

בשביל צמיחה
רגשית חברתית
בישראל



אורחא
Orcha
أورحأ

שיוכות

מפה מושגית • עקרונות • פרקטיקות • הקשרים



יוזמת אורחא

פברואר 2026

שיוכות

מפה מושגית • עקרונות • פרקטיקות • הקשרים

כתיבה: שחר בן נתן, ד"ר הלה כץ-ברגר, תמר בהרב
השתתפו בכתיבה: עדי דרור, מיכל גוטמן קרמר, יובל נבו, ד"ר נועה אלבלדה, עינת אוריון,
שחר פיינשטיין גבריאלי, תמי פרידמן בן שלום, רון חי

קראו והגיבו: פרופ' מיכל ראזר, ליזה בן זיו, ד"ר עינת קליידר טסלר

עורכת אחראית: ד"ר הלה כץ-ברגר

עורכת מדעית: גילי לייבושור

עורכת לשון: דפנה גרינשפן

עיצוב: ריקי אדרי, סטודיו לני

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

תוכן עניינים

6.....	מבוא
11.....	תחנה ראשונה
12.....	מהי שייכות?
19.....	היבטים פסיכולוגיים
19.....	היבטים חברתיים ומערכתיים
22.....	תחנה שנייה
23.....	שייכות במערכת
29.....	החינוך
29.....	שייכות של צוותי חינוך
29.....	שייכות של תלמידות ושל תלמידים
44.....	תחנה שלישית
45.....	הקשרים של
48.....	שייכות
48.....	שייכות ורשתות חברתיות
48.....	שייכות ומעמד סוציאקונומי
54.....	שייכות וטראומה
60.....	שייכות ומקום
66.....	תחנה רביעית
67.....	שייכות בפעולה –
71.....	סיפורים מהשטח
71.....	בית הספר "שכונתי שפירא"
71.....	בית הספר "ראשית"
75.....	בית הספר "המכליל אלוני יצחק"
79.....	מבנים של שייכות – מסגרת תאורטית לניתוח הסיפורים
83.....	תובנות
84.....	פרקטיקות
87.....	סיכום
88.....	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. מהלכים אלה מפותחים ומיושמים בדרך של שותפות בין הרשות המקומית לבין ארגונים מומחים ללמידה רגשית-חברתית (SEL). על אף השוני בין האתגרים המקומיים בכל אחד מהמהלכים האלה, נושא השייכות הוא מכנה משותף רחב ואנו רואים בטיפוחו תנאי הכרחי לצמיחה אישית ולהתמודדות עם אתגרים חברתיים מורכבים.

יצירת דרכים חדשות כרוכה לעיתים בעריכת סקירת שטח טרם היציאה לפעילות או במהלכה. הבינה המלאכותית Claude AI מסבירה שסקירת שטח היא פעולה מקצועית ושיטתית של בחינת השטח והמסלול שכוללת כמה היבטים חיוניים: בדיקת תוואי המסלול ומאפייניו הפיזיים, איתור מכשולים אפשריים ונקודות טכניות מאתגרות, זיהוי מקורות מים ונקודות מנוחה ומיפוי נקודות עניין ואתרים לאורך הדרך. סקירת שטח מקצועית משלבת שימוש במפות ומידע מוקדם יחד עם בחינה פיזית של השטח, ומטרתה להבטיח את בטיחות המטיילים ולהעריך את רמת הקושי של המסלול. תכנון מיטבי של סקירת השטח מאפשר למדריך או למובילת הקבוצה להחליט החלטות מושכלות לגבי התאמת המסלול למשתתפים, הציוד הנדרש, לוחות הזמנים ונקודות היציאה האפשריות.

יצאנו לדרך. הדרכים מובילות אותנו לנקודות עניין אך הן מזמנות לנו גם מכשולים ונקודות טכניות מאתגרות. נדרשת כאן סקירה שתאפשר לשותפויות ולמובילות ולמובילי דרך נוספים להעריך את רמת הקושי של דרכיהם ולתכנן את פעילותם בדרך המיטבית.

הסקירה שלפניכם נולדה בנקודה בדרך שבה הבנו שיש צורך לעדכן את המפה המושגית של השייכות ולבחון אותה לאור תנאי השטח. בשנים האחרונות גובר העיסוק בשייכות בזירה הבין-לאומית: דוחות OECD מצביעים על כך ששייכות היא תנאי מרכזי לרווחה, למוטיבציה וללמידה, והם מראים כי בעשור האחרון חלה עלייה בתחושות הבדידות והניתוק החברתי בקרב תלמידים במדינות רבות (OECD, 2019). במקביל, גופים גלובליים כמו ארגון הבריאות העולמי מצביעים על הפגיעה הגוברת בקשרים חברתיים ועל השלכותיה הבריאותיות והנפשיות (WHO, 2022). גם משרד הבריאות האמריקאי מתריע מפני "מגפת בדידות" עולמית ומציג ממצאים רחבי-היקף על השפעותיה החברתיות והבריאותיות (Office of the Surgeon General, 2023).

מתוך מציאות זו עלה הצורך להעמיק את הבנתנו במושג שייכות, לחברו למושגים קרובים, לעמוד על התנאים שבהם הוא צומח, ולשרטט תוואי שטח חדשים שבהם ניתן להמשיך ולהצמיח אותו. סקירה זו מיועדת בראש ובראשונה לכן ולכם, שותפות ושותפים לדרך, שסימנתם את טיפוח השייכות ציון דרך מרכזי בעשייה. אנו תקווה שסקירה זו תהיה בעלת ערך גם לאנשי ולנשות חינוך, ולכל מי שעוסק בפיתוח תוכניות ובקבלת החלטות. עבור כל אלה הסקירה משלבת בין ידע תאורטי לידע יישומי, היא ממפה את עולם המושגים ומנגישה את העקרונות המרכזיים של השייכות בהקשרים מגוונים.

בבסיס סקירה זאת עומדות ארבע הנחות יסוד:

שייכות היא צורך בסיסי-קיומי ולכן היא זכות יסוד אנושית

המוח האנושי הוא מוח חברתי, הוא מתוכנת לחפש קשרים, לשאוב מהם ביטחון ולווסת רגשות ומצבי סכנה באמצעותם. המערכות המוחיות חוות היעדר קשרים משמעותיים כאיום, והן מפעילות בתגובה תחושות סטרס הפוגעות ברווחה הנפשית והגופנית. לעומת זאת, תחושות של חיבור, של מוגנות ושל קשרים מיטיבים תורמות לחוסן, לבריאות ולתפקוד. לכן שייכות איננה תוספת נעימה או פריבילגיה, היא תנאי קיומי להתפתחות אנושית ולחיים מיטיבים.

שייכות היא חוויה סובייקטיבית המתעצבת במפגש עם הסביבה

שייכות אינה מצטמצמת לאינטראקציה בודדת או לקבוצה אחת, היא נוצרת מתוך רצף של חוויות, של פרשנויות ושל קשרים כלפי אנשים, מקום, רעיון או עשייה משותפת. לעיתים היא שילוב של כל הגורמים האלה יחד. תחושת השייכות מתגבשת דרך אותות שהאדם מקבל לגבי מקומו בחברה, דרך התחושה שהוא רצוי ובעל ערך, ודרך יכולתו להשתתף במתרחש ולהשפיע על סביבתו. לכן שייכות היא תהליך דינמי ומתמשך המשקף את איכות ההתאמה בין האדם לבין ההקשרים שבהם הוא חי ופועל.

שייכות מתקיימת בשלושה מרחבים: אישי, בין-אישי, מערכתי

במרחב האישי השייכות מתבטאת ביכולת להשתתף ובתחושות של ערך ושל ביטחון פנימי. במרחב הבין-אישי היא נבנית מתוך קשרים של אמון, של נראות ושל הדדיות. במרחב המערכתי היא תלויה בהזדמנויות, בנורמות ובמבנים המאפשרים הכללה. פגיעה באחד מן המרחבים האלה מובילה למופעים שונים של היעדר שייכות: בדידות (המרחב האישי), ניכור (המרחב הבין-אישי) והדרה (המרחב המערכתי).

במערכת החינוך נוסף מרחב רביעי – המרחב הפדגוגי

נוסף על המרחבים האישי, הבין-אישי והמערכתי, שייכות בבית הספר או בגן נוצרת גם דרך האופן שבו הלמידה עצמה מעוצבת: מבני הוראה, דרכי הערכה, נגישות, רלוונטיות, ייצוג ואפשרות ממשית לחוות הצלחה. פדגוגיה שאינה מכלילה או שאינה מאפשרת חוויות של מסוגלות עלולה לייצר בדידות, ניכור או הדרה גם כאשר מתקיימות מערכות יחסים טובות בקרב התלמידים והתלמידות. לכן טיפוח שייכות במערכת החינוך מחייב פדגוגיה שמזהה את מגוון הלומדים והלומדות, שמאפשרת להם להשתתף ולהשפיע, שמייצרת תנאים שבהם כל תלמיד ותלמידה יכולים לחוש שיש להם מקום.

העיסוק בשייכות במערכת החינוך מתייחס בדרך כלל לילדים ולילדות וגם מסמך זה מציג עקרונות לטיפוח שייכות עבורם. אולם חיוני לזכור! כדי שצוותי חינוך יוכלו לטפח שייכות בקרב תלמידים ותלמידות, הם זקוקים לתחושה כזאת בעצמם. הם זקוקים לסביבה שיש בה תנאים מצמיחים, שהיא מביאה בחשבון את ההקשר התרבותי והחברתי ולעיתים קרובות את ההקשר הרב-תרבותי שממנו הם מגיעים ושבנו הם פועלים.

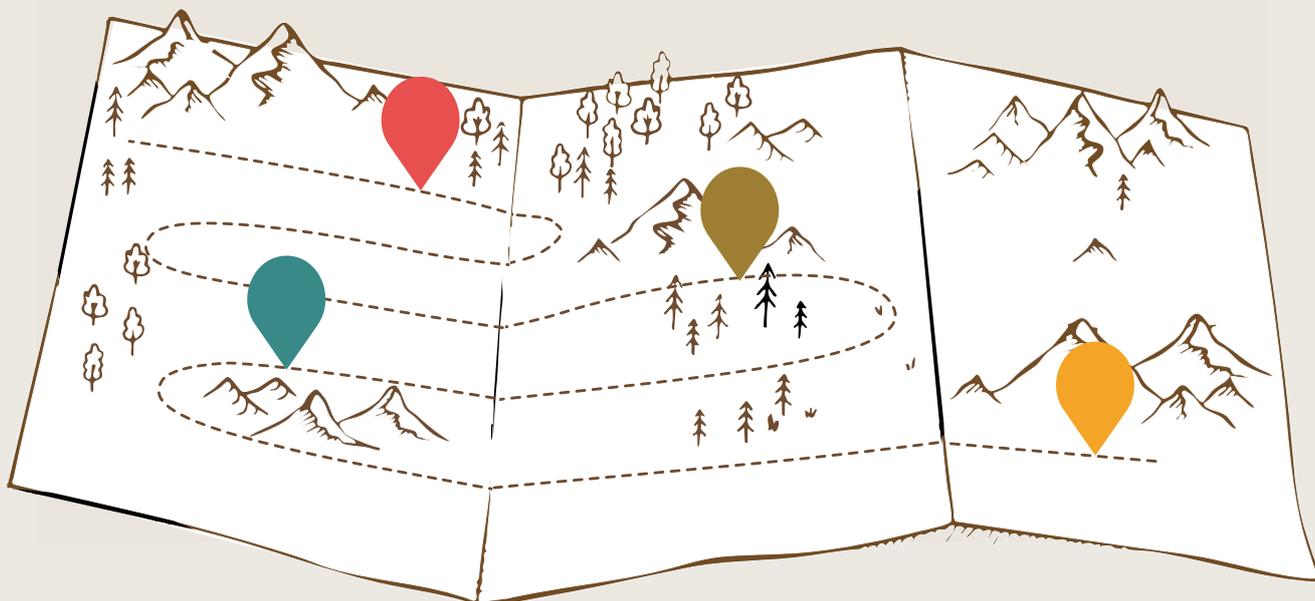
תרשים 1 • מפת התמצאות לסקירה

תחנה רביעית
שייכות בפעולה
סיפורים מהשטח

תחנה שלישית
הקשרים של
שייכות

תחנה שנייה
שייכות במערכת
החינוך

תחנה ראשונה
מהי שייכות?



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

התחנה הראשונה מניחה את התשתית התאורטית להבנת מושג השייכות באמצעות בחינה רב-ממדית שלו. בתחילה היא מציגה את התפיסה ששייכות היא צורך פסיכולוגי בעל ביטויים נירולוגיים, ובהתאם לכך היא בוחנת את התפתחותה לאורך החיים ואת תרומתה לרווחה הנפשית. בהמשך היא דנה במושגים שקשורים לשייכות, כגון קשר, בעלות, זהות וערך עצמי, לצד המיומנויות הרגשיות-חברתיות המאפשרות את גיבושה של השייכות – ויסות רגשי, מיומנויות הצטרפות ואיג'נסי. הדיון בשייכות מתרחב מן הממד הפסיכולוגי אל הממד החברתי-מערכתי, והוא מראה כיצד שייכות מתעצבת גם באמצעות מבנים מוסדיים, תרבותיים ופוליטיים ומנגנוני הכללה והדרה. הוא מסתיים בהצגת מודל אינטגרטיבי המשלב את הממדים האישיים, הבין-אישיים והמערכתיים. מודל זה ישמש מסגרת תאורטית לפרקים הבאים.

התחנה השנייה בוחנת את מערכת החינוך שהיא הזירה המרכזית לעיצוב חוויית השייכות של תלמידים ושל תלמידות. היא נפתחת בבחינת שייכות של הצוות החינוכי, ומראה כיצד תחושת השייכות של מורות ושל מורים מתפתחת לאורך מסלול הקריירה ומושפעת מגורמים כמו אוטונומיה, תמיכה רגשית ומנהיגות מכלילה. הפרק ממשיך ובוחן את שייכות התלמידים והתלמידות בשלושה מישורים השזורים זה בזה: האישי (ערך עצמי, ויסות רגשי, מיומנויות חברתיות, איג'נסי), הבין-אישי (קשרים עם מורים ועם קבוצת השווים), והמערכתי (מדיניות, תרבות ארגונית, אקלים בית ספרי, פרקטיקות פדגוגיות). הפרק מציג פרקטיקות פדגוגיות המטפחות שייכות, כגון למידה שיתופית, הוראה מבוססת מקום ופדגוגיה רגישת תרבות, ומזהה חסמים מערכתיים כמו הקבצות, סגנונות הוראה סמכותניים והטיות לא מודעות. לבסוף, הפרק מציג את המושג "מבני ההזדמנויות" (בין-אישיים, פדגוגיים ומוסדיים) המסביר את האחריות המערכתית ליצירת תנאים שבהם כל ילד וילדה יכולים לחוות שייכות אמיתית.

התחנה השלישית בוחנת הקשרים שונים שבהם מתעצבת שייכות או שבהם יש לשייכות תפקיד מכריע: רשתות חברתיות, מעמד סוציאקונומי, מקום וטראומה. הפרק מציג את זירת המרחב הדיגיטלי המטפחת שייכות אך גם יוצרת תלות במדדי נראות ובזהות שברירית. הוא בוחן כיצד עוני יוצר עומס אלוסטטי ופוגע בוויסות רגשי, וכיצד הוא מתבטא בפערי הון חברתי ובעלויות סמויות של השתתפות. הפרק מראה גם כיצד ההקשר הפיזי והתרבותי של מקום מעצב היקשרות ושייכות. בפרק מפורט מקרה הבוחן של לוסאדה הממחיש מודל של שייכות מבוססת מקום וקהילה. לבסוף, הפרק מציג את הקשר ההדדי בין שייכות לחוסן, ומדגיש כי שייכות משמשת משאב מגן מרכזי בהתמודדות עם טראומה ועם מצבי משבר.

התחנה הרביעית עוברת מהתאוריה אל הפעולה. היא מספרת את סיפורם של שלושה בתי ספר המטפחים שייכות: "שכונתי שפירא", "ראשית" ו"המכליל אלוני יצחק". סיפוריהם ממחישים כיצד מנהיגות חינוכית מתרגמת תפיסות לפעולות: יצירת תשתית באמצעות בניית קשרים, הסרת גדרות בין בית הספר לקהילה, ביטול פרקטיקות מדירות והסרת חסמים, פדגוגיה של משמעות ושל מסוגלות, והשקעה בתחושת השייכות של הצוות. הפרק מנתח את הסיפורים באמצעות מודל מבני ההזדמנויות של גריי ואח' (בין-אישיים, פדגוגיים ומוסדיים), ומראה כיצד הפרקטיקה מרחיבה את המודל התאורטי. התובנות המרכזיות שעולות מניתוח זה: שייכות היא שיטה ולא אוסף פעולות, היא נבנית ממבנים ומסדירויות, בית הספר יכול לשמש מגדלור קהילתי המרחיב את תחושת השייכות מעבר לגבולותיו.

ייחודה של סקירה זו הוא בשילוב בין תאוריה ליישום, בין מחקר אקדמי לפרקטיקה חינוכית, בין הבנה פסיכולוגית של שייכות כתוצר של חוויות אישיות, קשר בין-אישי ואקלים לבין הבנה מערכתית שלה כתוצר של מדיניות, של מבנים ושל תרבות ארגונית. הסקירה מציעה מבט הוליסטי על הממדים שבהם

שייכות מתהווה – האישי, הבין-אישי, המערכתי והפדגוגי. היא בוחנת אותם בהקשרים מגוונים, כגון רשתות חברתיות, מעמד סוציאקונומי, מקום וחוויות טראומה. לצד זאת הסקירה מציגה דוגמאות קונקרטיות מההקשר הישראלי, הממחישות כיצד עקרונות תאורטיים מתורגמים לפעולות יום יומיות ולתהליכים מערכתיים. לבסוף, הסקירה מדגישה כי שייכות היא צורך של כל באי בית הספר, תלמידים וצוות חינוכי כאחד, וכי יצירת תנאים מצמיחים עבור מורות ומורים היא תנאי הכרחי לרווחה אישית ומקצועית ולטיפוח תחושת שייכות בקרב תלמידים ותלמידות.

בהזדמנות זו נודה לקוראים ולקוראות שהעירו הערות חשובות על הגרסאות המוקדמות של הסקירה. עצם העבודה המשותפת שנשענה על מגוון קולות ופרספקטיבות שיקפה הלכה למעשה את מהות השייכות – יצירה שנבנית יחד.

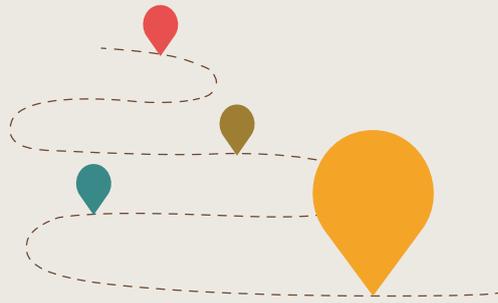
תודתנו נתונה בראש ובראשונה לשחר פיינשטיין גבריאלי, לתמי פרידמן בן שלום ולרון חי, מנהלים פורצי דרך ואמיצים שהקדישו מזמנם כדי לחלוק איתנו את עשייתם החינוכית יוצאת הדופן לקידום שייכות באופן העמוק ביותר. תודה גם לד"ר עינת קליידר טסלר על הערותיה לפרק העוסק בשייכות ובמקום; לליזה בן זיו על תובנותיה החשובות בנוגע לשייכות בגיל הרך; לצוות מצמיחים על תרומתם לכתיבה בנושא שייכות בהקשר של רשתות חברתיות; תודה גם לד"ר נועה אלבלדה על ההיבטים המוחיים של שייכות ועל היעדרה; לעינת אוריון על מקרה הבוחן של שייכות ושל מקום בלוסאדה; לפרופ' מיכל ראזר על שחשפה נקודות עיוורון בנוגע להדרה במערכת החינוך ועל שתרמה מזמנה להעמקת ההבנה בסוגיות אלו.

הידע על שייכות בחינוך ממשיך להתפתח, והדרך מזמנת נקודות תצפית חדשות כל העת. סקירה זו מעדכנת את מפת הידע בנושא שייכות בנקודת הזמן הנוכחית, והיא מציעה מסגרת עבודה שיכולה לסייע לשותפויות אורחא ולאנשי ולנשות חינוך לכוון את צעדיהם הבאים. אנו תקווה שהעבודה בשותפויות תמשיך להעמיק את הידע היישומי ותסייע לפתח שבילים מיטביים לטיפוח שייכות עבור כל באי ובאות בית הספר.

ומה כעת?

כעת נצא לדרך, נבחר איך לשוטט בה ומה ללמוד ממנה,

ואל נשכח – חשוב לא פחות ליהנות ממנה.



תחנה ראשונה

תחנה זו מציגה תשתית תאורטית להבנת המושג שייכות. התחנה מנתחת מדוע וכיצד שייכות היא רב־ממדית, צורך בסיסי־קיומי, זכות יסוד אנושית המתעצבת דרך קשרים, זהות ומיומנויות, מבנים, מנגנוני הכללה והדרה.

מהי שייכות?

יש רגעים ומקומות שבהם אנו חשים שיש לנו נוכחות חזקה – אלה הם רגעים של נראות, של קבלה, של הזמנה להשתתף. לעומת זאת, ברגעים אחרים התחושה הזו נשללת מאיתנו ואנו חשים מחוץ למעגל. רגעים כאלה קובעים לא רק את מצבנו הנפשי אלא גם את הדרך שבה אנו נעים בעולם: עד כמה אנו מרגישים ביטחון להתקרב, ללמוד, להאמין באחרים ובערכנו העצמי.

על אף ששייכות היא מושג מפתח בפסיכולוגיה, בסוציולוגיה, בחינוך ובחקר הזהות, אין לה הגדרה מוסכמת אחת. בעשורים האחרונים התפתחו המשגות מגוונות – מתפיסות ראשוניות וכלליות למודלים מורכבים הלוכדים את הרב־ממדיות של החוויה. כולן מצביעות על כך ששייכות היא תנאי בסיסי לרווחה, לצמיחה אישית ולתפקוד חברתי תקין. בתחנה זו נפרוס את הרב־ממדיות של השייכות ונבחן כיצד:



במרחב המערכת
שייכות מתעצבת לזכות מוסרית־פוליטית להיות חלק מן ה"אנחנו" והיעדרה מתבטא בחוויה של הדרה



במרחב הבין־אישי
שייכות נוצרת משיבוץ בתוך יחסים, מוסדות ומקומות והיעדרה מתבטא בחוויה של ניכור



במרחב האישי
שייכות מתעצבת לחוויה רגשית של קבלה ושל נראות והיעדרה מתבטא בחוויה של בדידות

התחנה הראשונה מתמקדת בממדים הפסיכולוגיים, החברתיים והמערכתיים של חוויית השייכות והיא משמשת תשתית לתחנות הבאות. כדי להבין כיצד חוויית השייכות נוצרת נבחן תחילה את הממדים הפסיכולוגיים שלה ואת הדרכים שבהן היא מתפתחת לאורך החיים.

היבטים פסיכולוגיים

שייכות היא צורך הישרדותי בסיסי והכרחי, ובלעדיה חלה פגיעה ברווחה האישית ובבריאות הנפשית.

היבטים פסיכולוגיים של שייכות עוסקים בצורך הבסיסי של האדם להרגיש חלק ממערכות יחסים ומקהילה. ההבנה ששייכות היא צורך אנושי עברה התפתחות לאורך השנים. בתחילה תיאר מסלאו את תפיסתו לפיה השייכות היא צורך שניתן לממשו רק לאחר סיפוק תנאים בסיסיים של ביטחון (Maslow, 1943). בהמשך הובהר כי מדובר בצורך בסיסי, עצמאי, מרכזי ורב-ערך בפני עצמו. חוקרים הצביעו על תרומתה של השייכות להישרדות הפיזית (Bowlby, 1969, 1982), לבריאות הנפשית ולתחושת הערך העצמי (Baumeister & Leary, 1995).

מכיוון שביסודה תחושת שייכות היא חוויה פנימית וסובייקטיבית, אפיינו אותה חוקרים דרך התנהגות נראית לעין במערכות יחסים. הם הצביעו על כך שמרכיבים כמו **קרבה, אינטראקציות חיוביות, יציבות, הדדיות והמשכיות של קשרים מלמדים על קיומה של שייכות. כלומר כאשר אדם חווה קשרים המאופיינים במרכיבים אלה, סביר שתתפתח אצלו תחושת שייכות.** עם זאת, אין די בקיומם של מאפייני קשר כאלה, ונדרשת גם חוויה אישית ממשית לגיבוש חוויה של שייכות. עליה לכלול תחושות של ערך, של נראות ושל רצון הדדי להיות חלק (Assor, 2012; Levitt & Weinstein, 2021; Hirsch & Clark, 2019).

וגם ההפך הוא נכון: כשבמערכות יחסים חסרים המרכיבים האלו, למשל כשהן שליליות או בלתי עקביות, חד-צדדיות או מבוססות על פחד, תחושת השייכות שנוצרת היא דלה או לא קיימת (Ainsworth et al., 1978). עשור ואח' (2022) מדגישים כי שייכות יציבה ובטוחה היא תנאי מרכזי לרווחה נפשית. בדומה לתאוריית ההתקשרות (Bowlby, 1969, 1982) המדגישה את חשיבותו של קשר רגשי בטוח ובלתי מותנה להתפתחותו הבריאה של הילד, גם כאן ברור כי כאשר הערכה, קבלה או אהבה מותנות בעמידה בציפיות חיצוניות או בהפגנת הישגים, תחושת הביטחון נפגעת, הערך העצמי נחלש, ונוצרות תחושות של דחייה, של ניכור ושל חוסר שקט פנימי.

איך מתפתחת שייכות?

שייכות היא יכולת נרכשת של "המוח החברתי". היא מתפתחת לאורך החיים מתוך חוויות של קשר, של ביטחון ושל קבלה. בראשית החיים, חוויות של התקשרות בטוחה עם דמות מטפלת יוצרות תחושת מוגנות המאפשרת לתינוק לגלות סקרנות לחקור את העולם, לבנות תחושת מסוגלות עצמית ולפתח מוטיבציה לגילוי וללמידה. תינוקות מפגינים העדפה לגירויים חברתיים, ותגובותיהם בחיך ובקשר עין משמשות ערוץ תקשורת ראשוני עם הסביבה. חוויות עקביות של נוכחות מגיבה ומיטיבה מצמיחות תחושת אמון בסיסית שהיא תשתית לשייכות רגשית בהמשך החיים. תינוקות שנענית בעת בכי ובעת חיך מפנימה מסר עמוק: "העולם רואה אותי, אני ראוי למקום" (Bowlby, 1969, 1982).

בגיל הרך, כאשר הילד או הילדה מתחילים לצאת מגבולות המשפחה ולהיכנס למרחבים חברתיים ראשוניים – גן, מעון או קהילה – השייכות מקבלת ממד חדש. חוויות של קבלה, של הכלה ושל יציבות בקשרים עם דמויות מטפלות חדשות בונות את היכולת להרגיש שייכות גם מחוץ לבית. עבור ילד שנכנס לגן חדש, הרגעים שבהם מביטים בו, שאומרים את

שמו ושמזמינים אותו להצטרף הם רגעים שבהם נולדת שייכות. האיזון בין ביטחון לחופש פעולה ובין שייכות לקבוצה לבין שמירה על תחושת העצמי הוא מרכיב יסודי בהתפתחות החברתית והרגשית של שנות החיים הראשונות (Denham et al., 2003; Howes & Spieker, 2016).

במעבר לבית הספר מתרחב מעגל השייכות מעבר לדמויות המטפלות אך בדומה לגיל הרך, גם בגיל בית הספר חוויות של הכלה, של קבלה ושל שותפות במשחק ובכיתה מאפשרות לילדים ולילדות לחוש בעלי מקום בקבוצה. תחושת שייכות למסגרת החינוכית ולצוות המורות והמורים נמצאה מנבא לרווחה רגשית, למוטיבציה וללמידה (Allen et al., 2018). בגיל ההתבגרות הצורך בשייכות מקבל אופי חדש והוא משתנה מתלות בדמויות מבוגרות להשתייכות לקבוצת השווים. קשרים אלה הופכים למרחב שבו הזהות האישית והחברתית מתגבשת, ודרכם הדימוי העצמי נבנה (Erikson, 1968).

עם התפתחות הוויסות העצמי והפנמת דמות ההתקשרות, השייכות הופכת ממצב תלוי-אחר ליכולת פנימית לצורך יצירת קשרים הדדיים וחיבור עם הקהילה והסביבה. המוח מבחין בין סביבה חברתית מיטיבה לסביבה מדירה: קבלה ותמיכה מפעילות את מעגלי התגמול במוח המקושרים לתחושות של סיפוק, של ביטחון ושל למידה חיובית, והן מחזקות את הנטייה לקשר, לאמפתיה ולמעורבות (Tomova et al., 2013; Sandi, 2020). לעומת זאת, הדרה חברתית מעוררת את מערכות הסטרס ומפעילה רשתות עצביות הקשורות בכאב ובאיום. הורים, מורים או מדריכים יכולים לשמש גם בבגרות עוגן בטוח המעודד חקרנות, למידה ואמונה ביכולת האישית (Al-Yagon & Mikulincer, 2004). כך נותרת השייכות ציר מרכזי בהתפתחות הרגשית, הקוגניטיבית והחברתית, והיא משמשת תנאי מוקדם לחוסן ולצמיחה לאורך החיים (Lifshin et al., 2020; Dahan & Hertz, 2024; Waldinger & Schulz, 2023).

תהליכים התפתחותיים אלו מעוגנים גם במנגנונים נירוביולוגיים המעמיקים את חוויית השייכות לאורך החיים ומבססים אותה. חוויות מוקדמות של קבלה או של הדרה מותירות חותם נירולוגי במבנים מוחיים הקשורים לוויסות רגשי ולתחושת ביטחון (Kolb & Gibb, 2011) משום שמוחם של תינוקות ושל ילדים צעירים הוא פלסטי במיוחד ומתעצב מתוך טיב מערכות היחסים המוקדמות (Kolb & Gibb, 2014). ילדים וילדות הגדלים בסביבה בטוחה ותומכת מפתחים ביטחון רגשי ויכולת לזוּסֵת רגשות עצים (Denham et al., 2003), בעוד שחוויית של דחייה או של הזנחה פוגעות באמון באחר ובדימוי העצמי (Bowlby, 1969, 1982; Berlin et al., 2008). אינטראקציות חיוביות תומכות בהרגעה פיזיולוגית ובהעמקה של תחושת הביטחון והקשר (Feldman, 2012), בעוד שאקלים חברתי מדייר מגביר את הורמוני הסטרס (Tottenham et al., 2010; Nelson et al., 2019).

בעת מצוקה, מערכת ההתקשרות מניעה את התינוק לחפש את קרבת הדמויות המטפלות. בשלב זה שבו יכולות הוויסות העצמי עדיין אינן בשלות, דמות ההתקשרות ממלאת תפקיד מרכזי של דמות מווסתת המסייעת למערכת הרגשית והגופנית של התינוק להתאזן מחדש. בקרבת דמות זמינה ותומכת מופעלים במוח אזורים הקשורים לתחושת מוגנות

ואז פוחתים איתותי הסכנה ומופרשים מוליכים עצביים כגון דופמין ואוקסיטוצין התומכים בהרגעה ובהעמקת הקשר (Feldman, 2012; Izaki et al., 2024).

קיומו העקבי של חוף מבטחים מאפשר לתינוק לחזור ממצבי מצוקה אל תחושת ביטחון, ומתוך כך לצאת לחקירה, למשחק וללימוד (Sullivan & Perry, 2015). תהליך זה משמש בסיס להתפתחות של ביטחון רגשי, של אמפתיה ושל יכולת ליצור קשרים חברתיים מתמשכים (Denham et al., 2003; Sroufe, 2005). לעומת זאת, אקלים מתמשך של דחייה, של הזנחה או של חוסר זמינות מגביר את הפעילות של מערכות הסטרס המפרישות קורטיזול (Tottenham et al., 2010; Nelson et al., 2019), פוגע באמון הבסיסי באחר (Bowlby, 1969, 1982) ועלול להוביל לתגובתיות יתר לאיום ולקשיים בוויסות רגשי לאורך זמן (Bick & Nelson, 2016).

מכאן ששייכות איננה רק חוויה חברתית או רגשית אלא מנגנון התפתחותי-ביולוגי הכרחי המאפשר לפתח תחושת ביטחון, יכולת לפעול בעולם ולכונן יחסים יציבים עם אחרים.

תחושת השייכות נוצרת ונבחנת במפגש שבין האישי לחברתי: בין חוויות פנימיות של קבלה ושל ביטחון לבין התנאים שהסביבה מספקת להשתלבות, לנראות ולהכרה.

מושגים קרובים לשייכות

לאחר שבחנו כיצד השייכות מתעצבת בממדיה הפסיכולוגיים והנירולוגיים, נבחן עתה את התפתחותה בהקשר רחב יותר – ביחסים בין היחיד לקהילה, במרקם החברתי שבו הזהות והערך העצמי מתפתחים.

קשר ושייכות הם מושגים קרובים אך הם אינם חופפים. המושג קשר מתאר את היכולת ליצור ולקיים יחסים רגשיים וחברתיים, בעוד שהמושג שייכות הוא החוויה הסובייקטיבית של האדם להיות חלק מקהילה, מרעיון או ממקום. בתאוריית ההכוונה העצמית קבעו ריאן ודסי (Ryan & Deci, 2000) שהקשר הוא צורך פסיכולוגי בסיסי, ואילו חוקרות מאוחרות יותר ראו בשייכות צורך עצמאי המחייב חוויה של ערך, של נראות ושל רצון הדדי (Hirsch & Clark, 2019).

יחסי הגומלין בין שני המושגים קשר ושייכות הם דו־כיווניים: קשרים תומכים יכולים להוליד תחושת שייכות, אך שייכות עשויה להיווצר גם בלעדיהם מתוך הזדהות ערכית או מתוך תחושה של משמעות משותפת. במובן זה, קיומם של קשרים איכותיים ושל תחושת שייכות מזינים זה את זה: תחושת שייכות מעצימה פתיחות ויכולת לקשר, וקשרים מיטיבים מחזקים תחושות של ביטחון ושל הכללה (Allen et al., 2021). מנגד, שייכות מותנית שבה קבלה תלויה בעמידה בציפיות פוגעת בערך העצמי ובביטחון הפנימי (עשור ואח', 2022).

זהות ושייכות שזורות זו בזו: זהות היא תהליך של הגדרה עצמית פנימית המתהווה בתוך הקשרים חברתיים. היא נשענת על נרטיבים אישיים, על ערכים ועל חוויות, אך גם על קטגוריות ועל משמעויות שהחברה מייחסת

¹ על המושגים הכללה והכלה: המושג הכלה, שמקורו בעבודותיו של ביון (Bion, 1962), מתאר פעולה רגשית תוך־אישית של החזקת החוויה הרגשית של הזולת, ויסותה ומתן תחושת ביטחון. לעומת זאת, הכללה בספרות החינוכית ובמדיניות החינוך מתייחסת לפעולה חברתית-מערכתית: עיצוב מבנים, תרבות ופרקטיקות שמבטיחים השתתפות מלאה של כלל הלומדים (Booth & Ainscow, 2011); UNESCO, 2017).

