.

חשוב לשים לב, שבכל הדוגמאות שיובאו בהמשך, בתי הספר יצרו סביבה חברתית ומערכתית אשר מטפחת אג'נסי. מערכת זו כוללת בראש ובראשונה את התנאים לצמיחת האייג'נסי של הצוות החינוכי.

הדרך להתייחס לעקרונות הפדגוגיים (ראו תרשים 4), היא להבין שהם **עקרונות ומרכיבים לפיתוח תוכנית חינוכית**. לכן כדי לטפח אייג'נסי, לא די לשלב פרקטיקות מסוימות במסגרת מערכת השיעורים, אלא יש צורך לעצב ולפתח תוכניות, שישלבו בין מודלינג של המורה בכיתה (co-agency), הוראה ישירה ומפורשת של תפיסות ומיומנויות שמטפחות אייג'נסי ופיתוח פדגוגיה תומכת אייג'נסי בתחומי התוכן. עניין זה דורש מאמץ מכוון ומודע ושינוי מהותי של הדרך שבה הלמידה מתרחשת.

העקרונות הפדגוגיים המנחים פיתוח של תוכנית חינוכית המטפחת אייג'נסי הם אלה:

תרשים 4 • שבעה עקרונות פדגוגיים לטיפול אייג'נסי



בהמשך הפרק נרחיב על תפקידו של כל עיקרון ועל האופן שבו הוא פועל.

**עיקרון מס' 1
אתגר מצמיח**

אנחנו לומדים, מתפתחים וצומחים מהתמודדות עם אתגרים. גם תפיסת האייג'נסי שלנו, על כל רבדיה (מסוגלות עצמית, מיקוד שליטה פנימי, אוטונומיה ועוד) מתפתחת ו"משתכללת" תוך האתגרים שאנו מתמודדים עימם. בהתמודדות עם אתגרים חדשים אנחנו לומדים על יכולותינו, ולעיתים קרובות – שהן גדולות יותר מששיערנו; אנחנו מפתחים אסטרטגיות פעולה חדשות ורוכשים עליהן "בעלות"; אנחנו מגלים אם נהנינו או לא, וממה; אנחנו לומדים ומבינים יותר את העולם, וכיצד אנחנו פועלים בו ואיך הוא מגיב אלינו; אנחנו צוברים ניסיון וחוויה חדשים שהופכים להיות חלק מאיתנו.

לפעמים ישנם אתגרים שהשפעתם עלינו כה גדולה (לטובה, אך גם לרעה), שהם משנים דברים בתפיסת הזהות שלנו – עוזרים לנו להגדיר מה חשוב לנו, מה אנחנו רוצים, למה אנחנו מוכנים, וגם מה לא. אנחנו זוכרים אותם לשנים רבות, והם הופכים לחלק מהסיפור שלנו על עצמנו. יאיר (2006) כינה חוויות אלה "חוויות מפתח".

דוגמאות לאתגרים מצמיחים

לא כל אתגר שאנו מתמודדים עימו הוא חוויית מפתח, אך אתגרים רבים מאפשרים לנו ללמוד, להתפתח – וגם לפתח אייג'נסי. הינה כמה דוגמאות שימחישו זאת:

ילדים בגן הילדים רוצים מאוד ערסל לחצר הגן, ואין. אתגר מצמיח יהיה לשבת עם הילדים ולעזור להם לחשוב על פעולות, כיצד יוכלו להשיג ערסל בדרכים שונות ובצעדים קטנים, במקום שהגננת תראה במשימה זו אחריות בלעדית שלה לפתור אותה בעצמה עבור הילדים.

בתיכון "אמי" עכו" בנו לתלמידי כיתה ט' "התמחות בקהילה". תלמידי השכבה יצאו בכל יום שלישי לעבוד באתגרים של העולם האמיתי שהם בחרו, כמו – לעבוד עם מאלף כלבים, לשמש כצוות מסייע בבית חולים, ללמד תלמידי יסודי מתמטיקה, לעבוד כעוזר בחברת שיווק דיגיטלי ועוד. לא "התנדבות" אלא "התמחות"! מקומות ההתמחות ציפו מהתלמידים לאחריות, למקצועיות, להגעה בזמן, להתעכנות בנהלים, לתוצאות ולעמידה בדרישות המערכת. תלמידים קמו מוקדם ונסעו ברכבות ובאוטובוסים כדי להגיע בזמן, נזפו כשלא מילאו את האחריות שלהם, התבקשו להתמודד עם אתגרים מקצועיים, להגיש דוחות, לוודא נטילת תרופות על ידי חולים ועוד. עצם ההתמחות הייתה עבורם אתגר חדש, שונה וגם גדול. בתקופת ההתמחות הם התמודדו עם אתגרים רבים על בסיס יומיומי.

בתיכון "מיתרים ברנקו וייס" ביישוב "מיתר" קבוצת תלמידים מכיתה י' בחרה להשתתף בסדרת מסעות בארץ, ברמת אוטונומיה ועצמאות הולכת וגדלה. הם התבקשו לתכנן את המסלול, את המפגשים, את ההדרכות, להזמין את האוכל והמים, להכין פעילויות, להכין רשימת ציוד – הכול. הקבוצה שהשתתפה בתוכנית לא היתה מורכבת מילדי תנועות נוער, אלא דווקא מתלמידים שעבורם זו הייתה התנסות ראשונה בחוויה דומה (ודבר זה גם מהווה עדות לעובדה שאתגר הוא עניין יחסי).

גם נסיעה ראשונה לבד לחו"ל, עבודה ראשונה, תפקיד חדש, נסיעה ראשונה לבד באוטובוס, הגדרת מטרה להשלים ריצת מרתון, לגשת לראשונה למבחן התאמה במכון מיון, ההתמודדות עם הצורך להכיל כאב של אדם אהוב ולתמוך בו, ועוד ועוד – כולם אתגרים העשויים להיות מצמיחים ולהוביל אותנו ללמידה ולהתפתחות של האייג'נסי שלנו. אחריהם נדע טוב יותר לתכנן ולהתארגן, נבין קצת (או הרבה) טוב יותר מה נכון לנו, נבין יותר את העולם שסביבנו, נפתח אסטרטגיות פעולה, נרחיב את טווח האפשרויות שלנו ועוד.

מאפיינים ושיקולים בעיצוב אתגר מצמיח

מה הופך אתגר למצמיח? ישנם כמה מאפיינים ושיקולים, שעליהם אפשר לחשוב כשמעצבים את האתגר לתוכנית חינוכית המטפחת אייג'נסי:

- האתגר יחייב התמודדות עם מטלה או קושי שהתלמידים לא חוו עד כה, כזה שיחייב את התלמידים "להתאמץ", או "לעלות מדרגה", להפעיל מיומנויות חדשות. כלומר, האתגר צריך להיות כזה, שלאחר השלמתו תהיה תחושת סיפוק והצלחה.
- האתגר יכול להיות רגשי, פיזי, בין-אישי או קוגניטיבי – ועדיף שיכלול יותר מממד אחד, בהתאם לרמת המסוגלות שתציב אתגר אך לא תתסכל.
- כדאי שרמת האתגר תהיה קשה דייה כדי שייחשב להישג לא מובן מאליו, אך לא בלתי ניתן להשגה. מושג מעניין הלקוח מתחום ההוראה

והלמידה הוא "אזור ההתפתחות הקרובה" (Zone of Proximal Development) (Vygotsky, 1978) – הטווח שבו לומד יכול להתמודד עם משימה בעזרת תיווך, ולאחר מידה מסוימת של תיווך הוא יוכל להתמודד עם משימות דומות בדרך עצמאית יותר בהמשך. המושג מספק תובנה רבת-ערך בנוגע לדינמיקה של האתגר האופטימלי הרצוי לקידום הלמידה וההתפתחות של הלומד ומאיר את החשיבות של רמת האתגר ליכולותיו הנוכחיות, תוך דחיפה מסוימת מעבר לגבולות יכולתו העצמאית, ובכך מאפשר צמיחה והתקדמות הדרגתית.

- חשוב להכיר את "אתגר הציפיות הגבוהות" בעיקר כשמדובר בילדים וילדות מרקע של עוני והדרה. השיח החברתי נוטה לנרמל ציפיות נמוכות מתלמידים בעוני, מציגן כ"טבעיות" ובלתי נמנעות. גם כשציפיות אלה מוצבות בשם "התחשבות" בקשיים, הסתמכות על כישלונות עבר או אפילו על מחקרים על השפעות העוני, הם למעשה מסתמכים על הכללות ודעות קדומות במקום על היכרות אמיתית עם היכולות והפוטנציאל הייחודי של כל תלמיד. חשוב לכן לזכור, שציפיות של מורות ומורים יוצרות "נבואה המגשימה את עצמה" – כאשר הם מחזיקים בציפיות נמוכות, התלמידים נוטים להתאים עצמם לציפיות אלו. האתגר הוא לשבור את המעגל השלילי הזה ולפתח במקומו ציפיות גבוהות שיש בכוחן להשפיע לטובה על ביצועי התלמידים, מתוך הבנה שמצב כלכלי אינו מנבא בהכרח הצלחה לימודית (קרומר-נבו ואח', 2025).
- בעיצוב סוג האתגר ורמתו חשוב להתייחס לתלמידים, לניסיונם וליכולותיהם הקיימות. כך, לדוגמה, תלמידה שכבר מדריכה בצופים תצליח בקלות לארגן פעילות בטיול, אך עבור תלמיד אחר מטלה כזו עשויה להוות אתגר מורכב מאוד עם הרבה התמודדויות.
- רצוי (אך לא חובה) לאפשר בחירה כלשהי בנוגע לאתגר. לדוגמה, בחירה באיזו תוכנית או פרויקט לקחת חלק, בחירה באיזה תפקיד לשמש או בחירה איזה נושא ללמוד.
- רצוי (אך לא חובה) שהאתגר יהיה בעל משמעות בעולם האמיתי, לדוגמה – הוא לא יהיה מנותק מהחיים והעולם, ואולי אפילו יתקיים בתוכם (עוד על הרעיון הזה, הלקוח מתפיסת החינוך למשמעות, אפשר לקרוא במאמרו של הרפז, 2012).
- רצוי, ואפילו רצוי מאוד (אך לא חובה), שהאתגר יכלול אינטראקציה עם אחרים – משיתוף פעולה, דרך שכנוע, ריאיון, הדרכה וכיוצא בזה.
- אפשרי שהאתגר יהיה קצר טווח ו"מחוץ לשגרה", אך אפשר גם שיהיה לטווח ארוך ותוך כדי השגרה. כאשר האתגר הוא ארוך טווח מומלץ לחלקו לאתגרי-משנה כדי לחוות התקדמות.

דוגמאות לאתגרים שכיחים:

- תכנון וביצוע פרויקט (טיול, מחנה, מסיבה, טקס, תערוכה, אוסף סיפורים, פרויקט אקולוגי, הפקת סרט, הצגה, פודקסט)
- התמחות, תפקיד, עבודה או סימולציית עבודה
- פרויקט חקר ברמה מתאימה (ומאתגרת)
- יצירה אישית
- יעד שינוי אישי

יש כמה מקצועות לימוד ותוכניות העשרה שכיחות בתיכונים שיש בהם אתגרים בעלי פוטנציאל להיות מצמיחים באופן מובנה – קולנוע, תיאטרון, מדעי המחשב (כשהם כוללים פרויקט עצמאי גדול), רובוטיקה, ובמידה מסוימת, ביולוגיה (הביוטופ) ואזרחות (מטלת ביצוע). לא תמיד תכנון תהליכי הלמידה במקצועות אלו כולל את כל העקרונות המופיעים כאן, ולכן הם אינם ממצים את הפוטנציאל שלהם בטיפול אייג'נסי, אך התשתית של אתגר מצמיח קיימת בהם. גם תחום המעורבות החברתית והמחויבות האישית עשוי להיות פוטנציאל לאתגר מצמיח ובסיס לתוכנית מטפחת אייג'נסי, אך במרבית המקרים דרך ההתנהלות בנושאים אלו אינה מובילה לכך.

בתיכון "גימנסיה הרצליה" בתל אביב שילבו בין המגמה של הנדסת התוכנה לתהליך של זיהוי צרכים חברתיים. לפיכך, מטרת הפרויקט המסיים של התלמידים הייתה צריכה לענות על צורך חברתי-קהילתי כלשהו. בכך הם עשו צעד חשוב בהפיכת האתגר במקצוע למצמיח (וגם שילבו עקרונות נוספים שיתוארו בהמשך).

גם בפעילות של תנועות הנוער יש הרבה אתגרים מצמיחים. מדובר בארגון המבוסס כמעט לחלוטין על בני נוער שקובעים תכנים, בונים תוכניות, מדריכים, מנהלים, מקבלים אחריות על ילדים, מתכננים ומבצעים פרויקטים ומחנות ועוד. תנועות נוער המתנהלות היטב הן מהמסגרות החינוכיות הקרובות ביותר להיות תוכניות חינוכיות המטפחות אייג'נסי.

האם שגרת היומיום הלא-קלה של תלמיד בבית ספר, הכרוכה בהתמודדויות חברתיות ולימודיות, איננה מהווה אתגר בפני עצמו? התשובה היא שכנראה אין בה די בתור תשתית לתוכנית חינוכית ייעודית. שגרת היומיום, שאכן עשויה להיות מאתגרת, מובילה אותנו לפתח דפוסי פעולה והתמודדות שיחסית חוזרים על עצמם, ולכן היא מייצרת "אזור נוחות" מוכר. דפוסי ההתמודדות הללו עשויים להיות מוצלחים מאוד או לא אפקטיביים כלל, אך עדיין החזרתיות שלהם אינה יוצרת תנאים טובים לטיפול אייג'נסי.

עם זאת, עניין זה אינו בלתי אפשרי! תלמידים שהתמודדו עם קשיים והתמסרו לתהליך למידה מאומץ שהוביל אותם לשיפור ניכר בהישגיהם חוו התנסות מאתגרת שתרמה לטיפול תפיסתי אייג'נסי שלהם. הניסיון מראה שבני אדם שהצליחו להתמודד עם קשיים בתהליך ארוך וסיזיפי וגילו יום אחד שהם עשו כבר דרך, חיזקו את האייג'נסי שלהם. מכאן שאפשר אפוא לבנות תוכנית שמתבססת על אתגרי היומיום, אך עדיין כדי שתהיה מועילה, כדאי לשלב ביומיום רעיון חדש ומאתגר, ואפשר לפתח אתגרים מיוחדים, כגון מסע רגלי במדבר, תוכניות התמחות דומות לאלו שהוזכרו לעיל ועוד.

עקרון האתגר המצמיח הוא העיקרון בעל המשקל הגבוה ביותר התורם להתפתחות אייג'נסי! ייתכן שרעיון זה אינו נראה לכם הגיוני ואולי הוא נוגד את השערותיכם, אך בסופו של דבר האתגרים המצמיחים הם אלה שתורמים רבות לפיתוח תחושת מסוגלות ואסטרטגיות התמודדות, שהן מאבני הבניין החשובות ביותר באייג'נסי. לעיתים קרובות, אם יש תחושה שהתוכנית שבנינו אינה מצליחה ליצור את ההשפעה שקיוונו לה להתפתחות המסוגלות, האחריות והעצמאות, כדאי לבדוק בראש ובראשונה אם הצבנו אתגר מתאים ומאתגר דיו. עם זאת, לא תמיד די בכך להצמחה, וכל העקרונות האחרים נחוצים גם כן.