לנו. הזהות היא אישית וחברתית בו־זמנית: אנו מספרים לעצמנו מי אנחנו, והסביבה מאשרת או מערערת את הסיפור הזה (Erikson, 1968; Brewer & Gardner, 1996). שייכות, לעומת זאת, אינה רק הזהות פנימית עם קבוצה או עם מקום. זוהי גם חוויה הכוללת הכרה הדדית, קבלה, הכללה ונראות מצד אחרים (Antonsich, 2010; Hirsch & Clark, 2019). אדם עשוי לחוש זהות כלפי קבוצה אך לא לחוש בה שייך אם הוא אינו מתקבל אליה או אם הוא חש שאינו נראה כשהוא בתוכה.

יחסים אלה בין זהות לשייכות הם מעגליים: זהות מאפשרת תחושת שייכות, ושייכות מחזקת את הזהות. לעומת זאת, היעדר מתמשך של שייכות – כאשר האדם נדחה, מודר או אינו נתפס חלק מקבוצה – עלול לערער את תחושת הזהות וליצור חוויות של ניכור ושל בדידות (Baumeister & Leary, 1995). בקרב מתבגרים, מצבי הדרה כאלה מובילים לעיתים לחיפוש שייכות חלופית בקבוצות שוליים כדי שזו תשמש מענה לצורך הבסיסי בהשתייכות (Newman & Newman, 2001).

ערך עצמי ושייכות קשורים זה בזה. לפי תאוריית הסוציומטר (Leary & Baumeister, 2000), ההערכה העצמית היא מד רגשי לניטור מקומו החברתי של האדם: כאשר הוא חש נראות והכללה הערכתו העצמית עולה, וכשהוא נדחה היא נחלשת. הערכה עצמית גבוהה תורמת ליכולת ליזום קשרים ולחוות שייכות יציבה, ושייכות תומכת מחזקת את הדימוי העצמי (Srivastava & Beer, 2005; Harris & Orth, 2020). בבתי ספר נמצא כי הערכה עצמית חיובית היא מנבא מרכזי לתחושת שייכות (Ma, 2003). לעומת זאת, דימוי עצמי נמוך וחרדה חברתית עלולים להביא לפרשנות שלילית של אינטראקציות ולהימנעות מקשרים. תוצאות כאלה מצמצמות את ההזדמנויות להשתלבות חברתית וללמידה (La Greca & Stone, 1993; Spence & Rapee, 2016).

בעלות ושייכות הם שני מושגים המתארים את הקשר בין אדם לבין קבוצה או לבין מערכת שבה הוא פועל. בעלות פסיכולוגית (Psychological Ownership) מתייחסת לתחושה שפרויקט, רעיון או מרחב מסוים הוא "שלי", גם ללא בעלות פורמלית. התאוריה הקלסית (Pierce et al., 2001) מתארת שלושה נתיבים עיקריים לפיתוח של תחושת בעלות: שליטה – יכולת השפעה וקבלת החלטות על האובייקט או על היבטים שלו; היכרות – ידע אינטימי על האובייקט והתוודעות עמוקה אליו; השקעה – הקדשת זמן ומאמץ עבור האובייקט וידע אישי עליו. מנגנונים אלו אינם מתממשים ללא שייכות בסיסית, שכן אדם שאינו חש בטוח ומוכר יתקשה ליזום ולהשפיע. מחקרים בתחום החינוך מצביעים על כך שתחושת שייכות מנבאת מעורבות, אחריות ונטייה להובלת יוזמות (Quin, 2017; Allen et al., 2018).

לצד זאת, כאשר אדם חש בעלות פסיכולוגית על פעולה או על רעיון, עשויה להיווצר שייכות מתוך ההשקעה עצמה. נוסף על כך, בעלות מעצימה אייג'נסי, ותחושת השפעה היא אחד המנועים המרכזיים של שייכות. כאשר אדם הוא בעל תפקיד פעיל ואינו רק משתתף, תחושת הרלוונטיות שלו לקבוצה גדלה. ממצאים אמפיריים תומכים בכך שבעלות פסיכולוגית מנבאת מחויבות ושייכות ארגונית, במיוחד כאשר מתקיימים תנאים של השקעה, של שליטה ושל הכרה (Van Dyne & Pierce, 2004; O'Driscoll et al., 2006; Avey et al., 2009; Mayhew et al., 2007).

כלומר בעלות יכולה להפוך לשייכות כאשר היא מאפשרת לאדם לחוש משמעות, השפעה ואחריות.

לסיכום, תחושת השייכות נשענת על מרקם של תנאים פנימיים, חיצוניים, רגשיים וחברתיים. קשרים תומכים מאפשרים חיבור וביטחון, הנהוג מעניקה משמעות, הערך העצמי מסמן את מקומו של האדם בעיני עצמו, ובעלות פסיכולוגית מוסיפה את תחושות ההשפעה, האחריות והשותפות בעיצוב המרחב. ארבעת הממדים הללו פועלים במערכת הדדית המזינה את עצמה: קשרים מגבירים שייכות ומבססים זהות, זהות מחזקת ביטחון וערך עצמי, ערך עצמי מאפשר השתתפות פעילה ויוזמה, ובעלות פסיכולוגית מתרגמת נוכחות להשפעה ומחברת את האדם לקהילה גם באמצעות עשייה. במקום שבו קיים דיאלוג בין קבלה פנימית לבין הכרה חיצונית ובין נראות לבין הזדמנות לפעול, נוצרת שייכות עמוקה, יציבה ובעלת כוח מניע להתפתחות אישית וחברתית.

מסלולים מרכזיים לחוויית שייכות

הירש וקלארק (Hirsch & Clark, 2019) הציעו לראות בשייכות תחושה המושפעת מהקשר חברתי רחב. לטענתן, לא כל בני האדם מבקשים ליצור לעצמם שייכות דרך קשרים קרובים, וקיימות דרכים מגוונות ליצור אותה. הן זיהו מסלולים מרכזיים שכל אחד מהם תורם לחוויית שייכות בדרכו הייחודית, לפי אופני האינטראקציה החברתית והקשרים הרגשיים שנוצרים במסגרתם:

1. אינטראקציות חיוביות ותכופות (Frequent Positive Interactions)

מפגשים יום יומיים פשוטים כגון ברכת שלום מהשכן או שיחה קצרה עם עמיתים לעבודה יכולים להגביר את תחושת השייכות. אינטראקציות חוזרות ומוכרות כאלה מעניקות תחושה של סביבה תומכת וקבועה, והן מפחיתות בדידות וניכור.

2. קשרים קרובים ועמוקים (Close Meaningful Relationships)

מערכות יחסים אינטימיות עם בני משפחה, עם חברים וחברות, עם קרובים ועם בני ובנות זוג מספקות תחושת ביטחון ויציבות רגשית. היכולת לשתף חוויות אישיות והידיעה שיש מי שמקשיב ושואפת לו יוצרות תחושת שייכות חזקה ומתמשכת.

3. קבלה בתוך קבוצה (Feeling Accepted in a Group)

תחושת שייכות יכולה לנבוע מהכרה ומהכללה במסגרת קבוצתית – קהילתית, מקצועית או חברתית – גם מבלי לקיים קשר אישי עם כל אחד מהחברים בה. כשהקבוצה רואה את האדם ומקבלת אותו אליה מתחזקות תחושות הזהות החברתית וההשתייכות הקולקטיבית.

4. תפיסה של תמיכה חברתית (Perceived Social Support)

תחושת השייכות אינה תלויה רק באינטראקציות בפועל אלא גם בתחושת הביטחון של האדם שקיימת עבורו רשת תמיכה ושניתן להישען עליה בעת הצורך. עצם הידיעה ש"יש למי לפנות", גם אם הדבר אינו נעשה בפועל, מחזקת את תחושת השייכות.

5. משמעות ושותפות (Experiencing Meaning and Shared Purpose)

מעורבות בפעילויות שמקדמות ערכים או מטרות משותפות כמו התנדבות או עשייה חברתית יכולה להגביר את תחושת השייכות. מעורבות כזאת מבוססת על חיבור ערכי ועל תחושת שליחות משותפת, לאו דווקא על קשרים אישיים הדוקים.

תרשים 2 • מסלולים מרכזיים לחוויית שייכות



תרומתן המרכזית של הירש וקלארק היא בהרחבת נקודת המבט ובהבנה שתחושת שייכות יכולה להתפתח בדרכים מגוונות – ממפגשים יום יומיים ועד חיבור למטרה משותפת. בכך הן מדגישות שאין מסלול יחיד לשייכות. תפיסה זו מאפשרת לראות בשייכות תופעה רב-ממדית, הנבנית הן ביחסים הבין-אישיים והן במארג החברתי הרחב.

קמינסקי מבקר את ההנחה התרבותית הרווחת ששייכות היא צורך אוניברסלי. בספרו *The Gift of Not Belonging* (Kaminski, 2025) הוא מציג את דמות האוטרוברט (otrovert): אדם שאינו זקוק לשייכות קבוצתית כדי לחוות משמעות, שאי-שייכות עבורו היא נטייה טבעית לעצמאות ולא סימן למצוקה. הוא טוען כי עבור חלק מהאנשים דווקא המרחק החברתי מאפשר חשיבה יצירתית, נון-קונפורמיות וזהות שאינה תלויה באישור הקבוצה. קמינסקי קורא לראות באי-שייכות דרך נוספת, לגיטימית ובריאה לחיות וליצור משמעות ולא חסר שיש לתקן.

ההתפתחות הרגשית, החברתית והזהותית נשענת על התפתחותן של מיומנויות SEL המאפשרות לפרט לחוות שייכות. דרך מיומנויות אלה ילדים ומבוגרים לומדים לווסת את עולמם הפנימי ולבנות קשרים חברתיים יציבים ומכילים. ניתן להבחין בין מיומנויות תוך-אישיות, המסייעות לפרט לווסת רגשות ולשאת מצבים מאתגרים, לבין מיומנויות בין-אישיות, המאפשרות לפרט ליצור קשרים, להשתלב בקבוצות ולבסס תחושות של ערך ושל הכרה בתוך קשרים אלו.

מיומנויות ויכולות רגשיות-חברתיות תומכות

ויסות רגשי הוא מיומנות תוך-אישית התורמת לשייכות. היכולת לזהות, להבין ולווסת תגובות רגשיות מאפשרת לילדים ולמתבגרים להתמודד עם תסכול, עם חרדה חברתית או עם תחושת פגיעות, ולהישאר מעורבים באינטראקציות גם כשהן טעונות רגשית. לעומת זאת, קושי בוויסות רגשי עלול להוביל להתפרצויות אימפולסיביות, להסתגרות או לפרשנות מאיימת של מצבים חברתיים – דפוסים הפוגעים בהשתלבות ובחווית השייכות (Eisenberg et al., 2010).

מיומנות תוך-אישית נוספת היא **סבילות לאי-נוחות רגשית** והיא חשובה להעמקת קשרים ולבניית אמון. זוהי היכולת לשאת רגעים של שתיקה, של עמימות או של מתחים בין-אישיים מבלי למהר לפתור אותם או לפרשם. מיומנות זאת קשורה לוויסות רגשי וליכולת להתמודד עם תחושות של דחייה זמנית או עם חוסר ביטחון חברתי (Greco & Roger, 2001; Maitlis & Sonenshein, 2010).

מיומנויות הצטרפות הן אוסף של כישורים בין-אישיים המאפשרים לפרט להיכנס לקבוצה קיימת לפי כללי התנהגות מצופים המתחשבים במרקם החברתי. ילדים ומבוגרים נדרשים להפעיל כישורים אלו במצבים חדשים: בהצטרפות לכיתה, למקום עבודה או לקהילה. מיומנויות הצטרפות כוללות תצפית על המתרחש, זיהוי נורמות וכללים בלתי-מדוברים, בחירת עיתוי מתאים לפנייה והשתלבות הדרגתית בפעילות מבלי לשבש. מחקרים מראים כי אסטרטגיות של תצפית ושל התאמה נוטות להוביל לקבלה, בעוד שהתפרצות כוחנית או חוסר התאמה גוררים דחייה (Rubin et al., 2006). במובן זה, מיומנויות הצטרפות הן תנאי מקדים לשייכות שכן הן מאפשרות את מעבר הסף אל תוך הקבוצה.

לאחר הכניסה הראשונית לקבוצה, נדרשות מיומנויות בין-אישיות נוספות להעמקת הקשרים: **הקשבה פעילה, אמפתיה, שיתוף עצמי מדוד, יכולת ליזום ולשמר שיחה**. מיומנויות אלו יוצרות תחושות של הדדיות, של נראות ושל ערך. גם היכולת לזהות קודים חברתיים ולפרש ניואנסים של שפת גוף, של הומור או של טון דיבור נמצאה קשורה לרמות גבוהות יותר של קבלה חברתית. קושי בזיהויים עלול לעכב תחושת שייכות גם כאשר קיימת מוטיבציה גבוהה לקשר (Rubin et al., 2006; Guralnick, 1999).

נוסף על מיומנויות אלה, היכולת המרכזית ליצירת שייכות היא **אייג'נסי** – תחושת המסוגלות לפעול, ליזום ולהשפיע על הסביבה (ברק-מדינה וכץ-ברגר, 2025). אייג'נסי היא יכולת אישית של הפרט להיות שחקן פעיל ובעל ערך, והיא גם יכולת בין-אישית, שכן היא מתממשת באמצעות יוזמות, ביטוי עצמי ושותפות. כאשר אדם חווה את עצמו מסוגל לבחור, להשמיע קול ולהשתתף, תחושת השייכות שלו מתבססת על התנסות פנימית של מעורבות ושל השפעה ולא רק על קבלה חיצונית. מחקרים מראים כי תחושת שייכות של תלמידים קשורה ליוזמה, למוטיבציה פנימית ולתחושת מסוגלות – כולם ביטויים של אייג'נסי (Allen et al., 2021). גם תאוריית ההכוונה העצמית מדגישה כי אוטונומיה, מסוגלות וקשרים חיוביים הם צרכים בסיסיים שתורמים לפיתוח אייג'נסי ולתחושת שייכות (Deci & Ryan, 2000). השפעת אייג'נסי היא הדדית: כשם שתחושות יוזמה ומעורבות מעצימות שייכות, כך גם שייכות יציבה ובטוחה היא תנאי פסיכולוגי חיוני לצמיחת אייג'נסי. תלמידים שחשים שייכות נוטים להיות מעורבים יותר, לגלות אחריות ולבטא את עצמם (Allen et al., 2021).

מעבר להיותה תחושה פנימית של הפרט, שייכות היא תוצר של מבנים חברתיים, תרבותיים ופוליטיים הקובעים מי נחשב חלק מהקבוצה ומי נותר מחוצה לה.

עד כה בחנו את השייכות במבט פסיכולוגי המתמקד בפרט ובאופן שבו מתפתחת היכולת של הפרט לחוות שייכות, ועמדנו על המחירים ההתפתחותיים והרגשיים שהפרט משלם בהיעדרה של שייכות. כעת נפנה להיבטים החברתיים והמערכתיים: נקודת מבט זו מאפשרת להבין כיצד שייכות נוצרת או נחסמת באמצעות מנגנוני הכללה והדרה, זהות קולקטיבית ומבנים של כוח חברתי.

אנטונסיץ' (Antonsich, 2010) מציע הבחנה בין תחושת שייכות שהיא חוויה סובייקטיבית של האדם לבין תחושת שייכות המשקפת תהליך חברתי-פוליטי שהאדם עובר. שייכות במונח זה מתייחסת למבנים החברתיים והפוליטיים שקובעים מי נכלל ומי מודר. הוא מתאר את הפוליטיקה של השייכות, תהליך שבו מוסדות, קבוצות וקהילות מתחזקים ללא הרף את גבולות הכללה וההדרה ומסמנים לעצמם מי "משלנו" ומי "זר". הגבולות נוצרים לא רק בחקיקה אלא גם דרך שפה, סמלי תרבות, נרטיבים לאומיים, ייצוגים בתקשורת ולעיתים אף באמצעות המרחב הפיזי. כך השייכות אינה רק תחושה אישית אלא היא גם תוצאה של פרקטיקות חברתיות המארגנות את החברה היררכית.

יובל-דיוויס (Yuval-Davis, 2006) ממשיכה קו זה ומציינת כי שייכות פועלת בשלוש רמות:

1. מיקום חברתי

מאפיינים אובייקטיביים כגון מגדר, לאום, מעמד או מיקום גאוגרפי.

2. תהליכי הזדהות סובייקטיביים

הדרך שבה אדם מגדיר את עצמו ביחס לאחרים.

3. קריטריונים פוליטיים-אתיים

הכללים החברתיים והערכיים שדרכם מוסדות וקהילות קובעים מי ראוי להיחשב חלק מהקבוצה ומי נותר מחוצה לה.

הבחנות אלה מתקיימות גם במערכות החינוך: תלמידים עשויים לחוות שייכות או הדרה לא רק בשל מקום מגוריהם או הישגיהם אלא גם בשל קריטריונים חברתיים או מוסדיים המשפיעים על מעמדם. למשל, כאשר בית ספר קובע אילו תלמידים יתקבלו למסלול מצטיינים או מי יורשה להצטרף לנבחרת הספורט הבית ספרית.

תחושה של חוסר שייכות כרוכה לעיתים בתחושה של חוסר זכאות (lack of entitlement) – תפיסה פנימית של האדם כי אינו ראוי להיות חלק מהקבוצה או ליהנות ממשאביה (Gibson-Beverly & Schwartz, 2008). תחושה זו נוצרת מתוך אינטראקציה עקבית עם מערכות מוסדיות ומתוך שיח חברתי ולא רק מתוך הערכה עצמית נמוכה. גם כאשר הדרה ישירה אינה מתקיימת, גורמים כמו היעדר ייצוג, הכללה סמלית בלבד או שונות נראית לעין עלולים לעורר תחושת ניכור שמתורגמת לתחושה של חוסר זכאות (Mahar et al., 2013; Tulshyan & Burey, 2021).

בהיבט זה, חוסר זכאות הוא חסם להון חברתי: הוא מצמצם את הנגישות של הפרט למשאבים החברתיים הגלומים בקשרים, ברשתות ובנורמות של הדדיות (Bourdieu, 1986). גם כאשר מערכת מציעה שוויון הזדמנויות

פורמלי להשתייכות או לקידום, התחושה ש"אין לי מקום כאן" עלולה למנוע מהפרט להפעיל את רשת התמיכה שלו ולממש את ההזדמנויות בפועל. כך ההדרה הופכת למנגנון מופנם ולא רק מבני (Reay, 2005; Skeggs, 2002), ומתקבעים פערים של השתתפות, של נראות ושל השפעה בתוך מוסדות חברה וחינוך.

ממצאים רבים מראים כי נשים, להט"ב ואנשים עם מוגבלויות נתקלים בחסמים המגבילים את חוויית השייכות שלהם במוסדות חינוך ובמקומות עבודה (Mahar et al., 2013). החסמים עשויים להיות סטריאוטיפים ודעות קדומות, אי־שוויון בזכויות ואף חסמים פיזיים. לעיתים חוסר השייכות מוביל לכך שאנשים מאוכלוסיות אלה יימנעו מלדרוש התאמות או משאבים המגיעים להם כדי לא להיתפס מכבידים. גם שפה, דת ותרבות ממלאות תפקיד מרכזי ביצירת גבולות של שייכות. סמלי לאום, מיתוסים היסטוריים או נרטיבים קולקטיביים עשויים ליצור חיץ בין "אנחנו" ו"הם". מיעוטים אתניים או דתיים עשויים להרגיש מודרים גם אם הם בעלי אזרחות מלאה. התחושה של חוסר השייכות בקרבם מתורגמת לא פעם לפרשנות פנימית שהם "לא מספיק טובים" או "לא ראויים" – ביטוי ישיר לחוסר זכאות.

אלן ואח' (Allen et al., 2021) מציעים מודל אינטגרטיבי המתבסס על סקירת ספרות רחבה. השייכות המוצגת במודל זה היא תהליך דינמי שנוצר באמצעות ארבעה רכיבים מרכזיים הפועלים יחד:

תרשים 3 • ארבעה רכיבי שייכות הפועלים יחד

תפיסות של שייכות
(Perceptions of Belonging)

הדרך שבה הפרט מפרש את חווייתו החברתית: תחושת ערך עצמי, אמונות וציפיות חברתיות, חוויית קבלה או דחייה.

מיומנויות לשייכות
(Competencies for Belonging)

מיומנויות אישיות ובין־אישיות המאפשרות יצירת קשרים.



מוטיבציה לשייכות
(Motivations to Belong)

הנכונות הפנימית לחפש קשרים ולשמרם. מוטיבציה נמוכה עשויה לנבוע מחוויית של דחייה חוזרת ולשמש מנגנון הגנה. כאן מתחדדת החשיבות של אחריות קולקטיבית: לא רק תמיכה בפרט אלא טיפוח שייכות של כלל הקבוצה.

הזדמנויות לשייכות
(Opportunities to Belong)

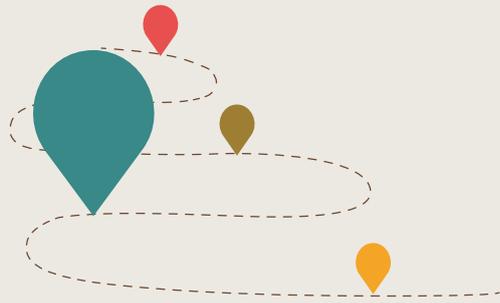
היכולת לממש מיומנויות תלויה בנוכחות של אנשים, של מקומות ושל מצבים המאפשרים חיבור חברתי. מרכיב זה מחזק את אחריותה של מערכת החינוך לייצר הזדמנויות לשייכות, ולכך שילדים יוכלו לממשן, במיוחד אם הם באים מרקע של הדרה.

(Allen et al., 2021)

מודל זה מדגיש כי תחושת השייכות היא תוצר של דינמיקה בין גורמים אישיים לבין תנאים מוסדיים וחברתיים. טיפוח שייכות אפוא מחייב פיתוח של מיומנויות SEL לצד יצירת הזדמנויות אמיתיות, מתן לגיטימציה להשתייכות והכרה פעילה בזכות להיות חלק.

לסיכום, הדיון בהמשגה התאורטית של שייכות מבהיר כי מדובר במושג רב־ממדי. מהבחינה הפסיכולוגית, השייכות נתפסת צורך בסיסי התורם להתפתחות האישית ולרווחה הנפשית, והיא מתעצבת ביחסי הגומלין עם קשרים בין־אישיים. בחינתה לצד זהות מראה כי תפיסתנו העצמית משפיעה על תחושת השייכות שלנו, ובזמן תחושת השייכות מעצבת את זהותנו. נוסף על כך, המיומנויות התוך־אישיות והבין־אישיות כמו ויסות רגשי, אמפתיה, קריאה של קודים חברתיים ואייג'נסי מאפשרות לפרט ליצור לעצמו תחושת שייכות. בחינת הממד המוסדי־חברתי מדגישה כי שייכות אינה רק חוויה פנימית אלא גם תוצר של גבולות, של נורמות ושל מבנים פוליטיים ותרבותיים, ולעיתים גם של מנגנוני הדרה וחוסר זכאות.

שילוב הממדים הללו – האישי, הזהותי, המיומנותי והחברתי־מוסדי – מעניק תמונה רחבה של השייכות הנתפסת מרכיב יסודי בחיי האדם. הבנה אינטגרטיבית זו תשמש בסיס לדיון בשייכות בהקשרי חינוך.



תחנה שנייה

תחנה זו בוחנת כיצד מערכת החינוך משמשת זירה מרכזית לעיצוב השייכות של הצוות ושל התלמידים. היא מדגישה את הממד הפדגוגי שבו שיטות הוראה, תוכני לימוד ודרכי הערכה מולידים חוויות של שייכות או לחלופין מייצרים בדידות, ניכור והדרה.

שייכות במערכת החינוך

בתחנה הקודמת הצגנו את מושג השייכות וקבענו שהוא צורך בסיסי וחיוני לבני האדם. עמדנו על ממדיו הפסיכולוגיים, החברתיים והמערכתיים, והצענו מודל אינטגרטיבי המדגיש ששייכות היא צומת בין הפרט למנגנונים החברתיים.

בתחנה זו נתמקד במערכת החינוך שהיא הזירה המרכזית לעיצוב של חוויית השייכות בקרב ילדים ובני נוער. הגן ובית הספר הם המרחב החברתי הראשון מחוץ למשפחה, שבו ילדים, ילדות ונוער בוחנים את מקומם בעולם, יוצרים קשרים עם בני גילם ומפתחים זהות אישית וחברתית. בשנים הראשונות למסע החינוכי מתגבשים דפוסים ראשוניים של ביטחון, של קשר ושל משמעות שהם אבני יסוד לחוויית השייכות בהמשך החיים.

ככלל, מוסדות חינוך אינם יכולים להסתפק בהקניית ידע בלבד. עליהם לראות את עצמם מסגרת חברתית-רגשית שיש לה אחריות על חוויית השייכות של כל באיה (מור ולוריא, 2014). למערכת החינוך יש תפקיד חשוב לספק תנאים מצמיחים המטפחים ביטחון, קשר ומשמעות שבבסיסם עומדת תחושת השייכות (עשור ואח', 2022). הדבר דורש התכוונות והתאמת פעולות כדי לחזק את המיומנויות של הילדות ושל הילדים וכדי להתאים את הסביבה הלימודית שתתמוך בתחושת שייכות. בהיעדר פעולות אלו, הגן ובית הספר עלולים לשעתק תחושות של ניכור ושל הדרה שהפרט חווה במוסד החינוכי ומחוצה לו. טרם פיתוחן של פרקטיקות פדגוגיות התומכות בתחושת שייכות, נדרש לבסס תפיסה מכלילה היוצרת תנאים חברתיים ומוסדיים מאפשרים.

חשוב להדגיש את ההיגיון המערכתי שמסמן את גבולות השייכות. כאשר אנו מגדירים שמרחב הוא מערכת, אנו משרטטים את גבולות ההשתייכות אליו, ומגדירים מי נחשב חלק ממנו ומי מחוצה לו. בהגדרתה של **מערכת חינוך** מגולם מיפוי כזה. מרגע שמרחב מוגדר מערכת, מוטלת על המערכת

אחריות מוסרית ומעשית להבטיח שכל מי שנמצא בתוכה יחוש שייך. מערכת שאינה מכוונת לשייכות משאירה את הגבולות שהיא עצמה סימנה ללא החזקה, ובכך היא עלולה להעמיק אי־שוויון וניכור.

תחושת השייכות של אנשי ונשות החינוך היא תנאי ליכולתם לטפח שייכות בקרב הלומדות והלומדים. משום כך נפתח את הדיון בשייכותם של צוותי החינוך, ומשם נרחיב את הדיון אל חוויית השייכות של תלמידות ושל תלמידים בממדים האישיים, הבין־אישיים, המערכתיים ובהקשר החינוכי גם בממד הפדגוגי.

שייכות של צוותי חינוך

מורות ומורים במערכת החינוך זקוקים לשייכות כדי שהיא תשמש עבורם בסיס לרווחה, למחויבות ולמשמעות מקצועית. הם זקוקים להרגיש חלק מקהילה מקצועית שבה קולם נשמע ותרומתם מוערכת. בהיעדר תחושת שייכות וכאשר מורות ומורים חווים ניכור, בדידות מקצועית, היעדר הערכה או הדרה ממוקדי השפעה, יכולתם להעניק לתלמידים תחושות של ביטחון, של אמון ושל שייכות נשחקת.

הקשר בין שייכות הצוות לשייכות הלומדות והלומדים הוא הדדי ושזור זה בזה. מורה שחווה נראות, אמון ואוטונומיה מסוגלת לעצב בכיתה אקלים תומך, בעוד שמורה שחווה הדרה או שחיקה מתקשה להיות מקור לביטחון לאחרים. מחקר רחב־היקף שנערך בבריטניה מצא כי השקעה ברווחתם של צוותי חינוך הובילה לשיפור במדדי נוכחות של תלמידים, בהתנהגותם ובהישגיהם (Briner & Dewberry, 2007). החוקרים ניסחו את הממצא בבהירות: רווחת התלמידים אינה יכולה לפרוח במקום שבו רווחת המורים מוזנחת. ממצא זה ממחיש את הקשר הישיר בין תנאי העבודה של צוותי החינוך לבין חוויית השייכות וההצלחה של תלמידיהם.

כאשר מורות ומורים חווים שייכות אמיתית לבית הספר, מתעוררות בקרבם תחושות של ביטחון, של משמעות ושל אמון, שהם היסודות לרווחה פסיכולוגית ומקצועית (Collie et al., 2016; Zee & Koomen, 2016). במרחב שבו הקול נשמע והתרומה מוערכת, נבנה חוסן רגשי המאפשר למורה להישאר נוכחת, יצירתית וקשובה גם ברגעים של עומס ושל לחץ. לפי תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000), סיפוק הצרכים של אוטונומיה, של מסוגלות ושל שייכות יוצר תנועה פנימית של מוטיבציה ושל צמיחה. כשהם נענים, מתפתחת יכולת להפוך קושי להזדמנות ולראות בשליחות משאב מתחדש (עשור ואח', 2022; Jennings & Greenberg, 2009).

ברמה הארגונית, שייכות יוצרת תרבות של אמון ושל הדדיות. מורות שמרגישות שותפות בעיצוב המדיניות והעשייה הבית ספרית נוטות ליזום, לשתף פעולה ולהפוך ידע אישי להון צוותי (Armstrong, 2017). הביטחון שנוצר במערכת יחסים מקצועית תומכת מפחית חשש מביקורת ומאפשר למורות לנסות דרכי הוראה חדשות מתוך גמישות וחדשנות (Collie et al., 2012). מחקרים מראים כי השילוב בין אוטונומיה מקצועית לבין שיתופיות הוא זה שמייצר מחויבות, זהות מקצועית ותחושת שייכות לעבודה (Vangrieken et al., 2017). כך נרקמת קהילה מקצועית חיה, שמורות נשארות בה לאורך זמן ומרגישות אחריות משותפת להצלחת תלמידיהן (Ingersoll, 2012).

השייכות הזו אינה עוצרת בשערי חדר המורים. היא מחלחלת אל הכיתה ומשפיעה על איכות המפגש בין מורה לתלמיד. מורות שחשות נתמכות ונראות יוצרות סביבת למידה חמה ויציבה המעודדת ביטחון, מעורבות ומשמעות. בכיתות כאלה תחושת ה"ביחד" של הצוות נוכחת באוויר, והתלמידים לומדים מהי השתייכות בריאה מבלי שהדבר ייאמר במפורש (Collie et al., 2012; Thompson & Rivers, 2020).

תחושת השייכות של מורות ושל מורים משתנה לאורך מסלול הקריירה בהתאם לשלב ההתפתחות המקצועית, לצרכים האישיים ולתנאים הארגוניים. מחקרים רבים מצביעים על כך ששייכות נבנית בהדרגה, החל בתחושת קבלה בסיסית בשנים הראשונות, עבור להתפתחות של מסוגלות ושל השפעה בשנות הביניים, וכלה בחיבור ערכי ובמנהיגות בשלב הוותק (Day & Gu, 2007; Kelchtermans, 2005).

בכניסה למקצוע ההוראה מורות ומורים חדשים מתמודדים עם תופעות של עומס רגשי, של חוסר ביטחון, של "הלם מציאות" ולעיתים של בדידות (Gavish & Friedman, 2010). ללא תמיכה קולגיאית וליווי מקצועי, גובר הסיכון לשחיקה ולנשירה בשנים הראשונות (Kraft et al., 2016). לעומת זאת, תוכניות חונכות מובנות וקהילות מקצועיות לומדות מספקות מרחב לשיתוף, לעיבוד חוויות ולבניית זהות מקצועית, והן מפחיתות את תחושת הבידוד (Ingersoll & Strong, 2011; Orland-Barak, 2023). בשלב זה של הכניסה למקצוע, יחסי תמיכה והחוויה שגורמים מקצועיים מתוך בית הספר מכירים במאמץ המקצועי של המורה החדשה הם תנאי יסוד ליצירתה של תחושת שייכות.

בשלב הקריירה המתקדמת השייכות מקבלת גוון של שליחות ושל מנהיגות. מורות ותיקות נושאות את הזיכרון הארגוני והן משמשות דמויות חונכות ומובילות תרבות (Day & Qing, 2009). רבות מהן חוות את השייכות לא רק לבית הספר אלא גם למקצוע ההוראה, בין השאר דרך רשתות למידה חוצות בתי ספר (Stoll et al., 2006). בשלב זה נדרש תנאי חדש לקיומה של שייכות מתמשכת: הלימה ערכית בין המצפן הפנימי של המורה לבין התרבות הארגונית (עשור ואח', 2022; Kelchtermans, 2005). כאשר הערכים האישיים מקבלים מקום, נבנה חיבור עמוק ויציב. לעומת זאת, כשהם נדחקים, מתפתחת שחיקה המובילה לעיתים לפרישה מוקדמת.

כך נרקם מסלול השייכות המקצועית: מתחושת קבלה בסיסית, עבור להתפתחות של השפעה ומשמעות, וכלה במחויבות ערכית עמוקה למקצוע ולשליחותו. לאורך הדרך, תנאי השייכות משתנים אך הצורך הבסיסי להרגיש חלק, להישמע ולהשפיע נשאר קבוע.

בכל שלבי הקריירה שייכות נבנית מתוך קשרים חברתיים וגם מתוך תחושות של בעלות ושל השפעה על העשייה. אוטונומיה מקצועית, כלומר החופש לבחור, לעצב ולתכנן את עבודת ההוראה, היא תנאי מרכזי לשייכות עמוקה (Pearson & Moomaw, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2014). כאשר מורות זוכות למרחב פעולה לצד גיבוי ואמון, הן חוות מסוגלות ושליטה פנימית המגבירות את מחויבותן ואת תחושת המשמעות שלהן.

גורמים מעצבים לאורך שלבי הקריירה

אוטונומיה, אמון ומניעים פנימיים

לעומת זאת, מצב של אוטונומיה מדומה, שבו ניתנת למורה בחירה חלקית תחת בקרה הדוקה, פוגעת במוטיבציה הפנימית ומערערת את השייכות (Deci & Ryan, 2000). מחקרים עדכניים מצביעים על כך שאוטונומיה אמיתית איננה רק יכולת אישית לפעול אלא תוצר של מקצוענות קולקטיבית, של שותפות ושל אמון הדדי. תנאים אלה מחזקים את תחושת הבעלות של המורה על עבודתה ואת רווחתה המקצועית (Collie et al., 2016).

לפי תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000), צרכים בסיסיים של אוטונומיה, של מסוגלות ושל שייכות הם הבסיס לרווחה ולמוטיבציה פנימית. סיפוקם יוצר תחושה של משמעות ושל מחויבות ארוכת טווח בעוד שדיכויים מוביל לתלות חיצונית ולשחיקה (Richardson & Watt, 2014).

עבודת ההוראה מציבה את המורות ואת המורים בלב אזורי עומס רגשיים הכוללים אחריות, קשרים אינטנסיביים ולחצים מתמשכים. היכולת של מורה להישאר נוכחת, רגישה ומוסַתת תלויה בקיומה של **מערכת תמיכה** רגשית וארגונית. מעבר להדרכה מקצועית, נדרש עבודה גם מרחב שבו היא תוכל לשתף, לעבד ולהיות מוכלת רגשית.

תמיכה רגשית והחזקה

מחקרים מראים כי תמיכה עקבית מצד הנהלה ועמיתים מפחיתה שחיקה ומחזקת שייכות (Jennings & Greenberg, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2014). באקלים של הקשבה, של אמפתיה ושל נראות, מורות מדווחות על חוסן אישי גבוה יותר, על מוטיבציה פנימית יציבה ועל קשרים עמוקים יותר עם תלמידים (Collie et al., 2012). גם בישראל נמצא כי חונכות הכוללת ליווי רגשי לצד הדרכה מקצועית הפחיתה בידוד וחיזקה שייכות של מורות חדשות (Ramot & Donitsa-Schmidt, 2021). הפסיכואנליטיקאי דונלד ויניקוט כינה זאת **החזקה** (holding) – מרחב שמאפשר לאדם להישען ולהיות נראָה גם ברגעי פגיעות (Winnicott, 1962). קלחטרמנס (Kelchtermans, 2005, 2018) תרגם מונח זה להקשר החינוכי ותיאר בית ספר שמחזיק את מוריו, שמאפשר למורה לטעות, להתלבט ולהרגיש מבלי לאבד ערך עצמי. מערכת שאינה מחזיקה את מוריה מתקשה להחזיק את תלמידיה. כאשר תמיכה זו חסרה, תופעת העבודה הרגשית מתפתחת – מאמץ מתמשך לווסת רגשות ולהסתיר עייפות או תסכול, מתוך ציפייה לשמר חזות רגועה ומקצועית (Hochschild, 1983; Maslach & Leiter, 2016). עומס כזה ללא עיבוד רגשי או לגיטימציה מוביל לשחיקה ולניכור, בעוד ששייכות גבוהה יכולה למתן את השפעותיו (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Collie et al., 2012).

אם כן, תמיכה והחזקה הן תנאי לקיומה של קהילה חינוכית יציבה. הן בונות אמון הדדי, מאפשרות התמסרות רגשית לעבודה, ומבססות שייכות שאינה נשענת על תפקיד או על הישג אלא על תחושת אנושיות משותפת.

לצד התנאים המטפחים שייכות, במערכת החינוך פועלים גם כוחות ארגוניים ותרבותיים שמערערים אותה, לעיתים בגלוי וחלק מהשגרה. חסמים אלה נוצרים כאשר מבנים מוסדיים אינם מאפשרים חוויה של השמעת קול, של שותפות ושל הוגנות.

חסמים לשייכות

הסיפור של מרים מדגים כיצד עומס רגשי מתמשך בעבודה עם תלמידים מאתגרים ללא מרחב בטוח לעיבוד ולשיתוף עלול להוביל להתרחקות שקטה מהצוות. היעדר תמיכה אינו מתבטא בהתנגדות גלויה אלא בהיעדר נראות: אף אחד אינו שואל לשלומה והיא אינה מרגישה נוח לספר על כך מיוזמתה. כך נוצר פער בין התפקוד החיצוני לבין התחושה הפנימית, פער שמכרסם בתחושת השייכות המקצועית. ללא הכרה וללא ליווי רגשי, מורות ומורים עלולים לפרש את עומס העבודה שלהם כישלון אישי, ולהתמודד לבדם עם מאמץ שמעצם טבעו צריך להיות משותף.

מרים היא מורה ותיקה. השנה קיבלה כיתה מאתגרת במיוחד. היא משקיעה שעות בניסיון להרגיע, לווסת, למצוא דרכים חדשות לעמוד – אבל מדי יום היא מסיימת את השיעור בתחושת כישלון. בהפסקות, כשהיא מגיעה לחדר המורים, כולם כבר עסוקים בענייניהם. מישהי מספרת על טיול, אחרים מדברים על ועד הכיתה. היא מתיישבת לידם אבל אינה מצליחה להצטרף לשיחה. אף אחד אינו מהחין בעייפות שלה, והיא אינה מרגישה נוח להגיד שקשה לה – הרי היא מקצועית בעיני עצמה, היא עובדת כבר שנים במערכת החינוך. לאט לאט היא מתחילה להגיע לחדר המורים רק בסוף ההפסקות. זה נראה בעיני כולם יציבות מקצועית, אבל בפועל זו דרך להתחמק מהמרחב שבו היא מרגישה שקולה אינו נשמע. היא אינה כוונת על הצוות, היא פשוט מרגישה שאין מי שיכול להכיל את חוויותיה בכיתה. כלפי חוץ מצבה נראה יציב: מרים מגישה מבחינים, משתתפת בשיחות. כלפי פנים תחושת השייכות שלה נשחקת: היא חשה שהיא מתמודדת עם הקושי לבדה, ללא תמיכה של קהילה מקצועית שמכירה בעומס הרגשי שהיא נושאת על עצמה.

אחד החסמים המרכזיים לשייכות הוא ריכוזיות בניהול ובקבלת החלטות. בבתי ספר שבהם ההנהגה פועלת היררכית, מורות רבות חוות שוליות והיעדר השפעה. גם כאשר מתקיים שיח תומך, היעדר מנגנונים פורמליים לשיתוף גורם להן לראות את עצמן במעמד של מבצעות ולא במעמד של שותפות (Ingersoll, 2001).

דפוס נוסף של חסמים קשור לחלוקה של הכיתות ושל המשימות. לעיתים מורות שנתפסות מצליחות מוצבות מול קבוצות שנחשבות חזקות, בעוד שמורות אחרות נושאות בנטל הכיתות המאתגרות. דפוס זה יוצר תחושה של הדרה מקצועית, שבה המאמץ אינו מתוגמל והערך המקצועי של המורה נפגע. כך נוצר מדרג פנימי הפוגע בלכידות הצוות ומחליש את תחושת הערך המקצועי (ראזר ופרידמן, 2020).

ברמה התרבותית, הדגשת יתר של מדידה ושל בקרה מחלישה את תחושת השליחות. כאשר שיח ההישגים גובר על השיח החינוכי, ההוראה נחווית טכנית ולא מעשה ערכי (Day, 2002). בתוך כך, הצורך בביטוי עצמי ובאוטונומיה מתחלף בתחושת פיקוח מתמדת המערערת את תחושת השייכות.

לחסמים אלה מצטרפת גם הדרה של מורות מקבוצות מיעוט או מהפריפריה החברתית-גאוגרפית. מחקרים מצביעים על כך שמורות מקבוצות מוחלשות מתארות חוסר שוויון במעמדן, היעדר נראות מוסדית ותחושה שמותירים אותן מאחור גם כשהן מצטיינות מקצועית (Santoro, 2011; Sleeter, 2017; Ayalon et al., 2021). כך נוצרת שייכות שברירית המורכבת ממחויבות עמוקה לתלמידים לצד חוויה של ניכור מהמערכת.

כשהשייכות נשחקת מהחוץ פנימה, היא מושפעת מהאופן שבו מתייחסת החברה למקצוע ההוראה. כאשר ציבור המורות והמורים מוצג בתקשורת ובשיח הציבורי בתיאורים כגון "עייף" או "לא יעיל", הגאווה המקצועית

נפגעת והמחויבות למערכת נחלשת. ירידה במעמד החברתי של מקצוע ההוראה היא אחד הגורמים המרכזיים לנשירה מהמקצוע ולתחושת ניכור ממערכת החינוך (Ingersoll & Merrill, 2017).

סיפורה של אמירה מדגים כיצד מורות מהפריפריה החברתית־גאוגרפית עלולות לחוות שייכות חלקית בצוות גם כשהן מוערכות מקצועית. הרעיונות שלה אינם נדחים ואינם זוכים ליחס מזלזל אך הם גם אינם נטמעים בשיח ואינם הופכים ליוזמות. אין כאן בהכרח הדרה מכוונת אלא פועל יוצא של מסגרת תרבותית שמעניקה נוכחות טבעית לקולות מסוימים ושומעת לשמוע אחרים. בתוך מציאות כזו שבה לאמירה יש נראות מוגבלת בתוך הארגון ונקודת המבט שלה כמעט שאינה מתפתחת או משפיעה, נוצרת עבורה תחושת שייכות שברירת לצד המחויבות העמוקה לתלמידיה.

אמירה מלמדת בחטיבת בנייט בעיר סמוכה ליישוב שבו גדלה. היא אורה מנוסה ומוערכת, במיוחד בקרב תלמידים ותלמידות שמתקשים למצוא את מקומם החברתי. היא יודעת לזהות באהירות מי מהם מרגיש אבוד, ומקדישה להם זמן וסבלנות שאין למורים אחרים. אבל בתוך הצוות היא מרגישה אחרת. כשהצטרפה לסגל בית הספר אמר לה המנהל שהוא מחפש מורות עם "ראש גדול", אך כשהיא מציגה רעיונות הם זוכים לכל היותר להנהון מנוסח מצידו. השיבה שעסקה בשיתופי פעולה עם מוסדות תרבות בעיר הציגה לאמירה לשלב גם מוסדות מהיישוב שלה כדי להרחיב את המבט התרבותי של התלמידים. השיחה המשיכה הלאה ואחת המורות אמרה לאחר מכן: "רציון יפה אבל פחות רלוונטי לנו". אמירה מנשיכה להציג מוקדם לבית הספר ולהשקיע בהוראה אבל ליד שולחן המורות היא מרגישה שהזהרות וההקצנה נשארים מחוץ לדלת ושהם אינם חלק מאה שהמערכת רואה.

כל אלה מצטרפים למתח העמוק שתיארו ראזר ופרידמן (2020): מורות רבות נדרשות להכיל את תחושת הניכור של תלמידיהן בזמן שהן עצמן חוות הדרה. ההשפעות הללו מצטברות לכדי תופעה מעגלית שבה המערכת שאינה מצליחה להחזיק את מוריה מתקשה להחזיק גם את לומדיה.

פער בין־דורי בציפיות ממקום העבודה הופך לחסם ממשי לשייכות. מחקרים מראים כי מורות ומורים צעירים מעריכים פחות את מרכזיות העבודה בחייהם, ומייחסים חשיבות רבה יותר לאיזון עבודה־חיים ולערכי פנאי (Twenge et al., 2010). בד בבד, מחקרים מצביעים על כך שהדור הצעיר מחפש לא רק ביטחון תעסוקתי במקום העבודה אלא גם משמעות, התקדמות מהירה והזדמנויות להתפתחות מקצועית (Ng et al., 2010). ציפיות אלה עומדות לעיתים בניגוד לתפיסות של הדרג הניהולי ושל סגלי הוראה ותיקים, שעיצבו את זהותם המקצועית בתקופה שבה מחויבות ארוכת־טווח למערכת נחשבה ערך מרכזי. מחקר על תפיסותיהם של מורים בישראל לגבי ארבעים שנות רפורמות הראה פערים בין מורים ומורות ותיקים לחדשים ביחס לשינויים במערכת (Tubin & Oplatka, 2010). מחקרים על נשירה מהוראה מאששים את חומרת הבעיה. כ־40% עד 50% מהמורים ומהמורות החדשים עוזבים את המקצוע בחמש השנים הראשונות של עבודתם. אחד הגורמים המרכזיים לכך הוא חוסר בתמיכה והיעדר הכרה מצד המערכת (Ingersoll & Strong, 2011). בהקשר הישראלי תועדה תחלופה גבוהה של מורים ושל מורות במערכת החינוך שהתבטאה במעבר בין בתי ספר ובנשירה מהמקצוע, במיוחד בקרב המורים והמורות הצעירים (Donitsa-Schmidt & Zuzovsky, 2016).

מנהיגות מכלילה וניהול מצמיח

הנהגה בית ספרית היא המתווכת המרכזית בין חזון חינוכי לחוויית השייכות היום יומית של הצוות. מחקרים מצביעים על כך שתרבות ניהולית מכלילה שמעניקה מקום לקול הצוות, שמבזרת סמכויות ושפועלת בהוגנות, קשורה ישירות לרמות גבוהות של שייכות ושל מחויבות ארגונית (Theoharis, 2007; Spillane, 2006). כאשר מנהיגות רואה במורות שותפות לעיצוב המדיניות ולא רק מבצעות, מתפתחת בקרב המורות תחושה של בעלות משותפת על בית הספר וכך נוצרת שותפות אמיתית.

לעומת זאת, ניהול ריכוזי הפועל מלמעלה יוצר תחושה של חוסר אונים ושל ניתוק מהחזון הבית ספרי. בבתי ספר שבהם יש הנהגה מבוזרת ושקופה המעודדת יוזמות אישיות, נצפו רמות גבוהות יותר של שייכות ושל ירידה בשחיקה (Hargreaves & Fullan, 2012; Ingersoll & Collins, 2018). גם בהקשר הישראלי נמצא כי הנהגה פתוחה ושוויונית מגבירה את תחושת השייכות ומחזקת את המחויבות למערכת לאורך זמן (Ramot & Donitsa-Schmidt, 2021).

עשור ואח' (2022) הרחיבו את תאוריית ההכוונה העצמית של דסי וראיין (Deci & Ryan, 2000) והציעו את המושג "הניהול המצמיח" כדי לתאר הנהגה ששואפת לטפח. זוהי הנהגה שמעודדת יוזמה, אוטונומיה והפנמה ערכית של שליחות ההוראה. ניהול כזה יוצר תרבות של אמון, של שיח רפלקטיבי ושל אייג'נסי אישי וקולקטיבי. בתרבות זו, האוטונומיה אינה מגיעה מלמעלה אלא היא צומחת מלמטה, מתוך אמון הדדי ומרחב ביטוי אמיתי. כאשר הנהגה פועלת כך, המערכת כולה נהנית מרווח כפול: המורות חוות ביטחון מקצועי ותחושת משמעות, ובית הספר כולו מתאפיין ביציבות, בשיתופיות ובצמיחה (Richardson & Watt, 2014).

שייכות היא מרכיב מבני של מערכת

תחושת השייכות של מורות ושל מורים היא מרכיב מבני המשפיע על תרבות הארגון, על איכות ההוראה ועל האקלים הבית ספרי כולו. צוותי חינוך שחווים נראות, אמון ושותפות בונים סביבת למידה בטוחה ומכילה. לעומתם, שחיקה או הדרה מקרינות מייד על היחסים, על המוטיבציה ועל תחושת הלכידות.

הספרות המחקרית משרטטת תמונה עקבית: שייכות מקצועית מקדמת רווחה פסיכולוגית (Collie et al., 2016; Zee & Koomen, 2016), מחזקת מסוגלות וויסות רגשי (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Meyer & Woodrow, 2019), מעצימה תרבות שיתופית ושימור צוותים הישגי התלמידות והתלמידים (Armstrong, 2017; Ingersoll, 2012; Jennings & Greenberg, 2009; Katz & Shahar, 2015). מולה ניצבים חסמים מערכתיים של ריכוזיות, של חלוקת תפקידים לא שוויונית, של מדידה נוקשה, ושל הדרת מיעוטים ודימוי ציבורי ירוד (Ingersoll, 2001; Santoro, 2011; Ayalon et al., 2021).

- כדי לבסס תרבות של שייכות נדרש טיפול בשלושה ממדים משולבים:
- **בממד הארגוני** – הנהגה מכלילה וניהול מצמיח המטפחים מתן ביטוי, אמון ואוטונומיה (עשור ואח', 2022; Theoharis, 2007).
- **בממד הרגשי** – תמיכה והחזקה המאפשרות ביטוי לפגיעות ולעיבוד רגשי (Kelchtermans, 2018; Maslach & Leiter, 2016).
- **בממד הערכי** – הלימה בין חזון בית הספר למצפן הפנימי של המורה המחברת בין שליחות אישית ליעדים מוסדיים (Day & Gu, 2007).

שייכות של תלמידות ושל תלמידים

המשמעות המערכתית ברורה: שייכות היא תנאי יסוד למערכת חינוך משגשגת. מערכת המטפחת שייכות בקרב מוריה משמשת דוגמה חיה לקהילה לומדת ומיטיבה ולמקום שבו ניתנת לגיטימציה לאנושיות, ללמידה ולצמיחה מתמשכת.

תחושת השייכות מתפתחת בהדרגה לאורך שנות הילדות וההתבגרות. בשנות החיים הראשונות דפוסי ביטחון וקשר ראשוניים נבנים עם המבוגרים המטפלים והם משמשים תשתית לחוויית "אני שייך" בעולם (Bowlby, 1969, 1982; Mikulincer & Shaver, 2005). בגן הילדים, חוויות של קבלה, של אמון ושל נראות מתורגמות ליכולת להצטרף לקבוצה, להשתתף במשחק ולבטא רגשות בהתאם (Feldman, 2012).

עם הכניסה לבית הספר זירת השייכות מתרחבת: הילדות והילדים פוגשים מסגרת חברתית מורכבת יותר, שבה משולבים לימודים, חברות ונורמות קהילתיות. במרחב זה נבחנים יחסי הגומלין עם קבוצת השווים, עם הצוות החינוכי ועם התרבות הארגונית של המוסד החינוכי. בית הספר הוא המקום שבו תלמידות ותלמידים מבליים חלק ניכר משעותיהם הערות, ובו הם מתנסים לראשונה בקשרים חברתיים החוצים גבולות משפחתיים וקהילתיים.

כאשר הסביבה הבית ספרית מצמיחה ומכלילה, היא מרחיבה את תחושת השייכות שנבנתה בילדות המוקדמת, אך כאשר היא מדירה או משעתקת דפוסי ניכור, היא עלולה לפגוע בה (Goodnow, 1993; Osterman, 2000). מחקרים מראים כי שייכות חזקה קשורה לרווחה נפשית, למוטיבציה ולהישגים לימודיים, בעוד שהיעדרה נקשר למצוקה רגשית ולנשירה סמויה (Osterman, 2000; Slaten et al., 2016).

בהתאם לכך סלאטן ואח' (Slaten et al., 2016) מציעים לראות בשייכות תהליך דינמי המעוצב על ידי מדיניות, אקלים וציפיות. זו חוויה שניתן לעצבה ולחזקה באמצעות תנאים ופרקטיקות חינוכיות מתאימות. כעת נבחן את מרכיבי השייכות של תלמידות ושל תלמידים בשלושה מישורים השזורים זה בזה – האישי, הבין-אישי והמערכתי – ונעמוד על התנאים המאפשרים לטפח תחושת שייכות יציבה מהגיל הרך ועד ההתבגרות.

בגיל הרך מתגבשים היסודות של שייכות: התקשרות בטוחה מספקת חוף מבטחים רגשי שממנו הילד או הילדה יכולים לחקור, לבחור ולפעול (Bowlby, 1969, 1982; Mikulincer & Shaver, 2005). אינטראקציות חמות ועקביות המתורגמות גם ביולוגית (למשל הפרשת אוקסיטוצין) יוצרות תחושות של ערך ושל ביטחון שממשיכות ללוות את הילדה או את הילד גם אל מעבר לסביבת הבית (Feldman, 2012).

במעבר אל בית הספר, אותו בסיס רגשי הופך למשאב התמודדות בתוך מרחב חברתי מורכב הכולל דרישות לימודיות, נורמות חברתיות וקבוצת שווים (Goodnow, 1993; Osterman, 2000). כאן השייכות מתורגמת למוטיבציה, להתמדה ולחוסן, והיא מתקשרת ישירות להישגים ולמעורבות (Ma, 2003; Osterman, 2000). כאשר החוויה הזו מתערערת, עולים הסיכונים למצוקה רגשית ולנסיגה מן הלמידה (Slaten et al., 2016).

היבטים אישיים

ברמה האישית, שלושה מנגנונים מרכזיים מחברים בין הגן לכיתה:

1. **ערך עצמי ומסוגלות** – כשהילדה חווה שהיא נראית ותורמת, מתגבשות אצלה זהות לומדת חיובית ומוטיבציה אקדמית גבוהה יותר (Goodnow, 1993; Ma, 2003).

2. **ויסות רגשי** – היכולת להישאר בקשר גם כשהרגשות מציפים מתפתחת כבר בגן ונקשרת לחברויות איכותיות ולקבלה חברתית (Denham et al., 2003). בכיתה היא מפחיתה פגיעה מדחייה ומאפשרת לחזור לשיח לאחר קונפליקט. בקרב מתבגרים ובייחוד אצל תלמידים עם לקויות למידה נמצא כי יכולת ויסות קשורה לתחושת שייכות לבית הספר והיא פחות קשורה לקשיים פסיכו-חברתיים. קשר זה מצביע על תפקיד מגן של השייכות בהתמודדות הרגשית והחברתית (Kopelman-Rubin et al., 2020).

3. **הבנת מצבים חברתיים ומיומנויות הצטרפות** – היכולות לזהות נורמות, כוונות וטון ולבחור נכון תזמון להצטרפות לקבוצה נשענות על עיבוד מידע חברתי המתפתח מהגיל הרך. פערים בעיבוד רמזים חברתיים ובמיומנויות כניסה למשחק או לשיחה נקשרו לדחייה ולהדרה סמויה (Crick & Dodge, 1994; Ladd et al., 1997; Rubin et al., 2006).

מנקודת המבט המוטיבציונית, שלושת הצרכים הפסיכולוגיים אוטונומיה, מסוגלות ושייכות מארגנים את הרצף ההתפתחותי: בגן הם נבנים ביחסי התקשרות ובמשחק, ובבית הספר הם מתממשים בבחירה, בקול אישי ובהכרה במאמץ (Deci & Ryan, 2000). כאשר הצרכים נענים, תלמידים רואים בבית הספר מרחב שיש להם בו השפעה, כלומר הם חווים אייג'נסי, והשייכות שלהם מתייצבת (ברק-מדינה וכץ-ברגר, 2025).

דוגמה שממחישה את הרצף ההתפתחותי היא ילד שמווסת תסכול במשחק חופשי בגן, נעזר במבוגר וחוזר לקבוצה. ילד כזה יוכל להתמודד בכיתה עם משוב חלקי או עם אי-הסכמה בקבוצת למידה ולהישאר שותף פעיל. לעומת זאת, קושי מתמשך בוויסות או בערך עצמי עלול להוביל להימנעות חברתית ולפרשנות של מסרים ניטרליים כשליליים, וכך להחליש את תחושת השייכות לבית הספר (McLaughlin et al., 2009). בקרב מתבגרים עם לקויות למידה נמצא כי רמת ויסות נמוכה קשורה ליותר קשיים פסיכו-חברתיים, בין השאר משום שפגיעה בוויסות מחלישה גם את השייכות, וכשהשייכות נמוכה המצוקה גוברת (Kopelman-Rubin et al., 2020).

ההיבט האישי הוא התשתית שעליה בנויה חוויית השייכות. ערך עצמי, ויסות, הבנת סיטואציות ואייג'נסי מתפתחים מוקדם ומתחזקים בבית הספר. תפקיד המסגרת מגן ועד תיכון הוא לאפשר לתלמידות ולתלמידים לתרגל את המנגנונים הללו בתוך חוויות למידה וחברה יום יומיות, באופן שמייצר חיבור יציב ובעל ערך לקהילה הלומדת (Goodnow, 1993; Osterman, 2000; Ma, 2003; Slaten et al., 2016).

תחושת השייכות של ילדים ושל בני נוער נבנית בראש ובראשונה מתוך מערכות יחסים. מן השנים הראשונות לחיים, הקשרים עם הדמויות המטפלות משמשים דגם ראשוני לאמון, לקבלה ולגבולות, והם יוצרים

**היבטים בין-אישיים
וחברתיים**

תשתית רגשית לקשרים עתידיים (Cassidy, 1990; Howes, 2000). בגן הילדים, חוויות של נראות, של הקשבה ושל עידוד יוזמה מעצבות את האמון במבוגרים ואת היכולת להיות חלק מקבוצה. כאשר הקשרים עם הגננת או עם חברי הקבוצה חמים ועקביים, תחושת ביטחון מתפתחת והיא מאפשרת לילד לחקור, לשתף פעולה ולגלות אחריות הדדית (Pianta, 1999; Feldman, 2012).

עם הכניסה לבית הספר מעגל השייכות מתרחב. הילדים פוגשים רשת חברתית מורכבת יותר – מורות, חברים, נורמות, היררכיות. מערכות היחסים האלה הן ליבת חוויית השייכות: הן מספקות ביטחון, תמיכה ומשמעות, אך גם עלולות להיות מקור לאכזבה, לדחייה או להדרה. האיכות, האופי והעקביות ביחסים עם הצוות החינוכי ועם קבוצת השווים משפיעים ישירות על המוטיבציה, על הרווחה הרגשית ועל ההזדהות עם בית הספר (Ma, 2003; Osterman, 2000; Allen et al., 2018).

טליה חווה שייכות מותנית: כלפי חוץ היא נוכחת, משתתפת ונתפסת שייכת, אך מבפנים היא אינה חשה קבלה מלאה. שייכותה תלויה בהתאמה לציפיות ולא בתחושת ביטחון להיות היא עצמה ללא תנאים.

טליה חוקפת תמיד בילדים מהכיתה שלה ומהשכבה ואף משכבות אחרות בבית הספר. היא פעילה באירועים חברתיים ויש לה מאות צוקים באינסטגרם. צוות החינוך מניח שהיא "מסודרת חברתית". בפועל, טליה מרגישה שהיא חייבת לשחק תפקיד לפי כללים חברתיים שאת חלקם היא אינה אוהבת כדי להישאר מקובלת בחברה. היא אינה משתפת אף אחד בתחושותיה, גם לא את חברותיה שכן אינה סומכת עליהן שיבינו. היא חוששת אם תבחר להביע את עצמה באמת, היא עלולה להישאר לבדה.

הקשרים עם המורות ועם הגננות הם אבן יסוד בחוויית השייכות. בגיל הרך, הקשר האישי עם הגננת הוא לרוב החיבור הראשון בין הילד לבין מערכת חינוך, והוא משמש גשר רגשי בין הבית למוסד החינוכי (Pianta, 1999). איכות הקשר הזו שמתאפיינת בקרבה, בעקביות ובאמון מנבאת את רמת המעורבות ואת רמת הוויסות הרגשי בהמשך שנות הלימודים (Howes, 2000).

בשלבם מאוחרים יותר, תלמידים ותלמידות שמרגישים שמוריהם רואים אותם, מתעניינים בהם ומאמינים ביכולותיהם, חווים ערך ונכונות להשקיע. מחקרו של מא (Ma, 2003) מצא כי תחושת הערכה מצד הצוות החינוכי היא הגורם המשפיע ביותר על תחושת השייכות לבית הספר, והשפעתה אף עולה על זו של קבוצת השווים. מטא-אנליזה רחבה של אלן ואח' (Allen et al., 2018) איששה כי תמיכה רגשית מצד מורים ומורות היא המנבא החזק ביותר של תחושת שייכות.

גם קשר יציב עם מורה אחת עשוי לשמש עוגן רגשי לאורך שנים (Wallace et al., 2012). לעומת זאת, חוויות של דחייה, של אדישות או של אי-אמון מצד דמות חינוכית מערערות את הביטחון ומחלישות את המוטיבציה. סגנון הוראה תומך המעודד דיאלוג, אמפתיה ובחירה נמצא קשור לרמות גבוהות של מעורבות רגשית וללמידה יעילה (Hamre & Pianta, 2006). לעומתו, סגנון סמכותני המבוסס על ענישה ועל חוסר גמישות מגביר פחד וריחוק.

לפי תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000), כאשר צרכים בסיסיים של אוטונומיה, של מסוגלות ושל שייכות נענים, מתפתחת

מוטיבציה פנימית; כאשר הם נשללים, מתפתחת נסיגה רגשית. לכן אקלים יחסים חם ועקבי מהגן ועד התיכון הוא תנאי מרכזי לשייכות מתמשכת.

קבוצת השווים היא הזירה שבה ילדים בוחנים את מקומם בעולם החברתי. כבר בגיל הרך הילדים מתנסים במיומנויות של שיתוף, של משא ומתן ושל הצטרפות למשחק, והם מתחילים להבין את חוקי הקבוצה (Rubin et al., 2006). בגיל בית הספר חברויות חיוביות ותחושת קבלה מצד בני גיל מחזקות את הדימוי העצמי ומפחיתות חרדה (Goodnow, 1993; Wallace et al., 2012). ילד או ילדה שחשים שיש להם "עם מי להיות" במשחק בכיתה או בהפסקה, מפתחים ביטחון ומעורבות גבוהה יותר. לעומת זאת, דחייה, בידוד או בריונות הם חסמים לשייכות, והם מקושרים לירידה בהישגים ולרווחה הפסיכולוגית (Asher & McDonald, 2009; Juvonen et al., 2012).

תרבות כיתתית המדגישה תחרות על חשבון שיתוף מחזקת היררכיות ומעמיקה פערים (Wentzel, 2017). גם סטריאוטיפים על רקע מגדר, מוצא או מעמד עלולים להוביל להדרה (Walton & Cohen, 2007). תפקידו של הצוות החינוכי הוא ליצור תרבות חברתית שוויונית ומכילה, שבה כל תלמיד ותלמידה נתפסים חלק מהקהילה. מורה המזמינה ילד להצטרף למשחק, מתווכת בקונפליקט או משבחת אותו על עזרה לחבר, מעצבת את גבולות ההשתייכות בכיתה.

קל לנו, אנשי ונשות החינוך, להגיב לסיטואציות מובחנות, למשל לתלמיד חדש שהצטרף לכיתה כמו שחר. אנו יודעים שהוא יצטרך עזרה להשתלב, ולכן אנו מצמידים לו חונך. אנו עוקבים אחריו בשבועות הראשונים. כשאנו רואים אותו משחק עם ילדים אחרים בהפסקה, אפילו עם תלמיד אחד או עם שניים בלבד, אנו נוטים להרגיש שהצלחנו ו"מורידים הילוך" במעקב אחריו. אלא שהתנהגות נגלית לבדה אינה יכולה להעיד בהכרח על תחושת השייכות. במקרה של שחר, התרשם הצוות החינוכי שהוא "מסתדר יפה" והסתמך על תפקודו הגלוי בשיעורים ובהפסקות. בפועל לא היו ברשות הצוות כלים להעמיק בשיח רגשי עם שחר ולברר עימו את תחושותיו. ההנחה שנראות חיצונית שווה להשתלבות אפשרה לפער להמשיך להתקיים מתחת לפני השטח.

שחר עבר לעיר חדשה באמצע השנה, והצטרף לכיתה ח'. כבר היווה הראשון קיבלו אותו הילדים בחיך, האורה הציגה אותו בפני הכיתה והצמידה לו חונך שיעזור לו להסתגל. שחר מצטייר ילד נעים וסקרן שיסאח להשתלב בכיתה החדשה. כלפי חוץ הכול נראה בסדר אבל כלפי פנים שחר מרגיש אורח. הוא מתקשה להבין את הדינמיקות הללא מדוברות בכיתה: מי החברים של מי, על מה מותר לצחוק, איפה יושבים, ואיך משתלבים בלי להיתפס מוזר. החונך שהצמידו לו נחמד ומשתדל לעזור לו אבל הקשר עימו נשאר פונקציונלי. שחר מתלווה לכל מיני קבוצות בהפסקות, ולעיתים חוזר הכיתה בתחושת ריקנות. הוא אנו משתף את הריו בתחושותיו. "הכול בסדר" הוא אומר להם. גם הצוות החינוכי סבור שאין בעיה שכן שחר משתתף בשיעורים, עונה יפה, מתפקד. בפועל, תחושת השייכות של שחר טרם נבנתה. הוא נמצא אבל אינו נטוע.

הקשרים בין ילדים למבוגרים ולבני גיל הם הליבה של חוויית השייכות לאורך כל הרצף החינוכי. בגיל הרך הם מתבטאים במשחק ובדיאלוג רגשי; בבית הספר הם מתבטאים באמון, בשיח ובשיתופי פעולה. חוויות יום יומיות הכוללות הקשבה, מתן בחירה, הכרה במאמץ והכלה רגשית מעצבות את התפיסה העצמית של הילד ואת הבנתו שהוא חלק ממארג רחב יותר. כאשר אנשי ונשות חינוך רואים בטיפוח יחסים ובבניית קהילה מטרה חינוכית בפני עצמה, בית הספר הופך למרחב שבו כל ילד וילדה חשים כי יש להם מקום, קול וערך.

היבטים מערכתיים

מעבר להיבטים האישיים והבין-אישיים, תחושת השייכות של תלמידים ושל תלמידות מעוצבת על ידי המערכת שבתוכה הם חיים. המדיניות, התרבות הבית ספרית, האקלים והפרקטיקות הפדגוגיות יוצרים יחד את תנאי האקלים שבהם שייכות יכולה לפרוח או להיחלש. מערכת החינוך במובן זה היא סביבה אקולוגית רגשית המשפיעה על כל אחד מחברי הקהילה הלומדת: על המורים, על הילדים, על ההורים ועל הקשרים ביניהם (Bronfenbrenner, 1979).

בגיל הרך, תנאים מערכתיים כגון גודל הקבוצה, יציבות הצוות והגישה החינוכית משפיעים ישירות על איכות הקשר בין הילדים למבוגרים ועל תחושת הביטחון הבסיסית שלהם (Howes, 2000; Sabol & Pianta, 2012). בהמשך המסלול, אותם עקרונות מתורגמים למדיניות בית ספרית, לנומרות של יחסים, לאופן הערכה ולתרבות הוראה. מערכת שאינה ערה להשפעותיה הבלתי נראות עלולה לשעתק הדרה וניכור, בעוד שמערכת מודעת יכולה להפוך למנוע של צמיחה, של רווחה ושל שוויון.

ההיבטים המערכתיים אפוא הם הקרקע שעליה השייכות נבנית. בכל החלטה ניהולית, פרודורה פדגוגית או מסר תקשורתי מקופלת אמירה ערכית על "מי בפנים ומי בחוץ". מתוך כך נגזרת גם מידת האחריות של המערכת לטפח מבנים ותרבות ארגונית שמאפשרים לכל ילד וילדה לתפוס את עצמם חלק מהמרחב הלימודי והחברתי כשהם נראים ורצויים.

תפיסות מערכתיות

תחושת השייכות של תלמידות ושל תלמידים נבנית בתוך הקשר מערכתי רחב: המדיניות, התרבות הארגונית, האקלים הבית ספרי והקשרים עם המשפחה ועם הקהילה הם מרכיבים פעילים בעיצוב החוויה הרגשית של כל ילד וילדה. התפיסות המערכתיות לגבי כל אחד מן התחומים הללו מעבירות מסרים עקביים, גלויים וסמויים לגבי מי שנחשב חלק מהקבוצה, מי נשמע בתוכה, ומי נותר בשוליה. מערכת חינוך הרואה בשונות וביחסים אנושיים תנאי ללמידה יוצרת קרקע פוריה לשייכות; מערכת הרואה בלמידה תחרות ובציון יעד עליון עלולה לשעתק ניכור והדרה (Bronfenbrenner, 1979; Osterman, 2000).

מדיניות חינוכית מגדירה את ערכי היסוד ואת סדר העדיפויות של המערכת: מה נחשב הצלחה, מהי הוגנות, ואילו הן דרכי הלמידה המוערכות. גישות מריטוקרטיות המדגישות הצלחה המבוססת על כישרון, על מאמץ אישי ועל תחרות נתפסות לכאורה הוגנות ומבטיחות שוויון הזדמנויות. בפועל הן משמרות פערים ומחלישות את תחושת הערך של תלמידים ושל תלמידות מרקע מוחלש, שכן הן מתעלמות מההשפעה המכרעת של גורמים חברתיים, כלכליים ומבניים על הזדמנויות החיים ועל הקידום החברתי של הפרט (Castilla & Benard, 2010; Jost & Hunyady, 2005). לעומתן, גישה של מדיניות מכלילה אינה מסתפקת במתן הזדמנויות אלא היא פועלת לטיפוח היכולת הממשית של כל תלמיד ותלמידה לממשן. גישה זאת רואה בשונות האנושית משאב, היא מצמצמת חסמים, ומעבירה מסר למערכת כי לכל תלמיד ותלמידה יש מקום ויכולת להתפתח (Gorski, 2013; Sleeter, 2008). שינוי זה מתפיסה של האשמה לתפיסה של אחריות משותפת מבסס אמון ותחושת השתייכות (מנדל-לוי, 2021).