עיקרון מס' 2 אחריות ואוטונומיה

נחזור לרגע לתיכון "מיתרים ברנקו וייס". באחד המסעות של הקבוצה אירעה תקלה – אחד התלמידים שכח לתאם את ההגעה של עוקב מים לנקודה שאליה הגיעו. התוצאה הייתה שלא היו לתלמידים מים. הם קיימו בשטח תהליך של פתרון בעיות, ושינו את התוכניות (נאלצו לבטל מפגש הדרכה מתוכנן) כדי להגיע למקום שבו יכלו להצטייד במים. התלמיד שהיה אחראי לטעות, הוביל בסופו של דבר את מהלך הפתרון. אירוע זה הוביל ללמידה חשובה, והוא גם מבטא את עקרון האחריות והאוטונומיה שיש לשלב כשמפתחים תוכנית חינוכית שמטרתה טיפוח אייג'נסי.

מהי בעצם האחריות הזו? משמעותה פשוטה – **אם לא אמלא את משימתי, משהו בתוכנית ישתבש**. במילים אחרות – מימוש התוכנית והצלחתה תלויים, בין השאר, בי.

התפקיד של עקרון האחריות הוא, בין השאר, לחזק את מרכיב מיקוד השליטה הפנימי – ליצור תלות בין המעשים שלי לתוצאותיהם. ההשלכות עשויות לחול על אחרים (כפי שקרה באירוע), אך הן עשויות לחול גם עליי אישית. תוכנית חינוכית טובה המפתחת אייג'נסי תכלול אתגר שיחייב את התלמידים לאחריות מעין זו – וככל שהיא תהיה יותר בהירה, ברורה ומוחשית (אין מים!) – כך טוב יותר.

גם תלמידי "אמי"ת עכו" שיצאו להתמחויות, קיבלו אחריות לביצוע משימות, ולעיתים אף הגיעו להישגים או מימשו מטרות. שלוש תלמידות שהתמחו בבית חולים, איחרו פעם אחת – ומנהל המחלקה נזף בהן! תלמידים אחרים נדרשו לכתוב סיכומים, להדריך או להעביר מידע, ללמד, להשגיח, לראיין ועוד. הם ראו את הקשר הברור בין עשייתם לבין המשימה והצלחתה.

תלמידי בית הספר היסודי "אלמוסתקבל" בג'לג'וליה ארגנו יריד בגדים יד שנייה, במסגרת תוכנית "מעגלי מנהיגות" בכיתה ו' (שהייתה חלק מהמודל שלהם שנמשך מכיתה ב' ועד ו'). על כל תלמיד הוטל תפקיד – לאסוף בגדים, להכין עלון פרסומי, להפיצו, לתאם את המקום וכד' – וללא התלמידים מילאו את תפקידיהם, היריד לא היה מתקיים ומצליח.

תלמידי תיכון "גימנסיה הרצליה" בתל אביב גידלו ספירולינה על גג בית הספר במתקנים מיוחדים שהם פיתחו – פעולה שהם עשו כדי להדריך בתי ספר באפריקה (מרכיב מרכזי בתוכנית, אך פחות חשוב לעניין זה) – וללא היו מוודאים בכל יום את תקינות המערכת, הניקיון ועוד, המבצע לא היה מצליח.

אחד מסוגי המסגרות החינוכיות המפעילים בהצלחה מרובה תוכניות המטפחות אייג'נסי הן המכינות הקדם-צבאיות. במכינות החניכים אחראים לשגרת היום, סדר, ניקיון והכנת האוכל. האחריות (הן אישית והן קבוצתית) ממלאת תפקיד חשוב מאוד ומרכזי בחוויה החינוכית שהם חווים במכינה.

למעשה, כולנו מתמודדים עם רעיון אחריות כזה כל חיינו ובכל תחום. זה נכון – אך יש לזכור כמה דברים:

- **התפתחות האחריות** – תפיסת האחריות של תלמידים ובני נוער נמצאת בשלבי ההתפתחות הראשוניים שלה, והם עדיין אינם נדרשים למלא האחריות שמבוגרים נדרשים לה בדרך כלל. כמו בכל למידה,

יש לאפשר מרחב טעות בד בבד עם הדרכה מכוונת להפקת לקחים מהשגיאות.

• **האחריות כחלק אינטגרלי מחיינו** – כדאי ללמוד את יסודות האחריות (ומיקוד השליטה הפנימי) במסגרת החינוכית כבר מגיל צעיר, ככל האפשר. ילדים קטנים אוהבים מטלות אחריות ומרגישים גדולים. ככל שנרגיל אותם מגיל צעיר ונפתח אצלם את האחריות, כך יקל עליהם להטמיעה בשגרת יומם. אם הנושא לא הוטמע מגיל צעיר, נדרשים אתגרים מעניינים ומגייסים יותר כדי ללמדה.

• **אחריות הוליסטית** – תלמידים רבים רגילים שהם אחראים ללמידה ולהתנהגות, וגם בתחומים אלו האחריות לא תמיד מוגדרת בבהירות. לעיתים כדי להשיג את המטרה של הישגים חיצוניים, גם מסירים אחריות מהתלמיד: "העיקר שיגיע להישגים הרצויים". לכן, קיימת חשיבות מכרעת למציאת איזון בין ההישגים (שחשובים לא רק למערכת אלא גם לתחושת המסוגלות של התלמיד עצמו) לבין פיתוח אחריות. כמו כן, כדי לפתח אחריות מעבר לתחום הלמידה וההתנהגות, נשאף להגדיר אתגרים שיפתחו אחריות גם בביצוע תפקידים ומשימות בעלי השלכות על תוצאות ברורות על התלמיד וסובביו.

פיתוח אוטונומיה הוא מרכיב חשוב בטיפול אייג'נסי. להלן מספר דוגמאות לדרכים שבהן אפשר לפתח אוטונומיה:

דוגמאות לדרכים
לפיתוח אוטונומיה

• **הגדרת וחלוקת התפקידים והמשימות** – נעשית על ידי התלמידים עצמם. לכן, כשתלמידים מבצעים משימות, אלו משימות שהם עצמם הגיעו למסקנה שהן חשובות ונחוצות להשגת מטרתם באתגר. בכך, סייענו להם לפתח גם יכולת לקבלת החלטות, חופש מכפייה ומתן בחירה.

• **מידת הפיקוח והליווי** – ככל שהילדים גדולים יותר, הם יזקקו לליווי רציף פחות. הרמה תלויה הן בגיל והן בחשיבות המשימה ובהשפעתה. כדי לאפשר מרחב למידה אמיתי, ובכלל זאת "נפילות", רמת הפיקוח על ביצוע המשימות צריכה להיות רופפת יחסית, בהתאם לגיל. היא כמובן עשויה להשתנות בהדרגתיות במהלך התוכנית, ואולם עקרונית תלמידים צריכים לחוש שהם קובעים את הזמן ואת הדרך אשר בה הם מבצעים את המשימה או את תפקידם. בסיפור של "עוקב המים" – הטעות התגלתה ברגע האחרון. נשאלת השאלה: האם נכון היה לייצר פגישת מעקב עם התלמידים לבדיקה לפני יציאה במטרה ללמדם כיצד מפעילים בקרה טרם היציאה לטיול? האם תהייה טעויות שנכון לחסוך מהם? תשובות לשאלות אלה כנראה תלויות בגורמים רבים. בכל מקרה, חשוב לזכור שיש לייצר איזון בין מרחב לאחריות ואוטונומיה, שיתקיימו בו טעויות ובכלל זאת, למידה מטעויות, לבין חוויית הצלחה. פיקוח נמוך מדי שיפגע בחוויית ההצלחה ייצר תסכול ויפגע בטיפול אייג'נסי, ואילו פיקוח צמוד מדי יפגע בתחושת המסוגלות העצמית וגם הוא יפגע באייג'נסי.

• **מתן בחירה** – חופש מכפייה ומתן בחירה הם מרכיבים בסיסיים באוטונומיה. מתן בחירה יכול להתבטא ברמות שונות: בעצם ההשתתפות בתוכנית, בקביעת מטרות התוכנית או הפרויקט או במהלך יישום הפרויקט עצמו. דוגמה: אם האתגר הוא לארגן תערוכה – התלמידים יכולים להחליט על הנושא, קהל היעד, היצירות, הפעילויות ועוד. חשוב

לזכור שלא כל בחירה יוצרת תחושת אוטונומיה! כשטווח הבחירה מצומצם יחסית וכל האפשרויות אינן אטרקטיביות או אינן מאפשרות ביטוי אמיתי של רצונות התלמיד – לא תיווצר תחושת אוטונומיה.

עניין אחרון שיש לקחת בחשבון הוא זה: הן אחריות והן אוטונומיה אינן נטיות קלות וטבעיות, בעיקר בגיל הצעיר. עם זאת, אין להימנע מלטפח ולעודד תכונות אלו, אך יש לצפות למצבים שבהם יהיו טעויות, תקלות, אי-עמידה באחריות וכד'. במקרים כאלה יש צורך להתערב במידה ותוך ליווי והצבת גבול למען למידה עתידית. חשוב לאפשר התרחשות של למידה בתחום האחריות והאוטונומיה.

עיקרון מס' 3 למידה מערערת וביקורתית

אחת המטרות בתוכנית המכוונת לטיפול אייג'נסי היא ליצור עבור הלומדים תנאים והזדמנויות שיסייעו להם לפתח "מצפן פנימי". פיתוח זה יסייע להם לרכוש יכולת חשיבה עצמאית וביקורתית המודעת לערכים, תהליכים, ויכולת לקבל החלטות ולבצע שיפוט מוסרי במצבים שונים ולאורך החיים. העיקרון הזה של למידה מערערת וביקורתית נועד לתמוך במטרה זו.

הכוונה ב"למידה מערערת וביקורתית" היא ללמידה עיונית ומדרבנת לדיונים על אודות נושאים המכילים סוגיות טעונות פוליטית או ערכית, דילמות, פרספקטיבות ומורכבות. מגוון הנושאים יכול להיות רחב: אזרחות, היסטוריה, כלכלה, תהליכים חברתיים, איכות הסביבה, פילוסופיה ומוסר, וגם מדעים.

למידה כזו נועדה לבטא כמה מסרים והבנות חשובות התומכים בטיפול אייג'נסי:

- חשוב שאגבש עמדה עצמאית בנושאים שונים (ולא אאמץ עמדות של אחרים, באופן אוטומטי).
- העמדה צריכה להיות מבוססת על ידע, עובדות, היגיון והסקת מסקנות, ובמידה מסוימת על ערכים.
- העולם מורכב, ואנחנו צריכים להפעיל חשיבה בנוגע אליו שתתמודד עם המורכבות.
- לעיתים הכרעות ועמדות מתבססות על אידיאולוגיה וערכים, וחלק מיכולת להגיע להכרעות היא לברר ולדייק את הערכים והאידיאולוגיה שלו.

תהליך למידה כזה הופך את הלומד לחושב פעיל, המקיים תהליך חשיבה המסוגל להתמודד עם מורכבות. כך נוכל לראות צעירים וצעירות, הגדלים להיות בוגרים שאינם מקבלים אמירות כמובן מאליו, שמזהים פערים ובעיות בסביבה ובמערכות, שמטילים ספק, לפעמים גם בעצמם, שיכולים להתמודד עם בעלי עמדות שונות ואף להקשיב ולכבד אותם. כמו כן, למידה כזו תסייע לטפח מיומנויות חשיבה נוספות, כגון חשיבה יצירתית, יכולת קבלת החלטות ופתרון בעיות.

אפשר ללמוד את התהליך הזה באמצעות אירועים יומיומיים שמתרחשים בין הילדים, כמו, למשל, שיח בעקבות ריב ביניהם. מומלץ ליצור "סרגל מאמצים" בפיתוח חשיבה ביקורתית ולהתחיל בדילמה שאיננה "רותחת" מדי, משום שעוצמות הרגש אינן מאפשרות לגלות סובלנות, פתיחות והקשבה לדעות שונות. למשל, המצב הפוליטי הנוכחי אינו נקודת התחלה טובה. הוא בוודאי יעד ראוי, אך לאחר אימון הדרגתי בשיח טעון רגשית.

לא כאן המקום לפרט את דרכי הפעולה הפדגוגיות הנדרשות כדי לעשות זאת, כיוון שיש רבות כאלה והן יכולות למלא ספרים שלמים. אך להלן כמה נקודות שעשויות לסייע להבין כיצד לתכנן ולנהל תהליך זה:

- בחירת נושא שיש בו תחומים רבים הפתוחים לפרשנות, עמדות שונות, מורכבות (אין "פתרון בית ספר"). כאמור, מדעי החברה (בעיקר) מלאים בנושאים כאלו.
- יצירת שלב למידה הכולל למידה של ממש של ידע ועובדות. רצוי לבחור בדרכי למידה אקטיביות – למידה עצמאית, למידה בקבוצות, חקר. בשלב הלמידה חשוב שתוצג תמונה מורכבת המביאה לידי ביטוי עמדות שונות ובעיות שאין להן פתרון אחד אידיאלי, אלא יתרונות וחסרונות.
- שלב של ניתוח ודיון, שבו התלמידים מגבשים ומציגים עמדות, מגיבים זה לזה וכדומה.
- ואם יש אפשרות – ליצור שלב של פעולה המבטא הכרעה כלשהי.

קיימות דרכי פעולה העשויות לתמוך בסוג כזה של למידה, כגון debate.

בפרק הזמן הקצר שבו הוגדרה רפורמת המח"ר (שינוי בלימודי מקצועות החברה והרוח), עלה רעיון לחבר בין מכינות לבתי ספר שבהם לימודי האזרחות וההיסטוריה של מדינת ישראל יהפכו לתהליך דמוי מכינה; תהליך שיהיה תהליך של למידה, הכולל מסעות, מפגשים עם בני אדם שונים, קהילות ועמדות שונות, חקר אקטיבי של התלמידים, למידה מבוססת בעיות – כל זאת בשילוב עם תפקיד אקטיבי של תלמידים בניהול המסעות (עקרונות האתגר, האחריות והאוטונומיה). הרעיון לא יצא אל הפועל מסיבות שונות – אך הוא מובא כאן כדי לבטא דרכים יצירתיות ליצור למידה מערערת וביקורתית.

במסגרת המעבדה שהוביל אגף מו"פ התקיים יום שבו כמה בתי ספר ערכו "יום על פנסייה" – תהליך שבו תלמידי התיכונים השונים שהשתתפו, למדו על יציאה לגמלאות, על כל מורכבויותיה, ריאיונו הורים ואנשי מקצוע, למדו על ההבדלים בין פנסייה צוברת ופנסייה תקציבית, וקיימו דיונים ודיבייטים בנושא.

בתיכון "מיתר" בגני תקווה יצאה מגמת מדעי החברה לחקר בנושא "מגדר במרחב הציבורי" – תהליך שנמשך כמה חודשים, ובמהלכו הם ערכו תצפיות רבות, ראיונות, למדו על תאוריות וגישות ולבסוף כתבו עבודות שאותן הציגו בקהילה, וחלקם אף פנו למוסדות והציגו למנהליהם את הממצאים והמסקנות.

יש לציין שקיימים לא מעט מחקרים על אודות תוכניות לטיפול חשיבה ביקורתית, שנושאות תוצאות חיוביות (Vásquez, 2022; Xamxoeba, 2024). לכן, המאמץ במקרה זה משתלם.

חשוב בהקשר זה לציין את עבודתו של פריירה בספרו "פדגוגיה של המדוכאים" (2022). לתפיסתו, החינוך צריך לאתגר כל העת את התלמידים והתלמידות לזהות ולחשוב בדרך ביקורתית על מערכות כוח, לשאול שאלות ולנסח תפיסות עצמאיות ואלטרנטיביות, וכן לעודד אותם לפעול על פי תפיסתם העצמאית והביקורתית. במובן זה חשיבה ביקורתית היא הבסיס של האייג'נסי. ככלל, אפשר לחלק את תפיסתו של פריירה לשני סוגים של פרקטיקות חינוכיות – באחד, הדגש הוא על עידוד ואתגור ההסתכלות הביקורתית של התלמידים והתלמידות והתייחסותם לידע

ולעולם. הסוג השני של הפרקטיקות מתייחס לשיתוף שלהם ושינוי של מאזן הכוחות המסורתי בלמידה, והוא רלוונטי לעיקרון מספר 7 – סביבה המאפשרת ביטוי והשפעה מכווני הקשר.

לסיכום הנושא: חשוב להבחין בין חשיבה ביקורתית לביקורת. לא אחת, כאשר ילדים מעיזים להפעיל חשיבה ביקורתית, המבוגרים תופסים זאת כביקורת ואף כהתרסה בסמכות. כך, למשל, כאשר ילד בכיתה שואל "למה צריך שיעורי בית?" המורה עלולה לענות בהתאם לטון שבחר התלמיד לשאול שאלה זו. כאשר ילדה שואלת הורה "למה אני צריכה להקשיב לך?" הורה עלול לענות בכעס בשל תפיסה של האמירה כהתרסה בלבד. חשוב ללמד מבוגרים לפתח חשיבה ביקורתית של ילדים גם מתוך רגעים פחות נעימים ולמנף אותם.

כך, למשל, בתגובה לשאלה "למה צריך שיעורי בית" מורה יכולה להגיד: "בואו באמת נחשוב למה צריך" ולהקדיש את השיעור לדיון ביקורתי. היא בהחלט גם יכולה להגיד לילד אחר כך: "זו הייתה שאלה מצוינת, רק הטון שלך היה לא נעים, הוא נשמע מזלזל. אפשר לשאול בכיתה כל שאלה, אך חשוב שהטון יהיה סקרן ונעים". אפשר גם לתרגל עם הילד את טון הדיבור במשחק תפקידים קליל. מרבית הדיאלוגים במערכת החינוך קמים ונופלים על טון ושפת גוף, לא על תוכן.

עיקרון מס' 4 תכנון וקבלת החלטות

גיבוש תוכנית פעולה המיועדת להשיג מטרה ומימושה היא אחת הפעולות המובהקות ביותר המבטאות אייג'נסי אנושי. אדם המציב מטרה ופועל להשגתה – זו כמעט ההגדרה של אייג'נסי. לכן בתוכנית חינוכית שזו מטרתה, יש מקום לתת ללומדים כלים ומיומנויות שיעזרו להם לעשות בדיוק את זה. הכוונה בעיקרון זה היא שהתוכנית תשלב (או אפילו תלמד בצורה מפורשת) תהליכים וכלים קוגניטיביים של תכנון וקבלת החלטות.

בתיכון "מיתרים ברנקו וייס", התלמידים שתכננו וניהלו מסעות ברחבי הארץ השתמשו בתבניות לתכנון המסע. חלק מהתבניות פותחו על ידי המורות, וחלקן נבנו או הותאמו על ידי התלמידים והתלמידות עצמם, והתעדכנו עם הזמן. התבניות, פשוטות במהותן וכללו "שדות" כגון הגדרת המטרה, אמצעים נדרשים ותיאומים הכרחיים. הן סייעו לתלמידים להפנים עקרונות של חשיבה שיטתית ולפרק משימות גדולות לקטנות, ובנוסף שימשו ככלי תקשורת ועבודה של הקבוצה.

בבית הספר היסודי "אלמוסתקבל" בג'לג'וליה, תלמידי כיתה ד' השתתפו בתהליך של הצבת יעד אישי והשגתו, שנקרא "מסע למידה אישי". בתהליך זה התלמידים בנו "מפה" ועדכנו אותה לאורך התהליך. מפה זו שימשה למעשה כלי תכנוני. מעת לעת, בזמנים קצובים מראש, הם כתבו גם הערכות ביניים לתהליך שהם עשו, ויחד עם המורה "המנחה של המסע" הם אפילו החליטו על מדדים פשוטים שסייעו להם להעריך את התקדמותם (למשל: "כמה פעמים סידרתי את החדר השבוע").

בתיכון "מיתר" בגני תקווה תלמידים הציבו בכל שבוע יעד אישי (שנקרא "התכוונות"), ובין השאר, למדו במפגשים שליוו את התהליך להשתמש בכלי SWOT – מסגרת לניתוח חוזקות (Strengths), חולשות (Weaknesses), הזדמנויות (Opportunities) וסיכונים (Threats). הכלי סייע לתלמידים לקבל החלטות מושכלות לגבי יעדיהם האישיים, והם יישמו אותן בפרויקטים ובתהליכים נוספים.

בתיכון "עין כרם" בירושלים קיימת מגמת "יזמות חברתית". התלמידים לומדים בה לחמש יחידות ביזמות חברתית בתהליך הכולל למידה על צורכי הקהילה (עקרון הלמידה המערערת והביקורתית), בחירה, תכנון וביצוע של יוזמה קהילתית (עקרונות האתגר המצמיח, האחריות והאוטונומיה). בשיתוף פעולה עם תוכנית אייג'נסי התלמידים למדו, בין השאר, גם כלי ניהול ותכנון בסיסיים ונעזרו בתבניות שיסייעו להם לתכנן את הפרויקט שלהם, להפעיל אחרים ועוד.

ישנן מספר מיומנויות חשובות שיש לרכוש כדי לשפר את היכולת לתכנן ולקבל החלטות. מיומנויות שניתן לתרגל אותן באמצעות שימוש בכלים מתאימים:

מיומנות	כלים	איך להשתמש?
 תכנון לוח זמנים	גאנט	תרשים המציג פעילויות, קשריהן ולוחות זמנים. מסייע לפרק משימות גדולות לצעדים קטנים.
 תיעדוף משימות	טבלת חשוב-דחוף	כלי לסיווג משימות לפי מידת דחיפותן וחשיבותן, מסייע בקביעת סדרי עדיפויות.
 ניסוח מטרות	מודל SMART	מודל לקביעת מטרות: ספציפיות (Specific), מדידות (Measurable), ניתנות להשגה (Achievable), רלוונטיות (Relevant), מגבלות זמן (Time-bound).
 קבלת החלטות	- עץ החלטות - מודל קבלת החלטות רציונלי - מודל OODA	כלים מגוונים לקבלת החלטות. OODA (Observe, Orient, Decide, Act) הוא תהליך מחזורי לקבלת החלטות מהירה ואפקטיבית בסביבה דינמית ובתנאי חוסר ודאות.

לא הכרחי להשתמש בכלים האלה במלואם. אפשר גם להסתייע במרכיבים שלהם למטרות שונות. יש ערך לתרגול לאורך שנות הלימוד כדי שהשימוש בכלים אלה יהפוך להרגל חיים. אולם, החשיבות של למידת כלי תכנון וקבלת החלטות בתוכנית לטיפול אייג'נסי היא רבה. זאת משום שהיא לא רק משפרת מיומנויות אלו, אלא גם מחזקת תחושה של שליטה ואוטונומיה אפילו בגיל הרך (Pekdoğan & Ulutaş, 2018).

אחת המטרות שאנו שואפים להשיגן בטיפול אייג'נסי, היא לעודד ולקדם נטייה להתבוננות עצמית והערכה עצמית בקרב התלמידים והתלמידות. להתבוננות עצמית יש חשיבות רבה בהתפתחות אייג'נסי איתן, כיוון שהיא אחד הכלים היעילים ביותר של האדם ללמוד ולגלות יותר על עצמו ועל היחסים בינו לבין אחרים והעולם.

ההתבוננות העצמית מסייעת לפיתוח המיומנויות החיוניות האלה:

- להבין טוב יותר אילו מהיכולות וההתנהגויות שלי מקדמות אותי יותר במצבים מסוימים ובאילו פחות

עיקרון מס' 5 התבוננות עצמית

- להכיר ולנסח טוב יותר את הערכים שלי
 - ללמוד מההתנסויות שלי על דרכי פעולה והתמודדויות מסתגלות יותר
 - לווסת תחושות כישלון על ידי הפניית הקשב ללמידה מתוך אי ההצלחה במטרה לפתח תחושת מסוגלות במקום ייאוש
- אפשר לפתח התבוננות עצמית בשלוש צורות:
1. באמצעות מודלינג (חיקוי ההתנהגות) של המבוגר שמפגין גם הוא התבוננות ומודעות עצמית.
 2. באמצעות הוראה ישירה על ידי חלונות זמן, שבהם היא מתרחשת (מפגש קבוצתי מובנה, מפגש אישי, תהליך עצמאי בעזרת כלי או מחוון).
 3. במהלך השגרה היומיומית, במפגשים או ביניהם. למשל, אם בסוף מפגש או בין לבין הפניתי תשומת לב של ילדה לדבר-מה בעצמה. שיטה זו יעילה מאוד שכן אפשר להתייחס לדוגמה שזה עתה קרתה. זאת משום שלעיתים במשוב מושהה הילדים לא יזכרו או לא יבינו במה מדובר.
- בכל מצב כזה כדאי להתמקד בנקודה אחת או שתיים בלבד, להבנות את שגרת ההתבוננות העצמית באופן קבוע במסגרת התוכנית, ולהקדיש לזה זמן – אך לא יותר מדי.
- בתיכון "אמי" ת עכו, במסגרת תוכנית יום ההתמחות של תלמידי כיתה ט', בימי רביעי בקביעות – יום לאחר יום ההתמחות – נערך מפגש מונחה של תלמידי הכיתה, ובו הם שיתפו וסיפרו על החוויות שלהם, על דילמות ותובנות שחוו במסגרת ההתמחות.
- באותו תיכון פעלה בכיתה ז' גם תוכנית אחרת, אשר בה התלמידים נפגשו מדי שבוע בקבוצות של כחצי כיתה בהנחיית מחנכים ומנחים. במפגשים אלו הם דנו בחוויות שלהם והגדירו לעצמם יעדים אישיים לשבוע הקרוב. מודל דומה קיים גם בתיכון "מיתר" בגני תקווה.
- בבית הספר היסודי "אלמוסתקבל" בג'לג'וליה, התלמידים מכיתות ד'–ו', שהיו להם תוכניות פעילות שונות, השתתפו בקביעות במפגשים קבוצתיים עם המורה "מנחת המסע", ואחת לכמה זמן קיימו עם המורות מפגש אישי. במפגשים אלו הם העריכו את התקדמותם ליעדים שהציבו לעצמם ואת הלמידה שהם מפיקים. לצורך פעילות ההתבוננות העצמית בנו בבית הספר גם תבניות וכלים מותאמי גיל, שאחד הבולטים בהם הוא משקפיים בצבעים שונים (מזכיר במעט את "כובעי החשיבה" של דה-בונו – משקפיים אופטימיים, משקפיים שרואים את הבעיות והסיכונים, משקפיים של תובנות ועוד).
- בניית התמהיל של מרכיב ההתבוננות העצמית מחייב איזון בין המציאות ליעיל. מצד אחד, מתן תבנית לתלמידים למילוי עצמי לא יישא פרי ללא עיבוד ותיווך. מצד שני, לא תמיד קל למצוא זמן וזמינות של מורים, מדריכים ומנחים (ולעיתים גם את המיומנות המתאימה). נראה שלא קל לשלב בין מפגשים קבוצתיים בתדירות גבוהה, ובוודאי לא מפגשים אישיים. החדשות הטובות הן שלעיתים זמן קצר יכול להיות מועיל מאוד, למשל 15–20 דקות, בתום פעילות או שלב מרכזי בתוכנית, או מדי שבוע, תוך בחירת 2–3 שאלות מרכזיות

הרלוונטיות לאותה נקודת זמן, שעוסקות בהתבוננות עצמית או בשיתוף.

שאלות לדוגמה:

- האם נהניתי? ממה?
- מה היה לי קשה במיוחד? איך אוכל להתמודד עם זה הלאה?
- איזו החלטה קיבלתי? למה קיבלתי את ההחלטה הזו? מה הייתי עושה בדיעבד?
- מה הייתה הדילמה שנתקלנו בה?
- האם מה שלמדנו/הכרנו/נחשפנו אליו גרם לנו לשקול מחדש את העמדה שלנו?
- כיצד פתרתי את הבעיה שהתמודדתי איתה? האם הפתרון היה טוב?
- איך התמודדנו עם הקונפליקט שהיה בקבוצה? איך כדאי לגשת לקונפליקטים כאלו בעתיד?
- האם אני מרוצה מהתוצאה של האתגר או המשימה? מה עשיתי נכון? מה יכולתי לעשות טוב יותר?

לצד ההתבוננות העצמית האישית, נודעת חשיבות גם להתבוננות עצמית קבוצתית – בעיקר בתוכניות שבהן המרכיב הקבוצתי גדול והמשימה משותפת. התבוננות עצמית קבוצתית יכולה לעסוק בהערכת התקדמות הפרויקט והתאמות תכנון, וכן בהערכת הדינמיקה ותהליכי התקשורת והעבודה בקבוצה. לרוב כדאי שהפעמים הראשונות, לפחות היכן שיש קשיים, ילוו בהנחיה של אדם מיומן.

בתוכנית המסעות של תיכון "מיתרים ברנקו וייס" במיתר, מפגשי הפקת לקחים, הערכה ומשוב קבוצתיים התנהלו בקביעות, הן לפני מסעות והן אחריהם. במפגשים האלו התפתחה שפת מיומנות שאפשרה לקבוצה לקבל עם הזמן יותר אחריות ולהצליח לתכנן ולהוציא לפועל מסעות בצורה טובה יותר. גם במסגרות מכינה שונות יש הליך קבוע של הפקת לקחים ורפלקציה קבוצתיים.