האקלים הבית ספרי הוא הטמפרטורה הרגשית של המוסד, סך החוויות של ביטחון, של נראות ושל הוגנות ביום יום. אקלים מיטיב מאפשר סקרנות,

Sabol & Pianta,) שיתוף פעולה ולקיחת סיכונים מנטליים וחברתיים (2012). לעומת זאת, תחושות של אי-צדק, של תחרות או של משמעת לא עקבית פוגעות באמון ובשייכות (Gregory et al., 2010). חוויות נראות שוליות לכאורה כמו התייחסות למאמץ, קריאה בשם או הקשבה מחזקות ערך עצמי ומעורבות, בעוד שניכור רגשי או התעלמות מייצרים הדרה שקטה – מציאות שבה התלמיד הופך שקוף ונדחק לשוליים באמצעות מסרים סמויים של אי-שייכות, גם ללא פעולה פוגענית גלויה (Wentzel, 2011; Roorda et al., 2012).

התרבות הארגונית מעצבת את אופיו של מערכת היחסים בבית הספר. כאשר יש פער בין ערכים מוצהרים של שותפות ושל שוויון לבין פרקטיקות של תחרות ושל היררכיה, תחושת האמון נפגעת (Fullan, 2007). תרבות מכלילה מתבססת על דיאלוג, על שוויון מהותי ועל שפה מקצועית של אמון ושל אחריות משותפת (Bryk & Schneider, 2002). במונחי תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000), התרבות הארגונית מספקת מענה לצרכים של אוטונומיה, של מסוגלות ושל שייכות שהם תנאים הכרחיים לרווחה ולמוטיבציה פנימית.

שותפות עם הורים וקהילה הכוללת רצף ותיאום בין הבית למוסד החינוכי ולקהילה מחזקת תחושות של יציבות ושל משמעות (Bronfenbrenner, 1979). מעורבות הורים תורמת למחויבות התלמידים ולמוטיבציה ללימודים (Epstein, 2018). בתי ספר המטפחים דיאלוג דו-כיווני ושותפות אמיתית עם משפחות מדווחים על רמות גבוהות יותר של אמון ושל שייכות (Sheldon & Epstein, 2005). גם שיתופי פעולה קהילתיים כמו למידה מחוץ לבית הספר, יוזמות אזרחיות ופרויקטים סביבתיים מאפשרים לתלמידים לחוש חלק ממארג רחב ומחזק (Gruenewald, 2003; Warren et al., 2009).

סדירויות הן התבניות החוזרות שמרכיבות את שגרת היום יום: מה קורה בכיתה, מי מדבר עם מי, מתי עוברים חדר, איך נראית אינטראקציה, מהי הדינמיקה הרגשית של היום. מושג הסדירויות נטבע במחקר החינוכי של סוף המאה ה-20 כדי לתאר את דפוסי הפעולה העקביים המעצבים את תרבות בית הספר ואת חוויית החיים בו (Sarason, 1982). סדירויות הן מבנה מערכת השעות, אורך השיעורים, מספר הכיתות שהמורה מלמד בהן, מספר התלמידים שהוא פוגש בשבוע, מבנה הכיתה, לוח הצלצולים, אופן פתיחת יום הלימודים, השגרה בעבודת הצוות. מחקרים מצביעים על כך שסדירויות אלו הן משתנים מכריעים בשאלה מי זוכה למגע אנושי רציף ומחזק ומי חווה ריחוק או אנונימיות (Sizer, 2004). כאשר הסדירויות מעוצבות במודעות הן יוצרות תחושה של יציבות, של נראות ושל הוגנות. סדירויות כאלה הן למשל קבלת תלמידים בשער, קיום שיעורים ארוכים המאפשרים למידה פעילה, בניית מערכת שעות שמפחיתה את מספר התלמידים שלומדים אצל כל מורה, ישיבות צוות קבועות ואפקטיביות. כאשר הסדירויות מתקיימות ללא תכנון והן כוללות מעברים תכופים, שיעורים קצרים מדי, פיצול מורים בין קבוצות רבות או היעדר פינות מפגש, הן עלולות להעמיק תחושות של ניכור ושל שוליות. בבסיס הדברים עומדת ההבנה שסדירויות הן היסודות המבניים של חיי בית הספר. שינוי קטן אך מדויק בהן, גם ללא רפורמות גדולות, מסוגל לשנות את איכות הקשרים, את תחושת הביתיות ואת חוויית השייכות כולה.

הפדגוגיה הבית ספרית היא הזירה שבה רעיונות של מדיניות, של תרבות ושל ערכים מתממשים הלכה למעשה. בעוד שמדיניות מגדירה את הכיוון ותרבות הארגון יוצרת את המסגרת, הרי שדרכי ההוראה והלמידה הן אלו שמעניקות לתלמידים את חוויית השייכות היום יומית. כל אינטראקציה בכיתה ובכלל זה אופן חלוקת התפקידים, סוג השאלות, מתן משוב או שיתוף בהחלטות, מעבירה מסרים סמויים על מקומו של כל תלמיד בקהילה הלומדת (Hamre & Pianta, 2006).

מחקרים רבים מצביעים על הקשר הישיר בין פרקטיקות פדגוגיות מכלילות לבין תחושת שייכות, מוטיבציה והישגים לימודיים (Johnson & Johnson, 2009; Wentzel, 2017). פרקטיקות אלה מבוססות על שלושה עקרונות מרכזיים: **שיתופיות, בחירה, נראות**. עקרונות אלה מארגנים את יחסי הכוח בכיתה ומאפשרים לכל לומד לחוות את עצמו שותף פעיל ותורם בתהליך.

• למידה שיתופית (Cooperative Learning)

זוהי גישה פדגוגית המדגישה עבודה בקבוצות, פעילויות משותפות ותוכניות חונכות בין תלמידים. גישה זאת מעצימה קשרים חברתיים ומפחיתה תחושות של ניכור ושל ניתוק חברתי (Osterman, 2000; Slaten et al., 2016). בבתי ספר הפועלים ליצור סביבה חברתית מכלילה שבה תלמידים תומכים זה בזה, מתפתחת תרבות של שייכות, והלמידה השיתופית תורמת לפיתוח מיומנויות חברתיות ולהפחתת בדידות. עם זאת, יש צורך בהקנייה של כלים ושל מיומנויות לעבודה בקבוצות, שכן קבוצות הטרוגניות עלולות להוביל להדרה של חלק מהמשתתפים אם הן לא יעברו הכוונה מתאימה.

• למידה מבוססת מקום (Place-Based Education)

זוהי גישה חינוכית המעמיקה את תחושת השייכות של תלמידים ושל תלמידות על ידי קישור הלמידה להקשר המקומי – החברתי, התרבותי, הסביבתי וההיסטורי – שבו הם חיים. גישה זו נשענת על ההנחה שכאשר הלמידה מתרחשת בתוך הקהילה ובמרחב המוכר, היא הופכת רלוונטית ותורמת יותר, ומעודדת אחריות אזרחית ומעורבות קהילתית (Smith, 2004; Sobel, 2002). מחקרים מראים כי למידה הכוללת משימות חקר סביבתיות, עבודה עם קהילת היישוב ופרויקטים המשלבים ידע מקומי מחזקת את הזיקה הרגשית למקום, מעודדת שיתופי פעולה בין תלמידים ומפחיתה תחושות ניכור (Jennings et al., 2005).

• פדגוגיה רגישת תרבות (Culturally Responsive Pedagogy)

זוהי גישה חינוכית המדגישה את ההתאמה של ההוראה לרקע התרבותי, השפתי והחברתי של הלומדים. גישה זו שואפת לראות בשונות משאב פדגוגי באמצעות שילוב תכנים רלוונטיים תרבותית, הכרה בנרטיבים מגוונים ומתן לגיטימציה לשפת האם של הלומדים בכיתה (Gay, 2018; Ladson-Billings, 1995). מחקרים מצביעים על כך שפדגוגיה רגישת תרבותית מגבירה את תחושת השייכות בקרב תלמידים מקבוצות מודרות, משפרת את המוטיבציה הפנימית ומחזקת את תחושת המסוגלות הלימודית (Byrd, 2016).

• למידה מבוססת קהילה (Community-Based Learning – CBL)

זוהי גישה חינוכית המשלבת שירות קהילתי עם תוכן לימודי אקדמי ורפלקציה ביקורתית במטרה להעשיר את חוויית הלמידה, לטפח

אחריות אזרחית ולחזק קהילות. גישה זו מקדמת תחושת שייכות על ידי מתן אפשרות לתלמידים ולתלמידות ליצור מערכות קשרים עם חברי וחברות קהילתם, לפתח מיומנויות בין-אישיות ולחוות את עצמם תורמים פעילים לסביבתם (Petkus, 2000).

מחקרים מראים כי השפעתה של למידה זו ניכרת כבר בגילאי בית הספר. כך למשל נמצא כי למידה מבוססת שירות בקהילה (Service Learning) מפתחת את יכולת האמפתיה של התלמידות ושל התלמידים ומגבירה את המעורבות הקהילתית שלהם (Scott & Graham, 2015; Chiva-). מחקר עדכני מצא כי אותן מיומנויות אישיות ואחריות חברתית הנרכשות בתהליך מגבירות את שביעות הרצון מהלמידה ועקב כך הן מחזקות את תחושת השייכות למוסד החינוכי ולקהילה (Ho et al., 2025).

• משוב וצמיחה

זוהי גישה בפדגוגיה המכלילה המתייחסת לאופן שבו ניתנת תגובה לעבודתו של התלמיד. משוב שאיננו עוסק רק בתוצאה אלא גם במאמץ ובתהליך מחזק את תחושת המסוגלות ומעודד למידה מתמשכת (Hattie & Timperley, 2007). כאשר המורה מדגישה את הצמיחה על פני הציון, היא מסמנת שההשתייכות אינה תלויה בהישג אלא בהשתתפות ובנוכחות והיא יוצרת תרבות כיתתית שבה כל תלמיד ותלמידה מרגישים שהמאמץ שלהם ניכר וחשוב. גישה זו עולה בקנה אחד עם המושג "דפוס החשיבה המתפתח" (Growth Mindset) של דווק (Dweck, 2006) לפיה הסטת הדגש מכישרון מולד למאמץ ולתהליך מאפשרת לתלמידים לראות בכישלון שלב טבעי בהתפתחות ולא איום על ערכם העצמי או על שייכותם.

• משמעות השייכות בכיתה

זוהי גישה לפיה השייכות הופכת מנושא רגשי למבנה פדגוגי – מורים ומורות פועלים ליצור כיתה שבה מתקיימים דיאלוג, בחירה ושותפות. הלמידה אינה רק רכישת ידע אלא חוויה של השתתפות שבה כל תלמיד מרגיש שתרומתו נראית ונחשבת (Goodnow, 1993).

לסיכום, פרקטיקות פדגוגיות המטפחות שייכות מבקשות לשנות את נקודת המוצא של מערכת החינוך: מתפיסה של למידה דרך העברת ידע לתפיסה של למידה דרך יצירת קהילה. כאשר תלמידים מרגישים שהם בעלי קול, מסוגלות ואחריות, הם מרגישים שייכות אמיתית לבית הספר.

לצד התנאים המקדמים שייכות, קיימים גורמים מערכתיים העלולים לפגוע בשייכות או למנוע את התפתחותה. חסמים אלה נובעים ממבנים מוסדיים ומהטיות חברתיות. הם יוצרים מציאות שבה שוויון ההזדמנויות נותר על הנייר בלבד, שכן ללא בסיס איתן של שייכות, היכולת של הפרט לממש את ההזדמנויות המוצעות לו מצטמצמת.

• הקבצות, מיון ותיוגים

הקבצות ומנגנוני מיון חינוכיים הם מהחסמים המרכזיים לשייכות. על אף שהם מוצדקים לעיתים משיקולים של התאמה פדגוגית, בפועל הם יוצרים היררכיות חברתיות ותחושת נחיתות בקרב תלמידים המשובצים בקבוצות הנתפסות נמוכות (Gamoran, 1992). ההפרדה בין מסלולי למידה יוקרתיים בכיתות ייחודיות, כגון "מופת", "נחשון", "מצטיינים"

חסמים

או "מחוננים" לבין כיתות המיועדות ללמידה מיוחדת, כגון כיתות המב"ר והמסלולים הטכנולוגיים יוצרת היררכיה גלויה של ערך ושל שייכות. לרוב, תלמידים מרקע סוציאקונומי נמוך מרוכזים בכיתות הנתפסות חלשות, ושם הם נחשפים לציפיות נמוכות, לתכנים לימודיים מאתגרים פחות ולמורים ולמורות בעלי ניסיון מועט יותר. כאשר תלמידים ותלמידות מבינים שהמערכת מגדירה אותם מראש על פי יכולת, רקע או פוטנציאל, הם מפנימים תחושה של חוסר ערך וחווים נתק מהקהילה הלומדת (Oakes, 2005). מדיניות מיון קשיחה זאת גם מצמצמת את ההזדמנויות למפגשים בין-קבוצתיים וללמידה הדדית שהם גורמים המחזקים שייכות (Wentzel, 2012). תיוגים חינוכיים גלויים וסמויים משפיעים באותו אופן. תלמידים הנושאים תווית של "בעייתיים", "חלשים" או "לא ממושמעים" נוטים לקבל פחות משוב חיובי ופחות הזדמנויות למעורבות (Graham & Juvonen, 2002). התיוג מייצר מעגל סגור: המערכת מצפה להתנהגות מסוימת, הפרט מגיב בהתאם לציפייה, והסטיגמה מתחזקת.

• סגנונות הוראה סמכותניים והיעדר דיאלוג

מחקרים מצאו שסגנון הוראה סמכותני המבוסס על שליטה חיצונית, על משמעת נוקשה ועל היעדר שיח פוגע בתחושת השייכות של תלמידים, במיוחד בקרב נוער (Gregory et al., 2010; Hamre & Pianta, 2006). לעומת זאת, סגנון הוראה תומך המשלב אמפתיה, בחירה ויחס אישי נמצא קשור לרמות גבוהות של מוטיבציה פנימית ולמחויבות ללמידה (Wentzel, 2012). על פי תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2000) מוטיבציה פנימית ושייכות נבנות כאשר שלושה צרכים בסיסיים נענים: אוטונומיה, מסוגלות ושייכות. כאשר סגנון ההוראה מבטל בחירה, ממעיט בערך ההישג האישי או מתעלם מהקשר חברתי, שלושת הצרכים נפגעים. התוצאה היא ירידה במעורבות ובהזדהות עם בית הספר.

• הטיות לא מודעות ואפליה מוסדית

הטיות לא מודעות בקרב אנשי חינוך עשויות לבוא לידי ביטוי באופן שבו מורות מפרשות התנהגות, מעניקות משוב או מחלקות הזדמנויות (Gorski, 2013). תלמידים מרקע של הגירה או מקבוצות מיעוט מדווחים על תחושת שייכות נמוכה יותר ועל אקלים תומך פחות, כפי שעולה מניתוחי PISA 2022 (OECD, 2024). גם ציפיות נמוכות או משוב סלקטיבי שלעיתים אינו מכוון מעבירים מסר לתלמידים שאין אמון ביכולותיהם (Rosenthal & Jacobson, 1968). הטיות מוסדיות עשויות לבוא לידי ביטוי במדיניות של משמעת, בתוכניות העשרה או בשיטות הערכה שאינן מותאמות לגיוון התרבותי והחברתי של הלומדים (Gregory et al., 2010). במקרים כאלה, אי-השוויון המבני משכפל את עצמו ברמת החוויה האישית: תלמידים חווים את בית הספר מערכת שאינה רואה אותם, והם מפתחים ניכור וחוסר אמון (Walton & Cohen, 2007).

• חוסר יציבות צוותית ועומס מערכתי

תחלופה גבוהה של צוות ההוראה, עומס בירוקרטי ולחץ מתמיד להשגת תוצאות פוגעים גם הם בתחושת השייכות של התלמידים ושל הצוות כאחד. נוכחות עקבית של דמויות מחנכות היא גורם מגן לשייכות, במיוחד בקרב תלמידים מתבגרים. כאשר מורים מתחלפים בתדירות גבוהה או כשאין להם זמן לפתח קשרים אישיים, חוויית היציבות והאמון מתערערים (Wentzel, 2012).

• בין אחריות להכללה

זהו חסם סמוי הנוגע למתח שבין דרישה לאחריות אישית לבין הצורך בהכללה. במערכות המדגישות הישגים ומדידה, קיים לעיתים חשש שמדיניות מכלילה תפחית את הסטנדרטים. אולם מחקרים מצביעים כי דווקא שילוב של ציפיות גבוהות עם תמיכה עקבית מגביר הישגים ומחזק שייכות (Goodnow, 1993; Walton & Cohen, 2007). האתגר של המוסד החינוכי הוא לאזן בין אחריות אישית לבין תחושת ביטחון וערך, כך שכל תלמיד יחוה דרישה וגם אמונה בו.

החסמים המערכתיים לשייכות אינם נובעים מרצון לפגוע אלא ממתחים מבניים מושרשים: בין מדידה לצמיחה, בין סטנדרטיזציה לגיוון, בין שליטה לאוטונומיה. זיהוי החסמים מאפשר לבתי ספר לעצב מחדש את תהליכי העבודה כך שיתמכו בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של תלמידים ושל מורים כאחד – ביטחון, מסוגלות ושייכות (Deci & Ryan, 2000). רק מערכת המודעת למנגנוניה הבלתי נראים יכולה להפוך למרחב שבו שייכות היא זכות בסיסית של כל אדם בתוכה.

כאשר המערכת מפרשת את הבחירה הזו טעות של ההורים או עדות לכך שההורים "אינם מבינים מה באמת חשוב", היא מחמיצה את ההיגיון העמוק שמניע אותם – זו פעולה שמטרתה להגן על בנם ולהקל עליו את הכניסה למרחב שבו שייכות מושגת גם באמצעות קודים חיצוניים. התוצאה היא פרדוקס: המחווה שנועדה לתת לאדם נקודת פתיחה טובה יותר הופכת למוקד ביקורת שמעמיק את תחושת חוסר השייכות שלו ושל הוריו גם יחד.

אדם מגיע לבית הספר. הוא נוצע נעלמים מאותגרות וברשותו טלפון נייד חדש מסוג איפון. בעיני חלק מהאורות זו דוגמה קלאסית לסדרי עדיפויות לקויים: "למה להשקיע בטלפון ולא באורה פרטית?" הן תהות. אבל עבור אדם והוריו זו הכלל אינה אותה משוואה. הם יודעים שלא יוכלו לממן חובים, שיצורים פרטיים או חופשות מפנקות כמו שיש לילדים אחרים. דווקא בעלל האבהלות האלה הם מחפשים מה כן נמצא בשליטתם. הדבר שהם מסובלים לעשות הוא להעניק לאדם תנאי פתיחה טובים יותר באופן החברתי: להיכנס לכיתה בלי להיראות דל אמצעים.

עבור אדם זהו כלי מנשי להשתלבות, דרך לצמצם את הסיכון החברתי-כלכלי המבדיל אותו. עבור הוריו, זהו ניסיון לייצר עבורו נקודת מוצא שוויונית; לא באונחים לימודיים אלא באונחים של נראות ושל שייכות. הם אינם יכולים להשוות את נקודת המוצא המבנית אבל הם יכולים לפחות לצמצם את הפער החברתי שהוא מרגיש דרך מה שהוא לובש ודרך מכשיר הטלפון שבו הוא משתמש.

המערכת הבית ספרית היא שדה רב-שכבתי שבו מדיניות, תרבות, אקלים, קהילה ופדגוגיה נשזרים זה בזה ומעצבים את חוויית השייכות. מדיניות הרואה בשונות משאב ולא כשל קובעת את כיוון התנועה; תרבות ארגונית תומכת מעניקה למסגרת משמעות וערכים; האקלים הבית ספרי מתרגם את הערכים הללו לחוויות יום יומיות של ביטחון, של הוגנות ושל אמון; השותפות עם הורים וקהילה מחברת את הלמידה אל מרחב החיים; הפדגוגיה במרחב הכיתה היא המקום שבו כל אלה מתממשים הלכה למעשה.

במבט כולל ניתן לראות בשייכות תוצר של מערכת תנאים הפועלת בשלושה רבדים מקבילים: האישי, הבין-אישי והמערכתי. תרשים 4 ממחיש מבנה

זה: המעגל הפנימי מייצג את מרכיבי השייכות האישיים – ויסות רגשי, מסוגלות, הערכה עצמית, אייג'נסי; המעגל האמצעי מתאר את הרובד הבין-אישי – יחסים עם מורים, עם חברים, עם קהילה; המעגל החיצוני מגלם את התנאים המערכתיים – מדיניות, תרבות, אקלים, פרקטיקות פדגוגיות.

שייכות יציבה שמאפשרת לכל אחד ואחת להיות חלק בלתי נפרד מקהילה לומדת ומשגשגת נבנית רק כאשר מתקיים חיבור בין שלושת הרבדים: כשהמדיניות תומכת ביחסים, כשהתרבות מעודדת אמון, כשהפדגוגיה מאפשרת חוויה אישית של משמעות. התרשים מדגיש כי לא רק התלמיד או המורה נושאים באחריות לשייכות אלא המערכת כולה נושאת באחריות זאת.

תרשים 4 • מקדמים וחסמים לשייכות

- ◁ מדיניות מכילה
- ◁ אקלים בטוח ומכבד
- ◁ תרבות ארגונית שיתופית
- ◁ שותפות עם הורים ועם קהילה
- ◁ פרקטיקות פדגוגיות משתפות
- ◁ יציבות צוותית

מקדמים



מערכתיים

חסמים

- ◁ מדיניות מריטוקרטית
- ◁ הקבצות ומיון
- ◁ סגנון הוראה סמכותני
- ◁ עומס ותחלופה בצוות
- ◁ הטיות מוסדיות
- ◁ פער בין ערכים
- ◁ מוצהרים לפרקטיקה

- ◁ קשר תומך עם מורות ועם מורים
- ◁ ביטויי אמון וציפיות גבוהות
- ◁ חברויות חיוביות
- ◁ שיתופיות ותרבות כיתתית מכילה

מקדמים



בין-אישיים

חסמים

- ◁ קשרים שטחיים או מרוחקים עם הצוות
- ◁ הטיות וציפיות נמוכות
- ◁ דחייה חברתית
- ◁ תחרות וסטיגמות קבוצתיות

- ◁ ויסות רגשי
- ◁ הערכה עצמית חיובית
- ◁ דפוס חשיבה מתפתח
- ◁ אייג'נסי
- ◁ אמפתיה
- ◁ מיומנויות הצטרפות
- ◁ וקריאת רמזים חברתיים

מקדמים



אישיים

חסמים

- ◁ דימוי עצמי נמוך
- ◁ חרדה חברתית
- ◁ קשיים בוויסות רגשי
- ◁ היעדר תחושת מסוגלות

לאורך הדיון התברר שוב ושוב כי חוויות של אי־שייכות נוצרות כמעט תמיד מתוך מפגש בין ילדים וילדות לבין מבנים חברתיים, תרבותיים ומוסדיים שאינם מביאים בחשבון את הצרכים שלהם ואת מציאות חייהם. הפערים התרבותיים בכיתה, סימני הסטטוס הכלכליים, המחסור בזמן של צוותי ההוראה, תוכני הלימוד שאינם מייצגים את כלל התלמידים והתלמידות ושמתעלמים מעולמם התרבותי ומאופן החשיבה הדרוש להם לצורך הבניית הידע, כל אלה מצטברים לתבנית עקבית של חסמים. גם כאשר לילד יש רצון להשתייך, והוא בעל יכולות חברתיות מפותחות או תפיסה עצמית חיובית, המערכת יכולה לסכל את תחושת השייכות שלו באותה קלות שבה הייתה יכולה לאפשר אותה.

כפי שהצגנו בתחנה הראשונה, שייכות נבנית מארבעה רכיבים: מיומנויות, מוטיבציה, תפיסות והזדמנויות (Allen et al., 2021). בנקודה זו ברור שהשאלות הרלוונטיות אינן נוגעות רק לרצונו של הילד להשתייך, למיומנויותיו ולאופן שבו הוא מפרש אינטראקציות. תחת זאת עולה השאלה באילו הזדמנויות ממשיות המערכת מאפשרת לו להשתלב. כאן הופך מושג ההזדמנויות לעמוק בהרבה מתנאי רקע. הוא מתאר את המרחב הממשי שבו לתלמיד יש או אין מקום להיות נראה, להשמיע קול, להצליח ולהיות חלק.

גריי ואח' (Gray et al., 2018) טוענים כי **מבני הזדמנויות** הם המעצבים את חוויית התלמידים בבית הספר: הם אלו שמגדירים את מרחב האפשרויות שהמערכת מספקת, מעודדת או חוסמת. לפי גישה זו, בניגוד ל**יכולת** (שהיא תכונה אישית), **הזדמנות** היא תוצר של עיצוב סביבתי ושל מדיניות מוסדית. כאשר הזדמנויות אלו מצטברות, הן יוצרות אקלים שבו תלמידים יכולים לפרוח או לחלופין להידחק לשוליים של ניכור ושל הדרה.

תרשים 5 • מבני הזדמנויות לשייכות



במילים אחרות, המודל של אלן ואח' שהוזכר בתחנה הראשונה מזהה כי יש צורך בהזדמנויות, ואילו מחקרם של גריי ואח' מפרט אילו סוגים של הזדמנויות נדרשים ואיך הם עובדים ביחד. הם מציעים שלושה סוגים של מבני הזדמנויות המשלימים זה את זה ופועלים בתלות הדדית: בין-אישיים, פדגוגיים ומוסדיים. כשמבנה אחד נסדק, האחרים מתקשים להחזיק את הילד או את הילדה. קשר חזק ככל שיהיה עם מבוגר לא יוכל להגן על ילד שהיעדר אמצעים מונע ממנו השתתפות בחוגים או בפעילות חברתית; תוכנית לימודים עשירה ככל שתהיה לא תגן על תלמידה שמחיקת זהותה מתרחשת עם כניסתה לשער בית הספר בפעם הראשונה; מדיניות צודקת לא תועיל אם בכיתה אין רגעים אמיתיים של קשר.

מבני הזדמנויות בין-אישיים (Interpersonal Opportunity Structures) הם התנאים בבית הספר שמאפשרים לתלמידים לבנות קשרים יציבים, תומכים ומעצימים עם בני גילם ועם מורים. מסגרות מכוונות יוצרות הזדמנויות אמיתיות למפגש: זמני שיחה, שגרה כיתתית, יחס רציף, נראות יום יומית ונוכחות מבוגר שניתן לסמוך עליו. קשרים תומכים אינם תוצר של אישיות המורה אלא של תנאי סביבה שהמערכת מייצרת. כאשר בית הספר מקצה זמן ומשאבים לקשרים, הלמידה הרגשית-חברתית הופכת אפשרית. קשרים איכותיים מעצבים גם את תפיסת הערך העצמי של התלמיד, את מידת הקבלה שהוא חווה, ואת היכולת שלו לפרש אינטראקציות באופן בטוח ולא מאיים.

מבני הזדמנויות פדגוגיים (Instructional Opportunity Structures) הם התנאים הפדגוגיים שמאפשרים לתלמידים לראות את עצמם בתוך הלמידה, בתכנים, בשיטות ההוראה ובנורמות שבית הספר מכתוב לתהליכי הלמידה. מבנים פדגוגיים משפיעים על מסוגלות ועל מוטיבציה, והצלחה בתיווך תרבותי מוכר מגבירה את תחושת המסוגלות ומעודדת מעורבות רגשית וחברתית בלמידה. הלמידה יוצרת שייכות אם היא מחוברת לזהות התלמידים, משקפת את תרבותם ומאפשרת ייחוד לצד השתייכות. שלושה רכיבים מרכזיים יוצרים מבני הזדמנויות פדגוגיים:

- מובחנות תרבותית (Cultural Distinctiveness) – הכיתה מכירה בזהות הייחודית של כל תלמיד ותלמידה ומאפשרת להם להביא אותה לידי ביטוי. שייכות אינה כרוכה בויתור על שונות אלא בתחושה שהשונות זוכה להכרה.
- ידע מורשת (Heritage Knowledge) – תוכני הלימוד מתחברים לערכים, להיסטוריה ולניסיון החיים של התלמידים ושל קהילותיהם. כשהלמידה נוגעת לעולמם, תחושות של משמעות ושל נראות מתפתחות.
- התבלטות תוך השתלבות (SOFI – Standing Out while Fitting In) – הכיתה מאפשרת לתלמידים לבטא קול אישי ובמקביל להרגיש חלק מהקבוצה. שייכות מתחזקת כאשר תלמידים מסוגלים לנהל את המתח בין הצורך להיות "אני" לבין הצורך להיות "חלק".

מבני הזדמנויות מוסדיים (Institutional Opportunity Structures) נוגעים למערכת הבית ספרית כולה: מדיניות, נורמות וחוקים גלויים וסמויים שמגדירים מי מקבל הזדמנויות אמיתיות להשתתפות ולהצלחה. שוויון הזדמנויות פורמלי אינו מספיק. גם כשהכללים זהים לכולם, הפערים

החברתיים והתרבותיים מביאים לכך שתלמידים מגיעים עם יכולת שונה כדי לנצל את אותה הזדמנות. כאן נכנסת האחריות המוסדית ליצור מבנים שמצמצמים את הפערים השונים:

- פערי נגישות (דיגיטליים, כלכליים, לשוניים).
- נורמות שמעדיפות סוגי ידע מסוימים על פני אחרים.
- חלוקת משאבים שאינה מותאמת לצרכים שונים.
- מדיניות ענישה או משמעת שמחמירה עם קבוצות מוחלשות.
- אפשרויות לא אמיתיות להשמעת קול ולהשתתפות בקבלת החלטות.

מבנים מוסדיים רגישים יוצרים תנאים שבהם תלמידים ותלמידות מרגישים שיש להם מקום, יכולת השפעה ונתיב אמיתי להצלחה. ללא הסרת חסמים מוסדיים, גם הזדמנויות ברמת הכיתה כמו יחסים תומכים ופדגוגיה המכירה בהקשר התרבותי לא יצליחו לבסס שייכות יציבה.

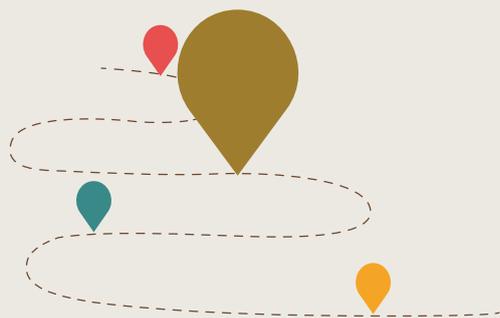
תחושת אי־שייכות יכולה להיות חוויה של ניכור סמוי עבור תלמידים. התרבות המובנת מאליה בכיתה אינה מובנת להם – השפה, ההומור, המוזיקה והחגים משקפים להם שהם "אחרים". קל לזהות שונות תרבותית בקרב עולים חדשים או בקרב דור שני של עולים. הפערים אינם מזהים רק בשם או במראה החיצוני אלא בעיקר בתשתית המשפחתית-קהילתית שממנה הם מגיעים. תלמידים אלו עשויים להרגיש שייכות בבית אך לא בבית הספר שבו תרבותם אינה מיוצגת. במקרים קשים תלמידים כאלה מבקשים לשנות את שמם לשם עברי כדי להיטמע. הם חשים שבית הספר הוא המקום שבו הם במעמד של אורחים ולא במעמד של בני בית.

רוחן לומד בכיתה שיש בה גיוון תרבותי, וצוות החינוך מדגיש בו הכלכלה ושוויון. הוא משתתף בשיעורים, האורות נחמדות אליו, והוא מוכן לעיתים לאירועים חברתיים. אך השיחות בין תלמידים רוחן מדגיש זר: הבדיחות אינן מובנות לו, החאים שהוא חוגג אינם מוכרים בבית הספר, והוא נזהר שלא לדבר ברוסית. למרות שהאצרכת אתכוונת לכלול אותו, בפועל הוא חש שהזרות שלו אינה נוכחת בארחה ועליו לו לעיטמצייה להנכיח את תרבותו.

עמדנו על כך שאצל אלן ואח' (Allen et al., 2021) ההזדמנות היא רכיב אחד מתוך ארבעה לבניית שייכות והיא מתייחסת בעיקר לזמינות של מרחבים ושל מפגשים. לעומת זאת, גריי ואח' (Gray et al., 2018) מציעים התבוננות רחבה לגבי טיבה של ההזדמנות. הם טוענים כי עצם קיומה של הזדמנות אינו מספיק אם היא אינה מעוגנת במבני הזדמנויות הוגנים. החידוש של גריי ואח' הוא בטענה שגם כאשר בית הספר מספק הזדמנויות (כמו שעות פרטניות או פעילות חברתית), הן עלולות להישאר חסומות בפני תלמידים ותלמידות מקבוצות מודרות אם המבנה המוסדי, התרבותי והפוליטי אינו מכיר בזהותם.

למעשה, גריי ואח' משרטטים היררכיה: המבנה המוסדי הוא השער. ללא הסרת חסמים מבניים (כמו תוכנית לימודים מדירה או יחסי כוח לא שוויוניים), ארבעת הרכיבים של אלן לא יוכלו לבוא לידי ביטוי באופן מיטבי; המיומנויות והמוטיבציה של התלמיד יישארו כלואות, וההזדמנויות שיוצרו לתלמיד לא יצליחו להפוך לחוויית שייכות.

לסיכום, לא ניתן לבנות שייכות רק על ידי חיזוק מיומנויות של הפרט. גיבוש תחושת שייכות בהקשר החינוכי חייב להתבסס גם על מבנים בין-אישיים, פדגוגיים ומוסדיים. שייכות כזו היא התנאי לצמיחת הון חברתי ולקיומן של תחושות זכאות ואייג'נסי שלהן זקוקים כל ילד וילדה כדי שיוכלו לממש הזדמנויות. השייכות נבנית בצומת שבו המוכנות של הפרט מצטלבת עם ההזדמנות שמגיעה מהסביבה.



תחנה שלישית

תחנה זו בוחנת כיצד רשתות חברתיות, מעמד סוציאקונומי, מקום וטראומה מעצבים שייכות. היא משרטטת את הזיקה בין תנאי חיים לזהות ולחוסן, ומדגישה שהשייכות היא משאב מגן חיוני במשבר.

הקשרים של שייכות

תחושת השייכות נטענת ונבחנת בתוך מארג רחב של הקשרים: בכיתה ובחצר, בשכונה ובקהילה, במרחבים ציבוריים, ובאותה מידה גם במרחבים הדיגיטליים. בכל אחד מן המרחבים הללו יש שפה חברתית ייחודית וציפיות שונות מהפרט. מאפיינים אלה ממסגרים את החוויה של "להיות חלק". עד כה בחנו את השייכות דרך עדשות אישיות, בין-אישיות ומערכתיות, ובמערכת החינוך גם דרך עדשה פדגוגית. כעת נתעכב על הקשרים שבתוכם חוויות אלה מתרחשות בפועל, ומה תפקידו של כל אחד מהם בעיצוב השייכות.

נעמיק בארבעה הקשרים מרכזיים: **רשתות חברתיות** – מערכות הכוללות קשרים, קהילות, היררכיות והשפעה שבונות את תחושות המעמד, המשמעות והקרבה; **מצב סוציאקונומי** – תנאים חומריים, חינוכיים וקהילתיים המשפיעים על תחושת הביטחון, על הנגישות ועל האפשרות "להיות חלק"; **טראומה** – אירועים או תהליכים המאיימים על תחושת הביטחון ועל החוויה הפנימית של אחדות, של היגיון ושל חיבור בין חלקי החיים והזהות. טראומה עלולה לפגוע ביכולת להישען על קשרים, ביכולת להרגיש נראות, וביכולת לחוש חלק מהקהילה שסביב; **מקום** – בית הספר, השכונה והקהילה הם מרחבים פיזיים ותרבותיים של זיכרון, של זהות ושל היקשרות.