בהתייחס לכך, עשויה להישאל השאלה – מדוע? הרי כולנו חוונו חוויות ואתגרים מצמיחים ששינו אותנו גם באופן עצמאי – ואכן, אפשר לטפח אייג'נסי גם באופן אישי. צעירה המשתלטת על מיומנות גלישת גלים, או נוסעת לחו"ל לבדה בפעם הראשונה ומגלה שהיא יכולה להסתדר – האייג'נסי שלה יתפתח מהאתגר הזה, גם אם לא עשתה זאת בקבוצה. לפיכך, עקרון הקבוצה אינו חובה, ואפשר לבנות תוכנית כזו גם בלעדיו. אף על פי כן, לעבודה באמצעות קבוצה יש יתרונות גדולים, ההופכים את העיקרון להמלצה חמה:

עיקרון מס' 6 קבוצה

1. לקבוצה קל יותר להשיג מטרות, והשתתפות בקבוצה הפועלת כמקשה אחת ומשיגה מטרות, מעצבת גם את תודעת היחיד. במילים אחרות, ההתנסות של הלומד בתוך קבוצה הפועלת במשותף ומצליחה להגיע להישגים, תשפיע גם על התפיסה של האדם האחד ועל האמונה שלו ביכולתו לפעול ולהשפיע.

2. חלק מטיפוח אייג'נסי קשור לטיפוח מיומנויות בין-אישיות הקשורות בהשפעה, הובלה, שיתוף פעולה עם אחרים וכדומה. מיומנויות אלו דורשות להיות בתוך קבוצה ובקשר עם אחרים.

3. העשייה הקבוצתית יכולה לסייע בהתמדה לאורך זמן במטלות ארוכות טווח.

4. טיפוח אייג'נסי בהקשר קבוצתי יכול להיות פרשנות הולמת לאייג'נסי בהקשרים חברתיים, כגון עוני והדרה; או בחברות קולקטיביסטיות, שבהן קיימת העדפה לפרשנות קולקטיבית ומכלילה של אייג'נסי על פני פרשנות אישית (כפי שראינו גם בתחנה הקודמת).

לצד אייג'נסי אישי, אנו מעודדים גם את טיפוח האיג'נסי הקולקטיבי – שיוצר אצל הקבוצה (כיתה, שכבה או קבוצה מוגדרת אחרת) את התפיסה ואת המנגנונים המשותפים כדי לפעול ולהאמין ביכולתם להשיג מטרות באופן יעיל יותר מאשר כיחידים. רעיון זה נכון גם בנוגע לקבוצה מסוימת כלשהי המתנסה בתהליך (למשל, קבוצת בני נוער המשתתפים במסע), ואף מתאים ביותר לתפיסה של חשיבות הקבוצה בכלל. בתיכון "מדרשת בן גוריון" מתקיימת מדי שנה בפורים עדלאידע אקולוגית מרשימה. תלמידי כל שכבה (ט' עד י"ב) עובדים החל מחודש לפני פורים על גיבוש נושא, הקמת מבנים יבילים ענקיים העשויים מחומרים ממוחזרים, הכנת תלבושות, כוריאוגרפיה, מוזיקה, חזרות ועוד. בחג הפורים עצמו הם מקיימים תהלכה צבעונית מלווה במוזיקה וריקודים, שהיא כל כך מרשימה עד שהפכה לאטרקציה תיירותית שמושכת אלפי צופים מכל רחבי הארץ. ואכן שנים רבות קשה מאוד למצוא חנייה בפורים באזור המדרשה בזמן העדלאידע.

מלבד גאווה ותחושת הישג קבוצתית (ואישית) כבירה, שהן אבני יסוד חשובות להתפתחות אייג'נסי, מה לומדים התלמידים מהעשייה הקבוצתית הזו?

- ביחד, כקבוצה, הם יכולים להשיג הרבה יותר מאשר לבד. לבד אי-אפשר להרים פרויקט כזה.
- לעבוד כקבוצה מבחינת מיומנויות בין-אישיות.
- לבנות תוכנית עבודה, לחלק תפקידים, להתמודד עם בעיות ועוד.
- באופן אישי – איך להתנהל בקבוצה, ואיך אני עצמי מתקשרת ונוכחת בקבוצה (הבעת עמדה, לקיחת מנהיגות, קבלת אחריות, זהויות התכונות והיכולות הייחודיות שלי שמעניקות ערך, התמודדות עם מחלוקות, התמודדות עם רגשות העולים בתוך קבוצה ועוד).

בבסיסה, הקבוצה במסגרת החינוכית היא סביבה חברתית שבה אנו מפתחים את רוב מיומנויות התקשורת שלנו ודפוסי היחסים שלנו עם הסביבה. ההתפתחות הזו מואצת כשהקבוצה מתמודדת עם אתגר רב-ממדי. ההנחות הפנימיות והמיומנויות שמתפתחות בסיטואציה הזו הן הבסיס להתנהלות בארגונים, לניהול ולמנהיגות ויוזמה חברתיים. לכן ההמלצה בעיקרון זה היא לשאוף לבנות תוכנית המתבססת על אתגר קבוצתי משמעותי.

עוד משמעות רבת-חשיבות להתמודדות עם אתגרים כקבוצה היא היווצרותה של תחושת השייכות. בתחנה השנייה סקרנו את הקשר בין אייג'נסי לבין תאוריית ההכונה העצמית (Deci & Ryan, 2012) המתארת

תנאים ותהליכים חיוניים להתפתחות מיטבית של בני האדם. על פי העיבוד של עשור ואח' (2022), יש לכל אדם ארבעה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: הצורך בקשר, ביטחון ושייכות, הצורך במסוגלות, הצורך בחופש מכפייה והצורך בגיבוש ובמימוש מצפן פנימי אותנטי. מארבעת הצרכים האלה, טיפוח אייג'נסי בקבוצה יכול לספק, בעיקר, את הצורך בקשר, ביטחון ושייכות.

לעיתים לא קיימת הזדמנות ליצור אתגר קבוצתי, או שמסיבות אחרות האתגר אינו קבוצתי. למשל – נניח שבית ספר מעוניין לבנות תוכנית אייג'נסי שנושאה מטלת הביצוע באזרחות, שלרוב היא אישית (או בזוגות). גם במקרה כזה כדאי להקדיש חשיבה ליצירת מידה כלשהי של שיתוף, חיבור ואף תלות הדדית, כגון קבוצות משוב הדדי, "מערכת מטלות ביצוע", פרסום מטלות הביצוע בסופו של דבר ב"במה" משותפת, כמו עיתון, פודקאסט [הַסְפָּת] וכדומה.

כדי לטפח אייג'נסי בבית הספר יש להביא בחשבון את ההיבטים המערכתיים-חברתיים שלו, כלומר כיצד לעצב סביבה המאפשרת ביטוי והשפעה תוך הכרה והתייחסות להקשר החברתי-תרבותי שבו פועל בית הספר. הבנה זו מתייחסת למכלול הגורמים הסביבתיים והחברתיים המשפיעים על התפתחות אייג'נסי, החל מרמת המיקרו של יחסי גומלין בבית הספר ועד לרמת המקרו של מבנים חברתיים ותרבותיים.

גישה הוליסטית זו מחייבת בראש ובראשונה, זיהוי והבנה של המאפיינים התרבותיים של הקהילה שבה פועל בית הספר. בחברות קולקטיביסטיות, למשל, האיזון בין אוטונומיה אישית וערכי הקבוצה מחייב גישה מורכבת יותר לטיפוח אייג'נסי. לעומת המושג אייג'נסי המתייחס ליכולתו של הפרט לפעול באופן אוטונומי, חברות קולקטיביסטיות מדגישות את העדפת צורכי הקבוצה על פני צורכי הפרט. לכן טיפוח אייג'נסי בהקשרים אלו צריך להיעשות בדרך המכבדת את המסגרת התרבותית-חברתית תוך התמודדות עם האיזון המורכב בין צורכי הפרט לבין ערכי הקולקטיב.

במקביל, חשוב להכיר בהון התרבותי-קהילתי הייחודי של הקהילה, כפי שמציעה יוסו (Yosso, 2005). במקום לראות בקהילות מיעוטים או קהילות מודרות שהן חסרות משאבים לטיפוח אייג'נסי, יש להכיר בידע, בכישורים וביכולות הייחודיות שהן מפתחות. הון תרבותי קהילתי זה מהווה משאב חיוני המאפשר לא רק להתמודד עם אתגרים מבניים, אלא גם לפתח דרכים ייחודיות של העצמה.

על בית הספר להיות מודע לעובדה שכשם שהוא יכול להיות בעל פוטנציאל לשינוי חברתי, הוא פועל דווקא פעמים רבות כגורם מרכזי בשימור אי-השוויון החברתי. עליו להביא בחשבון את הנטייה של מערכת החינוך להעדיף את "המודל העצמאי" של אייג'נסי, המדגיש יכולות אישיות, שאיפות ומאפיינים פנימיים כגורמים להצלחה. גישה כזו עלולה דווקא לפגוע בתלמידים ממעמדות נמוכים הנוטים לאמץ את "מודל התלות ההדדית" הרואה באייג'נסי תוצר של יחסי גומלין עם הסביבה. יש לזכור שהכרה במודלים השונים והתאמה של מערכת החינוך לתמיכה בשניהם היא חיונית לקידום שוויון הזדמנויות.

עיקרון מס' 7 סביבה המאפשרת ביטוי והשפעה מכווני הקשר

במישור המעשי יש צורך לעצב מנגנונים מותאמים תרבותית המאפשרים ביטוי של התלמידים והשפעה שלהם על סביבתם. יש להכיר את דפוסי ההשפעה והביטוי המאפיינים את ההקשר החברתי-תרבותי ואת האופן שבו אפשר לפעול בהם ואת המידה שבה אפשר לאתגר אותם. יש להכיר בעובדה שיש שונות בין בתי הספר באשר לחופש הביטוי ולמידת ההשפעה שהם מאפשרים לתלמידים (ולמורים) – החל מבתי ספר בעלי מסגרת נוקשה ועד לכאלו המעודדים הבעת עמדות או אפילו ציורי גרפיטי על הקירות. לפיכך, חשוב שכל בית ספר יפתח את המנגנונים המתאימים לו בהתאם לאופיו ולהקשר התרבותי-חברתי שלו. מנגנונים אלו יכולים לכלול את האפשרויות האלה:

- בחירה בנושאי פרויקטים ואופן ביצועם
- עצמאות בתכנון ותמיכה מותאמת
- שיתוף בהחלטות מרכזיות
- מסגרות דיון והבעת עמדות מותאמות תרבותית
- הגדרה משותפת של כללי התנהגות

לדוגמה, בתוכניות של מכינות יש לעיתים קרובות שלב מובנה, המתרחש תקופה מסוימת לאחר תחילת המכינה (בחלק מהמקרים מדובר בכחודשיים). בתוכניות אלה קבוצת החניכים מקבלת הזדמנות להחליף את כללי ההתנהגות במכינה שהצוות הכתיב בתחילת הדרך לכללים אחרים שהם קובעים. זהו מעין "טקס התבגרות" ודרך לדרג וליצור סולם התפתחותי של אוטונומיה ואפשרות ביטוי והשפעה.

חשוב במיוחד לפתח מודלים של קוֹ-אייג'נסי – שותפות בין מורים לתלמידים המותאמת להקשר התרבותי. תחומי הסמכות של השותפים אינם חייבים להיות שווים, אך חשוב לייצר מרחב להבעת עמדה והשפעה, גם אם מוגבלת.

יש להביא בחשבון שעניין זה לא תמיד קל לצעירים וצעירות שעליהם להיכנס לתפקיד של שותפות והשפעה, ולא רק בחברות מודרות, מסורתיות או קולקטיביסטיות. ישנה הנחה נאיבית, שעצם פתיחת מרחב לביטוי והשפעה עבור תלמידים תוביל אוטומטית להתפתחות יכולתם לנצל מרחב זה ולחזק את האייג'נסי שלהם. אולם ההנחה הזו אינה נכונה. כשיוצרים מרחב השפעה או שותפות, מי שבדרך כלל "יצעד קדימה" הם אלה שממילא הם כבר בעלי אייג'נסי חזק, ומבינים שהאפשרות שניתנת להם לקבל אחריות, ולהיות שותפים לקבלת החלטות, היא הזדמנות לכוון את הדברים על פי הערכים והמטרות שלהם. הם יהיו גם אלה שיגיעו אל האתגר בערכים ובמטרות מגובשים וברורים יותר. כך גם ישנה תופעה של "החשודים המידיים" – אותם תלמידים, שלעיתים קרובות עברו מסלול בתנועת נוער (שהיא מסגרת שיש בה יישום של הרבה מעקרונות האייג'נסי), שהופכים מעורבים בארגון פעילויות, מקבלים אחריות, והם גם אלו שכשהצוות צריך "מישהו לסמוך עליו" יקראו להם. אותם "חשודים מידיים" הם אלו ש"ירוויחו" מיצירת מרחב שותפות והשפעה, בניגוד לרוב התלמידים הזקוקים לתוכנית וחוויה אחרות כדי לעבור תהליך התפתחות של האייג'נסי שלהם: הם צריכים אתגר מצמיח, אחריות ואוטונומיה, למידה ביקורתית, התבוננות עצמית, כלי תכנון וקבלת החלטות, קבוצה, ו... כן – גם מרחב או מסגרת שהם מקבלים בהם מקום להשפיע ולהביא את עצמם לידי ביטוי.

כפי שמציעים סמאן־רמאן ופרידמן (2018), תהליך טיפוח אייג'נסי דורש ליווי סבלני שמעמיד במרכז פיתוח מודעות עצמית וכן התמודדות גלויה עם רגשות, חסמים וקונפליקטים בין ערכים סותרים.

שיקולים נוספים בפיתוח תוכנית חינוכית המכוונת לטיפוח אייג'נסי

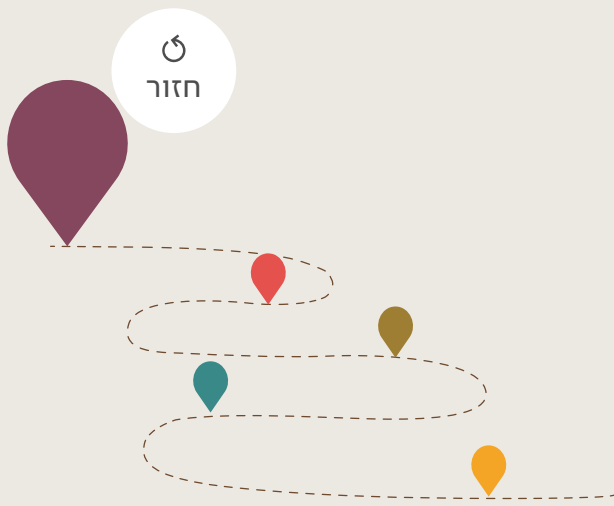
שבעת העקרונות שתוארו לעיל מהווים את הבסיס החשוב לפיתוח תוכנית מהסוג שאנו מכוונים אליה. דרך נוחה לנהל את תהליך הפיתוח היא להתחיל מעיצוב האתגר המצמיח, לנסות לוודא שהוא מבליט את הממד הקבוצתי, ומסביבו "לארגן" את העקרונות האחרים – הגדרת אחריות ואוטונומיה, פרקי למידה מתאימים, עוגנים של התבוננות עצמית, כלי תכנון וקבלת החלטות ודרכי פעולה המגדירים שותפות או מרחבים וכללים של ביטוי אישי של התלמידים וההשפעה שלהם על עצמם ועל סביבתם.

נוסף על ההתייחסות להקשר החברתי־תרבותי שממנו מגיעים התלמידים והתלמידות, כדאי להביא בחשבון עוד כמה דגשים ושיקולים:

- **הרכב הקבוצה:** אין כללים ברורים למהות הטווח או ההרכב "הנכונים" לתוכנית מטפחת אייג'נסי. בתנועות נוער יש קבוצות הטרוגניות מאוד ולעיתים גם גדולות מאוד, לעומת מסגרות אחרות שהן פחות הטרוגניות. עם זאת חשוב לתת לכך תשומת לב – לא ליצור חוסר איזון בוטה בלקיחת אחריות, להשתדל להימנע מיצירת הרכב שסיכויי ההצלחה שלו נמוכים בשל קונפליקטים קודמים וכיוצא בזה.

- **חיבורים עם הקהילה:** במידת האפשר נכון לבחון אם במסגרת התוכנית אפשר ליצור שיתופי פעולה עם גורמים בקהילה (רשויות, מוסדות, עסקים וכד'), או לכל הפחות לעסוק בנושאים ואתגרים שיש להם קשר לקהילה שבה חיים התלמידים. הקשר לקהילה משרת בעיקר שלושה דברים: (1) הופך את התוכנית לרלוונטית יותר לחיי התלמידים, (2) עשוי ליצור הזדמנויות לפעילויות, משאבים והזדמנויות מעניינות שיעשירו את הזירות שבהם התלמידים פועלים, (3) מחבר את תפיסת התפתחות האייג'נסי למודעות ומחויבות לקהילה.

- **לספק תנאים לטיפוח אייג'נסי של הצוות החינוכי:** כדי שהצוות המשתתף בתוכנית (מורים, מנחים, מדריכים, חונכים וכד') – בהתאם לאפשרויות ולתוכנית) יחזיק ביכולת להשתתף בה, עליו לקבל את כל התנאים והתמיכה להתפתח בעצמו. טיפוח אייג'נסי דורש התנהלות גמישה על פני מתחים רבים ולשם כך על הצוות לקבל מרחב לאימון ולטיפוח יכולות אלה בעצמו בסביבה רחבה דייה כדי לאפשר ביטחון פסיכולוגי גבוה שגם אם תהיינה טעויות, יהיה די מקום לתקן.



תחנה חמישית

תחנה חמישית: תחנה זו סוקרת כמה אבות טיפוס של תוכניות וגישות מוכרות במערכת החינוך והיא בוחנת האם הן יכולות לשמש כ"אב-טיפוס" פדגוגי לטיפול אייג'נסי.

חלונות פדגוגיים לטיפול אייג'נסי

ייתכן שאחרי ביקור בתחנה הקודמת נוצר הרושם שיש "אב-טיפוס" מסוים של תוכנית חינוכית המטפחת אייג'נסי. דוגמאות שהוזכרו, כמו המכניות, תנועות הנוער, תוכנית המסעות של תיכון "מיתרים ברנקו וייס", עשויות לצייר תמונה של בני נוער הולכים בטבע ומכינים בעצמם אוכל. דוגמאות נוספות כגון תוכנית ההתמחויות של תיכון "אמי"ת עכו, תוכניות היעדים האישיים של תיכון "מיתר" ושל בית הספר "אלמוסתקבל", עזרו לגוון ולתת תמונה רחבה יותר של סוגי האתגרים והתהליכים שעשויים להוות בסיס מצוין לתוכנית.

בתחנה זו נסקור כמה "אבות טיפוס" מוכרים מעולמות החינוך של תוכניות חינוכיות שמטפחות אייג'נסי באופן ברור, או מציעות פוטנציאל לעשות זאת, או נוגעות בכך בדרך מסוימת אך ברורה ובעלת ערך. חלקם מבטאים בצורה טובה את העקרונות שתוארו, חלקם מעט פחות, ואת חלקם אפשר לעצב ולפתח כך שיעשו זאת.

גם כאן אין מדובר ברשימה ממצה. עשויים להיות עוד סוגים רבים של תוכניות. אך הכרת המודלים הללו, החלונות הפדגוגיים לטיפול אייג'נסי, שחלקם נשענים על תאוריות מוכרות ומגובים במחקר, עשויה לעזור למי שרוצה לפתח תוכנית כזו.

החלונות שיוצגו בפרק זה:

- תוכניות יזמות
- תוכניות למעורבות חברתית
- קו-אייג'נסי בכיתה
- יישומים פדגוגיים של תאוריית ההכונה העצמית
- תוכניות "סגור עצמי"

תוכניות יזמות

בארץ ובעולם קיימות תוכניות יזמות רבות לבני נוער: יזמים צעירים, EdStart של משרד החינוך, אליפות הסטארטאפים לנוער, יוניסטרים ועוד רבות. חלקן תוכניות העוסקות ביזמות ממש, חלקן יוצרות סימולציה של יזמות. הן עוסקות ביזמות עסקית, טכנולוגית או חברתית-קהילתית, או בשילוב שלהן. לעיתים אפשר למצוא גם אירועי האקתון לנוער, או בהשתתפות נוער (אירועי יזמות אינטנסיביים, העושים שימוש בחוכמת ההמונים שבהם המשתתפים מתחלקים לקבוצות חשיבה, היוצרות ומפתחות יחדיו רעיונות והמצאות פורצי דרך). תוכניות יזמות קיימות במידה מסוימת גם בתוך בתי הספר. אחת הדוגמאות לכך היא מגמת היזמות החברתית שהחלה בתיכון "עין כרם", ומאז אומצה בתיכונים אחרים.

המאפיין העיקרי שהופך תוכניות יזמות לתוכניות חינוכיות המטפחות אייג'נסי הוא **שבליבן יש אתגר מעצים ברור ומובהק – לפתח רעיון ליוזמה, לעסק, לטכנולוגיה או לפתרון לבעיה כלשהי** – כך שרובן מביאות לידי ביטוי את עקרון האתגר המצמיח מהרגע הראשון.

גם עקרונות אחרים באים לידי ביטוי בצורה ברורה במרבית תוכניות היזמות, ובהם:

- **עקרון האחריות והאוטונומיה** – לרוב בצוותי האקתון ובתוכניות יזמות אין קובעים למשתתפים את סוג המשימה, אלא מאפשרים להם להחליט מה תהיה. כמו כן, כל העשייה תלויה בצוות – המשתתפים יודעים שהעשייה תלויה בהם. אם יעבדו ויפתחו את האב-טיפוס, תהיינה תוצאות לעשייתם. אם לא ישקיעו, או לא ימצאו פתרון לבעיה, לא תהיינה תוצאות.

- **עקרון הלמידה המערערת והביקורתית** – בכל תהליך יזמי, כחלק משלביו, יש למידה וניסיון לחקור את הבעיה שאותה מעוניינים לפתור. לא תמיד זו למידה מספקת ומעמיקה, ולא תמיד היא באמת מערערת וביקורתית, אך לפחות יש למידה. בתוכניות יזמות חברתיות, כגון במגמה ליזמות חברתית, לרוב תהיה רמה גבוהה יותר של חקר בעיות, צרכים ופערים בקהילה – תהליך שללא ספק עומד בעיקרון.

- **עקרון כלי התכנון וקבלת ההחלטות** – מרבית תוכניות היזמות מצטיינות בעיקרון זה, כיוון שהן מלמדות מתודה סדורה כלשהי של חשיבה ותכנון המוביל לגיבוש ופיתוח רעיון יזמי.

- **עקרון הביטוי האישי וההשפעה** – משתתפי תוכניות יזמות הם במידה רבה "אדונים לעצמם" במובן שהם מווסתים ושולטים ברמת המאמץ וההשקעה, בציפיות שלהם, וכמובן בנושא היוזמה. הם אומנם אינם שותפים להחלטות, כמו תכנון לוח הזמנים של התוכנית ותכניה, אך אלו לא נחווים כפגיעה בביטוי האישי ובהשפעה (יש אפילו תוכניות יזמות שנמתחת עליהן ביקורת בשל היעדר הכוונה מספקת).

- **עקרונות ההתבוננות העצמית והקבוצה** – גמישים יותר ועשויים להתקיים או לא להתקיים. התהליך של תוכניות היזמות נעשה בשיעור גבוה מאוד בקבוצה, ואילו הסדירויות של התבוננות עצמית הן נדירות יותר. ניתן כמובן לעצב את תוכניות היזמות באופן שיבטא עקרונות אלה באופן מכוון.

מחקרים מלמדים על התועלת שיש בתוכניות יזמות לטיפול אייג'נסי בהקשרים שונים. כך, לדוגמה, עולה כי תוכניות יזמות בגיל צעיר מחזקות את תחושת המסוגלות בתחום היזמות (Peterman & Kennedy, 2003); מחזקות בקרב נערות את הכוונה העתידית לעסוק ביזמות, את המוכנות לקחת סיכונים, וכן את מיומנויות החשיבה הביקורתית ופתרון הבעיות (Shahin, Ilic, Gonsalvez & Whittle, 2020); תוכניות יזמות פנים בית ספריות באזורים סוציו-אקונומיים חלשים בברזיל שיפרו ביצועים אקדמיים, חיזקו מיומנויות כגון עבודת צוות, מודעות עצמית, ארגון ותכנון, ואף השפיעו לחיוב על הרצון לרכוש השכלה אקדמית בעתיד (Moraes et al., 2023); תוכנית יזמות לבני נוער ילידים בארה"ב שיפרה את תחושת המסוגלות הכלכלית ואת השלומות (well-being) החברתית (Tingey et al., 2020).

תוכניות למעורבות חברתית

תוכניות התנדבות, מעורבות חברתית ומחויבות אישית הן מורכבות למדי ומגוונות, אך עדיין בעלות פוטנציאל מובהק לטיפול אייג'נסי למרות לא מעט מכשולים ובעיות.

בשונה מתוכניות יזמות – תוכניות למעורבות חברתית אינן תמיד בעלות צורה או מבנה ברור, ולא תמיד אפשר לכוון אותן "תוכניות". עם זאת, יש בהן נושא בסיסי אחד משותף המגדיר אותן – **פעילות מעשית לטובת הקהילה והחברה, שהיא חלק מהחובה של כל תלמיד המעוניין בתעודת בגרות.**

אפשר לפגוש צורות רבות ומגוונות של מעורבות חברתית: כיתה יוצאת להתנדב בחקלאות באוקטובר 2023, לקפל בגדים מיד שנייה שיועברו לנזקקים, להתנדב לפעילות בבית אבות או לשפץ גן שעשועים מוזנח. תלמידים מתנדבים עצמאית להיות מדריכים בתנועות נוער (למשל – "כנפיים של קרמבו"), מתנדבים כחונכים לילד עם צרכים מיוחדים, או מגיעים לבתי חולים לעזור בהשגחה או בהעסקת ילדים מאושפזים. הפוטנציאל שיש במעורבות חברתית ככלי שיכול להוביל לטיפול אייג'נסי הוא רב:

- התנדבות או יוזמות של מעורבות חברתית עשויות לכלול אתגרים מעצימים רבים – מתכנון והשקעה בעשייה עצמה, ועד התמודדות עם אתגרים רגשיים ובין-אישיים.
- מעורבות חברתית פותחת פתח להיכרות עם היבטים מורכבים בעולמנו, ולעיתים אף מערערים, ולכן היא מהווה הזדמנות ללמידה (עיונית או חווייתית), המביאה לידי ביטוי את עקרון הלמידה המערערת.
- מעורבות חברתית עשויה לתרום לבירור עולם הערכים הפרטי וגיבוש של "מצפן פנימי".
- מעורבות חברתית עשויה לטפח תחושת אחריות.
- מעורבות חברתית יוצרת הזדמנות להתנסות בתפקידים, משימות, שיתופי פעולה ופעולות גומלין מגוונות.

אולם בפועל האופי המבוזר, ולעיתים האקראי והבירוקרטי, של מסגרות ותוכניות המעורבות החברתית מקשה על מיצוי הפוטנציאל שלהן כדרך לטיפול אייג'נסי. חוויות של התנדבות או מעורבות חברתית נתפסות

לעיתים כניסיון "לצאת ידי חובה", או אולי כמה שגורם לי "להיות פראייר" שעושה את המשימות השחורות בלי הרבה מקום להשפעה או בחירה, ואינן יוצרות הזדמנות ללמידה אמיתית ולטיפול מיומנויות.

זה חבל, כי תוכניות התנדבות ומעורבות חברתית של בני נוער עשויות להיות בעלות ערך עצום לטיפול אייג'נסי כשהן בנויות ומנוהלות נכון. מחקרים על תוכניות חינוכיות הכוללות התנדבות ומעורבות חברתית (Service-Learning) הראו השפעה חיובית על תחושת מסוגלות וחוללות עצמית (Self-Efficacy) מגיל יסודי ועד תיכון – מיפן וסין ועד ארה"ב (Luo et al., 2011; Scales et al., 2000; Torres-Harding et al., 2018; Yoshinaga et al., 2014). נוסף על כך, התנדבות כפעילות חינוכית התגלתה כמחזקת שלומות (well-being), חוסן רגשי ותחושת משמעות (Luque-Suárez et al., 2021). תוכניות התנדבות ומעורבות חברתית בלוויית חונך בוגר נמצאו גם כן כתורמות להתפתחות תפיסת מסוגלות ואף להתפתחות תפיסת זהות אישית (Webster, 2011).

אם ניקח את ההזדמנות של המעורבות החברתית כמסגרת שממילא קיימת בבתי הספר התיכוניים ונבנה סביבה מעטפת חינוכית המביאה לידי ביטוי את כלל העקרונות – נוכל לפתח תוכניות מטפחות אייג'נסי מוצלחות.

קו־אייג'נסי בכיתה

קו־אייג'נסי הוא כיוון שונה משאר היישומים החינוכיים התומכים בפיתוח אייג'נסי. בעוד שתוכניות כמו יזמות, מעורבות חברתית, מסעות או התמחויות בנויות לרוב כתוכניות ייעודיות, קו־אייג'נסי בכיתה עוסק באופן שבו תהליכי ההוראה והלמידה המתרחשים ממילא בכיתה יכולים להיעשות בדרך שמאפשרת לתלמידים להשמיע את קולם ושמרחיבה את אחריותם.

בפתיחת פרק העקרונות טענו כי טיפוח אייג'נסי אינו יכול להתבסס רק על שילוב פרקטיקות הוראה ולמידה בשגרה הבית-ספרית, אלא דורש תכנון של מהלך חינוכי רחב ומכוון. עם זאת, לשגרת ההוראה והלמידה יש חשיבות רבה: היא יכולה ליצור סביבה שבה תלמידים אינם רק נמענים של ידע, הנחיות או הערכה, אלא שותפים פעילים בעיצוב הלמידה. במובן זה, קו־אייג'נסי בכיתה מתייחס למערכת יחסים פדגוגית שבה מורות ותלמידים פועלים יחד לעיצוב מטרות, דרכי פעולה, תנאים להצלחה ותהליכי למידה. אין פירוש הדבר ביטול תפקיד המורה או סימטריה מלאה בין מורה לתלמידים. יחסי חינוך כוללים פערים לגיטימיים של גיל, ידע, ניסיון, סמכות ואחריות. השאלה היא כיצד פערים אלה מנוהלים: האם התלמידים נותרים בעיקר כפופים להחלטות של אחרים, או שנוצר עבורם מרחב ממשי להשפיע על הלמידה.