מבעד לארבעת הקשרים הללו נבחן כיצד דפוסי קשר, תנאים חברתיים ומרחבים פיזיים מעצבים שייכות, מחזקים אותה, מאתגרים אותה ולעיתים גם מערערים אותה. בתוך העבודה החינוכית היום יומית, ההכרה במורכבות הזו מאפשרת לעצב את הקשרים הללו כך שיהפכו למרחבים מזמינים, בטוחים ומיטיבים.

שייכות ורשתות חברתיות

המרחב הדיגיטלי ובתוכו הרשתות החברתיות הוא הקשר שבו נכתבים כללי השייכות מחדש עבור ילדים, ילדות ונוער. לעיתים מרחב זה מעצים דפוסים קיימים ולעיתים הוא פותח חלונות השתייכות שלא היו נגישים במרחב הגאוגרפי. קבלה ודחייה, נראות והדרה, בניית סטטוס, התהוות קהילות – כל אלה מתרחשים באינסטגרם, בטיק טוק, בקבוצות ווטסאפ, בפלטפורמות משחק ובפורומים. מרחב זה מזמן אינטראקציות יום יומיות שבהן נבנות היררכיות ונקבעים גבולות שייכות, לעיתים בעוצמה גבוהה יותר מאשר בכיתה או בחצר. מנגנוני המדידה הגלויים (עוקבים, לייקים, שיתופים) מייצרים תחושה של "להיות חלק משהו גדול", אך כשתחושות השייכות והערך העצמי נשענות על אותות חיצוניים ואקראיים הן שבריריות.

במקביל, מתגבשת שפה דיגיטלית של קודים חזותיים ותרבותיים (תמונות, פילטרים, אימוג'ים, טרנדים) שיוצרת לחץ מתמשך על הגולשים להיות מעודכנים. מי שאינו דובר שפה זאת עלול לחוות אי-נראות. במצבים כאלה הגבול בין אותנטיות לייצוג מבוים מיטשטש, והזהות המקוונת הופכת ציר מרכזי בתחושת הערך. חוויית ה"מחברים כל הזמן" מצמצמת את המרחב הפרטי ולמעשה ילדים נמצאים כמעט תמיד במצב של הצגה עצמית כלפי חוץ. בהיעדר מקום לאותנטיות לא מתווכת, הזהות הופכת לשברירית ולתלויה בנראות, וגוברת התלות בהכרה דיגיטלית על חשבון שיחה אנושית לא ערוכה ומורכבת (Goffman, 1959; Turkle, 2006, 2011). לכך מצטרפים האלגוריתמים שבסינוניהם מחפשים דמיון בין הגולשים ומדגישים אותו. הם בונים "בועות הדהוד" ו"בועות סינון" המייצרות שייכות מיידית אך זו הומוגנית ופגיעה והיא באה על חשבון סובלנות, אמפתיה וחשיבה ביקורתית (Pariser, 2011; Turkle, 2011). מכאן שהשייכות המקוונת היא כפולת-פנים: היא יכולה להרחיב קהילה ולהעניק מקום למודרים אך גם להפוך לתלויה, לתחרותית ולמותנית. כעת נפרוס את פוטנציאל החוסן של השייכות ברשתות החברתיות ואת סיכונה, ונציע פרקטיקות חינוכיות לעיצוב מרחבים דיגיטליים מטפחי שייכות.

לרשתות החברתיות יש פוטנציאל חיובי בטיפוח של תחושת שייכות, בעיקר בקרב ילדים ובני נוער שמתקשים למצוא את מקומם בקשרים פנים אל פנים. המרחב המקוון מרחיב את גבולות הקהילה, והוא מציע הזדמנויות חדשות לחיבור, לביטוי עצמי ולהשתייכות מעבר למגבלות של זמן, של מקום או של נורמות חברתיות מצמצמות. אחת התרומות הבולטות של הרשתות החברתיות היא היכולת לחבר בין אנשים בעלי חוויות דומות, גם כשהם אינם חולקים מרחב פיזי משותף. בני נוער המשתייכים לקבוצות מיעוט על בסיס זהות מגדרית, נטייה מינית, רקע אתני או תרבותי מוצאים לעיתים במרחב הדיגיטלי מקום בטוח לביטוי עצמי ולתחושת שייכות שאינה זמינה להם בסביבתם הקרובה. בדומה לכך, גם תחומי עניין נישתיים או שוליים יכולים להפוך לזירה חברתית: קהילות של מעריצים, של יוצרים או של חובבי תחום מסוים מעניקות למשתתפים תחושות של קבלה ושל הכרה, ולעיתים גם חיזוק זהותי עמוק. במקרים אלה הרשתות ממלאות תפקיד משלים ולעיתים אף מתקן לחוויות של ניכור בעולם הממשי. הן מאפשרות לתלמידים ולתלמידות לגלות צדדים בזהותם שאינם נראים בבית הספר, ולהרגיש חלק מקבוצה גם כשהם פועלים מתוך שוליים חברתיים. הרשתות החברתיות מגשרות גם על מרחק פיזי. הן מאפשרות

לשמר קשרים עם חברים לאחר מעבר דירה או לאחר תקופה ממושכת של היעדרות, ולחזק תחושת המשכיות גם בזמן ניתוק כמו בתקופת הקורונה. במצבים של בידוד או של הגירה, יכולת זו משמשת גורם מגן רגשי, חוט מקשר לקהילה ולחוויות שייכות.

הרשתות החברתיות עשויות לשמש משאב רב-עוצמה לשייכות, במיוחד עבור מי שחווה הדרה או בדידות במרחבים פיזיים. עם זאת, אותן תכונות שהופכות את הרשתות החברתיות למרחב מזמין ומרחיב קהילה הן גם המקור לשבריריות של תחושת השייכות הנוצרת בהן מפני שהיא נמדדת במספרים ולא בהכרה יציבה. לא אחת מתקיים פער בין הזהות המוחזקת במרחב הפיזי לבין הפרסונה המקוונת. פער זה עשוי לשמש מקור לחופש ולגילוי עצמי אך גם להביא לאתגרים של אותנטיות ושל זהות.

הרשתות החברתיות הן מרחב רווי מתחים, חסמים ואיומים פסיכו-חברתיים. השייכות המותנית שבה הקבלה תלויה בעמידה בציפיות חיצוניות היא אחד המאפיינים המרכזיים של השייכות המקוונת. עשור ואח' (2022) מצביעים על כך שבדומה להתקשרות לא בטוחה, שייכות מותנית מערערת את תחושת הערך העצמי ופוגעת בביטחון העצמי. במקום חוויה של קבלה בלתי-מותנית, מתפתחת תחושת "אני נאהב רק אם..." שעלולה להיות הרסנית. הרשתות החברתיות ממחישות דינמיקה זו בעוצמה. מנגנוני הלייקים, העוקבים והשיתופים מייצרים מערכת של אישורים מתמידים, שבה הערכה וקבלה תלויות בביצועים דיגיטליים. ילדים ובני נוער לומדים שהשתייכותם נמדדת במספרים של תגובות, של צפיות ושל תיוגים, והם מפתחים תלות באותות נראות חיצוניים. כשפוסט אינו זוכה לתגובה או כשהם מודרים מקבוצה מקוונת, החוויה היא דחייה אישית ולא תוצאה של מנגנון טכנולוגי אקראי.

שייכות מותנית זו מתבטאת גם בניהול זהויות מרובות. בני נוער רבים מתמרנים בין דמויות שונות בווטסאפ הכיתתי, באינסטגרם ובטיק טוק. כל פלטפורמה דורשת קודים תרבותיים משלה. השייכות בכל אחת מהן מותנית ביכולת "לשחק את המשחק", כלומר להתאים את הביטוי העצמי לנורמות משתנות. מצב זה מנוגד לשייכות יציבה ובטוחה המבוססת על קבלה שלמה של האדם כמות שהוא. התלות בסמלים חיצוניים של שייכות עלולה להפוך למקור של פגיעות רגשית. התעלמות דיגיטלית כמו פוסט שלא נענה, קבוצה סגורה שלא מזמינה או אי-תיוג בתמונה נחוות בתחושות של עלבון ושל דחייה. לעיתים אכן מדובר בפעולה מכוונת אך לעיתים זוהי תוצאה של דינמיקה קבוצתית בלתי מודעת. בשני המקרים, הפגיעה בשייכות נחוות בעוצמה.

תרבות ה"תמיד מחוברים" יוצרת לחץ להיות זמינים ומוצגים כל הזמן. ילדים ובני נוער כמעט שאינם מאפשרים לעצמם רגעי שקט ובדידות שהם תנאים חיוניים לבניית זהות עצמאית ולשייכות שאינה תלויה באישור חיצוני. היעדר המגע הפיזי הזה עם עצמם מחליש את היכולת לעבד רגשות ולפתח חוסן. הרשתות החברתיות הן גם "מעבדה של זהות", מקום שבו ילדים ונוער בוחנים גרסאות שונות של עצמם. ההתנסות בזהויות חדשות יכולה להיות מצמיחה אך כשהיא מתרחשת בפומבי ובתוך תרבות של מדידה היא עלולה להפוך למקור לחרדה ולחוסר קוהרנטיות זהותית. המרחב המקוון מעודד הצגת "עצמי" מלוטשת ומבוקרת, מעין "עצמי

מתוקן" המרחיק מהיכולת לקיים קשרים אותנטיים. השליטה בעריכה, במחיקה ובניסוח מראש יוצרת אשליה של ביטחון אך היא מחלישה את היכולת לשאת אינטראקציות בלתי צפויות ויוצרת פגיעות רגשית. התוצאה היא שייכות שברירית המבוססת על ייצוג ולא על נוכחות. כאשר שייכות הופכת למבחן מתמשך של עמידה בסטנדרטים דיגיטליים, נבנית מוטיבציה חיצונית "להיות נאהב" שמחליפה את החיבור הפנימי לערכים ולזהות. כך עלולים ילדים ובני נוער לאמץ מטרות הישגיות שטחיות כמו יוקרה, פופולריות ומעמד על חשבון אותנטיות פנימית ותחושת ערך שאינה תלויה באישור חיצוני.

לצד כל זאת, הרשתות החברתיות משמשות זירה להדרה ולבריונות דיגיטלית. הדרה עשויה להופיע באופנים סמויים כמו איתווג בתמונה, פתיחת קבוצת ווטסאפ סודית, השתקה של קול מסוים. בריונות ברשת מחמירה לעיתים את הקונפליקטים הבית ספריים בשל הפומביות, הזמינות והיכולת לפגוע מרחוק. תחושת הבידוד מועצמת כאשר תלמידה רואה אחרים מתקשרים בלעדיה, גם אם מדובר באינטראקציה שולית. תלמידים שאין ברשותם טלפון חכם או שהוריהם מגבילים אותם בשימוש ברשתות החברתיות מוצאים את עצמם מחוץ למעגל השיח החברתי ולעיתים אף מחוץ לתלמידה עצמה כאשר התקשורת הכיתתית מתנהלת בקבוצות דיגיטליות. במקרים כאלה, חוסר הגישה לרשת הופך לסמן של הדרה חברתית במקום שמירה על פרטיות או על גבולות. לכן יש מקום לחשיבה מערכתית: קידום הסכמות עם הורים בכיתות לגבי שלב הכניסה לטלפון חכם, והקפדה של צוותי חינוך שלא להשתמש בערוצים דיגיטליים בלעדיים לתקשורת עם תלמידים.

יצוגי עצמי מרובים שהמרחב המקוון מייצר עלולים להעמיק את הפיצול בין הזהות הדיגיטלית לזהות הפיזית. תלמידים עשויים להעדיף את "העצמי המקוון" שלהם, ולהפחית מעורבות בעולם הממשי ובקהילה הבית ספרית. עבור חלקם, השייכות החשובה ביותר מתקיימת דווקא ברשת ולא במרחב החברתי של בית הספר. האחריות החינוכית מחייבת להבחין בין תלמיד שאינו מרגיש שייך באף מרחב ושנמצא במצב של סיכון רגשי וחברתי לבין תלמיד שמצא שייכות דיגיטלית ענפה אך מנותקת מן המרחב הפיזי. פער זה מתקיים גם בין קבוצות השווים. בעוד שבמפגש פנים אל פנים ניתן להסתיר מידע או לשמור מרחק, במרחב המקוון הכול מתועד וגלוי: סודות, אי־הבנות או קונפליקטים נחשפים ומקבלים תהודה רחבה. כך נוצרת המשכיות בין הזירות שבה ההתרחשויות בכיתה נמשכות ברשת ולהפך. במקרים שבהם הקבוצות זהות (למשל קבוצת ווטסאפ כיתתית), ההדהוד הזה מעצים רגשות קיימים: תחושת שייכות מקבלת חיזוק נוסף, ואילו הדרה המתקיימת בבית הספר ממשיכה להתקיים ביתר שאת במרחב הדיגיטלי. לעומת זאת, כאשר הרשתות מאפשרות לתלמידים להשתייך לקבוצות חדשות שאינן חופפות לבית הספר, הן עשויות לשמש זירה משלימה לתיקון ולבניית זהות חדשה.

המרחב המקוון נתפס אין־סופי, פתוח ובלתי־היררכי, מקום שבו כל אדם יכול להביע את עצמו בגלוי או באנונימיות. עבור ילדים ובני נוער זהו המרחב הציבורי המרכזי של חייהם, כיכר העיר החדשה שבה מתרחשות האינטראקציות החברתיות החשובות ביותר. זהו מרחב בעל קודים ותרבותיים ברורים ומערכת חוקים פנימית: פופולריות נמדדת במספר

עוקבים, חשיפה נמדדת במספר הלייקים, שייכות נמדדת בהשתתפות פעילה. הקודים ברשתות החברתיות משתנים תדיר ומותירים מאחור לא רק את מי שאינו מקובל אלא גם מבוגרים רבים שלא הטמיעו את הקודים החברתיים של הרשתות. בעוד שלמבוגרים כאלה קשה לפענח את המשמעויות הסמויות של סימנים דיגיטליים, למשל שימוש בשלוש נקודות (...) להבעת מסר של קריאת תיגר או כעס, ילדים שגדלים בעידן הרשתות החברתיות נוטים לשלוט בשפה החדשה בקלות ובטבעיות. כך נוצרת זירה חברתית אוטונומית המתנהלת על ידי בני הנוער עצמם, לעיתים ללא נוכחות של מבוגרים, ללא פיקוח שלהם, וללא דגם התנהגות בוגר להתמודדות עם קונפליקטים או עם פגיעות. עבור אנשי ונשות חינוך, ההבנה כי עולמם החברתי של תלמידים כולל את המרחב המקוון הכרחית לקריאה נכונה של עולמם הרגשי. התעלמות מהזירה הזו משמעה ויתור על אחד המרחבים המרכזיים שבהם נבנית תחושת השייכות. האינטראקציות הגלויות בבית הספר הן רק קצה הקרחון של קשרים, של מתחים ושל היררכיות חברתיות הממשיכות להתקיים ברשתות החברתיות.

הפער בין עולמם החברתי המקוון של הילדים לבין האופן שבו תופסים אותו המבוגרים בחייהם אינו משקף רק הבדל בין-דורי. למעשה זהו ביטוי לתופעה של "ניתוק דיגיטלי" (Selwyn, 2006) שבה אנשי ונשות חינוך והורים חשים מהגרים בעולם הדיגיטלי (Prensky, 2001) מפני שהם מתקשים לפענח את הקודים התרבותיים של המרחב המקוון. בשל כך הם מגיבים לעיתים קרובות בבהלה מוסרית ובשיפוטיות שגורות אחריהן הגנת יתר וניסיונות ריסון. תגובות אלו למרבה האירוניה מעוררות התנגדות, מעמיקות תחושות של ניכור, ופוגעות ביכולתם של בנות ובני נוער להתפתח לאזרחים מעורבים ומודעים גם במרחב הדיגיטלי (Boyd, 2014). לפיכך, דווקא הזירה המרכזית לעיצוב שייכות נותרת מחוץ לדיאלוג החינוכי. האחריות החינוכית אינה לנסות לשלוט במרחב הדיגיטלי אלא לכונן בו נוכחות בוגרת, אמפתית וסקרנית. נוכחות כזו מכירה בלגיטימיות של החיים ברשת, היא מזמינה שיח פתוח, ומאפשרת לילדים לתרגם את החוויות המקוונות לשפה רגשית ולעבד תופעות של פגיעה, של הדרה ושל שייכות במרחב בטוח ומשותף (Livingstone & Helsper, 2008; Livingstone & Smith, 2014).

מכאן עולה שבניית תחושה של שייכות במערכת החינוך מחייבת להפוך את המרחב הדיגיטלי לחלק בלתי נפרד מהאקולוגיה החברתית של התלמידים. על בתי הספר לבנות גשרים יציבים בין הממשי למקוון, בין הנראה לעין לבין מה שמתרחש מאחורי המסך, כדי שהמרחב המקוון יהיה מרחב רלוונטי שבו מעבדים ולא רק מצנזרים את החיים עצמם.

בכל ההקשרים שבהם נוצרת שייכות פועלים כוחות הכוללים הכללה, הדרה, ביטחון ונראות. מעמד סוציאקונומי חוצה את כל המרחבים הללו והוא משפיע על האופן שבו ילדים ובני נוער יכולים להשתתף בהם. תנאי חיים של שפע או של מחסור קובעים עד כמה ילד יכול לנוע בחופשיות במרחב הפיזי, עד כמה הוא מיוצג במרחב הדיגיטלי או מודר ממנו, ועד כמה יש לו גישה להון חברתי ותרבותי שמאפשר לו להיות חלק מהחיים החברתיים של בית הספר. המעמד הסוציאקונומי הוא התשובה לשאלה מדוע המרחבים של השכונה, של הכיתה ושל הרשת נחווים באופן שונה

שייכות ומעמד סוציאקונומי

על ידי ילדים שונים. בפרק זה נעמוד על האופן שבו סטרס מתמשך, פערי נראות, הון חברתי וחסמי השתתפות פועלים בתוך האקולוגיה הבית ספרית, ונבחן כיצד מערכות חינוך יכולות להפוך את עצמן למרחבים יציבים, שוויוניים ומיטיבים לילדים החיים בעוני.

עוני יוצר תנאי חיים המאופיינים באי־ודאות, במחסור ובמתחים שאינם בשליטת המשפחה: עומס כלכלי מתמשך, צפיפות מגורים, חוסר ביטחון תזונתי ושעות שינה לא סדירות. מציאות זו מפעילה את מערכות הדחק של הגוף ללא הפסקה, ויוצרת עומס אלוסטטי – המחיר הפיזיולוגי המצטבר של הגוף והנפש לצורך התמודדות עם סטרס מתמשך (Lupien et al., 2009; McEwen & Gianaros, 2010). לאורך זמן, הפעלה מתמדת של מנגנוני הדחק פוגעת ביכולת הריכוז, בתפקודים הניהוליים ובוויסות הרגשי, וגורמת לשחיקה של משאבי הגוף והנפש (מנדל־לוי, 2021). מחקרים מראים כי ילדים וילדות הגדלים בסביבה רוויית לחץ ובלתי צפויה נוטים לפתח רגישות יתר לאיום, קשיים בעיכוב תגובה, בהתמדה ובתכנון. כל אלה הם רכיבים מרכזיים בתפקודים הניהוליים החינויים ללמידה (Blair & Raver, 2015; Ursache et al., 2012). כאשר מערכת העצבים פועלת במצב מתמיד של דריכות, הקשב מופנה לסכנות פוטנציאליות ולא לגירויים לימודיים. כשתופעות אלה מתרחשות בתחום בית הספר, תלמידים שנתפסים לא ממוקדים או חסרי משמעת עשויים להיות בעצם במצב של עומס רגשי־פיזיולוגי מתמשך.

כאשר התמיכה המבוגרת בתלמידים אינה עקבית, הסיכון לפגיעה ביכולת הוויסות גובר (מנדל־לוי, 2021). ילדים וילדות שחווים חוסר יציבות או דפוסי תגובה בלתי צפויים מהמבוגרים שבסביבתם מתקשים לצפות כיצד תתקבל התנהגותם, ולכן הם מאמצים מנגנוני הגנה כמו הימנעות, נסיגה או תגובתיות יתר. התנהגויות כאלה מתפרשות לעיתים כהתנהגויות מפריעות אך למעשה הן ביטויי הסתגלות למציאות רוויית סטרס (NCTSN, 2013; Evans & Kim, 2018). בעולם החינוכי, ביטויים אלו נראים יום יום: תלמיד שאינו מצליח להתרכז, ילדה שמתפרצת בבכי או בכעס בשל זוטות, מתבגר שנראה מנותק ואדיש. כאשר מורות ומורים רואים בהתנהגויות כאלה כישלון אישי או חוסר מוטיבציה, הם עלולים להחמיץ את המשמעות הרגשית־ביולוגית העמוקה שלהן. הבנה שמדובר בתגובות של הסתגלות מאפשרת גישה אמפתית יותר, כזו שמזהה את צורכי הוויסות ולא רק את הסימפטומים (Blair & Raver, 2015). במובן זה, לבית הספר יש תפקיד כפול: מחד גיסא, לזהות תלמידות ותלמידים המתמודדים עם עומס אלוסטטי ולהציע להם סביבה יציבה, צפויה ומווסתת; מאידך גיסא, לטפח אצל כלל התלמידות והתלמידים מיומנויות של ויסות רגשי ושל ניהול עצמי כך שיהיו חלק אינטגרלי מתהליך הלמידה. כיתה הפועלת על בסיס שגרה קבועה, יחסים בטוחים ומשוב רגשי עקבי יכולה לשמש אי של ביטחון (מנדל־לוי, 2021) שבו מערכת העצבים לומדת להרגיע ולהתארגן מחדש.

בתוך המציאות הישראלית המורכבת, בית הספר ממלא תפקיד ייחודי של מרחב ליציבות, לנראות ולכבוד עבור ילדים החיים בעוני ובאי־ודאות. שייכות היא עבורם תנאי בסיסי לקיום רגשי וללמידה. אחריות מערכת החינוך היא להקנות מיומנויות SEL וליצור תנאים תומכים בתחושת שייכות לכלל התלמידים. אחריות זאת מקבלת משנה תוקף כאשר מדובר בילדים ובני נוער מרקע סוציאקונומי נמוך. כאמור, רבים מהם מתמודדים מדי

יום עם אתגרים המאיימים על רווחתם הנפשית ולעיתים גם על ביטחונם הפיזי: תנאי חיים קשים, אלימות במשפחה, חוסר יציבות קהילתית. מצבים אלה יוצרים תחושה של חוסר ביטחון מתמשך ופוגעים בתחושת המוגנות. כאשר בבית הספר מתבססת תחושת שייכות, היא ממלאת תפקיד מרפא ומווסת: בית הספר הופך לחוף מבטחים, לבסיס רגשי קבוע המאפשר למידה, סקרנות והתפתחות תקינה. בכך בית הספר מעניק כלי חוסן יסודי ומשאב פסיכולוגי וחברתי המסייע לילדים להתמודד עם אתגרי חייהם. טיפוח שייכות אפוא הוא חלק מהאחריות המוסרית והערכית של מערכת החינוך (Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Dahan & Hertz, 2024; Lifshin et al., 2020).

לצד המחסור החומרי, ילדים החיים בעוני חווים גם מחסור בהון חברתי ותרבותי הכולל רשתות קשרים, נורמות, אמון הדדי וידע סמוי על דרכי פעולה במערכות חברתיות (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988). הון חברתי הוא משאב בלתי נראה אך בעל ערך מכריע ביכולת של ילדים ושל הוריהם להשתלב במערכת החינוך ולנווט בה בהצלחה. ילדים ממשפחות שיש להן גישה לרשתות חברתיות מגוונות ולשפה המקובלת בבית הספר ושיש להן הבנה לגבי הנורמות, הציפיות והקודים הבלתי-כתובים המארגנים את החיים הבית ספריים נהנים מהכוונה בלתי פורמלית התומכת בהצלחתם (Lareau, 2011; Calarco, 2018). הם יודעים אילו שאלות לשאול, כיצד לבקש עזרה ומתי ראוי לערער על ציון. לעומתם, ילדים מרקע סוציאקונומי נמוך מגיעים לעיתים לבית הספר עם קודים תרבותיים וערכים אחרים השונים בדרכי התקשורת והביטוי ובהתאמתם לנורמות הבית ספריות. לכן הם נתפסים בטעות חסרי מסוגלות או בלתי מעורבים. כך נוצר פער בין ההון התרבותי שהם מביאים מהבית לבין זה שזוכה להכרה בבית הספר (Yosso, 2005). הפער הוא למעשה פער של הכרה. כאשר התרבות של התלמידים אינה נראית או אינה מוערכת, הם עלולים לחוות ניכור ולהפנים תחושת שוליות. גם הורים מרקע מוחלש עשויים לחוש זרות כלפי מערכת החינוך, במיוחד כאשר השפה הפדגוגית או הברוקרטית אינה נגישה להם (Henderson & Mapp, 2002). מצבים אלה מחלישים את הקשר בין הבית לבית הספר ופוגעים בתחושת השייכות של הילדים עצמם.

בתי ספר רבים אינם ערים לכך שהמבנה החברתי שהם מתחזקים, שבו הם מעדיפים סגנון דיבור וסוג ידע מסוימים וציפיות מובנות מאליהן להתנהגות, מייצר סף כניסה תרבותי שאינו שוויוני (Lareau, 2011). לעומת זאת, גישה מכלילה הרואה בערכי הקהילה מקור ללמידה ולא מכשול יכולה להפוך את ההון התרבותי של התלמידים ממשאב סמוי לנקודת חוזקה. בית ספר המבקש לטפח שייכות נדרש אפוא להכיר בהון התרבותי של תלמידיו, לשלב דוגמאות מעולמם בתוכני הלימוד, להעריך דרכי ביטוי מגוונות, וליצור קשר אמיתי עם הורים ועם קהילות שהן שונות באופיין וברקע שלהן מהרקע של צוות החינוך. ההכרה בערך הידע של הקהילה (Community Cultural Wealth) היא תנאי לשייכות אמיתית ולתחושה ש"אני נראה, ומה שאני מביא נחשב" (Yosso, 2005).

המחסור הכלכלי מתבטא בבית הספר בהתנהלות היום יומית: מי מדלג על ארוחת הבוקר, למי חסר ציוד בסיסי, מי נמנעת מהשתתפות בפעילויות הכרוכות בתשלום, מי אינה מחזיקה את החפץ הממותג הנכון לאותה

תקופה. שרשרת זו של חוסרים שהם קטנים לכאורה מצטברת לחוויה חברתית של אי־שייכות, של תחושת שונות מתמדת, של הימנעות מיוזמות חברתיות ולעיתים של נסיגה מקשרים. ילדים ובני נוער מזהים את גבולות הנראות החברתית: מי "בפנים" ומי "בחוץ". בחברה שבה סמלי צריכה וטלפונים ניידים הפכו למדד סטטוס, חוסר היכולת להשתתף בתרבות הזאת הופך לסימן גלוי של שונות. סממנים של עוני בתנאי החיים הכלכליים, כגון לבוש, ציוד ואי־השתתפות באירועים מתורגמים למעמד חברתי בכיתה ולתחושת פגיעות מתמדת (מנדל־לוי, 2021). תופעה זו חריפה במיוחד בגיל ההתבגרות שבו הצורך בשייכות ובקבלה חברתית נמצא בשיאו. מחקרים מצביעים על כך שמתבגרים מרקע כלכלי מוחלש נבחרים פחות להיות חברים מועדפים והם נדחים יותר מצד בני גילם (Hjalmarsson & Mood, 2015). הדחייה הזו אינה מקרית, היא תוצאה של קושי לעמוד בקודים הבלתי כתובים של ההשתייכות. ההימנעות מטיול, מהבאת ציוד או מהשתתפות באירוע בית ספרי הופכת למנגנון הגנה מפני מבוכה, אך בפועל הימנעות זאת מעמיקה את תחושת הניכור ויוצרת מעגל של הדרה שקטה. לפיכך, האחריות של הצוות החינוכי היא לפתח קשב לסימני שייכות ואי־שייכות ולווסת תגובות כך שלא יעמיקו את תחושת הזרות. יצירת נורמות כיתתיות המאפשרות השתתפות מלאה ושוויונית ללא תלות במשאבים מהבית, כמו שיתוף ציוד, פעילויות חינוכיות, טקסים שאינם דורשים תלבושת אחידה יקרה, יכולה לצמצם את פערי הנראות ולחזק את תחושת ה"ביחד" (מנדל־לוי, 2021).

בתנאי חיים של מחסור שבהם משאבי התמיכה בבית מוגבלים, בית הספר הופך לעיתים לגורם היציב ביותר בחיי הילד. בעוד שסביבה משפחתית הנתונה בלחץ כלכלי מתמשך מתקשה לספק עקביות, ביטחון או נוכחות רגשית, בית הספר יכול לשמש גורם מגן, מקום מאזן שמציע יציבות, שייכות וכבוד (NCTSN, 2018; Butler, et al., 2022). המושג "אי של ביטחון" (מנדל־לוי, 2021) מתאר את בית הספר מרחב שבו נשמרת רציפות – מקום שבו הילד יודע למה לצפות, מי יראה אותו, ואיך הסביבה תגיב כשיזדקק לעזרה. סביבה חינוכית כזו נמדדת ביכולת של הצוות להעניק חום, הקשבה ונוכחות עקבית. כאשר צוות החינוך בונה קשרים ארוכי טווח עם תלמידים ועם תלמידות, הוא יוצר עוגן רגשי שממתן את השפעת הסטרס הכרוני ומאפשר למוח ולגוף לעבור ממצב הישרדות למצב של למידה.

בית הספר אינו יכול לשמש מרחב מוגן ממשי ללא ברית עם ההורים. מחקרים מצביעים על כך שהורים מרקע סוציאקונומי נמוך עלולים לחוש ריחוק ממערכת החינוך בשל מגבלות זמן, ידע בירוקרטי או חסמים תרבותיים־לשוניים (Henderson & Mapp, 2002). חיזוק הקשר עימם דורש יוזמה מוסדית הכוללת הזמנה לשיח שלא עוסק רק בדיווח על בעיות. שיח כזה צריך לכלול תרגום מסרים לשפה נגישה והכרה בידע ובניסיון החיים שההורים מביאים עימם. כאשר בית הספר פועל מתוך תפיסה של שותפות ולא של היררכיה, נוצר רצף חינוכי אמיתי בין הבית למוסד החינוכי. תלמידים החווים עקביות בין שני העולמות מעצם חשיפתם לערכים, לציפיות ולמסרים רגשיים דומים, מפתחים ביטחון פנימי ושייכות חזקה יותר (Butler et al., 2022). השותפות עם ההורים הופכת אז ממנגנון תקשורת טכני לכלי הגנה חברתי־רגשי: היא מחברת בין המעגלים השונים

בחיי הילד ומסמנת לו שהמבוגרים סביבו פועלים יחד למענו. בית ספר שרגיש להקשרי החיים של תלמידיו ושבונה אמון עם משפחותיהם הופך למעשה מקבוצת אנשי חינוך לקהילה מיטיבה. עבור ילדים החיים בעוני, זוהי לעיתים חוויית השייכות הראשונה שנחוות יציבה ובטוחה.

תחושת שייכות אמיתית מתגבשת גם מתוך חוויה של השפעה – הידיעה שלתלמיד או שלתלמידה יש קול שנלקח ברצינות ושיכול לחולל שינוי. כשאין מנגנונים אמיתיים להשתתפות, נפגעים שני תנאים בסיסיים לשייכות: בעלות (Ownership) ותחושת משמעות (Mattering). בהיעדר קול, המסר הסמוי הוא שהשתתפותם של התלמידים אינסטרומנטלית בלבד ("בואו ללמוד") ולא משתפת ("בואו לעצב את המקום שבו אנו לומדים"). מתן קול אמיתי לתלמידים הוא אפוא מנגנון מרכזי לבניית שייכות. כאשר הם שותפים להחלטות המשפיעות על חייהם היום יום, הם מפתחים אחריות, מחויבות וביטחון עצמי. לעומת זאת, מתן קול סמלי בלבד, כמו השתתפות בוועדות חסרות השפעה או בטקסים ייצוגיים, עלול דווקא להעמיק ניכור, משום שהוא מדגיש את גבולות הכוח שלהם (Mitra, 2004).

בהקשר זה, הארט (Hart, 1992) ולנדי (Lundy, 2007) הציעו שני מודלים מרכזיים להבנת השתתפות ילדים בקבלת החלטות. הארט תיאר את "סולם ההשתתפות" העוסק במעבר מהשתתפות סמלית למעורבות אמיתית; לנדי הרחיבה גישה זאת והגדירה ארבעה תנאים הכרחיים להכרה בקול של תלמידים:

1. **מרחב בטוח לביטוי** – ידיעה שהתלמידים יכולים להביע דעה מבלי להיענש או להיות מתויגים.
2. **נגישות להשמעה** – מנגנונים ממשיים להשתתפות, לא רק הצהרה על "זכות".
3. **קהל קשוב** – מבוגרים שמקשיבים באמת מתוך נכונות לשינוי.
4. **השפעה נראית לעין** – משוב מוחשי המראה כיצד דבריהם של התלמידים תורגמו לפעולה.

כאשר תנאים אלו מתקיימים, נוצר שינוי עמוק ביחסי הכוחות: בית הספר חדל להיות מערכת של ספקים ושל לקוחות והוא הופך לקהילה לומדת. פלדינג (Fielding, 2001) כינה זאת "קולגיאליות רדיקלית" המבטאת מצב שבו תלמידים ומורים הם עמיתים הפועלים יחד לעיצוב תהליכי למידה, תכנון והערכה.

ההכרה בקול התלמידים מחוברת ישירות לשיח על אייג'נסי, הרואה בתלמידים שותפים פעילים בעלי יכולת להשפיע על חייהם ועל סביבתם. ברק-מדינה וכץ-ברגר (2025) מציגים את המושג קו-אייג'נסי: פעולה משותפת של תלמידים, של מורות, של הורים ושל קהילה סביב מטרות למידה וקבלת החלטות. גישה זו מדגישה כי שייכות אינה רק רגש של הזדהות אלא גם תוצר של שותפות מעשית ומכוונת מטרה. עבור תלמידים מרקע סוציאקונומי נמוך, ההזדמנות להשמיע קול אמיתי היא לעיתים גם תיקון לחוויית שוליות חברתית. כשהקול הזה מתקבל בהקשבה אמיתית, הוא יוצר חוויה מתקנת של שייכות: "יש לי מקום, ויש ערך למה שאני מביא".

לצד האידיאל של שוויון הזדמנויות בחינוך, חיי בית הספר בישראל רצופים

ספי כניסה סמויים. אף שמובטח כינון חינוך, המציאות היום יומית מלווה בהוצאות קטנות לכאורה המצטברות לעלות גבוהה. ההורים נדרשים לשלם "תשלומי הורים" עבור הסעות, טיולים, ימי שיא, נבחרות, מסיבות, טקסים, הדפסות, תלבושת אחידה, ציוד אישי ואמצעי קצה דיגיטליים. רבות מההוצאות האלה הן עבור פעילויות שבאמצעותן נבנית שייכות. כאשר ההשתתפות בהן מותנית בעלות כספית, הן יוצרות מנגנון מיון סמוי המתנה בפועל את שוויון ההזדמנויות ביכולת כלכלית. מי שידו משגת – בפנים, מי שידו לא משגת – בחוץ (מנדל-לוי, 2021).