רעיון זה עולה בקנה אחד עם תפיסת ההטמעה המערכתית של SEL כפי שהיא מוצגת על ידי CASEL ובפרט עם שני אינדיקטורים מתוך עשרת האינדיקטורים להטמעת SEL בבית הספר: SEL Integrated with Academic, Instruction המדגיש שילוב של מטרות SEL בתוך תכנים ודרכי הוראה, ו-Youth Voice and Engagement המדגיש את הצורך להרחיב את נקודות המבט ואת התנסויות התלמידים ולערבם כמובילים, כפותרי בעיות וכמקבלי החלטות במרחב החינוכי (CASEL, n.d).

חשוב להבחין בין קו־אייג'נסי לבין פרקטיקות פדגוגיות פעילות או משתפות. למידה פעילה, עבודה בקבוצות, בחירה בין משימות או למידת חקר אינן בהכרח קו־אייג'נסי. הן הופכות לכאלה כאשר התלמידים משפיעים בפועל על התהליך ומשתתפים בעיצוב הבעיה, המטרה, דרך הפעולה, חלוקת האחריות, הקריטריונים להצלחה או הפקת הלקחים.

להלן כמה גישות ופרקטיקות שעשויות לתמוך בקו־אייג'נסי בכיתה תוך שיתוף התלמידים בעיצוב הלמידה:

- **למידת חקר** – למידה אקטיבית בכלים מחקריים שבה התלמידים משתתפים בניסוח שאלת החקר, בבחירת מקורות הידע, בתכנון דרך העבודה ובהסקת המסקנות. כאשר שאלת החקר, שלבי העבודה ואמות המידה להצלחה נקבעים כולם מראש על ידי המורה, מדובר בפרקטיקה חשובה, אך לא בהכרח בקו־אייג'נסי.

- **למידה עצמאית** – למידה שבה התלמידים מתקדמים בקצב ובאופן עצמאי, תוך קבלת תמיכה. למידה כזו עשויה לחזק אוטונומיה ומסוגלות, אך היא הופכת לקו־אייג'נסי בעיקר כאשר התלמידים שותפים גם בהצבת יעדי הלמידה, בבחירת דרכי העבודה, בבקשת התמיכה ובהערכת ההתקדמות.

- **מודל הנבחרת** – מודל הנבחרת הוא מודל שבו הכיתה מתארגנת כקבוצה סביב יעד משותף: היא מציבה מטרות, בונה תוכנית פעולה, מחלקת תפקידים ופועלת יחד להשגתן. במובן זה, המודל נשען בראש ובראשונה על אייג'נסי קולקטיבי: הכיתה אינה פועלת כאוסף יחידים, אלא כקבוצה בעלת מטרה משותפת, אחריות הדדית וחווית "אנחנו יכולים". עם זאת, כאשר התהליך אינו מתרחש רק בתוך קבוצת התלמידים, אלא נבנה בשותפות עם המורה, נוסף לו גם ממד של קו־אייג'נסי. ממד זה מתקיים כאשר המורה והתלמידים שותפים בעיצוב היעדים, בבחירת דרכי הפעולה, בחלוקת האחריות ובהפקת הלקחים. כלומר, אייג'נסי קולקטיבי מתאר את פעולת הכיתה כקבוצה; קו־אייג'נסי מתאר את השותפות בין הכיתה לבין המורה ביצירת התנאים, ההחלטות והאחריות למהלך.

- **למידה מבוססת פרויקטים או בעיות (PBL)** – פרקטיקה שבה תלמידים מתמודדים עם בעיה או מנהלים פרויקט לאורך זמן. היא עשויה לטפח אייג'נסי, במיוחד כאשר הסוגיה משמעותית, מאתגרת וקשורה לעולם שמחוץ לכיתה. עם זאת, לא כל PBL הוא קו־אייג'נסי. אם המורה מגדירה את הבעיה, את שלבי העבודה ואת התוצר הסופי באופן מלא, התלמידים עשויים לפעול באופן עצמאי אך לא בהכרח כשותפים בעיצוב התהליך. לעומת זאת, כאשר התלמידים שותפים בזיהוי הבעיה, בתכנון הפתרון, בחלוקת האחריות ובהערכת התוצר, מתממש ממד של קו־אייג'נסי.

- **למידה דרך דיון, דילמות ושאלות מערערות** – למידה העוסקת בסוגיות מורכבות, בדילמות ובנקודות מבט שונות. פרקטיקה זו תומכת באייג'נסי כאשר היא מזמינה תלמידים לגבש עמדה, להקשיב לעמדות אחרות ולבחון את הנחותיהם. היא מקבלת אופי של קו־אייג'נסי כאשר הדיון מעוצב יחד עם התלמידים: אילו שאלות ראוי לשאול, אילו קולות חסרים, כיצד מקיימים שיח מכבד ואילו מסקנות או פעולות נובעות מן הלמידה.

• **שיתוף תלמידים בהחלטות** – פרקטיקה שבה מורות מתייעצות עם תלמידים על תהליכי הוראה ולמידה, בוחנות איתם דרכי פעולה, מבקשות משוב ומעריכות יחד את אפקטיביות הלמידה. זהו אחד הביטויים הישירים ביותר לקו־אייג'נסי, אך גם כאן חשוב להבחין בין שיתוף שטחי לבין השפעה ממשית. שאלה כמו "האם אתם מעדיפים מבחן או עבודה?" עשויה לתת תחושת בחירה, אך קו־אייג'נסי עמוק יותר יכול שיחה על מטרות ההערכה, קריטריונים להצלחה, דרכי למידה ותהליכי שיפור.

לרוב אין די בחלון הפדגוגי של קו־אייג'נסי בכיתה כדי לטפח אייג'נסי במובנו הרחב. פרקטיקות של שיתוף, בחירה, למידה עצמאית, דיון, חקר או עבודה קבוצתית עשויות לממש היטב עיקרון מסוים – למשל אוטונומיה, למידה ביקורתית או פעולה עם אחרים – אך לא בהכרח את מכלול העקרונות הנדרשים להתפתחות משמעותית של אייג'נסי.

הקושי בולט במיוחד ביחס לעקרון האתגר המצמיח. בכיתה אפשר בהחלט ליצור אתגרים לימודיים, קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים: פתרון בעיה מורכבת, הבנת עיקרון מתמטי, ניסוח עמדה בסוגיה שנויה במחלוקת או הובלת פרויקט למידה. עבור תלמידים רבים גם שגרת הלמידה עצמה עשויה להיות מאתגרת. עם זאת, במסגרת שיעור רגיל קשה לעיתים ליצור בעקביות את אותה עוצמה של יציאה מאזור הנוחות, אחריות ממשית והתמודדות עם השלכות שמאפיינת התנסויות כגון מסע ניווט, לימוד גלישה, התמחות בקהילה או הצגת יוזמה לפני קהל חיצוני. קשה, אך לא בלתי אפשרי. מורות ומורים יצירתיים יכולים לעצב גם תהליכי הוראה ולמידה שיזמנו מאמץ, אחריות, בחירה, השפעה והרחבה ממשית של יכולות התלמידים.

לכן, קו־אייג'נסי בכיתה הוא גישה פדגוגית חשובה, המבטאת גם את חזון הלמידה של ה-OECD. יש לה ערך בטיפוח קול, אחריות, שייכות והשפעה של תלמידים, וכן בטיפוח ערכים חינוכיים נוספים. עם זאת, נכון לראות בה חלון פדגוגי משמעותי ולא תחליף לתוכנית רחבה ומכוונת לטיפוח אייג'נסי. ערכה גדל כאשר היא משתלבת עם אתגר מצמיח, אחריות ואוטונומיה, כלים לתכנון ולקבלת החלטות, התבוננות עצמית והזדמנויות להשפיע על מציאות ממשית.

כפי שצוין בכמה מקומות במסמך זה, קיימת זיקה בין תאוריית ההכוונה העצמית לבין טיפוח אייג'נסי, משום שהיא מתארת תנאים ותהליכים חיוניים להתפתחות מיטבית של בני אדם. היא מצביעה על ארבעה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: הצורך בקשר, ביטחון ושייכות, הצורך במסוגלות, הצורך בחופש מכפייה והצורך בגיבוש ובמימוש מצפן פנימי אותנטי. סיפוקם של צרכים אלה תורם להתפתחות אופטימלית, למוטיבציה פנימית ולשלומות (well-being).

בתוך מערך החלונות הפדגוגיים לטיפוח אייג'נסי, חשוב לבחון גם את הדרך שבה מיושמת תאוריה זו בחינוך.

בהתבסס על האתר המוקדש לתאוריה⁶ ומקורות נוספים העוסקים ביישומיה בחינוך (עשור ואח', 2022; Brenner, 2022), קיימים מספר

תאוריית ההכוונה העצמית – יישומים פדגוגיים

6 Center for Self-Determination Theory. (n.d). Applying Self-Determination Theory to Education

תחומים ופרקטיקות של עבודה פדגוגית שהתאוריה מכוונת אליהם ואפשר להסתמך עליהם גם כדי לקדם אייג'נסי⁷. חלקם אף עולה בקנה אחד עם העקרונות הפדגוגיים שהוזכרו בפרק הקודם:

- **הוראה תומכת אוטונומיה** – טיפוח תחושת השליטה של התלמידים על הלמידה שלהם בהסתמך על האפשרויות האלה:
 - ◁ לאפשר בחירה משמעותית במטלות ובפרויקטים
 - ◁ לתת לתלמידים להציב יעדי למידה משלהם
 - ◁ לגלות גמישות בנוגע למועדי הגשה בתוך מסגרת סבירה וברורה
 - ◁ להסביר לתלמידים את ההיגיון העומד בבסיס מטלות, דרישות ופעילויות
 - ◁ לשתף את התלמידים בתהליכי תכנון, שיפור והערכה של עבודתם
 - ◁ לתת לגיטמציה להתנגדות ולקיים דיאלוג בדבר ספק, ביקורת, דעה אחרת
 - ◁ לעודד חקירה ולגבש היבטים ערכיים
- **אסטרטגיות של בניית מסוגלות** – פיתוח תחושת המסוגלות של התלמידים בלמידה בהסתמך על האפשרויות האלה:
 - ◁ לתת משוב בהיר וברור שאפשר לתרגם לפעולה הנוגעת לביצועי התלמידים
 - ◁ להבנות מטלות ברמת קושי ואתגר מותאמים
 - ◁ ללמד את התלמידים להשתמש באסטרטגיות למידה יעילות (כגון סיכום מיטבי)
 - ◁ להציע משאבים ותמיכה במיומנויות למידה ותומכות למידה (כגון ניהול זמן)
 - ◁ להגיב באופן מכבד ובונה לאי־הצלחה
 - ◁ לטפח תרבות כיתה המתקדמת בשיפור יכולות ולא בהפגנת יכולות
- **פרקטיקות מחזקות קשר, ביטחון ושייכות** – ביסוס תחושות אלו אצל התלמידים בהסתמך על האפשרויות האלה:
 - ◁ להכיר היטב את התלמידים
 - ◁ לנהל שיחות המאופיינות בהקשבה אמפתית
 - ◁ לתת לגיטימציה לרגשות קשים ויחס מכבד לתפיסות העומדות ביסודם
 - ◁ לתמוך במצבי קושי ולתת גיבוי
 - ◁ לקדם עבודה שיתופית
 - ◁ לבסס נורמות כיתתיות המגבירות התחשבות, שיתוף פעולה, עזרה, אכפתיות וכבוד
 - ◁ לפעול בתקיפות למניעת גילויים ישירים ועקיפים של הדרה וביוש (שיימינג)
 - ◁ ליצור הזדמנויות ללמידת עמיתים

Zahirunisa, S. (2024, September 25). A Deep Dive into the Self-Determination Theory for Students. Classcard 7

• **מיקוד במוטיבציה פנימית** - העברת הכוחות המוטיבציוניים בלמידה ככל האפשר מגורמים חיצוניים למוטיבציה פנימית בהסתמך על האפשרויות האלה:

- × לצמצם את השימוש בציונים כמנגנון מוטיבציוני מרכזי
- × לעודד חקר ופיתוח של תחומי עניין אישיים בתוך מערכת הלימודים
- × להדגיש את הרלוונטיות והערך האמיתי והייחודי של נושאי הלימוד השונים

נוסף על כל אלה, תאוריית ההכוונה העצמית מעודדת שימוש בפרקטיקות, כגון למידה מבוססת פרויקטים, העדפת הערכה מעצבת על פני הערכה מסכמת, ושימוש בפרקטיקות הלקוחות מגישת דפוס חשיבה מתפתח (Growth Mindset) בתקשורת בין מורים לתלמידים. כל אלה – במטרה להדגיש את חשיבות השיפור וההשקעה בלמידה, על פני ההתמקדות בתכונות קבועות כמו "חוכמה" או "כישרון".

היישומים הפדגוגיים של תאוריית ההכוונה העצמית עולים בקנה אחד עם יישומים של קו־אייג'נסי בכיתה. הכוונה העיקרית של שילוב תאוריית ההכוונה העצמית בהוראה ובלמידה היא ליצור בקרב התלמידים תנאים לצמיחה והתפתחות, למוטיבציה פנימית, אוטונומיה ומסוגלות עצמית.

חשוב לציין, שהמחקר הראה שיישומים של תאוריית ההכוונה העצמית בהוראה ובלמידה אכן מובילים ללמידה המעורבת בתחושות של מסוגלות ואוטונומיה גבוהות יותר (Núñez & Léon, 2015), וגם להישגים לימודיים טובים יותר ולחוויות למידה היוצרת פחות לחץ.

סנגור עצמי (Self-Advocacy)

חלון פדגוגי מעניין מאוד ושונה הקשור לטיפול אייג'נסי, הוא הרעיון של סנגור עצמי ותוכניות חינוכיות העוסקות בו.

סנגור עצמי הוא היכולת של האדם לדבר או לפעול בעד עצמו, לעמוד על מימוש זכויותיו כאדם, להחליט מה טוב עבורו ולקבל אחריות על החלטותיו (קוזמינסקי, 2004).

היסטורית ומעשית, מרבית התוכניות בארץ העוסקות בסנגור עצמי בחינוך, ובמדיניות חברתית בכלל, מתייחסות ליכולת של בני אדם בעלי מוגבלויות וקושי לייצג את עצמם ולעמוד על זכויותיהם.⁸ כדי להשיג זאת מקנים ללומדים אסטרטגיות פעולה ולעיתים אף מאמנים אותם בפועל בניסוח משפטים ודרכי פנייה.

בין תוכניות הסנגור העצמי קיימות תוכניות קבוצתיות מונחות שבהן הלומדים, כקבוצת עמיתים לומדת, רוכשים מיומנויות, מתאמנים ומשתפים את עמיתיהם במצבים שקרו ועתידיים לקרות. יש גם תוכניות בית ספריות, שמבנות סדירות ומפגשים שדרך התנהלותם מתוכננת מראש והן מיועדות להבטיח ככל האפשר את אפשרותו של התלמיד להציג את עמדתו ולהשתתף בתהליך קבלת ההחלטה בנוגע אליו.

סנגור עצמי מהווה פעולה של אייג'נסי המתארת בדיוק את פעולתו של האדם שנדרש לנהל יחסי גומלין עם הסביבה כדי להשפיע עליה, בהתחשב למודעות שלו לצרכיו, רצונותיו וערכיו.

⁸ משרד החינוך. (ללא תאריך). ייצוג וסנגור עצמי של תלמידים

⁹ אלווין ישראל. (ללא תאריך). התכנית לסינגור עצמי

אף על פי שהמושג "סנגור עצמי" והתוכניות העוסקות בו בישראל מתמקדות באוכלוסיות עם צרכים מיוחדים וקשיים, נראה שבעולם התפתחה עם השנים הכרה שסנגור עצמי הוא מיומנות שיש מקום לפתחה בקרב אוכלוסיות מגוונות, ולשם כך פותחו תוכניות חינוכיות וסדנאות.^{10, 11} ההנחה היא שסנגור עצמי מתאים לכל מי שנמצא בעמדת חולשה כלשהי מול קבוצה או מול מערכת. כמעט כל אדם מוצא את עצמו במצבים כאלה, ותלמידים נמצאים, כמעט בהגדרה, בעמדת נחיתות או חולשה כלשהי באשר למידת ההשפעה שלהם בתוך בית הספר.

כשתיארנו את עקרון האתגר המצמיח הסברנו שאתגרי השגרה, למרות היותם רבים, אינם תמיד מהווים "אתגרים מצמיחים" כיוון שההתמודדות השגרתית עמם יוצרת "אזורי נוחות". עם זאת, קיים סייג חשוב – כאשר תוכנית חינוכית מצליחה לשלב "רעיון חדש" בתוך השגרה ומסייעת ללומד להשיג פריצת דרך באתגרי היומיום, באופן שמשנה את חווייתו ואת דרכי ההתמודדות שלו, אז גם התמודדות עם השגרה יכולה לטפח אייג'נסי. בדרך כלל קשה מאוד ליצור חוויות כאלו במסגרות חינוכיות, שברובן מתמקדות בהישגים אישיים ולא בתהליכים קבוצתיים. אך רעיון הסנגור העצמי עשוי לספק מענה ייחודי. זאת מכיוון שהוא מעצים את הלומד להתמודד עם אתגרי השגרה מתוך עמדה של סוכן פעיל ולא של מקבל פסיבי, ובכך יכול להוות השראה לתוכניות הכוללות סדנאות והנחיה מקצועית המכוונות ל"פריצות דרך" משמעותיות.

יש עוד כיוונים רבים, גישות ופרקטיקות פדגוגיות שעשויות להיות רלוונטיות לטיפול אייג'נסי, גם אם במידה פחותה מאלו שפורטו, או שדורשות יותר התאמות ועבודת פיתוח. להלן כמה מהן:

רעיונות פדגוגיים מעניינים נוספים

ג'ון האנטר, מורה למחוננים בכיתה ד', פיתח עבור תלמידיו משחק אימרסיבי ומורכב (Immersive Game).¹² הוא חילק אותם למדינות וירטואליות-דמיוניות וארגונים בין-לאומיים, המציא נתונים פיקטיביים וביקש מהם לנהל במשך כחודשיים את המדינות והארגונים שלהם ולנהל תקשורת עם המדינות והארגונים האחרים במטרה שכל מדינה במשחק תסיים אותו כשהיא במצב טוב יותר מזה שהתחילה. התוצאה הראתה שהתלמידים היו שקועים לחלוטין בחשיבה אסטרטגית, משא ומתן, קבלת החלטות מורכבת (כולל יציאה למלחמה) והתמודדות עם תוצאותיהן.

למידה מבוססת משחק

משחק כזה עונה על חלק, אך לא על כל העקרונות של טיפוח אייג'נסי, ומבליט את התרומה ואת האפשרות הטמונה בלמידה מבוססת משחק. למעשה, בגיל הרך משחק הוא כנראה האסטרטגיה הטובה והשכיחה ביותר של ילדים לפתח אייג'נסי – מיומנויות, תחושת שליטה, אסטרטגיות פעולה, תפיסת מסוגלות, מודעות עצמית וכדומה.

ואולם, לא כל למידה מבוססת-משחק מטפחת אייג'נסי באופן שאנו מתכוונים אליו. משחקי "טריוויה", למשל, שמשלבים אותם פעמים רבות בלמידה, אינם מממשים כמעט אף אחד מהעקרונות של טיפוח אייג'נסי. כמו כן, יש לזכור שמשחק "מנתק" מהעולם האמיתי. אומנם יש

Watson Institute. (n.d). Social Skills to Learn Self-Advocacy ¹⁰

Ontario Teachers Federation. (n.d). Self-Advocacy Skills ¹¹

Ted. (2011, April 26). John Hunter: Teaching with the World Peace Game. YouTube ¹²

בכך יתרונות פדגוגיים רבים, אך גם הפסד של איכות חשובה – החוויה המטפחת אייג'נסי. לכן, אם מעוניינים להסתייע במשחקים למטרה זו, חשוב לעצבם מתוך מודעות לעקרונות האייג'נסי, להפוך אותם למְעָרְבִים ומאתגרים דיים, לכאלה שמחייבים גם התמודדות עם מורכבות ודילמות.

למידה דרך התנסות היא שם כולל ורחב לפרקטיקות למידה רבות המערבות ומפעילות את התלמידים ומזמנות להם התנסויות בסביבות וחוויות שונות. היא אינה כינוי לסוג מסוים של תוכניות פדגוגיות בעל מבנה ברור. למעשה, אפשר לומר שכמעט כל הדוגמאות שצוינו לתוכניות מטפחות אייג'נסי הן של למידה דרך התנסות.

אך בתוך הקבוצה הזו כדאי לשים לב לתוכניות נוספות בעלות חשיבות, כגון סדנאות ODT (Outdoor Training), "התנסויות מנהיגות" ועוד, שיש להן פוטנציאל לטפח אייג'נסי, ופחות התייחסנו אליהן עד כה.

למידה דרך התנסות (Experiential Learning)

מנטורינג הוא כלי פדגוגי – אישי או קבוצתי – שיכול להיות בעל עוצמה רבה מאוד, גם בטיפול אייג'נסי. בתוכניות בעלות ממד נכבד של מנטורינג יש לרוב אתגר. זה יכול להיות אתגר מהחיים האמיתיים (שיפור הישגים, התמודדות חברתית ועוד), או אתגר למידה ייחודי (תהליך חקר, למידה שוליתית של מיומנויות ומקצועות). כמעט בכל המקרים בתוכנית מנטורינג הלומד מתמודד עם אתגר, וזוכה לליווי המספק ידע, הכוונה, ולעיתים גם התבוננות עצמית. לכן, מנטורינג יכול להיות כלי בעל פוטנציאל רב לסייע ללומדים בטיפול אייג'נסי שלהם, וכדאי אפוא לשקול תוכניות המבוססות על מנטורינג למטרה זו.

תוכניות מנטורינג (חונכות)

לתוכניות מנטורינג יש טווח רחב, בעיקר של הקשרים וזהות המנטורים. תוכניות חניכה בבתי ספר יסודיים, שבהן ילד מכיתה ה' מסייע לילד מכיתה ב', יהיו חלשות למדי מבחינת טיפוח אייג'נסי, ואילו תלמיד מכיתה ט' בתיכון "אמי"ת עכו" שנפגש מדי שבוע עם סופר מתל אביב העובד עימו על כתיבה (מה שאכן התרחש במסגרת תוכנית ההתמחויות של בית הספר), הוא בעל פוטנציאל גדול להוות חוויה המטפחת אייג'נסי. בכל מקרה, אין בכך קביעה שחונכים צעירים אינם יכולים לספק חוויה כזו ללומדים. בתנועות נוער למשל, מדריכים רבים מאתגרים, משתפים, מספקים ראייה ביקורתית והתבוננות עצמית ודורשים אחריות מחניכיהם. גם בעיצוב תוכנית מנטורינג חשוב, כמובן, להתייחס לכלל עקרונות הפיתוח שנסקרו כאן.

קיימות וסביבה הם אחד הנושאים המתאימים ביותר למימוש עקרון הלמידה המערערת והביקורתית, כיוון שהם מכילים הבנה של מערכות ותהליכים, ומחייבים הכרעות ושיפוט ערכי. נוסף על כך, ישנן תוכניות בתחום החינוך לקיימות הקוראות לפעולה, ולכן הן יכולות לספק גם אתגר מעצים ללומדים.

חינוך לקיימות

עם זאת, לא כל תוכנית מתחום זה בנויה נכון או תתאים למטרות הלמידה הביקורתית. תוכנית חינוך לקיימות עלולה להיות גם חוויית למידה מטיפנית, מסרנית ולא משתפת. אם מטרותנו היא לטפח אייג'נסי, דרכים אלה אינן מתאימות למטרה זו. לכן ההתייחסות לחינוך לקיימות היא רק כ"אזור" של נושאי תוכניות המציע פוטנציאל לטיפול אייג'נסי, כמובן, בהינתן שהתוכנית פותחה ועוצבה באופן המממש את העקרונות לטיפול.

סיכום

זהו סוף הסקירה. סקירה שנעדה לקדם הבנה משותפת של משמעות המושג "אייג'נסי", האופן שבו הוא מתפתח והבנה עמוקה בדבר המורכבות של היחסים ההדדיים בין הרכיבים האישיים של אייג'נסי לבין מאפייני הסביבה. המסמך שואף ליצור בסיס ידע פדגוגי באשר לתפיסות, למיומנויות ולפרקטיקות הכרוכות בטיפול אייג'נסי.

סקירה זו נכתבה כצידה לדרך עבור השותפות והשותפים שלנו ליוזמה. ויחד עם זה נשמח אם היא תהיה בעלת ערך גם למובילי ומובילות דרך נוספים שעוסקים בסוגיות של טיפוח אייג'נסי.

לטיפול אייג'נסי נודעת חשיבות רבה מסיבות רבות הנוגעות לצמצום פערים והוגנות, רווחה אישית והצלחה, השפעה חברתית, התפתחות אישית והתמודדות עם אתגרי העתיד. התפתחות אייג'נסי אינה מובנת מאליה ומהווה אתגר חינוכי חשוב. לנוכח הקידמה ולנוכח העולם המשתנה והבלתי צפוי, חשוב לצייד את הדור הצעיר ביכולת למצוא פתרונות, לעצב את המציאות ולפעול על פי ערכיו. התפתחות הבינה המלאכותית תורמת נדבך נוסף לחשיבות טיפוח הסוכנות האנושית. כאשר טכנולוגיה עשויה להחליף את האדם בתחומים רבים, חשוב לשמר את תפיסת האדם ככוח המניע העיקרי בעיצוב העולם.

אייג'נסי הוא מושג מורכב, הנושק למושגים רבים אחרים – מסוגלות, מיקוד שליטה פנימי וחיצוני, אוטונומיה, הכוונה עצמית ועוד. הוא גם מושפע מגורמים שונים ומתבטא בדרכים שונות בהקשרים חברתיים ותרבותיים מגוונים. יחד עם המורכבות הזו, הוא מהווה "מפתח" בעל פוטנציאל לגשר בין המחקר, הפסיכולוגיה והחינוך ולאפשר תהליך מקצועי ומנומק של פיתוח תוכניות. למרות מורכבות המושג, המשמעות של אייג'נסי היא חזקה וברורה ככוח מניע אישי או קבוצתי שמאפשר לפרט או לקבוצה לקדם את ערכיהם ורצונותיהם ולתרגם אותם למטרות ופעולות.

בסקירה זו נקטנו בעקביות את המילה "לטפח", ולא "להקנות" או "לפתח". לכל אדם יש אייג'נסי בסיסי, ולכן תוכניות חינוכיות שעוסקות בכך, ינסו לטפח את הגרעין הזה ויזינו אותו באתגרים, חוויות, אוטונומיה, אחריות, מיומנויות וכלים תלויי הקשר ותרבות.

כדי לטפח אייג'נסי לא די בכוונה לאפשר מרחבים של עצמאות והשפעה, או להטמיע פרקטיקות כאלו או אחרות בדרכי ההוראה והלמידה במערכת השעות הרגילה. תוכניות חינוכיות שזו מטרתן צריכות להתכוון לכך ויש לפתחן ולעצבן באופן מודע וייחודי. ברובן תוכניות אלו יעמידו במרכזן אתגרים מצמיחים, כאלו שהתלמיד או התלמידה, רגע לפני שיתחילו, יחששו מעט שלא יצליחו או שיהיה להם קשה מדי, וכשהם מסיימים והגיעו למטרה או לאתגר, הם יחושו סיפוק גדול והבנה של "גדילה" שהשיגו דבר חדש, ושהפעילו יכולות ומיומנויות שלא הפעילו קודם. מסביב לאתגר זה ישנם עקרונות וכלים נוספים שישלימו את החוויה החינוכית והדרך שיעשו הלומדים כפרטים וכקבוצה.

אנו תקווה שעבור אלו שהסכימו עם הרעיון ועם התפיסה החינוכית המבוססת דרכו, מסמך זה מקנה ידע והבנה מספקים שיאפשרו לכם לקחת את המטרה הזו צעד קדימה ולפתח סביבה מקדמת אייג'נסי עבור צוותי החינוך, כדי שאלה יוכלו לפתח תוכניות חינוכיות המטפחות את האייג'נסי של תלמידים ותלמידות בישראל.

מקורות

קרומר-נבו, מ', משולם, א', זלמנסון-לוי, ג', וגר-אטיאס, ע', לוטן, ל' וברק, מ' (2025). חינוך מודע-עוני: פרקטיקות למחנכי/ות כיתה וצוותי הוראה. המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה.

Adrien, V., Trousselard, M., & Schoeller, F. (2023). Agency in post-traumatic stress disorder: Implications for therapy. *ABT 2023 Submission (Preprint)*. DOI: 10.31234/osf.io/j2pww

Adrien, V., Bosc, N., Peccia Galletto, C., Diot, T., Claverie, D., Reggente, N., Trousselard, M., Bui, E., Baubet, T., & Schoeller, F. (2024). Enhancing agency in posttraumatic stress disorder therapies through sensorimotor technologies. *Journal of Medical Internet Research*, 26(2), e58390–.

Ataria, Y. (2015). Sense of ownership and sense of agency during trauma. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 14, 199–212.

Baltes, M. M. (1996). The complete psychologist: A twenty-year retrospective. *Psychology and Aging*, 11(4), 583–592.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentive perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.

Bauer, H., Pripfl, J., Lamm, C., Prainsack, C., & Taylor, N. (2003). Functional neuroanatomy of learned helplessness. *Neuroimage*, 20(2), 927–939.

Botha, F., & Dahmann, S. C. (2024). Locus of control, self-control, and health outcomes. *SSM–Population Health*, 25. 101566.

אבו עסבה, ח' (2012). חינוך לערכים בחברה במשבר. הוצאת מסאר למחקר ותכנון אסטרטגי, ג'ת-משולש (בערבית).