הפערים הכלכליים מתורגמים לפערים חברתיים ולפגיעה בזכות להשתייך: תלמיד ללא חולצת מחזור, ללא ציוד מתאים או ללא מכשיר טלפון נייד עלול לחוות בושה והימנעות. ההיעדרות מאירועים חברתיים נתפסת שוות ערך להיעדר שייכות, וכך נוצרת "כלכלת שייכות סמויה" – מערכת בלתי כתובה של אותות שבה כסף הופך למדד של מידת הקבלה והנראות. מחקרים מראים כי תלמידים מרקע מוחלש נוטים להימנע מפעילויות הכרוכות בתשלום, מה שמוביל לשרשרת היעדרויות, תחילה מהזדמנויות חברתיות, ובהמשך גם להתנתקות רגשית ולנפקדות סמויה מליבת החיים בבית הספר (OECD, 2024).

בעידן הדיגיטלי הפכו פערי נגישות לאמצעי קצה לגורם מרכזי בהדרה שקטה. תלמידים ללא מחשב או ללא חיבור אינטרנט יציב מתקשים להשתתף בלמידה מרחוק ובקבוצות למידה וכך נפגעת השייכות החברתית שלהם (OECD, 2024). גם כאשר המדינה מגבילה את סל תשלומי ההורים, נותרות עלויות נלוות נוספות (הסעות, הדפסות, אינטרנט, הזנה) היוצרות ספי כניסה לא רשמיים להשתתפות (מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 2021).

שוויון פורמלי מסתפק במתן זכות שווה ובהיעדר אפליה. לעומתו, שוויון מהותי בוחן את היכולת המעשית של הפרט לממש זכות זו (דהאן, 2007). במערכת שבה קיימים ספי כניסה כלכליים לפעילויות חברתיות, מתקיים שוויון פורמלי אך השוויון המהותי נפגע, שכן תנאי הרקע של התלמיד מכתיבים את מידת השתתפותו. מדיניות חינוכית לשוויון הזדמנויות מהותי חייבת אפוא להכיר גם בעלויות הבלתי נראות הללו. לפי חוזרי מנכ"ל משרד החינוך (משרד החינוך, 2022), אין למנוע השתתפות מחמת אי-תשלום אך כדי שהוראה זו תיושם נדרשת אחריות מוסדית אקטיבית: מיפוי יזום של עלויות נלוות, הקמת קרנות סיוע דיסקרטיות, שקיפות מול ההורים, ויצירת חלופות שוות ערך ללא תשלום. התמודדות עם העלויות הסמויות של ההשתתפות היא תיקון חברתי ותרבותי כאחד. כאשר בית הספר מבטיח שוויון בשייכות, הוא מחזיר לילדים את התחושה הבסיסית ששייכות אינה נקנית בכסף, שהיא זכות אנושית הנובעת מעצם היותם חלק מהקהילה הבית ספרית ושהיא תנאי ליכולתם לממש את ההזדמנויות שלהם בעתיד.

הדיון בחלק זה מבהיר עד כמה תנאי חיים חומריים מעצבים את האפשרות לחוש שייכות ועד כמה שייכות היא תשתית הכרחית לשוויון הזדמנויות. עבור ילדים ובני נוער החיים בעוני, שייכות היא מנגנון הגנה וחוסן, ולפיכך האחריות המערכתית היא אתית וחברתית.

בשנים האחרונות וביתר שאת מאז מגפת הקורונה והחיים בעימות מתמשך, ילדים, ילדות, ונוער בישראל גדלים בתוך מציאות רוויית אי-ודאות ושיבוש של רציפויות בסיסיות. עבור רבים מהם, חוויות מסוג פחד, אובדן, ניתוק חברתי או חשיפה מתמשכת למצבי חירום הם חלק משגרת החיים. מציאות זו מחייבת התבוננות מחודשת על הקשר בין טראומה לבין תחושת שייכות. במצב תקין, הילד או הילדה נעים בעולם מתוך הנחה סמויה שהם חלק מרקמה אנושית: שיש מי שרואה אותם, שמגיב אליהם, ושיוצר עבורם סביבה צפויה ובטוחה. תחושת השייכות היא רקע שקט לחיים, אין צורך להפעיל אותה במודע, והיא מאפשרת התפתחות רגשית, חברתית ולימודית מתוך ביטחון בסיסי בקשר. עבור ילדות וילדים, שייכות כזאת היא תנאי יסוד לוויסות רגשי, ללמידה ולבניית זהות (Wilde, 2021).

מקרי טראומה מטלטלים כמו אירוע פתאומי ומאיים, חשיפה מתמשכת לפגיעה או מציאות חברתית מפלה מערערים את ההנחות הבסיסיות שעליהן נשענת חוויות השייכות: שהעולם בטוח, שהמבוגרים מגיבים בעת הצורך, שיש מקום להיות נראים ונתמכים. לואיס-הרמן (1994) מסבירה שהטראומה "ממוטטת את הנחות היסוד בדבר ביטחון, אמון וערך", ושהיא פועלת בראש ובראשונה דרך ניתוק מהזולת. גם זמן רב לאחר האירוע הטראומטי, ילדים ובני נוער עלולים לחוות תחושות של זרות ושל ניכור, כאילו הם ממשיכים לחיות בתוך אותו עולם אך מנותקים ממנו רגשית (American Psychiatric Association, 2013). ברמה הנירוביולוגית, טראומה מכיילת מחדש את מערכת האזעקה של המוח: היא מגבירה דריכות לאיום, מעלה את רמות הורמוני הדחק ומקשה על הבחנה בין סכנה ממשית לרעש רקע. שינויים אלה פוגעים בתחושת החיות הגופנית וביכולתם של ילדים וילדות להיות נוכחים בקשר, ובכך הם משבשים את המנגנונים העמוקים ביותר שבאמצעותם הם בונים קשרים, סומכים על סביבתם ומפתחים תחושת שייכות (ואן דר קולק, 2021).

לאחר אירוע טראומטי הפגיעה בתחושת השייכות של ילדים ושל בני נוער אינה נובעת רק מן האיום או מן הפגיעה אלא מן השיבוש המתמשך בקשר שלהם עם אחרים ועם הסדר החברתי המוכר שנוצר בעקבות האירוע. הפצע העמוק נובע מן התחושה שאין להם עוד מקום בטוח וברור בתוך הקשרים והמסגרות שהחזיקו אותם קודם. גם כאשר יש סביבם מבוגרים תומכים, ילדים רבים חווים פער בין עולמם הפנימי לבין האופן שבו הסביבה מגיבה אליהם. פער זה עלול לעורר תחושה שאיש אינו מבין באמת את מה שהם עברו (Janoff-Bulman, 1992). בקרב ילדים ובני נוער פגיעה זו מתבטאת לעיתים בקשיים בוויסות רגשי, בהתפרצויות זעם, ברגישות יתר או בהתרחקות לא עקבית מקשרים. ילד או ילדה החווים טראומה מעמיקים את מעגל ההימנעות כאשר הם מגוננים על עצמם בהסתגרות רגשית ובהימנעות מקשרים אינטימיים. תגובה טרגית זו נובעת מחשש שהמפגש עם כאבם יכביד על אחרים, יעורר רחמים או דחייה, ויותר אתם מחוץ למעגל החיים. בכך הם מצמצמים את חיי הנפש שלהם, נעשים חשדנים ונוקשים, ואינם מאפשרים לאחרים להתקרב אליהם או לסייע להם (מור ואח', 2008). כאשר הפגיעה נעשית בידי אדם אחר כמו במקרים של אלימות פיזית או מינית, האמון הבסיסי בקשר נסדק. הדמות הפוגעת או המסגרת שבה נעשתה הפגיעה, שהיו אמורות להיות בטוחות, הופכות למקור סכנה. באסונות המתרחשים ללא כוונת מכוון, האמון בבני אדם

נשחק פחות אך תחושת הבדידות עשויה להיות עמוקה משום שהעולם סביב ממשיך בשגרתו בעוד שהילד נותר לבדו עם חווייתו. במצבים כאלה, מפגש עם ילדות ועם ילדים אחרים שחוו חוויה דומה יכול לשמש עבורם מעגל שייכות חלופי המבוסס על הכרה הדדית בחוויה הטראומטית (לואיס־הרמן, 1994; דורון, 2016).

בטראומה מתמשכת כמו התעללות בילדות, הזנחה, אלימות במשפחה או שבי ממושך, הפגיעה בשייכות באה לידי ביטוי בתהליך של שחיקה מתמדת. אם נפגעי טראומה פוחדים יותר מכול מחזרתו של רגע האימה, אצל ילדים וילדות נפגעי התעללות כרונית הפחד הזה מתגשם (לואיס־הרמן, 1994). הקשר האנושי שאמור היה להיות מקור לביטחון הוא מקור הסכנה, וכך מורעלת באר השייכות עצמה: אינטימיות מעוררת דריכות ופחד, קרבה מעוררת תחושה שיש להישמר מפניה (Cloutre et al., 2013).

מחקר חשוב ופורץ דרך שטבע את המושג "חוויות ילדות שליליות" (ACE - Adverse Childhood Experiences), מדגיש את החשיבות בזיהוי ובטיפול מוקדם בטראומות ילדות המסכנות את הבריאות, שכן הן משפיעות לאורך זמן על התפתחות המוח ועל מערכות הגוף. המחקר הראה כי פגיעות שמתרחשות במהלך הילדות מנבאות לאורך שנים קושי בבניית קשרים בריאים, נטייה לבידוד ולדימוי עצמי שלפיו האדם אינו ראוי לאהבה או להגנה (Felitti et al., 1998). כאשר הפגיעה מתרחשת בתוך המשפחה, הקשר הראשוני שבתוכו ילדים לומדים להיות נראים, רצויים ומוכללים, הוא עצמו מקור האיום. הילד או הילדה מתנהלים בעולם מתוך דריכות, מתוך חשש עמוק מנטישה או מפגיעה, ולעיתים מתוך ניסיון כפייתי למצוא קשר שיאשר את קיומם (Liotti, 2004). דפוסים אלה עשויים להמשיך גם בבגרות, שכן הכמיהה לשייכות שמעולם לא נחוותה בביטחון עלולה להוביל לשחזור של מערכות יחסים פוגעניות (Courtois & Ford, 2009).

בקהילות באזורי עימות אלימים ובקהילות הנתונות לאיום אפידמיולוגי כמו במגפת הקורונה, החיים תחת איומים כרוניים מעצבים צורה ייחודית של פגיעה בתחושת השייכות של ילדים ושל בני נוער. כאשר השגרה רוויה בסכנה וההבחנה בין חירום לשגרה מיטשטשת, ילדים גדלים בעולם שבו דריכות ואי־ודאות הופכות לחלק מחיי היום יום. מצד אחד, עשויה להיווצר לכידות חזקה במעגל הקרוב של המשפחה ושל החברים, מתוך תחושת "אנחנו ביחד בזה" המספקת הגנה ומשמעות (Diamond et al., 2010). מצד שני, אותה מציאות מתמשכת מטפחת מצב רגשי הישרדותי: ילדים וילדות נעשים דרוכים ורגישים במיוחד לאיום, ולעיתים מצמצמים את מעגלי ההשתייכות שלהם לדמויות ולמסגרות הנתפסות מעניקות ביטחון מייד. במצב כזה, קשרים רחבים יותר בבית הספר, בקהילה או במרחב חברתי הרחב עלולים להיחוו מרוחקים או בלתי־רלוונטיים לצורכי ההגנה והוויסות, והם מתקשים לשמש מקור לשייכות מיטיבה (Eagle & Kaminer, 2013).

טראומה משנית הנפוצה בקרב בני משפחה, אנשי חינוך, דמויות מטפלות ובעלי תפקידים בחירום משפיעה גם היא על שייכות. החשיפה החוזרת למצוקות של אחרים יוצרת לעיתים תשישות חמלה (Compassion Fatigue) ותחושת בדידות מקצועית (Figley, 1995). בהיעדר תמיכה,

מורים או מטפלים עלולים להתנתק רגשית מתלמידים, מעמיתים וממשפחה. תהליכי שחיקה פוגעים במיוחד בצוותי חינוך מחויבים הנדרשים להתמודד עם עומס רגשי וקוגניטיבי גבוה הכרוך בעבודה עם תלמידים רבים ובפרט במצבי טראומה מתמשכים (מור ואח', 2008). לעומת זאת, כאשר קיימת מסגרת מקצועית תומכת כמו הדרכה, קבוצת עמיתים וצוות מגובש, השייכות הופכת לגורם מגן (Sprang et al., 2019; גרינולד, 2023).

טראומה קולקטיבית כמו מלחמות, פיגועים רחבי-היקף או אסונות לאומיים מטלטלת בזמנית את היחיד ואת הקהילה, ובמיוחד את עולמם של ילדות, של ילדים ושל בני נוער. לעיתים היא מחזקת שייכות באמצעות סולידריות, עזרה הדדית ותחושת גורל משותף, המעניקות לילדים מסגרת למשמעות ולהחזקה אל מול האיום (Kaniasty & Norris, 2008). מחקרים מראים כי כאשר החוויה הטראומטית מעצימה את תחושת ההשתייכות לקבוצה, הסיכון להפרעת דחק פוסט-טראומטית (PTSD) נמוך יותר (Muldoon et al., 2019). מנגד, אותה טראומה יכולה גם לפגוע: להעמיק גבולות בין קבוצות, ליצור תחושות של "אנחנו מול אחרים", ולהותיר קהילות שלמות מחוץ לנרטיב הלאומי (Hirschberger, 2018). כאשר האבל, השכול והאימה נחווים במרחב הקולקטיבי, מתפתחת לעיתים ציפייה סמויה לאחידות רגשית שבה כולם אמורים לחוות ולהביע את הטראומה באותו אופן. ציפייה זו עלולה לצמצם את הלגיטימציה לחוויות אישיות מורכבות או שונות בקרב ילדים ומתבגרים, ולהותיר את חלקם עם תחושות של בדידות, של הדרה ושל קושי לבטא את עולמם הפנימי (גרשפלד-ליטוין, 2025). במצבים כאלה, תפקידם של מבוגרים ושל מוסדות חינוך הוא לשמש עמוד שדרה קהילתי המעניק יציבות, הכרה ושפה רגשית משותפת, ולאפשר לילדים ולבני נוער לחוות שייכות גם בתוך מציאות משברית (חן-גל, 2016).

החברה הישראלית מתמודדת בימים אלה עם חוויה קולקטיבית של אובדן בעוצמה חריגה. זהו אובדן מוחשי הכרוך באיום מתמשך על החיים אך יש בו גם ממד סמוי: תחושה שהמציאות המוכרת נסדקה, ששגרת החיים התערערה, שאין ודאות שניתן יהיה לחזור אל מה שהיה (גרשפלד-ליטוין, 2025). יש מי שחוו פגיעה ישירה, יש המתמודדים עם טראומה משנית דרך חשיפה למצוקות של אחרים, רבים חווים את זעזועי הטראומה הקולקטיבית של חברה שלמה, ומעל כל אלה מתקיימת טראומה כרונית של חיים תחת איום מתמשך. ילדים ובני נוער פגיעים במיוחד להשפעות של אירועים בעלי אופי טראומטי משום שהשלב ההתפתחותי שבו הם מצויים לא מאפשר להם להבין ולעבד את המתרחש ביעילות. אצל חלקם המורכבות הזו מועצמת משום שטראומת המלחמה עשויה להצטרף לטראומות קודמות כמו אלימות בבית, אובדן, אפליה או חוויות של אי-שייכות במרחבים חברתיים (Masten & Osofsky, 2010).

לצד מופעי הטראומה המוכרים, קיימת גם **טראומה עיקשת** – צורה של פגיעה שאינה תוצאה של אירוע קיצוני ושאינה מתבטאת בפעולה אלימה אחת אלא היא נוצרת מהמציאות החברתית עצמה (זיו, 2012). טראומה עיקשת פועלת ברמה מערכתית: היא נוצרת כאשר קבוצות שלמות חיות לאורך זמן תחת מסרים גלויים וסמויים המכוונים להדרה, לסטיגמה, ליחס חשדני או לאי-שוויון. מה שמייחד טראומה עיקשת אינו עוצמת האירוע

אלא עוצמת ההתמשכות של הטראומה. המציאות מזכירה פעם אחר פעם את ההימצאות בשוליים במבט, בהערה, בחוסר ייצוג, בפרקטיקה מוסדית. לאורך זמן, מציאות זו מצטברת לכדי חוויה פוגעת של חוסר ערך ושל שחיקה זהותית עמוקה. הילד או הילדה מפנימים את המסר שהם פחות לגיטימיים, פחות נראים ופחות נחשבים.

טראומה עיקשת פוגעת בשייכות בכך שהיא מונעת מראש שייכות. היא מלמדת את האדם, לרוב כבר בילדות, שמקומו בעולם אינו מובן מאליו, שהוא יצטרך להוכיח את ערכו שוב ושוב, שהשתייכותו למרחב הציבורי, החינוכי או החברתי היא על תנאי. השפעתה של הטראומה העיקשת עשויה להיות מרחיקת לכת: ילד או ילדה שאינם זוכים לראות את עצמם משתקפים בחומרי הלימוד, שאינם מקבלים יחס שוויוני במערכת החינוך, שחווים הנמכה שיטתית או ציפיות נמוכות בשל מוצאם, הרקע התרבותי שממנו הגיעו, גזעם או מעמדם החברתי-כלכלי, מפנימים את חוסר השייכות. ויש לכך גם ממד קהילתי: טראומה עיקשת פוגעת בסולידריות הפנימית של קבוצות מודרות. כאשר קהילה שלמה חווה הדרה מוסדית או דיכוי תרבותי, לא רק הדימוי העצמי של פרטיה נפגע. נמנעת מהם גם החוויה לחוש בעלי אייג'נסי ושותפים מלאים בחברה. היעדר שייכות קולקטיבי זה עלול להעמיק פערים חברתיים ולשחוק את אמון הקבוצה במוסדות ובמרחבים שצריכים להיות ניטרליים (זיו, 2012).

עד כה עמדנו על כך שטראומה בכל מופעה, הישירים והעקיפים, האישיים והקולקטיביים, פוגעת אנושות בקשר, ביכולת להרגיש חלק, ביכולת להישען על אחרים, ביכולת לראות את העולם מרחב משותף. למרות ההבדלים בין סוגי הטראומות, ניכרת בהם תבנית משותפת: כל טראומה מחוללת פער בין ילדים וילדות לבין העולם האנושי שסביבם, והפער הזה מתבטא בשיבוש של תחושת השייכות.

ניתן להבין את מכלול הפגיעות מהדרכים שבהן טראומה מעצבת מחדש את השייכות:

1. **שייכות שנקטעת בפתאומיות** – כאשר חוויית ביטחון בסיסית מתמוטטת, העולם שהיה מוכר ובטוח הופך לזר. הילד או הילדה מתקשים לראות את עצמם דומים לאחרים, ותחושת הרקמה האנושית המובנת מאליה מתפרקת. זהו שבר חד בתחושת ה"אנחנו", והוא מותיר את הנפגע או את הנפגעת בבדידות קיומית גם בתוך סביבה תומכת.
2. **שייכות שנשחקת לאורך זמן** – בטראומה מתמשכת נוצר דפוס של יחסים שאינם בטוחים. הילדה או הילד לומדים לזהות אהבה עם סכנה, קרבה עם איום. לאורך זמן, מושג השייכות עצמו מתעוות: נוצרים דפוסי התקשרות לא בטוחה והפנמה של מסר עמוק ש"אין לי מקום בטוח בעולם".
3. **שייכות שמצטמצמת תחת איום כרוני** – כאשר האיום אינו חולף, המערכת העצבית לומדת לכייל את עצמה לסכנה. התוצאה היא התכווצות של המרחב החברתי שנעשה נגיש פחות. הילד או הילדה נאחזים במקום שמאפשר להם להרגיש בטוחים מייד אך הם מאבדים את היכולת להשתלב בהקשרים רחבים יותר. השייכות אינה נעלמת אבל היא מצטמצמת והופכת למינימלית.

4. שייכות שמתערערת במרחב חברתי – במקרים מסוימים תחושת השייכות בקרב ילדים, ילדות ובני נוער מתערערת משום שהמרחב החברתי שבו הם חיים משתנה או פועל נגדם. טראומה קולקטיבית מטלטלת את גבולות ה"אנחנו" ולצד רגעי סולידריות, היא עלולה לצמצם את גבולות ההכלה ולהעמיק חלוקה בין קבוצות. לצידה פועלת טראומה עיקשת הנבנית לאורך זמן בתוך מציאות של הדרה, של אפליה או של פערי כוח, והיא פוגעת בשייכות דרך הצטברות של מסרים יום יומיים לגבי מי נחשב ומי זוכה להכרה. שני המופעים מדגישים כי שייכות היא גם תוצר של סדר חברתי, וכי האופן שבו פרטים וקהילות חווים את מקומם בחברה משפיע על היכולת להרגיש חלק.

"גרעין חוויית הטראומה הנפשית הוא הנישול מכוח והניתוק מן הזולת, ולכן ההחלמה מבוססת על העצמה ועל יצירת קשרים חדשים" (לואיס-הרמן, 1994). בדבריה אלה קבעה לואיס-הרמן ששייכות היא הזירה שבה הטראומה נרשמת אך גם הזירה שבה מתחילה ההחלמה. אחד הגורמים המשפיעים ביותר על האופן שבו ילדים ובני נוער חווים אירוע טראומטי ומתמודדים עימו הוא טיב הקשרים הבין-אישיים שהיו להם בזמן הפגיעה ולאחריה: האם הרגישו מוקפים במבוגרים ובחברים שניתן להישען עליהם, או שמא חוו את האירוע מתוך בדידות, ניתוק או חוסר מענה. עבור ילדים, מסגרות החיים היום יומיות – המשפחה, בית הספר, קבוצת השווים – הן הזירה שבה נבחנת תחושת השייכות בפועל. קשר מיטיב עם הורים, עם מורים או עם דמויות חשובות אחרות בחייהם, ותחושה של השתייכות למסגרת יציבה ומכילה מחזקים את היכולת להתמודד עם מצבי איום ומצוקה. לעומת זאת, כאשר ילד או נער חווים שסביבתם מרוחקת, אדישה או מפלה, וכאשר מתלוות לכך תחושות של ניכור, של קיפוח או של חוסר ערך, פוחתת יכולתם לעמוד בעומס הרגשי שהטראומה יוצרת. לכן תחושת שייכות היא משאב מרכזי הקובע את חוסנם של ילדים ושל בני נוער אל מול חוויות טראומטיות (אליצור ואח', 2010).

מחקרים רבים מצביעים על כך ששייכות לבית הספר היא מהגורמים המגינים על בריאות נפשית, על הסתגלות ועל חוסן (Resnick et al., 2018; Allen et al., 1997). שיעור ניכר של תלמידים שנחשפו לאירועים טראומטיים מפתחים מצוקות נפשיות ותגובות פוסט-טראומטיות ומרביתם אינם זוכים למענה טיפולי במסגרת כלשהי. במציאות זו, בית הספר מקבל תפקיד מרכזי ובעל חשיבות מכרעת בליווי ובהתמודדות עם התהליכים הנפשיים המתפתחים לאחר חשיפה לחוויות טראומטיות (מור ואח', 2008). תלמידים שחווים בבית הספר קבלה, יציבות ותחושת נראות מגיבים טוב יותר למצבי דחק, הם מתמידים בלמידה ומפתחים יכולות חברתיות עשירות. יוקל ורומי (2023) מתארות את בית הספר מרחב של מארג רגשי: רשת קשרים ומפגשים שיוצרים חוויות של ביטחון, של משמעות ושל החזקה. כאשר הרשת הזו יציבה היא מסוגלת לייצר עבור התלמידים עוגן שניתן לדמותו לאזורי נחיתה רגשיים ותחושת רציפות גם בזמן בלבול ומשבר. לכן בעבודה עם תלמידות ועם תלמידים שחוו טראומה, בית הספר נמדד ביכולתו לכוונן מחדש את הסביבה, ליצור מרחב שניתן להישען עליו שבו התגובות צפויות, התנהגות המבוגרים עקבית, והכיתה מאפשרת נוכחות בטוחה.

לפי תפיסת המארג הרגשי, קשר מיטיב בבית הספר הוא קשר שבו התלמידות והתלמידים מרגישים שרואים אותם בעלי סיפור שלם מעבר לעדשה הלימודית או ההתנהגותית. מורה שרואה את תלמידיה משמשת עבורם עוגן רגשי המאפשר ויסות, ביטחון ותחושת נראות במצבי קושי וסיכון (יוקל ורומי, 2023). במדריך להתערבויות טיפוליות בעקבות טראומה גרינולד (2023) מדגישה את תפקיד המבוגר העקבי ביצירת סביבה בטוחה וצפויה המאפשרת לתלמידים שחוו משבר לשוב לחוויית קשר ולשייכות. מור ואח' (2008) טוענים כי העמקת ההיכרות עם תלמידות ועם תלמידים מעצבת סביבה המאופיינת באינטימיות מקצועית, באכפתיות, בתחושת ביטחון ובנכונות לסיוע. תחושת השייכות וההיכרות ההדדית מחזקת את מעמדן של דמויות הסמכות ואת התפיסה שבית הספר הוא מסגרת מגינה. איכויות אלו תורמות לחוסנו של בית הספר וליכולתם של תלמידים להתמודד עם איומים מציאותיים ועם חשיפה מתמשכת לאירועים טראומטיים.

הקבוצות שאליהן תלמידות ותלמידים משתייכים כמו הכיתה והשכבה תורמות לחברים שבתוכן במונחים של הון חברתי: הן יוצרות רשתות תמיכה, מחנכות לערבות הדדית, בונות תחושה של מרחב הנוצר במשותף. בכיתה שיש בה שפה של כבוד, התנהלות לא אלימה ורגישות לשונות, תלמידים זוכים לרשת קשרים שמאזנת את המשקל של החוויות הפוגעות (וינוקור, 2022). מחקרים מראים שתלמידים המרגישים שייכות לקבוצת שווים מדווחים על פחות תסמיני חרדה, על יותר תחושת ערך, ועל יכולת טובה יותר לשאת חוויות קשות (Goodnow, 1993; Osterman, 2000).

לאחר אירועים טראומטיים רחבי-היקף כמו מגפה, מלחמה או עקירה, בתי הספר הופכים לזירות שיקום. כיוון שהשייכות החברתית קבועה למדי בחיי הפרט, המפגש החוזר עם אותן דמויות מהכיתה ומבית הספר עונה על הצורך האנושי ברציפות. טראומה במהותה פוגעת בתחושת הרציפות, אך כאשר רציפות שנפגעה משתקמת או כשרציפות מתפקדת מתחזקת, רציפויות אחרות שנקטעו מתחילות לתפקד גם הן (דורון, 2016). בית הספר יכול לסייע בהפחתת חרדה ובבניית תחושה של שייכות מחודשת בצעדים פשוטים ועקביים כגון פעילויות לחיזוק קשרים, שמירה על דפוסי פעולה צפויים, שיבוץ תלמידים בקבוצות חברתיות תואמות, זיהוי דמויות תומכות, נוכחות עקבית של מבוגרים מוכרים ומתן מרחב רגשי בטוח (גרינולד, 2023).

הבנת התפיסה שבית הספר הוא זירה מרכזית לשייכות אינה נחלת המבוגרים בלבד והיא מובנת כך גם על ידי בני ובנות נוער. כך עולה מסיפורם של תלמידי שכבת י"ב מתיכון "נופי הבשור" לאחר אירועי השבעה באוקטובר המתועד בחקר מקרה: **העזה, שותפות, אייג'נסי**, שנערך מטעם יוזמת אורחא (נבו, 2025). בתוך הקשר טראומטי קיצוני ולנוכח הפירוק הכפוי של חייהם, ראו תלמידי י"ב במסגרת הבית ספרית ובשייכות השכבתית את ליבת הצורך שלהם לשייכות ומפתח מרכזי ליכולתם להחזיק רציפות, משמעות והמשכיות בחייהם. מתוך הבנה זו הם פעלו לשמר את ה"ביחד" בהקמת פנימייה משותפת, מהלך שסייע להם בהתמודדות עם הטראומה והאובדן.

לסיכום, בחנו כיצד טראומה על כל סוגיה מחוללת סדק עמוק בתחושת השייכות, היא משנה את האופן שבו ילדים וילדות תופסים את עצמם ביחס לאחרים, היא מצמצמת את המרחב החברתי הזמין להם, ומעבירה מסר שאולי אין להם מקום בטוח להיות בו מי שהם. לצד זאת, המחקר והניסיון בשטח מעלים כי אותם מנגנונים בדיוק, כלומר קשרים יציבים, קהילה נוכחת, בית ספר שמחזיק את תלמידיו ורואה בהם בעלי סיפור שלם, קבוצות שווים תומכות, כל אלה יכולים להפוך את מקור הפגיעה למצע של צמיחה. שייכות מיטיבה מספקת תנאים ממשיים לנראות, להגנה, לרציפות ולהזדמנות להשפיע. כאשר מערכת החינוך, הקהילה ומקבלי ההחלטות מכוונים את פעולתם ליצירה עקבית של תנאים כאלה, הם מאפשרים לילדים וילדות, לבני ולבנות נוער ולמבוגרים לחזור ולחוש חלק מרקמה אנושית שמכירה בכאב, שמכילה אותו, ושמזמינה חיים משותפים גם לאחר הטראומה.

שייכות ומקום

למקום שבו אנו חיים, לומדים ופועלים יש ממדים פיזיים, חברתיים ותרבותיים המשפיעים על תחושת השייכות. על אף שבעידן הגלובלי הגבולות בין מקומות מיטשטשים, מחקרים מראים כי הקשר למקום נותר מרכיב יסודי בזהות האישית והקולקטיבית, וכי הוא קשור ישירות לרווחה פסיכולוגית ולחוסן רגשי (Lewicka, 2011; Twigger-Ross & Uzzell, 1996). היקשרות למקום מעניקה תחושת יציבות והמשכיות, תחושה שיש סדר בעולם, שיש לאדם איפה להיות. לעומתה, אובדן מקום בגלל עקירה, הגירה או שינוי סביבתי חד עלול לערער זהות וליצור חוויית אבל (Fullilove, 1996). מקום הוא זירה להתגבשותה של תחושת שייכות המעוצבת דרך אינטראקציה בין אנשים לנופים ולנרטיבים היסטוריים. אנו מתנהלים במרחב ומקיימים יחסי גומלין עם המרחב: המקומות שבהם אנו חיים הופכים לבעלי משמעות רגשית עבורנו. יש מקומות שאנו קשורים אליהם במיוחד בגלל שהם קשורים לעברנו או לחיינו בהווה: המקום שבו גדלנו, הבית שבו אנו גרים, בית הספר שלמדנו בו, מקום העבודה שלנו. לצידם, יש מקומות שהם רק פונקציונליים עבורנו ואנו אדישים לגביהם.

לעניין זה, יש להבחין בין שני מושגים: **היקשרות למקום ושייכות במקום.**

היקשרות למקום (Place Attachment) מתייחסת לתחושות הסובייקטיביות של הפרט ביחס למקום, לקשר הרגשי המתפתח בין אדם לסביבתו החשובה לו. הקשר נבנה לאורך זמן באמצעות חוויות חוזרות, והוא מאופיין בתחושת ביטחון, באהבה ובזיכרון חיובי (Scannell & Gifford, 2010). הוא יכול להתקיים ברמה אישית דרך זיכרונות ילדות, רגעים מכווננים ומקומות של חוויה חושית, וברמה קולקטיבית דרך קשר של קהילה למרחב חיים משותף (Low & Altman, 1992). היקשרות למקום היא תהליך מתמשך הכולל רכיבים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים (Giuliani, 2003). מבחינה רגשית, המקום מעניק נוחות וביטחון. מבחינה קוגניטיבית, הוא הופך לחלק מהזהות האישית. מבחינה התנהגותית, הוא מזמן חזרה והתחדשות. מרחבים מוכרים משמשים לאדם מעין ארכיון רגשי שבו מתלכדים העבר, ההווה והעתיד (Bennett, 2014). דרך ביקורים חוזרים, טקסים או סיפורי משפחה, המקום הופך למעין מתנה תרבותית המועברת מדור לדור ומעוררת תחושות חוב ושייכות (Bourdieu, 1977).

הסביבה הפיזית ממלאת תפקיד פעיל בטיפוח ההיקשרות: נופי טבע, רחובות עירוניים, מבנים סמליים ואתרים היסטוריים יוצרים מארג

רגשי-תרבותי המעמיק את תחושת הבית (Lewicka, 2011). גם זיכרון קולקטיבי מחזק היקשרות למקום. אתרי זיכרון, אנדרטאות ונופי תרבות משמשים מוקדים של שייכות משותפת ושל זהות קהילתית (Lewicka, 2008). מחקרים מראים כי הקשר למקום נוצר גם באמצעות חוויות ילדות בלתי פורמליות: משחק חופשי, שיטוט וחקר אינטואיטיבי של הסביבה (Chawla, 1992). כאשר מערכת החינוך מצליחה לתרגם חוויה זו לפדגוגיה מודעת המשלבת בין ידע לעשייה ולרגש היא מניחה יסודות לשייכות יציבה ומיטיבה (Kudryavtsev et al., 2012).

שייכות במקום (Belonging in Place) מתייחסת להיבטים חברתיים הכוללים הכללה או הדרה מהמרחב והיא מדגישה כי חיבור רגשי למרחב מותנה גם בגישה חברתית-פוליטית אליו. תחושת שייכות נוצרת כאשר אדם מרגיש שרואים בו חלק לגיטימי מהמקום, שהוא רצוי, מוכר ונשמע. יובל-דיוויס (Yuval-Davis, 2006) מציינת בהקשר זה שסוציולוגיית הרגשות אינה שלמה בלי סוציולוגיית הכוח: מי שמודר מהמרחב או חווה בו דחייה יתקשה לחוש שייך גם אם הוא נוכח בו פיזית.

מקום הוא תמיד תוצר של יחסים חברתיים. לפבר (Lefebvre, 1991) מדגיש כי מרחבים נוצרים מתוך יחסי כוח, תרבות ושימוש אנושי, וכי הם משקפים את הסדר החברתי ולא רק את הגאוגרפיה. אולדנברג (Oldenburg, 1999) מצביע על חשיבותם של "מרחבים שלישיים" כגון בתי קפה, גינות וספריות שמשמשים מרחבים ציבוריים בלתי-פורמליים המחזקים קהילה ומאפשרים אינטראקציה שוויונית. נוכחותם מגדילה את ההון החברתי, את רשתות האמון ואת נורמות השיתוף, ובכך גם את תחושת השייכות (Putnam, 2000). עם זאת, לא כל המרחבים מזמנים תחושת שייכות במידה שווה. המבנה החברתי של המקום מושפע לעיתים קרובות באופן גלוי או סמוי ממערכות כוח, מנורמות של הכללה ושל הדרה, ומגבולות הקובעים מי נחשב חלק מן המקום ומי נותר מחוצה לו. במילים אחרות, המרחב עצמו עשוי לשקף היררכיות חברתיות ותרבותיות: מי שמודר ממנו מתקשה לפתח כלפיו תחושות של שייכות או של היקשרות.