אופלטקה, י' (2017). דמות המורה החרדי לבנים בעיניהם של בוגרי מערכת החינוך החרדית ודרכי הוראתו בכיתה. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 35, 91–121.

אסבן, א', בכר-כהן, י' (2020). מובילי דרך: מנהיגות אזרחית חדשה בחברה החרדית, מחקר מדיניות 131. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

בן נתן, ש', כץ-ברגר, ה' ובהרב, ת' (2026). שייכות: מפה מושגית, עקרונות, פרקטיקות, הקשרים. יוזמת אורחא – בשביל צמיחה רגשית חברתית בישראל

בראון, ב' (2011). לקראת דמוקרטיזציה במנהיגות החרדית? דוקטורנית דעת תורה במפנה המאות העשרים והעשרים והאחת. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

גרשוני, ח' (2018). שיח שוויון הזכויות של אנשים עם מוגבלויות בקהילה החרדית. משפט, חברה ותרבות, א, 323–359.

דווירי, מ' (1997). האישיות, התרבות והחברה הערבית. אלנו.

הרפז, י' (2012). למה תיאטרון? – ממקצוע לתחום משמעות. הד החינוך (אפריל), 52–55.

זיכרון, ח' (2014). שחור כחול-לבן – מסע אל תוך החברה החרדית בישראל. ידיעות אחרונות, ספרי חמד.

יאיר, ג' (2006). מחוויות מפתח לנקודת מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית. ספרית פועלים.

לוק, ע', פלורסהיים, ז', רוט-איטח, ק', פרידמן, ח', דרורי, צ', שכטר, ר', הדר, ד', טייך פייר, נ' וברג, א' (2024). מה שהיה, מה שנוצר. בתוך י' הרפז (עורך), חינוך במלחמה: יומנים, מחקר, הגות (עמ' 137–166). רסלינג.

נבו, י' (2025). העזה, שותפות, אייג'נסי: הקמת הפנימייה בעין גדי. יוזמת אורחא – בשביל צמיחה רגשית חברתית בישראל.

סיון, ע' (1991). תרבות המובלעת. אלפיים, 4, 45–98.

סמעאן-רמדאן, א' ופרידמן, ו' (2018). לעבור את המחסום הרגשי (תכנית "סנד") (ערבית ועברית). אשלים-ג'וינט.

עשור, א', יצחקי, נ', לייבושור, ג' ויוסט א' (2022). ניהול מצמיח: כיצד מצמיחים צוות חינוכי שמרגיש במיטבו ומתפקד היטב. מכון אבני ראשה.

פריירה, פ' (2022). פדגוגיה של המדוכאים (נ' זוסמן, מתרגמת). פרדס.

קוזמינסקי, ל' (2004). מדברים בעד עצמם – סינגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה. הוצאת יסוד ומכון מופ"ת.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977) *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bowden, S. (2015). Human and nonhuman agency in Deleuze. In H. Stark & J. Roffe (Eds.), *Deleuze and the non/human* (pp. 60–80). Palgrave Macmillan.
- Brandtstadter, J., & Baltes-Götz, B. (1990). Personal control and adaptive resources across adulthood. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 173–200). Cambridge University Press.
- Brenner, C. A. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learning Environments*, 9(1), Article 3.
- CASEL=Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (n.d.). Indicators of schoolwide SEL. CASEL Schoolguide.
- CASEL=Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2025). *Social and emotional learning framework*.
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, 1781.
- Cohen, A. B., Wu, M. S., & Miller, J. (2016). Religion and culture: Individualism and collectivism in the East and West. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(9), 1236–1249
- Christman, J. (2018). Autonomy in moral and political philosophy, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), Article 8.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/ Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1(20), 416–436.
- Dejaeghere, J. (2018). Girls' educational aspirations and agency: Imagining alternative futures through schooling in a low-resourced Tanzanian community. *Critical Studies in Education*, 59, 237–255.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2023). Social and emotional learning: Findings and future directions from a meta-analysis of school-based universal interventions. *School Psychology Review*, 52(1), 101–117.
- Dwairy, M. (2004). Culturally sensitive education: Adapting self-oriented assertiveness training to collective minorities. *Journal of Social Issues*, 60(2), 423–436.
- Dwairy, M. (2009). Culture analysis and metaphor psychotherapy with Arab-Muslim clients. *Journal of clinical psychology*, 65(2), 199–209.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: How you can fulfil your potential*. Robinson.
- Dweck, C. S. (2009). Mindsets: Developing talent through a growth mindset. *Olympic coach*, 21(1), 4–7.
- Eccles, J., & Gootman, J. A. (Eds.). (2002). *Community Programs to Promote Youth Development*. National Academy Press.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Edwards, A., & D'Arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147–155.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. ASCD.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Emirbayer, M., & Sheller, M. (1999). Publics in history. *Theory and Society*, 28(1), 145–174.
- Fedorchuk, S., Petrovska, T., Kohut, I., Hanaha, O., & Arnautova, L. (2023). Locus of control as a personal coping resource of a sportsman. *European Psychiatry*, 78(S1), S703.

- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419–427.
- Forgas, J. P., Morris, S. L., & Furnham, A. (1982). Lay explanations of wealth: Attributions for economic success. *Journal of Applied Social Psychology*, 12(5), 381–397.
- Frabetti, M., Gayraud, F., & Auxéméry, Y. (2022). Study of agency in the discourse of women suffering from post-traumatic stress disorder in the aftermath of domestic violence. *L'encephale*, 48(5), 437–444.
- Galin, A., & Avraham, S. (2009). A cross-cultural perspective on aggressiveness in the workplace: A comparison between Jews and Arabs in Israel. *Cross-Cultural Research*, 43(1), 30–45.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (2004). Participation frameworks. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 222–244). Blackwell.
- Halabi, D., & Shoshana, A. (2024). Where has the sense of ease gone? Ambivalent elite identity among Palestinian students in Israel. *Educational Review*, 76(7), 1917–1935.
- Hendy, L., & Whitebread, D. (2000). Interpretations of independent learning in the early years. *International Journal of Early Years Education*, 8(3), 243–252.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G., & Bond, M. H. (1984). Hofstede's culture dimensions: An independent validation using Rokeach's Value Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15(4), 417–433.
- Jay, S., Muldoon, O., & Howarth, C. (2018). Connecting social exclusion and agency: Social class matters. *Political Psychology: A Social Psychological Approach*, 134–151.
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development – Consensus statements of evidence from the council of distinguished scientists*. Aspen Institute.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 86(1), 80–92.
- Kim, H. S., & Sherman, D. K. (2007). "Express yourself": Culture and the effect of self-expression on choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 1–11.
- Kipnis, A. B. (2015). Agency between humanism and posthumanism: Latour and his opponents. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 5(2), 43–58.
- Krumer-Nevo, M., & Benjamin, O. (2010). Critical poverty knowledge: Contesting othering and social distancing. *Current Sociology*, 58(5), 693–714.
- Larson, R. W., Tran, S. P., Perry, S. C., & Hansen, D. M. (2019). Best practices in creating and adapting youth program activities to foster creativity and innovation. *Journal of Youth Development*, 14(2), 197–213.
- Lee, I. T., Woo, Y. K., & Yu, E. J. (2023). Development of the Student Agency Scale for Middle School Students. *Journal of Curriculum Evaluation*, 26(2), 191–215.
- Lipinsky, A. S., & Goldner, L. (2024). Antecedents, characteristics, and dynamics of IPV in the Israeli Jewish Ultra-Orthodox Community: A cultural exploration. *Journal of Family Violence*, 1–14. 10.1007/s10896-024-00730-y.
- Little, H. (2023). Risky play in early childhood education. In Oxford bibliographies: education. Oxford University Press.
- Luo, R., Shi, Y., Zhang, L., Liu, C., Li, H., Rozelle, S., & Sharbono, B. (2011). Community service, educational performance and social responsibility in Northwest China. *Journal of Moral Education*, 40(2), 181–202.
- Luque-Suárez, M., Olmos-Gomez, M. D. C., Castán-García, M., & Portillo-Sánchez, R. (2021). Promoting emotional and social well-being and a sense of belonging in adolescents through participation in volunteering. *Healthcare*, 9(3), 359.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (2003). Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action. In V. Murphy-Berman & J. J. Berman (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 18–74). University of Nebraska Press.
- Martin, A. J., Burns, E. C., & Collie, R. J. (2017). ADHD, personal and interpersonal agency, and achievement: Exploring links from a social cognitive theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 13–22.
- Mashford-Scott, A., & Church, A. (2011). Promoting children's agency in early childhood education. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), 15–38.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Matusov, E. (2011). Authorial teaching and learning. In E. J. White & M. Peters (Eds.), *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (pp. 21–46). Peter Lang Publishers.
- Matusov, E., von Duyke, K., & Kayumova, S. (2016). Mapping concepts of agency in educational contexts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(2), 420–446.
- McNamee, S. J., & Miller, R. K. (2009). *The meritocracy myth*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Moraes, J., Modesto, E., Mariano, S., & Cunha, R. (2023). Entrepreneurship education in socioeconomically disadvantaged contexts in Brazil. *Journal of Education and Learning*, 12(5), 85–103.
- Mtika, M. (2021). Individuals, structures, and human agency in community development. *OKH On Knowing Humanity Journal*, 5(1), 14–21.
- Näre, L. (2014). Agency as capabilities: Ukrainian women's narratives of social change and mobility. *Women's Studies International Forum*, 47, 223–231.
- Núñez, J., & León, J. (2015). Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory. *European Psychologist*, 20(4), 275–283.
- OECD. (2019). *Student agency for 2030*. OECD Future of Education and Skills 2030.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Ogbu, J. U. (1990). Minority education in comparative perspective. *The Journal of Negro Education*, 59(1), 45–57.
- Oplatka, I., & Hoffman, N. (2023). Empathy display and suppression among ultra-orthodox male teachers: The Influence of culture and religion. *Religious Education*, 118(1), 37–53.
- Oplatka, I., & Vertaimer, R. (2023). "I never display my emotions": Emotion suppression among ultra-orthodox female teachers. *International Journal of Comparative Education and Development*, 25(3–4), 171–185.
- Ozer, E. M. (1995). Self-efficacy as a predictor of adolescents' transition from high school to college. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 443–455.
- Pekdoğan, S., & Ulutaş, İ. (2018). The effect of the decision making skills education programme on the preschool children's decision making skills. *Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 230–244.
- Peng, J., Lin, Q., & Wang, J. (2023). Self-efficacy mediates the impact of locus of control on the coping style of junior high school students. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 51(9), 1–8.
- Peterman, N. E., & Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(2), 129–144.
- Pooley, J. A., & Cohen, L. (2010). Resilience: A definition in context. *Australian Community Psychologist*, 22(1), 30–37.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational psychologist*, 56(1), 54–77.
- Richardson, M. (2023). 'We remember them': A mixed methods study of posttraumatic growth, collective efficacy, and agency among survivors of mass violence in Isla Vista, California. *Ethics and Social Welfare*, 17(4), 403–426.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Ryan, K., & Cha, K. J. (2014). Self-regulation, mediators, and e-learning: A field experiment in rural Belize [Paper presentation]. International Conference on Interaction Sciences.
- Sagie, A., Kantor, J., Elizur, D., & Barhoum, M. I. (2005). A cross-cultural investigation of personal values: The Israeli-Palestinian case. *Problems and perspectives in management*, (2), 148–157.
- Sagy, S., Orr, E., & Bar-On, D. (1999). Individualism and collectivism in Israeli society: Comparing religious and secular high-school students. *Human Relations*, 52(3), 327–348.
- Samardzic, A., Gutgarts, E., Kowalsky, Y., Zylstra, M., & Suzuki, L. (2023). Holocaust survivorship and trauma: Agency and coping. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 33(1), 1–16.
- Savvides, H., & Bond, C. (2021). How does growth mindset inform interventions in primary schools? A systematic literature review. *Educational Psychology in Practice*, 37(2), 134–149.

- Scales, P. C., Blyth, D. A., Berkas, T. H., & Kielsmeier, J. C. (2000). The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *The Journal of Early Adolescence*, 20(3), 332–358.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. WH Freeman.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.
- Shahin, M., Ilic, O., Gonsalvez, C., & Whittle, J. (2020). The impact of a STEM-based entrepreneurship program on the entrepreneurial intention of secondary school female students. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 16(4), 1325–1357.
- Shanava, I., & Gergauli, G. (2022). A study of the relationship between locus of control and self-monitoring to resilience in students. *European Scientific Journal, ESJ*, 9(7), 612–623.
- Sharabi, M. (2018). Ethno-religious groups work values and ethics: The case of Jews, Muslims and Christians in Israel. *International Review of Sociology*, 28(1), 171–192.
- Srinivas, V. (2019). Explaining the increase in young adults living with parents. *Journal of Economic Issues*, 53(3), 822–840.
- Stewart, F., Barrón, M., Brown, G., & Hartwell, M. (2006). *Social exclusion and conflict: Analysis and policy implications*. CRISE.
- Schwartz, S. H. (1990). Individualism–collectivism: Critique and proposed refinements. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21(2), 139–157.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Tingey, L., Larzelere, F., Goklish, N., Rosenstock, S., Mayo-Wilson, L., Pablo, E., Goklish, W., Grass, R., Sprengeler, F., Parker, S., Ingalls, A., Craig, M., & Barlow, A. (2020). Entrepreneurial, economic, and social well-being outcomes from an RCT of a youth entrepreneurship education intervention among Native American adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), Article 2383.
- Torres-Harding, S., Baber, A., Hilvers, J., Hobbs, N., & Maly, M. (2018). Children as agents of social and community change: Enhancing youth empowerment through participation in a school-based social activism project. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 3–18.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & collectivism*. Westview press.
- UNESCO. (2017). *Social exclusion and conflict: Analysis and policy implications*. UNESCO.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations.
- Vásquez, S. W. A. (2022). What's the impact of think analysis program in the critical thinking in high school students? *Sciéndo*, 25(3), 289–296.
- Vigdal, J. S., & Brønnick, K. K. (2022). A systematic review of "helicopter parenting" and its relationship with anxiety and depression. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 872981.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wanless, S. B. (2016). The role of psychological safety in human development. *Research in Human Development*, 13(1), 6–14.
- Webb, R., & Widseth, J. (2009). Traumas with and without a sense of agency. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 18(5), 532–546.
- Webster, A. (2011). Identity and self-efficacy development of adolescents in an adult sponsored volunteer program [Master's thesis, West Virginia University]. Research Repository @ WVU.
- Wilson, N. N., Sailor, J. L., Calix, S. I., & Carney, W. (2017). Leaving home for African Americans in the emerging adulthood era: A phenomenological study. *The Qualitative Report*, 22(2), 527–541.
- Хамхоева, Л. М. (2024). Развитие критического мышления в образовательном процессе [The development of critical thinking in the educational process]. Журнал прикладных исследований, 2(2), 11–19.
- Yoshinaga, M., Takeda, Y., & Kinoshita, I. (2014). Effects of participation in community activities on self-efficacy of Japanese junior high school students. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 5(2), Article 1–14.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45–69). Information Age Publishing.