שייכות למקום היא תופעה בעלת ממד פוליטי מובהק (Mee & Wright, 2009), שכן היא כרוכה במאבקים על גבולות ההשתייכות, על השאלה מי זכאי להיכלל ומי נותר בחוץ. חוקים ומדיניות של תכנון עירוני ודירור משפיעים ישירות על הזכות לשייכות: זמינות תחבורה ציבורית נגישה, תרגום לשפות נוספות, או האפשרות לרכוש קרקע ולבנות בה קהילה. במובן הפשוט, גבולות פיזיים כמו גדרות סביב מוסדות ציבוריים או שכונות מגודרות יוצרים חסמים נראים לעין. במובן רחב יותר, גם מדיניות של ועדות קבלה או תכנון מפלה פוגעים בזכות לשייכות, שכן הם מונעים מאוכלוסיות מסוימות גישה לבעלות, להתיישבות או להשתתפות במרחב (Schein, 2009).

תהליכי ג'נטריפיקציה (עילות) ממחישים את המתח בין התחדשות להדרה. על אף שהחייאת אזורים עירוניים עשויה להביא עימה פיתוח כלכלי וחזות משופרת, היא גם עלולה לפגוע ביחסים חברתיים קיימים. כאשר תושבים חדשים דוחקים בהדרגה את הוותיקים, נשחקת תחושת השייכות המקומית ונוצר מרחב חדש שבו הקשר למקום כבר אינו הדדי (Zukin, 2009). גם מרחבים ציבוריים פתוחים אינם ניטרליים. הם עשויים לעודד תחושת קהילה ושוויון, אך לעיתים הם משמרים מנגנוני הדרה.

מחקרים מראים כי נשים חוות את המרחב הציבורי בשונה מגברים: תחושת ביטחון נמוכה או חשש מאלמות מצמצמים את נייודותן ואת השתתפותן (Rezaee, 2024). בדומה לכך, ילדים ובני נוער הסובלים מהיעדר מקומות מפגש ייעודיים מתקשים לפתח היקשרות למקום.

בתי ספר יכולים לבחור אם לשעתק גבולות קיימים (כלכליים, תרבותיים או מרחביים) או להתעקש לפתוח אותם. תכנון מודע הכולל חצרות ושבילים, יצירת מרחבים של מפגשים בלתי פורמליים, הנגשת מידע ושפה, שיתופי פעולה עם הקהילה המקומית, ורגישות להיסטוריה השונה של כל תלמיד ותלמידה, כל אלה הם מנגנונים חינוכיים לכל דבר ועניין. כאשר בית הספר מאמץ את ההבנה שהמקום הוא חלק בלתי נפרד מהחינוך, הוא יכול להפוך את הסביבה הפיזית למרחב שמרחיב אפשרויות במקום לצמצמן, שמקדם שוויון במקום לשעתק הדרה, שמאפשר לכל ילד וילדה לראות במקום שבו הם לומדים מרחב לבית, לזכות ולקול שנשמע.

בבוקר צונן בצפון פורטוגל, בתוך יער האלוניס Mata de Vilar, עומדת דונה רוזה ומביטה בצמחייה המתחדשת לאחר שריפת היער הגדולה שפקדה את האזור שנה קודם לכן. היא מכירה כל פיתול בשביל הזה עוד מילדותה, את ריח הטחב הרך, את משחקי האור בין הענפים, את המקומות שבהם נהגה לשבת עם אביה ולגלף ענפים דקים. השנים הרחיקו אותה מהיער שהיה פעם מרחב טבעי של בית, אבל הבוקר היא חוזרת אליו במסגרת תוכנית קהילתית חדשה שמפגישה תלמידים עם קשישים לפעילות בטבע. מרחוק נשמעים קולות של צחוק ושל דריכה על עלים יבשים. קבוצה של תלמידי כיתה ג' מתקרבת, כל אחד מהם אוזן שתיל צעיר בידיו. הילד טומאש רץ אל דונה רוזה בהתלהבות ומספר לה שהצליח לקבל שתיל של אלון, "בדיוק כמו שסיפרת שהיה כאן פעם". שניהם כורעים על האדמה, היא מנחה, הוא שותל, וכך הם יוצרים רגע של קרבה שנשען על זיכרון, על פעולה משותפת ועל מרחב פיזי שמחבר ביניהם.

זו תמונה אחת מתוך מאות. לוסאדה, עיירה קטנה השוכנת במרחק כארבעים קילומטר מפורטו, הפכה בשנים האחרונות לדוגמה יוצאת דופן לדרך שבה מרחב פיזי, חינוך רגשי-חברתי וקהילה פועלים יחד כדי לטפח שייכות עמוקה לנוף, למסורת המקומית ולתחושת בית במובנה הרחב.

לוסאדה היא רשות מקומית בעלת אופי חקלאי-תעשייתי עם יערות, גפנים, גבעות ומקורות מים שעיצבו דורות של חיי קהילה. לצד אופייה הכפרי השלו, התמודדה העיירה עם שורה של אתגרים חברתיים, תהליכים של הזדקנות האוכלוסייה, עזיבת צעירים, ריחוק גובר בין קבוצות גיל (Municipality of Lousada, 2022). כ-50,000 תושבים חיים בלוסאדה, כ-32% מהם צעירים מתחת לגיל 25. בתוך עשור עלה שיעור הקשישים מ-56 ל-112 לכל 100 צעירים. הנתונים ממחישים את הצורך במתן מענה חברתי ובלוסאדה בחרו לעשות זאת דרך חיבור בין-דורי (Municipality of Lousada, 2022).

בלוסאדה זיהו מוקדם כי שורשי הבעיה החברתית בעיירתם נעוצים בכך שכאשר המרחב הפיזי מאבד את כוחו לחבר בין אנשים, גם ההקשרים החברתיים, הזיכרון המקומי ותחושת המשמעות נחלשים. המנהיגות המקומית הגיבה ביצירת אקוסיסטם עירוני שבו הטבע, הקהילה ובתי הספר נתפסים מרחבים מחנכים של שייכות (Matos & Nunes, 2021).

מקרה בוחן: לוסאדה, פורטוגל

תפיסה זו נשענת על ההבנה שלפיה המרחבים עצמם מייצרים חוויה רגשית של בית – מרחבים מתוחזקים ומעוצבים בקפידה מזמנים תנועה, מפגש והיקשרות. כך למשל היכרות עם המגוון המקומי של החי והצומח באמצעות חומרי לימוד שנכתבו במיוחד עבור ילדי היישוב מטפחת קשר רגשי למקום. למידה זו המדגישה את הייחוד של הטבע המקומי ואת האנשים החיים בו מאפשרת לילדים ולילדות לפתח תחושות של גאווה, של חיבה ושל הזדהות עם סביבת חייהם, וכך היא מעמיקה את תחושת השייכות שלהם למקום.

מענה זה נשען על חזון עירוני שנוסח כבר ב־2016 שראה בחינוך סביבתי מנוע ללכידות קהילתית ולבניית חוסן חברתי (Municipality of Lousada, 2018), ועל תהליך אסטרטגי בשם X-RAY שבחן את הנכסים המקומיים, את הפערים בשטח ואת השותפויות הפוטנציאליות.

המפגשים ביער הם חלק ממערך רחב של תוכניות עירוניות שהתגבשו סביב החזון לטפח שייכות למקום באמצעות למידה רגשית־חברתית, מעורבות סביבתית וקשרים בין־דוריים. ארבע תוכניות משלימות בבתי הספר, בקהילה, בין הדורות ובקרבת בני הגיל השלישי יוצרות יחד רשת מרחבים שמחברת אנשים בינם לבין עצמם ובינם למקום (Municipality of Lousada, 2022).

בבתי הספר תוכנית BioEscola משלבת פעילות אקולוגית עם פיתוח מיומנויות SEL. ילדים מטפלים בגינות, מנקים יערות, חוקרים מגוון ביולוגי ומבצעים פרויקטים של אנרגיה מתחדשת (Matos & Nunes, 2021; Sá et al., 2018). הפעולה המעשית הופכת את המרחב הפיזי לשדה של מוגנות, של השפעה ושל שייכות. התלמידים חווים את עצמם בעלי השפעה על סביבתם ומשתתפים בחוויה שמזינה מסוגלות, אכפתיות וקשר. העירייה הגדירה חמש מיומנויות SEL: מסוגלות, אמפתיה, עבודת צוות, אחריות אזרחית וחוסן (Matos & Nunes, 2021), והפעילות בשטח היא המנגנון שבאמצעותו הן נלמדות.

תוכנית BioGerações מפגישה צעירים וקשישים סביב עבודת אדמה, טיפוח גינות ושימור מסורות מקומיות. זוהי למידה הדדית של מיומנויות ושל תרבות שמייצרת רצף רגשי בין־דורי. המרחב החיצוני – יער, גינה או חצר – הופך למקום שבו זיכרונות עוברים מיד ליד והם מייצרים תחושות שורשיות וקהילה (Municipality of Lousada, 2022). ברוח התוכנית, המבוגרים מביאים עימם ניסיון וזיכרון, והילדים מביאים עימם אנרגיה, סקרנות ותנועה. זהו שילוב שמחזק את תחושת השייכות של כלל המשתתפים.

תוכנית BioSénior שפונה לבני 55 ומעלה מעצימה את המבוגרים ורואה בהם שותפים פעילים בעיצוב המרחב הציבורי. הם מדריכים ילדים, מטפלים בשבילי הליכה ומובילים יוזמות קהילתיות. כך המעמד החברתי של בני הגיל השלישי מקבל עומק והכרה, הם נתפסים מקור סמכות וידע, והמרחב הפיזי הוא זה שמאפשר את המפגש המכבד הזה היוצר קהילתיות (Grey4Green, 2023; Municipality of Lousada, 2024).

מגוון התוכניות בלוסאדה מרשים כשלעצמו אך יותר מכך מרשים האופן שבו כל אחת מהתוכניות פועלת במרחב שונה ובכל זאת הן משתלבות למהלך אחד המבוסס על ההבנה שמרחב חי, פתוח ומטופח יוצר שייכות.

לוסאדה נחשבת לפורצת דרך בפורטוגל בזכות השילוב בין חינוך סביבתי לקהילה ולקיימות, ובזכות יכולתה לרתום תמיכה פילנתרופית ותוכניות של האיחוד האירופי לשיתופי פעולה בין-לאומיים (Imprint+, 2018; Sustain Europe, 2020). תהליכי הערכה שנתיים מבטיחים את יציבות המהלך ואת התפתחותו.

מהנתונים עולה כי 87% מהמשתתפים במיזם דיווחו על עלייה בקשר הקהילתי, ו-72% דיווחו על תחושת שייכות מוגברת (Municipality of Lousada, 2022; ICLEI Europe, 2020).

הסיפור של לוסאדה מזמין התבוננות מחדש על האופן שבו מרחב פיזי יכול לשמש תשתית חינוכית, קהילתית ורגשית לטיפוח שייכות גם בהקשר הישראלי. למרות ההבדלים התרבותיים, הגאוגרפיים והדמוגרפיים, יש קווי דמיון בין האתגרים שעומדים מתמודדת לוסאדה לבין אלו העומדים בפני הרשויות המקומיות בישראל: עומס על מערכות החינוך, פערים בין שכונות, ניתוק בין דורות, שחיקה של תחושת קהילה, ריחוק בין תושבים לבין המרחב הציבורי שהם חיים בו מדי יום.

• המרחב הפיזי הוא זירה לטיפוח שייכות

לוסאדה מדגימה שאפשר ליצור שינוי באמצעות הפעלה יצירתית ומושכלת של המרחב המקומי הכולל גינות קהילתיות, חורשות, חצרות בתי ספר, שבילים עירוניים, אתרים היסטוריים, ואדיות. מרחבים אלה הופכים למוקד של מפגש בין קבוצות שונות וכך הם יוצרים אחריות משותפת וקשר רגשי הנבנה מהתנסות ולא רק משיח. פעילויות בשטח כמו שתילה, ניקיון, תצפית או עבודת תחזוקה מאפשרות לילדים ולמבוגרים לחוות את המרחב רלוונטי לחיי היום יום שלהם. אחת לשנה נערך בלוסאדה פסטיבל טבע עירוני המציג הישגים סביבתיים וחינוכיים. מסורת זו מעמיקה את הזיכרון הקהילתי ויוצרת מאגר של חוויות משותפות, של טקסים ושל סיפורים שנצברים בתודעה של תושבי העיירה. כל אלה מחזקים את שייכות התושבים למקום.

תפיסת המרחב הפיזי שלפיה המקום מטפח שייכות מדגישה כי שייכות אינה תלויה בהיקף המרחב או בגודלו אלא באופן שבו הוא נוכח בחיי היום יום של הילדים ושל הקהילה. בהקשר הישראלי, בייחוד במוסדות חינוך שאינם ממוקמים בחיק הטבע, גם מרחבים מצומצמים כמו חצר, שביל ליד גן ילדים או בית ספר ואפילו מקבץ עצים יכולים להפוך למקום בעל ערך המייצר חוויית שייכות. במקומות כאלה ניתן לקיים מפגשים ופעילויות חוזרות ונשנות שיוצרים תחושת אחריות משותפת על המרחב.

• שותפויות מקומיות הן מנגנון לשייכות קהילתית

המודל של לוסאדה מדגיש את מרכזיותה של רשת שותפויות רב-מגזרית, החל בסינרגיה בין אגפי העירייה השונים, דרך חיבור בין מוסדות החינוך לקהילה ולארגוני שטח, וכלה ביצירת גשרים בין-דוריים. רשת זו היא הבסיס ליצירת אחריות משותפת, והיא מבטאת שינוי תפיסתי שבו רכוש עירוני הופך למשאב קהילתי שיש לטפחו ולהגן עליו.

המפגשים בין צעירים למבוגרים בלוסאדה יוצרים גשרים בין-דוריים באמצעות שיתוף הידע של המבוגרים שכולל מסורות עבודה, היכרות עם הצמחייה המקומית וחוויות ילדות. שיתוף ידע זה מוסיף רובד של עומק לפעילות המשותפת, והוא מחזק את תחושת הזיקה למקום הנתפס מרחב היסטורי שהזיכרונות עליו משותפים.

בהקשר הישראלי, ניתן להרחיב את עיקרון השותפויות המקומיות למפגשים בין קבוצות שונות החיות באותו מקום ולחיבורים בין אוכלוסיות לתרבויות ולקבוצות זהות, תוך ביסוס אחריות אזרחית משותפת כלפי המקום. במציאות שבה מרחבים ציבוריים הם לעיתים זירה טעונה ומורכבת, שותפויות מסוג זה עשויות לצמצם חוויות של ניכור ולהעמיק השתתפות פעילה של תושבים בעיצוב ובטיפוח המרחב המשותף.

• **טיפוח מיומנויות SEL מתוך התנסות במרחב**

בלוסאדה מיומנויות רגשיות-חברתיות נלמדות מתוך פעולה, מתוך התנסות ממשית במרחב. עבודה משותפת בגינה, טיפול בשבילים או פרויקט סביבתי הופכים אחריות, שיתוף פעולה ואמפתיה לחלק מהעשייה היום יומית.

במרחבים פתוחים מתקיים לעיתים מבנה יחסים שונה מן המקובל במסגרת פורמלית. בלוסאדה שינוי זה מתבטא בין השאר במפגש בין-דורי שבו חלוקת התפקידים והגיל אינם מנבאים בהכרח את מוקדי הידע או את ההובלה, והילדים והמבוגרים תורמים זה לזה בדרכים מגוונות. מצבים אלה מאפשרים חוויה של מסוגלות, של שייכות ושל הכרה הדדית. בהקשר הישראלי, עיקרון זה מאפשר לארגן מחדש את המפגש החינוכי ולזמן דרכי השתתפות מגוונות. יציאה למרחב מובילה לשינוי דינמיקה וביחסי הכוח בתוך הכיתה או בין מורה לתלמידים, ויוצרת מצבים שבהם תלמידים הנתפסים מאתגרים במסגרת הכיתתית מוצאים במרחב הפתוח שקט, מסוגלות והזדמנות לנוכחות אחרת.

• **תכנון ושגרה הם מנגנון ליצירת שייכות**

המקרה של לוסאדה מדגיש את החשיבות של תכנון עירוני לטווח ארוך שרואה במרחב מנגנון של שייכות. אין מדובר בפרויקט חד-פעמי או באירוע קהילתי בלבד, אלא יש כאן ביטוי למחשבה על שגרה: מה ילדים עושים בחוץ? עם מי הם נפגשים? אילו מרחבים זמינים עבורם? האם הם נקיים, נגישים ומטופחים? שאלות אלה מציבות את המקום – בית ספר, שכונה, פארק, שדה פתוח – תווך מרכזי בעיצוב חוויות השייכות והמסוגלות.

לוסאדה מציעה עיקרון פעולה מעשי: לראות במרחבים הפיזיים משאב חינוכי וקהילתי שניתן לעצב, לארגן ולטפח באופן מתמשך כך שיחזק קשר, ביטחון ושייכות ויהפוך להיות חלק מחיי היום יום. בהקשר הישראלי המאופיין במורכבויות תכנונית וחברתיות, ניתן ללמוד מן המקרה של לוסאדה על החשיבות של תכנון ושל תחזוקה שיטתיים במרחב הציבורי.

המקרה של לוסאדה מציע מסגרת חשיבה הרואה במקום תפקיד חשוב בטיפוח שייכות, קשר ומסוגלות. שייכות נבנית מתוך התנסות יום יומית במרחב דרך שותפויות מקומיות, מפגשים בין-דוריים ובין-קבוצתיים, ולמידה רגשית-חברתית הנוצרת מתוך פעולה משותפת. תפיסה זו מדגישה את חשיבותה של חשיבה תכנונית ארוכת טווח המעדיפה שגרה מיטיבה על פני אירועים נקודתיים, והיא רואה במרחב הציבורי משאב חינוכי-קהילתי שיש לעצב ולטפח לאורך זמן. לוסאדה מזמנת התבוננות מחודשת במרחבים המקומיים שניצולם הנכון מאפשר הזדמנות לחיזוק שייכות וחיים קהילתיים.



תחנה רביעית

תחנה זו מציגה שלושה בתי ספר המדגימים כיצד מנהיגות חינוכית מתרגמת את תפיסת השייכות למבנים, לפרקטיקות ולפדגוגיה, וכיצד היא הופכת את בית הספר למרחב קהילתי המחולל שייכות.

שייכות בפעולה – סיפורים מהשטח

התחנות הקודמות הראו ששייכות היא צורך בסיסי וממד מרכזי בעיצוב הרווחה, הלמידה והזהות של כל מי שפועל במערכת החינוך. שייכות איננה רק עניין של אקלים נעים אלא תנאי יסוד להתפתחות ולתפקוד, ובהיעדרה עלולות להתפתח חוויות של בדידות, של ניכור ושל הדרה.

בתחנה זו נעבור מהתאוריה אל הפעולה ונבחן את השאלות הבאות: כיצד נראית שייכות בתוך המעשה הניהולי? איך תובנות תאורטיות מתורגמות לבחירות יום יומיות, להשפעה על תרבות ארגונית, וליצירת תנאים שבהם תלמידים, מורים והורים יכולים לחוות מקום?

תחילה נציג שלושה סיפורים של בתי ספר. הסיפורים אינם מתכונים או פרקטיקות לחיקוי אלא דוגמאות הפועלות בתוך הקשר קונקרטי. הן ממחישות כיצד מנהיגות חינוכית מתרגמת מושג מורכב כמו שייכות לפעולות יום יומיות ומערכתיות. הסיפורים מראים כי מנהלות ומנהלים שפועלים לטיפוח שייכות הם בעלי תפיסה מושגית רחבה בנושא. הם רואים בשייכות פרויקט חברתי, ארגוני ופדגוגי, והם פועלים בעקביות כדי לעצב תנאים, סדרי עדיפויות ומערכות יחסים המאפשרים לה להתממש.

לאחר הצגת הסיפורים ניעזר במסגרת של גריי ואח' (Gray et al., 2018) שהוצגה בתחנה השנייה כדי לנתח את הסיפורים מהשטח דרך שלושת הממדים של מבני שייכות: הבין-אישי, הפדגוגי והמוסדי. נעמוד על המקומות שבהם הפרקטיקה מרחיבה את המודל המקורי ומתוך הניתוח נסיק מָהם עקרונות הפעולה של מנהלות ושל מנהלים המבקשים לעצב בית ספר שבו שייכות איננה הצהרה אלא מציאות יום יומית.

בית הספר "שכונתי שפירא"

שכונת שפירא בדרום תל אביב נוסדה לפני כמאה שנה על קו התפר שבין תל אביב ליפו, מיקום שמשך אליו קהילות מגוונות שחיפשו לעצמן בית. יהודים יוצאי בוכרה, קווקז, פרס ובהמשך איראן ותימן השתקעו בשכונה והקימו בה בתי תפילה וקהילות פעילות. שחר פיינשטיין גבריאלי, מנהל בית הספר היסודי "שכונתי שפירא" שהוקם בלב השכונה לפני שבע שנים התייחס למורשת של השכונה: "הרעיון שכל קהילה מצאה כאן את ביתה, זה נשאר איזה שהוא חזון אוטופי של השכונה".

מאז שנות התשעים חוותה שכונת שפירא שינויים דמוגרפיים. אוכלוסיות חדשות שחיפשו דיור מוזל מצאו בה מקום: מהגרי עבודה מהפיליפינים ומדרום-מזרח אסיה, מבקשי מקלט מאריתראה ומסודאן, אומנים, סטודנטים, יזמי תרבות וצעירים. בשני העשורים האחרונים הצטרפו לשכונה גם משפחות מהמעמד הבינוני והבינוני-גבוה בעקבות תהליכי ההתחדשות העירונית. לכל אלה הצטרפו גרעין תורני וגרעין בוגרים של תנועת הנוער העובד והלומד. יחד עם המשפחות הוותיקות שחיות בשכונה מזה דור שני ושלישי, נוצר בה מרקם אנושי נדיר בגוונים.

בתוך המרקם הזה פועל היום בית הספר "שכונתי שפירא" שבו לומדים כארבע מאות תלמידים ותלמידות המשקפים את הפסיפס האנושי של השכונה. זהו בית ספר שנולד מתוך ההבנה ששפירא עצמה יכולה להיות מרחב של חיים משותפים, שבו השונות והמגוון הם מקור לצמיחה, ללמידה ולשייכות.

תפיסת השייכות של שחר התגבשה בהשפעת חוויות הילדות שלו. שחר גדל בעיר גדולה, בשכונה עם אוכלוסיה הטרוגנית וססגונית. הוא למד מגיל צעיר כמה כוח יש למבט שמבחין בילד ולמילה טובה שנאמרת בזמן הנכון: "גיליתי שלא צריך הרבה כדי להיות משמעותי עבור אדם ברגע מסוים... שלפעמים בשביל להרגיש שייך, מספיק עוד אדם אחד שרואה אותך באמת, ואתה מרגיש שיש לך את כל העולם". החוויה הזו הפכה לאבן היסוד בתפיסת החינוך של שחר ושל בית הספר "שכונתי שפירא" שאותו הוא מנהל מאז הקמתו. בעיניו, שייכות נבנית ממרקם היחסים בין אנשים, ממבט, מהיכרות, מאמון.

הבוקר בבית הספר נפתח במחווה קבועה: שחר נוהג לעמוד בשער ולברך כל ילד וילדה בשמם. "בוקר טוב נבי, בוקר טוב יששכר, בוקר טוב גיא". אין מדובר בגינוני נימוסים אלא בביטוי לתפיסה שלפיה קשר אנושי הוא השפה הראשונה של חינוך, שבה ילדים וילדות לומדים שהם שייכים. שחר מכיר גם את כל ההורים בשמותיהם ומכיר את התרבות ואת הערכים שלאורם הם מחנכים את ילדיהם. בעיניו, הורה ששולח את ילדיו ללמוד בבית הספר מכונן שותפות אנושית, רגשית וערכית עם צוות החינוך והוא מבטא בכך הסכמה שבית הספר יחנך את הילד. לכן ההיכרות עם הילדים ועם הילדות חשובה לשחר והוא מבקרים בבתייהם: "ההורים מסכימים שאחנך את הילדים שלהם", הוא אומר, "אז אני חייב לדעת מי הם, מה חשוב להם".

מכאן נולדה אחת הפרקטיקות המובהקות של בית הספר: ביסוס שייכות דרך הנכחה של קשר אישי. חדר המשפחות במתחם בית הספר שאותו הקים שחר הוא ביטוי לרעיון הזה. זהו מרחב שנועד להורים, לאנשי הצוות ולתלמידים גם יחד. "רציתי שיהיה להם סלון", הוא מספר, "כמו בלב של

קשר אנושי – תשתית לשייכות

כל בית, מקום שבו מתכנסים אנשים ומדברים". להורים רבים יש מפתחות לבית הספר. בעיניו, זה סמל מוחשי לתחושת בעלות משותפת. "אי אפשר לדבר על שייכות ולסגור את הדלת בפני ההורים".

גם "ספר הקשר" של בית הספר – אלבום שכולל תמונות ומספרי טלפון של כל חברי וחברות הצוות, התלמידים והתלמידות – מבטא את התפיסה ששייכות נבנית מקשרים, ושקשרים דורשים נגישות, קרבה ודיאלוג.

ההשקעה בבניית קשרים בין-אישיים בבית הספר ניכרת גם בשגרת היום יום. כל בוקר נפתח במפגש של 45 דקות: "יושבים במעגל... רואים מי הגיע. כל ילד משמיע את קולו. מי שלא מגיע, מתקשרים אליו לברר למה הוא לא הגיע. מנכיחים את מי שלא הגיע". גם סיום היום מוקדש לרפלקציה משותפת, מתוך הבנה ששייכות נוצרת כשיש מקום לקול של כל אחד, כשהנוכחות של אדם מורגשת גם כשהוא אינו שם. בלמידה עצמה, המורה מקדישה זמן לדינמיקות בין הילדים. היא מאפשרת להם לעבוד יחד, לשאת באחריות, וללמד זה את זה. הקשר האנושי בבית הספר הוא התשתית שעליה נבנית תחושת השייכות.

**בית הספר הוא
השכונה והשכונה
היא בית הספר**

לפי שחר, שייכות אינה נבנית רק מתוך חיבור לאנשים אלא גם מתוך חיבור למקום ולסביבה: "התפיסה שלי מהרגע הראשון הייתה שכל השכונה היא בית הספר". בעיניו, תפקידו של בית הספר הוא להשתלב בלב הפועם של המקום ולא להתכנס בתוך השערים. הוא תופס את עצמו "סוכן שכונה": מנהל שיש לו אחריות לא רק כלפי התלמידים אלא גם כלפי האנשים, הרחובות, הקולות והקשרים שסביבם. "אני יושב במרכז של שכונה, יש לי נדל"ן, יש לי הון אנושי, יש לי בית ספר. כלומר, יש לי המון כוח, והכוח הזה חייב להתחבר לשכונה. יש לי תפקיד משמעותי פה".

לאחר שבית הספר הוקם, נהג שחר לשבת במשך שעות מחוץ לבניין ולצפות במתרחש סביב: מי עובר ברחוב, מי מדבר עם מי, מי מכיר את מי. הוא רצה להבין את רשת הקשרים שמרכיבה את המקום כדי לארוג את החינוך במרקם החיים של השכונה. מהר מאוד היה לו ברור שבית הספר צריך לשקף את כלל הקולות בשכונה, לא רק את הקולות החזקים – הנשמעים. "שאלתי איפה ילדי החינוך המיוחד? איפה הילדים הזרים? אמרו לי: אתה רוצה אותם? אמרתי: ברור שאני רוצה אותם. אם הם בשכונה, הם שלנו".

עבור שחר, השכונה היא מרחב של קשר אנושי, שבו השייכות נוצרת מתוך ההיכרות עם האנשים שמרכיבים אותה: "אם הילדים פוגשים את אלקנה הספרן באופן קבוע, הם יבואו לספרייה בגללו. אם הם רואים את נעמי התופרת ברחוב כל יום, הם ישאלו עליה כשהיא לא שם". גם ההורים הופכים לשותפים פעילים – הילדים מציגים להם את הדמויות, את המקומות ואת המנהגים של השכונה, וכך מחוללים תהליך של שייכות קהילתית.

השייכות הזו מטופחת גם דרך הלמידה עצמה. בבית הספר מתקיימת פעילות קבועה בשם "מה נשתנה בשכונה", שבמהלכה המורות יוצאות לשטח עם התלמידים לבדוק מה השתנה ברחוב, לבקר בבית של ילדה מהכיתה, לקרוא סיפור בגינה או לפגוש בעלי מקצוע מקומיים. לעיתים המפגשים הללו מתרחבים ליום למידה שלם במרכז הקהילתי או ברחובות השכונה. כך הופך המרחב העירוני לקמפוס פתוח של למידה פעילה,

שבו הילדים והילדות לומדים לראות את עצמם חלק ממארג חברתי רחב המורכב מקשרים בין אנשים שחורגים מגבולות של מבינים.

שחר: "אם תשאלו את הילדים מה זה בית ספר, הם יגידו שזה כל מיני מקומות. מי מלמד אותם? גם המורים, אבל גם האומנים בקריית המלאכה וגם יונתן מקפה שפירא". בעיניו, זו מהותה של שייכות בין-אישית בשדה העירוני – חוויה מצטברת של קשרים, של היכרות ושל דאגה הדדית. "היום הילדים פחות בשכונה, אז תפקידי הוא לייצר עבורם את השכונה הזו. מקום שבו מכירים, מזהים, מחזיקים זה את זה".

בית הספר בשכונת שפירא מתנהל בתוך מציאות של שונות קיצונית – תרבותית, אתנית, כלכלית ולשונית. שחר למד שדווקא הכרה בשונות, לא ביטולה, היא תנאי לשייכות. הוא נזהר מלעשות סינתזה בין האוניברסלי לייחוד המקומי. מבחינתו, אלו שני כוחות שצריכים לפעול יחד: "יש מתחים כל הזמן. מצד אחד, אני עושה הומניזם, מחנך לערכים אוניברסליים. מצד שני, אני חייב להבין שכל קהילה צריכה גם יחידות שייכות קטנות יותר... בני אדם נמשכים לדומים להם, אין טעם להילחם בזה".

שחר נזכר בביקורו הראשון בשכונה כשראה את בני הקהילה האריתראית לבושים בלבן ומתכנסים בשבת בבוקר: "משהו בשונות הזו הבהיל אותי באופן כמעט אינסטינקטיבי אבל היום אני יודע שזה טבעי". גם בבית הספר השונות הזאת ניכרת, למשל כאשר בזמן הארוחות הבנות האריתראיות מתקבצות סביב שולחן אחד והבנות הפיליפיניות סביב שולחן אחר. "זה לא דבר רע, זו נקודת מוצא טבעית. התפקיד החינוכי הוא להראות שאפשר גם אחרת, שאפשר להרגיש שייך עם הדומים לי, אבל גם עם השונים ממני".

מבחינתו של שחר, המענה לשונות הוא רגישות תרבותית – היכולת לראות כל קהילה, להבין את צרכיה וליצור עימה שותפות אמיתית. כך, למשל, הוא מקיים מפגש פתיחת שנה נפרד לקהילה האריתראית שכולל ארוחת ערב ותעסוקה לילדים, משום שזו הדרך היחידה לגרום להורים להגיע ולהרגיש נינוחים. מנגד, בקהילה ההודית בשכונה נהוג להזמין את מנהל בית הספר הביתה כדי להביע בפניו הכרת תודה וכבוד. "צריך להתאים את הדרך לאנשים, לא לצפות שכולם יתנהגו לפי אותו קוד".

ההתאמה התרבותית נעשית גם בכיתה. כשהבינו בבית הספר שהשיטות המקובלות ללימוד עברית אינן מתאימות לילדים האריתראים, פיתחו עבורם חומרי לימוד ויזואליים מותאמים מעולמם – תמונות מחיי היום יום של המשפחות, סצנות מהשכונה. שחר רואה גם בגיוון הצוות חלק מהשליחות הזו: "יש לי מורה פיליפיני ומורות ערביות, כי כל ילד וילדה צריכים לראות שבעתיד הם יכולים להיות לא רק העוזרת או המנקה אלא גם המורה". בעיניו, שייכות בין-אישית נבנית דווקא מתוך מפגש בין ההבדלים ולא מהטשטוש שלהם. היא דורשת הכרה, גמישות ופתיחות; לא מלחמה בטבע האנושי אלא הזמנה מתמדת לצמיחה דרכו.

שחר מספר שבשלב מסוים הבין שטעה בכיוון. "התמקדתי בילדים המתקשים, במוחלשים, אבל אז הבנתי שאם לא אתייחס לכולם, גם לחזקים, אין זכות קיום לבית הספר הזה". מתוך ההכרה הזו התגבשה אצלו תפיסת שייכות רחבה יותר: בית הספר אינו פרויקט של תמיכה בחלשים בלבד אלא קהילה שבה לכל אחת ואחד יש מקום ואחריות. "שוויון

**להכיר בשונות,
לא לבטל אותה**

**שייכות לכולם –
משימה משותפת**

הזדמנויות אינו רק חיזוק מי שמתקשה אלא יצירת תנאים שבהם כל ילד מכל רקע מקבל מענה שמכבד את צרכיו ואת שאיפותיו.”

לשחר הייתה עוד תובנה מכרעת, לפיה כל עוד משימת החיים המשותפים תישאר בידי צוות החינוך בלבד, היא תיכשל. “המשימה שלנו היא שילוב וחיים משותפים של אוכלוסיות מגוונות. ברגע שהבנתי את זה, היה לי ברור שזו חייבת להיות גם המשימה של ההורים, במיוחד של ההורים החזקים”. הוא מפנה אליהם את הזרקור שכן הוא אינו רואה בהם קהל תומך בלבד אלא שותפים פעילים הנדרשים להשתתף באחריות על שוויון ההזדמנויות בבית הספר.

שחר פועל בעקביות כדי להפוך את השייכות למאמץ קהילתי משותף. עבורו, הסרת חסמים היא חלק בלתי נפרד מבניית שייכות. הוא מסביר להורים שפעולות שוליות יכולות ליצור פערים גדולים: “אין כזה דבר לשלוח הזמנה ליום הולדת רק בווטסאפ” הוא אומר להם. “לא כל הורה יודע לקרוא עברית או יש לו טלפון חכם. תעשו את זה בבית הספר, תתקשרו בעצמכם, תדאגו להזמין וללוות את הילדים, אחרת הם לא יגיעו”. המסר פשוט אך עוצמתי: שייכות נוצרת כשדואגים שאף אחד לא יישאר בלי מקום ליד השולחן.

בשכונת שפירא, שבה פערים כלכליים ומעמדיים נוכחים בכל רגע, השיח היום יומי מקבל גם הוא ממד חברתי-פוליטי ברור. במפגשי הבוקר, כשהילדים מספרים היכן הם בילו בחופשה, המורה מתייחסת בשיח עדין וישיר למה שכולם רואים: יש ילדים שחזרו מטיוול בחו”ל, ויש ילדים שלא יצאו מהגינה ליד הבית, לא רק בגלל מחסור כלכלי אלא משום שאין להם דרכון, משום שהם חסרי מעמד. “אנחנו מדברים על זה, על מי יכול ומי לא. למה. מה לא הוגן פה. הילדים רואים את זה בכל מקרה אז עדיף לדבר על זה בגלוי”. זהו חלק אינהרנטי מחינוך לשייכות בשכונה לא הומוגנית, להכיר בהבדלים, להנכיח חוסר שוויון ולא לטשטש אותו, ובמקביל לייצר אצל הילדים — אלה שיש להם ואלה שאין להם — תודעה של ראיית האחר, סולידריות, וקריאה לביקורת על הסדר החברתי. “ככה ילד ישראלי יכול להבין למה חבר שלו לא טס איתו, וילד אריתראי שומע שהמעמד שלו לא הופך אותו לפחות שייך לבית הספר”.

הבחירה לנהל את השיח הזה בגלוי היא דוגמה לאופן שבו שחר מבין את תפקידו: לא רק ליצור מרחב שכל הילדים נמצאים בו אלא גם לוודא שכל אחד מהם יכול להשתתף בו באופן מלא, גם אם נקודת הפתיחה שלו אינה שווה. כך הופך השיח על פערים ממקור של בוושה או של השתקה למנגנון חינוכי של השתתפות הוגנת, שבו כל ילד וילדה מקבלים מקום, שפה ויכולת להיות חלק מהקהילה.

על הבנה זאת מבוססת השותפות של בית הספר עם מוסדות מקומיים בשכונה כמו המרכז הקהילתי, עמותת “הפרדס” לפיתוח קהילתי של שכונות דרום תל אביב והמרכז הטיפולי של עיריית תל אביב. בכל מוסד כזה שומרים מקום לילדי בית הספר: לחוגים, לתמיכה, לפעילות חברתית. “כולם מבינים שזו משימה שכונתית” אומר שחר. בעינו, התפקיד של מערכת חינוך הוא לפתוח דלתות אבל גם להסיר את המכשולים שמונעים מאנשים לעבור דרכן.

בית הספר "ראשית"

שכונת קריית מנחם שבדרום-מערב ירושלים נבנתה בראשית שנות השישים, והקמתה מימשה הלכה למעשה את מדיניות קליטת העלייה של המדינה הצעירה. שיכוני הבטון רבי-הקומות שנבנו במהירות על מדרונות תלולים יועדו לעולים שעברו ישירות ממעברות לדיור קבע. התכנון שנחשב חדשני בשעתו יצר מרחב אורבני צפוף ומדורג המחובר באמצעות גשרים ומפלסים. עם השנים הידרדר מצבה הפיזי והחברתי של השכונה, תשתיות התיישנו, דירות ננטשו וחלק מהמרחבים הציבוריים הפכו למוקדים של הזנחה. לתוך המציאות הזו הגיעו בשנות התשעים גלי עלייה חדשים מחבר העמים ומאתיופיה שהוסיפו מורכבות אנושית, תרבותית וחינוכית לשכונה.

דווקא בסביבה זו בחרו ב־1991 חברי הקיבוץ העירוני "ראשית" לקבוע את ביתם. הם ביקשו לחיות בתוך השכונה, להכיר אותה מקרוב, להיות חלק משגרת היום יום שלה. מגורי הקיבוץ היו בתוך אזור בשכונה שנקרא מתחם הנורית. ההתמקמות של הקיבוץ בלב האזור הקשה של השכונה יצרה מפגש מתמשך ובלתי אמצעי עם התושבים ומתוך השכונות והחיים המשותפים נרקמו בהדרגה קשרים.

חינוך הוא תשתית לשייכות

לתוך המרחב המורכב הזה הגיעה תמי פרידמן בן-שלום, ממקימי הקיבוץ העירוני "ראשית" ומייסדת מערך החינוך שלו. "מודל ההשראה שלי לבית ספר 'ראשית' הוא מודל בית הספר הקיבוצי שבו גדלתי והתעצבתי" היא אומרת. חוויית הילדות בקיבוץ שבו החינוך, הקהילה והחיים היום יומיים שזורים זה בזה ליוותה אותה גם שנים לאחר מכן בבגרותה. על אף שלא הוכשרה להיות מחנכת במובן הפורמלי – "אני במקצועי לא למדתי חינוך; אני מגיעה מתחום ההיסטוריה" – החינוך היה עבורה תמיד מרחב של אחריות עמוקה ושל שליחות.

תפיסתה החינוכית של תמי נטועה בזיכרון משפחתי מוקדם. אביה, חקלאי מקיבוץ סעד שהיה מחלוצי המהפכה של המעבר להשקיה בטפטפות, אמר לה בנערותה משפט שנחרט בזיכרונה: "כל טיפה וטיפה שכל כך יקרה לנו פה בנגב לא תתאדה, לא תתבזבז. היא תגיע ישירות אל בית השורשים של הצמח". בעיניה, דבריו אלה של אביה הם עיקרון חינוכי: היכולת לנתב משאבים, תשומת לב ואנרגיה כדי שיגיעו במדויק אל המקום שבו הם נדרשים.

כאשר עברה תמי עם משפחתה לקיבוץ "ראשית" בקריית מנחם היא לא נשאה עימה תוכנית חינוכית סדורה אלא מחויבות עמוקה למקום ולאנשים שחיים בו. "חיינו דלת מול דלת עם התושבים" היא מתארת, ומתוך אותה נוכחות יום יומית הלכה והתבררה לה התובנה שעל החינוך להיות מרכז הכובד של הקהילה בשכונה, הוא זה שיהיה המפתח לשינוי עמוק ומתמשך.

החיבור של תמי למקום קיבל פנים ברורות וחדות בבוקר אחד, זמן קצר לאחר שעברה עם משפחתה למתחם הנורית. אחת השכונות יעל ניסתה שוב ושוב להניא אותה מן ההחלטה להשתקע בשכונה. "היא הייתה יורדת ערב-ערב לעשות לי שיחות נפש וכשזה לא עבד לה, היא אמרה: 'מחר אני לוקחת אותך לסיור מאחורי הבלוק שלנו. שם תישברי'".

כמו רבים אחרים, גם תמי העדיפה עד אז להסיט את מבטה ממה שמתרחש מאחורי הבניינים בשכונה. "כולנו אלופי העולם בפיתוח מנגנוני הדחקה" היא אומרת. למוחרת בבוקר יצאו השתיים לסיור. ככל שהתקדמו, כך הלכה וגברה אצל תמי תחושת הערעור על החלטתה. לנגד עיניה היו ערמות

אשפה שהושלכו מהחלונות ומהגגות, מזרקים ו"באנגים" מאולתרים, ג'ונגל קוצני שצמח סביב תשתיות מים וחשמל שקרסו. "עם כל פסיעה ופסיעה, הבטן שלי מתהפכת" סיפרה.

בשלב מסוים ניסתה יעל להסיט שיח קוצני כדי לפלס להן דרך ונפצעה בזרועה. כשדם ניגר על ידה היא הסתובבה אל תמי ואמרה: "את שמה לב? לא שמענו פה אפילו פעם אחת ציוץ של ציפורים. את רואה? אפילו הן בגדו בנו". היא פרצה בבכי, סבה על עקבותיה, מותירה אחריה שובל של טיפות דם.

תמי קפאה במקומה. "אני מתאבנת" היא מתארת את הרגע ומוסיפה: "ואחרי כמה שניות מתעשתת". בדיעבד, זה היה רגע של הכרעה. "אמרתי את זה בקול רם, כדי שזה יהיה מספיק מחייב: אין לנו את הלוקסוס ללכת מפה. אנחנו עוד נוכיח ליעל, לעצמנו, לשכונה ולירושלים, שהציפורים לכאן עוד ישובו". הרגע הזה סימן את ההחלטה להישאר, לפעול, לבנות עתיד אחר במקום שנדמה היה שוויתרו עליו. עבור תמי, מכאן ואילך היה ברור שהדרך לשיקום, לצמיחה ולשייכות תעבור דרך החינוך שימש מסגרת רציפה שמחברת בין אנשים לקהילה ולמשמעות.

הסרת גדרות

תפיסת השייכות של תמי נשענת על ההבנה שבית הספר איננו אי מבודד. "אנחנו יוצרים זיקת גומלין מובנית ואפילו ממוסדת במונן החיובי של המילה בין הקהילה וההורים לבין בית הספר וצוות המורות והמורים" היא אומרת. בעיניה, האחריות על הילדים ועל הילדות לא נעצרת בשער אלא נפרסת על פני כל מעגלי חייהם – הבית, השכונה, המוסדות הקהילתיים ובית הספר – ויוצרת מארג אחד של קשרים, של זהויות ושל משמעות.

"במודעות מלאה ביטלנו את הגדרות בין הפורמלי ללא-פורמלי. אין לנו את הפריבילגיה להתעלם מהחצרות האחוריות של הילדים, מהמקומות שבהם הם חיים באמת". שם לדבריה מתרחשים הרגעים החשובים ביותר, לטוב ולרע. ושם גם נדרשת הנוכחות החינוכית.

הבחירה להסיר את הגדרות היא תפיסה ארגונית הבאה לידי ביטוי בפרקטיקות יום יומיות. היא מתממשת בשני כיוונים משלימים: פנימה והחוצה. מצד אחד, בית הספר מזמין את ההורים ואפילו את הסבים ואת הסבתות פנימה: הורים וסבים משתפים את התלמידים בסיפורי העלייה שלהם לארץ במפגשי כיתה עימם, הם מלמדים את התלמידים פיוטים לפי הלחנים המשפחתיים לקראת מופעים בית ספריים, ובערבי סליחות הם מגיעים לבית הספר שהופך לבית כנסת קהילתי. מצד שני, בית הספר מרחיב את נוכחותו אל מחוץ לגדרות, פיזית ומטפורית גם יחד. פעילויות שונות מתקיימות במתחם הקיבוץ העירוני ובמרחבים קהילתיים נוספים, וההבחנה בין "בית הספר" לבין "החיים" מיטשטשת.

כך נוצר מרחב חינוכי שחורג מהזמן ומהמקום של המערכת הרשמית – בית הספר פועל מסביב לשעון הרבה מעבר לשעות הפעילות הרשמיות ומטפח אקלים קהילתי-חינוכי שבו האחריות לילדים ולילדות היא משותפת ומתמשכת. בהדרגה נוצרה סביב בית הספר "קואליציית מחנכים" – רשת חיה של הורים, סבים וסבתות ושל דמויות קהילתיות שהופכים לגורם מחנך בעל ערך גם ללא תפקיד רשמי. פעילותם עבור בית הספר אינה נעשית מתוך חובה אלא מתוך תחושת שליחות, מתוך הבנה שזו הדרך היחידה לייצר שייכות אמיתית.

כאשר התרבות של הילד או של הילדה הופכת לחלק אינטגרלי מהחיים הבית ספריים, היא חדלה להיות שולית. תמי: "כשמה שחשוב לילד חשוב גם בבית הספר, הוא חווה התאמה בין עולמו הפנימי לבין הסביבה החינוכית". תחושת ההתאמה הזו, היא מסבירה, מחזקת את השייכות במובן העמוק ביותר – של הילד עצמו, אבל גם של משפחתו ושל הקהילה כולה. כך, למשל, בבית הספר יש קהילה גדולה של יוצאי אתיופיה, ואירועי חג הסיגד שהם חגיגה משותפת לכלל הקהילה בבית הספר העניקו השראה להורים שגדלו במעברות בירושלים לשוב ולספר לילדיהם את סיפור העלייה המשפחתי שלהם. השייכות במקרה הזה מתפשטת במעגלים: מהילדים להורים, מהבית לבית הספר, ומהשכונה לקהילה כולה.

"שייכות היא פועל יוצא של משמעות", תמי אומרת, "ומשמעות נוצרת מנוסחה פשוטה אך עמוקה: תחושת משמעות היא מכפלה של תפיסת המסוגלות העצמית בערך המשימה בעבורי. אם אחד מהם אפס, גם המשמעות מתאפסת".

הנוסחה הזו שהיא לכאורה מתמטית נוגעת בלב הפדגוגיה. כדי שילדים ושילדות יחוו שייכים, עליהם לחוות מסוגלות וערך. ילד שמרגיש שהוא יכול אך המשימה אינה מעניינת אותו לא ימצא בה משמעות. ילדה שעבורה המשימה חשובה אך חסרה לה אמונה ביכולתה, גם היא תישאר מחוץ למעגל השייכות. רק כשהלמידה נוגעת בלב ובשכל נולדת במפגש זה תחושת שייכות אמיתית.

תמי מתרגמת את העיקרון הזה לפרקטיקה חינוכית: בכל רגע היא מבקשת מהמורות לשאול את עצמן: "מה הילד או הילדה האלה הכי עכשיו?" – זו בעיניה שאלת היסוד של החינוך. היא נוהגת לספר על נכדה דרורי שהיה "הכי בינוני" עד שנולד לו אח נוסף. "סבתא", שאל, "אני כבר לא הכי בינוני, אז מה אני הכי עכשיו?" השאלה הזו, אומרת תמי, היא מהות החינוך – לזהות בכל ילד וילדה את המקום שבו הם "הכי", ולבנות ממנו תחושת ערך. "כשילד מרגיש שיש לו מקום שבו הוא הכי, כשהייחוד שלו מהדהד בקדמת הבמה, אז פיצחנו את סוגיית השייכות".

עבור תמי, ה"הכי" הוא קריאה לא לוותר. היא אינה מחפשת את תחושת הערך רק במגרש הרגשי או החברתי אלא דווקא בליבת ההוראה, במקום שבו עלולים להנמיך ציפיות. מכאן נולד המושג שטבעה: "מקצוע הצלחה אורייני" כלומר תחום למידה שבו כל ילד וילדה מצליחים לבטא את עצמם ואת יכולותיהם הקוגניטיביות, לא רק באומנות או בספורט אלא גם בקריאה, בכתיבה, במתמטיקה ובהבעה. הצוות הפדגוגי מגדיר לכל תלמיד ותלמידה את "מקצוע הצלחה" שלהם ומוודא שהתנועה האישית של הצלחה מתקיימת גם בתחומי הליבה. כך נוצרת פדגוגיה שמחברת בין שייכות לאחריות חינוכית, כלומר מערכת שמפחיתה חסמים אך מסרבת להנמיך את הרף.

תמי מדברת על הצורך לבטל את עקומת גאוס ואת ההנחה שלפיה תמיד יהיו ילדים מעטים בקצה העליון, ילדים מעטים בקצה התחתון, וילדים רבים באמצע הרחב. "עקומת גאוס אולי נכונה לסטטיסטיקה אבל היא לא נכונה לחיים של ילדים. היא גורמת לנו להשלים מראש עם זה שחלק לא יצליחו". בעיניה, הדרך היחידה שבה כולם יצליחו להתקדם באמת היא: "במקום לחשוב מי למעלה ומי למטה, אנחנו שואלים מי התקדם ואיך אנחנו

פדגוגיה של שייכות

מאפשרים לעוד ילד לזוז קדימה".

תמי מאמינה שהדרך להצלחה עוברת דרך ראייה אמיתית של הילד, הבנה מה חשוב לו, מה מעניק לו משמעות, ומהו המטען התרבותי שהוא מביא עימו. היא נזכרת בתלמידה בכיתה ב' יוצאת הקהילה האתיופית שנשאלה במבחן מיצ"ב: "מה יוצא דופן – אמר, קרא, צעק, הלך, שר?" התשובה הנכונה הייתה "הלך", משום שכל השאר הם פעלים של דיבור, אך הילדה ענתה "צעק, כי זה לא מנומס". "זו התשובה הכי יקרה שיכולנו לבקש. היא מבטאת עולם ערכים שלם ורגישות תרבותית שלא היינו מקבלים מתלמיד שעונה רק כדי לרצות". בעיני תמי, זהו רגע המציון פדגוגיה של שייכות, הוראה שמצליחה לראות בתשובה חריגה חלון להבנת עולם פנימי ותרבותי.

כדי שכל ילד וילדה ימצאו את המקום שבו "הם הכי", הוקמו בבית הספר "סביבות למידה מחוללות" – חממה, חווה חקלאית ומרכז מוזיקלי. "לא ויתרנו על הלמידה המסורתית אבל ילד שחווה גילוי ופליאה חוזר אחרת לכיתה". מבחינתה, למידה חוץ-כיתתית איננה תחליף ללמידה עיונית אלא שער הכניסה אליה, המקום שבו מתעוררות סקרנות ותחושת ערך. הצלחה מחוץ לכיתה מתורגמת למוטיבציה ולהישגים בתוכה: חוויה מולידה משמעות, משמעות מובילה ללמידה, והלמידה מזינה את תחושת השייכות.

גם ההתאמה התרבותית מחלחלת לרובד ההוראה. בדומה ל"שכונתי שפירא" גם "ראשית" זיהה שהשיטה הפונולוגית ללימוד קריאה איננה מתאימה לחלק מהתלמידים יוצאי הקהילה האתיופית שבולטים בתפיסתם החזותית והמרחבית. במקום להוריד ציפיות, פיתח הצוות שיטת קריאה חלופית, "שיטה לוונינית" מגדירה אותה תמי, המתבססת על חשיבה מרחבית. נוסף על כך, בית הספר פתח חוג לריצת ניווט שמתרגם את יכולות ההתמצאות של התלמידים האלה ליתרון לימודי. כאן הנוסחה מתממשת במלואה: כשהשיטה מתאימה התלמידים מצליחים והמסוגלות נוצרת. הקריאה פותחת עולמות ומעניקה ערך ומשמעות. כך נוצרת שייכות.

סיפורו של יוסי (שם בדוי), תלמיד כיתה ד', ממחיש את הנוסחה הזו. יוסי הוא יוצא הקהילה האתיופית שנחשב בעבר "מקרה אבוד". הורי הכיתה ביקשו להרחיקו אך תמי ידעה שהתוצאות של צעד כזה יהיו הרוות אסון עבור יוסי ומשפחתו, והיא סירבה לוותר עליו. יחד עם צוות מתמטיקה וחקלאות היא מינתה אותו לאיש הקשר מול מפעל ביו-בי שמספק לבית הספר בקבוקוני הדברה ביולוגית. יוסי נדרש לעקוב אחר הערוגות, לחשב כמויות ולפתור נוסחאות מתמטיות. המהפך בהתנהגותו של יוסי היה ניכר. "אפרופו הנוסחה שלנו", תמי מחייכת, "חיזקנו בו-זמנית את תפיסת המסוגלות ואת ערך המשימה". בסיום לימודי בית הספר היסודי התקבל יוסי ללימודים בתיכון נחשב, ובהמשך התגייס לסיירת גולני. הוא חוזר מדי פעם לבית הספר כדי לפגוש את תלמידי כיתות ו' ולספר להם את סיפורו.

בית הספר "המכליל אלוני יצחק"

כפר הנוער "המכליל אלוני יצחק" שוכן בלב אזור כפרי בצפון הארץ, סמוך לגבעת עדה, בתוך מרחב ירוק של אלונים עתיקים ושל שדות פתוחים. הוא הוקם בשנת 1948 בראשית ימי המדינה מתוך צורך דחוף לקלוט ילדים, ילדות ונוער ניצולי שואה, רבים מהם ללא משפחה וללא בית שאליו יוכלו לחזור. כבר מראשיתו לא נועד הכפר להיות רק מוסד לימודי אלא מסגרת חיים מלאה ומקום שמעניק יציבות, שייכות ותחושת בית למי שהגיעו אליו לאחר שבר קיצוני.

במהלך השנים השתנה ההרכב האנושי בכפר הנוער אך ליבת הייעוד שלו נותרה בעינה. "המכליל אלוני יצחק" ממשיך לקלוט תלמידות ותלמידים מכל רחבי הארץ ומהתפוצות, בהם עולים חדשים ובני נוער שמסלולי חייהם החברתיים והמשפחתיים מורכבים. לצד חניכי וחניכות הפנימייה לומדים בו גם תלמידים ותלמידות מהיישובים הסמוכים, וכך נוצר מפגש יום יומי בין ילדים מרקעים שונים, מאזורים גיאוגרפיים מגוונים ומנקודות פתיחה שונות לחיים. זהו מוסד שחי כל העת על קו התפר שבין פנימייה לבית ספר, בין קליטה של תלמידים שמגיעים לעיתים משולי החברה לבניית עתיד ארוך טווח.

רון חי, מנהל בית הספר, סבור שהאתגר המרכזי של בית הספר הוא להחזיק את המגוון של אוכלוסיית התלמידים במסגרת יציבה, ולהעביר לכל תלמיד ותלמידה מסר ברור ועקבי: "יש לך כאן מקום".

רון לא הגיע למערכת החינוך מהמסלול המקובל. שנים ארוכות שירת בתפקיד איש קבע בחיל הים, והיה חלק ממערכת היררכית ותובענית שמחייבת לקבל אחריות על אנשים ולהיות בתפקוד מיטבי. בהמשך דרכו עשה הסבה לחינוך בתוכנית חותם, והחל את דרכו במערכת החינוך הפורמלית. הרקע הביטחוני של רון השפיע על עיצוב תפיסת החינוך שלו והוא רואה בבית הספר מערכת שאחראית על חייהם של אנשים.

לאורך השנים העמיק רון בלימוד ובמחקר של מערכות חינוך בארץ ובעולם, ועסק בסוגיות של שוויון הזדמנויות, הכללה והמבנה הארגוני של בית הספר הממלכתי. הוא בוגר התוכנית לתואר שני לחינוך ולהוראה לנוער בהדרה במכללת אורנים, והוביל יוזמות חינוך שונות, המרכזית שבהן היא פיתוח מודל בית הספר המכליל – מודל שנבנה מתוך ניסיון מצטבר ומיושם כיום ב"המכליל אלוני יצחק" שבניהולו.

רון מפרט על משנתו החינוכית: "ניהול זו פלטפורמת ההשפעה האולטימטיבית להובלת שינוי במערכת החינוך". בעיניו, שייכות חייבת להיתמך בהחלטות מערכתיות, במבנים ארגוניים ובהגדרת אחריות ברורה שאינה מתפזרת בין יחידים אלא מוחזקת על ידי המוסד החינוכי כולו.

בימי שישי בבוקר בית הספר בכפר הנוער אלוני יצחק ריק מתלמידות ומתלמידים. הכיתות שקטות, המסדרונות דוממים אבל חדר המורים רוחש חיים. תשעים מורות ומורים מגיעים מדי יום שישי ללמוד יחד.

כשרון השיק את פרויקט הלמידה הזו בפני צוות החינוך הוא החליט להקדיש עשרים אחוז מזמן הפעילות של בית הספר ללמידה של הצוות. זו הייתה החלטה תשתיתית: מבין חמשת הימים שבהם בית הספר פועל ארבעה ימים מוקדשים לימי הוראה עבור כל מורה, וביום שישי כלל הצוות מגיע ליום למידה. ביום הזה המורים והמורות לומדים תאוריות חינוכיות

אחריות מערכתית
היא תשתית
לשייכות

ופסיכו־חברתיות, מפתחים תוכניות לימודים, בונים סביבות למידה, ומתרגלים "שיחה מחברת" – פרקטיקה של שיח גמיש ולא שיפוטי בין מורה לתלמיד המתמקדת בהקשבה ובהכרה בחוויית התלמיד במטרה לחזק קשר, להפחית ניכור ובדידות ולבסס תחושת שייכות (ראזר ופרידמן, 2020). רון: "את הלמידה הזו אנחנו עושים בעצמנו, לא מביאים השתלמויות מבחוץ". ימי שישי הפכו לשגרה של תרבות מקצועית: קהילה של מורות ושל מורים שלומדים יחד, חושבים יחד, ומעצבים יחד את בית הספר. הבחירה להקדיש יום שלם ללמידת הצוות מעבירה מסר מה חשוב כאן, על מי המערכת מקבלת אחריות.

כשרון נכנס לתפקיד מנהל בית הספר השאלה שהעסיקה אותו הייתה איך בונים בית ספר מכליל שבו ילדים מרקע שונה לומדים יחד וחווים תחושת שייכות. רון: "בית ספר מכליל הוא בית ספר של כולם, אז תפיסה רלוונטית לכל בית ספר, לא רק לאלוני יצחק". ב"המכליל אלוני יצחק" מדובר בשאלה שעוסקת במציאות יום יומית. זהו מוסד המשלב בין פנימייה לבית ספר יום, בין תלמידים ותלמידות שגדלו בסביבה משפחתית יציבה לבין כאלה שבית הספר הוא עבורם העוגן המרכזי ולעיתים היחיד בחייהם. לצד בני ובנות המקום לומדים בבית הספר גם עולים חדשים, נוער ללא משפחה שלעיתים הגיע לישראל ישירות משדה התעופה, והשפה, התרבות והקודים הבית ספריים זרים לו. במציאות כזו, בית הספר אינו יכול לבחור את תלמידיו או להישען על הומוגניות. השונות שהוא נדרש להחזיק היא מצב יסוד, מציאות יום יומית, לא בעיה שיש לפתור אלא תנאי בסיסי להכללה אמיתית. לדבריו, שייכות נולדת בדיוק שם: במפגש בין עולמות שונים, כאשר בית הספר יודע להחזיק את כולם באותה מסגרת ולקרוא לה בית. מתוך תפיסה זו חל שינוי עמוק בדרך שבה הצוות, התלמידות והתלמידים עובדים, לומדים ופועלים יחד.

בית ספר של כולם

עבור רון, הכללה מתחילה בשאלה: "איך מרגישים בבית הספר?" לשיטתו, יש שתי הנחות יסוד פשוטות אך מחייבות לשאלה זו: "אנחנו אחראים על ה־Well-being של הילדים ועל ה־Well-being של הצוות... בלי מורים שמרגישים שייכים, נתמכים וחזקים, אי אפשר לבנות שייכות לתלמידים". כלומר הנחת יסוד אחת היא שבית הספר אחראי גם על רווחת התלמידים וגם על רווחת המורים, והנחת יסוד שנייה היא שרווחת המורים היא תנאי לרווחת התלמידים. מכאן צומחת תפיסת הניהול שלו: "אני רואה את עצמי קודם כול מנהל של חדר המורים. זה הבייבי שלי. ככל שאשקיע יותר במורים, בזמן, במשאבים, בתשומת לב, כך יהיה טוב יותר לילדים" הוא אומר. דוגמה להשקעה הזאת היא השיחות האישיות עם צוות החינוך. צוות המנהלים מקיים שלוש שיחות אישיות בשנה עם כל מורה חדשה ושיחה אישית אחת לפחות עם כל מורה ותיק. השיחות עוסקות ברווחה האישית, בתחושת המשמעות ובחיבור למקום. חלק נכבד מהתקציב הבית ספרי מוקדש להכשרה המקצועית ולהתפתחות של הצוות. בבית הספר פועל ועד מורים שברשותו תקציב נדיב שמיועד לרווחה, לחיזוק תחושת הקהילה וללכידות צוותית. "יש לנו Happy Hour ליום הולדת, נופש למורים, אירועים בחגים" הוא מספר בחיוך. "זה גורם להם להרגיש שהם עובדים במקום ששווה להיות בו".

שייכות מתחילה בצוות

יותר מכול, רון מקפיד שהמורים ושהמורות יהיו שותפים פעילים בעיצוב בית הספר. "המורים כל הזמן יוצרים דברים חדשים: תוכניות לימודים, סביבות למידה" הוא אומר בגאווה. החממה הלימודית, סדנת המייקרים ומרחבי הלמידה בבית הספר, כל אלה הם "פנטזיות של מורים שהתממשו". בעיניו, היכולת ליצור ולחדש היא המפתח לשייכות מקצועית: "כשמורה מעבירה השתלמות לחברים שלה, היא מרגישה שהיא משפיעה, שהיא חלק מהמדיניות של המקום. אני לא רק בורג שמלמד חומר למבחן, אני יוצרת".

אחת ההשתלמויות הייחודיות שפותחה עבור הצוות מכונה "נכנסים ליער". השתלמות זאת נפתחת בריטריט של שלושה ימים בטבע ללא טלפונים והיא כוללת מפגשים גם לאורך השנה. "תחשבי, את לוקחת שלושים מורים לשלושה ימים בלי טלפונים, איזו אינטימיות נוצרת שם". בשטח מתרגלים מיינדפולנס, נוכחות ורפלקציה. "מורה שהוא בנוכחות הוא מורה טוב יותר, במיוחד בחינוך מכליל", מסביר רון. "מורה שמזהה מה קורה לו ברגע של קושי, מבין טוב יותר גם את הילד שמולו".

שינוי תרבותי כזה דורש זמן. לשם כך נבנה מערך קליטה מסודר למורים ולמורות חדשים הכולל פורום ייעודי, חניכה אישית, והכשרה מותאמת למחנכות ולמחנכים. "מורה מתחילה להרגיש בבית איפשהו לקראת פסח" הוא אומר. "זה לא קורה מהר, אבל זה קורה".

ההשקעה בצוות מכשירה את הקרקע להכללה אמיתית של תלמידים. רק מורות ומורים שמרגישים שייכים, מוגנים ונתמכים מסוגלים להחזיק כיתה מגוונת. רון מסביר כי בעיניו, מערכת החינוך המסורתית בנויה על פרקטיקות שמייצרות הדרה: "חלוקה להקבצות, כיתות לפי רמות, סטנדרטים שמונעים כניסה למגמות". ב"המכליל אלוני יצחק" ויתרו על כל אלה. מקצועות המתמטיקה והאנגלית נלמדים ללא הקבצות עד כיתה י'. "כשאני אומר לילד שהוא בהקבצה ג', אני בעצם אומר לו שהוא שווה פחות, ואם צבעתי אותך בקבוצה של 'החלשים', אתה לעולם לא תרגיש חלק". תחת זאת, כל המגמות פתוחות לכולם, גם לתלמידים שמגיעים מהפנימייה ללא משפחה בארץ וללא הון חברתי, תרבותי או לימודי מוקדם. "תחשבי על ילד שאין לו כמעט רשת תמיכה. אם בעבר הוא סיים עם חמש יחידות רוסית והיום הוא מסיים עם עשר יחידות הנדסת תוכנה, אלו קלפים אחרים שיש לו ביד כדי לפתוח את הדלתות בהמשך הדרך".

הנתונים מדברים בעד עצמם: שיעור הזכאות לתעודת בגרות בבית הספר עומד בעקביות על 95%, ובקרב תלמידי מב"ר שכל סוגי המגמות ורמות הלימוד באנגלית ובמתמטיקה פתוחים בפניהם שיעור הנבחנים ב-4-5 יחידות מתמטיקה זינק מ-2% ל-18%.

למה שמקובל לקרוא במערכת החינוך "משמעת" ב"המכליל אלוני יצחק" קוראים "גבולות". "זה לא הבדל סמנטי" מסביר רון. "להגיד 'משמעת' זה אומר שברור שהילד חרג מתפקידו ועשה משהו שהוא לא צריך לעשות. עבודה עם גבולות זו גישה אחרת. ברור שהילד פורץ את הגבולות, זה התהליך התקין. התפקיד שלנו זה להציב את הגבולות כל פעם מחדש ואנחנו לא מזדעזעים או קורסים בכל פעם שזה קורה".

בלי פרקטיקות מדירות

מתוך אותה גישה בית הספר נמנע מלהשעות. "אנחנו כמעט לא משעים תלמידים. בכל השנה יהיו אולי חמישה, וגם זה קורה רק כשאני רואה שהצוות מותש מהעבודה האינטנסיבית עם הילד וצריך רגע לנשום". ההשעיה איננה עונש לתלמיד, היא אמצעי להגן על הצוות אך ורק במקרי קצה בודדים. זהו חלק מהתפיסה שמערכת מכלילה רואה את כולם: את התלמידים וגם את המבוגרים שמלווים אותם.

רון מבקר את המושג שוויון הזדמנויות שבעיניו מטעה. "השתמשתי בו שנים, אבל בשנתיים האחרונות הפסקנו ועברנו לדבר על הצלחה". הוא מסביר: "ההזדמנות אולי פתוחה לכולם, אבל הילדים לא באמת מגיעים שווים. ילד שבא מבית שלא קראו בו ספרים וילד שבא מבית שההורים מאתגרים אותו מגיל אפס, הם לא באותו קו זינוק. שוויון הזדמנויות על הנייר רק מגדיל את הפערים, כי מי שיודע לנצל הזדמנויות הכי טוב זה תמיד החזקים".

מכאן צומחת תפיסת הצלחה של בית הספר: מערכת מכלילה אינה מסתפקת בפתיחת דלתות אלא היא מחויבת לכך שהתלמידות והתלמידים יוכלו גם לממש את ההזדמנויות הנקרות בפניהם. כך היה כשבית הספר פתח את מגמת הנדסת התוכנה לכולם. "מורים אמרו לי: 'רון, אתה נותן לכולם להירשם, אבל החניך הזה, שהוא כולו חלש, יישב שלושה חודשים וינשור, כי הוא לא יעמוד בעומס'". בעיני רון, זו בדיוק נקודת המבחן של מערכת מכלילה: לשאול מה המערכת צריכה לעשות כדי שכל אחד יוכל להצליח. "אני הולך לעשות עבודה כדי שהתלמיד הזה יצליח להיות שם. זה בית ספר שמביא את כל הילדים להצלחה, לא בית ספר שמייצר שוויון הזדמנויות".

התפיסה הזו מייצרת תוצאות: בית הספר גדל לכ-750 תלמידים ותלמידות ול-90 מורים ומורות, צמיחה של כ-35% בתוך שבע שנים. על כל מקום בכיתה ז' מתמודדים כיום שישה עד שמונה מועמדים, והקבלה נעשית בהגרלה. "היום גם הורים מהמשפחות הכי חזקות באזור מבקשים להיכנס. בסוף, מה שהורים רוצים זה שיראו את הילד שלהם, שיאהבו אותו".

בית הספר אינו מבקש להישאר בדלת אמותיו. הוא פועל להפיץ את מודל החינוך המכליל לקידום שינוי רחב יותר במערכת החינוך שיש בו תרומה ממשית לחינוך בישראל. השנה ליוו רון וצוותו תשעה עשר בתי ספר בתהליכים דומים, ומאה מנהלות ומנהלים נרשמו לתוכנית הכשרה שהוא מוביל בשיתוף פרופ' מיכל ראזר ממכללת אורנים, חותם ומכון אבני ראשה. תחושת השליחות המשותפת הזו מוסיפה נדבך נוסף לשייכות ולחיבור של המורות והמורים לבית הספר. רון: "לבית הספר יש סיפור. הוא בית ספר מכליל שבא לשנות את איך שמערכת החינוך עובדת. ואני כל הזמן משדר למורים תחושה שהם חלק ממהו גדול מהם".

שוויון ביכולת "לקחת הזדמנות"

מבנים של שייכות – מסגרת תאורטית לניתוח הסיפורים

הסיפורים בפרק זה הציגו דרכי פעולה שונות זו מזו לטיפול שייכות אך שלושתם יחד המחישו כיצד שייכות איננה תוצר של פעולה נקודתית אלא של תהליך מתמשך. היא נוצרת מרצף של תפיסות, של פרקטיקות ושל מנגנונים הנבנים לאורך זמן ומשתרעים על פני כל מרחבי העשייה בבית הספר ואף מחוצה לו.

כדי להבין מה מאפשר לשייכות להתממש בכל אחד מן הסיפורים, וכיצד המנהלות והמנהלים מתרגמים תפיסה ערכית למציאות ארגונית, נפנה למודל מבני ההזדמנויות לשייכות של גריי ואח' (Gray et al., 2018). המודל מבחין בין שלושה מבנים שבאמצעותם בתי ספר יוצרים או חוסמים חוויית שייכות: מבנים בין-אישיים, מבנים פדגוגיים ומבנים מוסדיים. מודל זה מאפשר לבחון כיצד פעולות יום יומיות המשולבות עם מדיניות ארגונית, עם תהליכי הוראה-למידה ועם סדירויות בית הספר יוצרות תנאים המאפשרים לפרט לחוש חלק מקהילה חינוכית ולהשפיע עליה.

חשוב להדגיש שגישה מערכתית ליצירת שייכות אינה מבטלת את כוחן של פעולות נקודתיות שאותן מקדמים מורות ומורים. כפי שראינו בתחנה השנייה, קשר יחיד, נוכחות רגישה, קריאה מדויקת של צורך, הזמנה להשתתפות, כל אלה יכולים לחולל שינוי בחוויית השייכות של תלמידה או של תלמיד גם בתוך מערכת שאינה מיטבית. ההתבוננות המערכתית ממקמת את פעולותיהם של אנשי ונשות החינוך בתוך תמונה רחבה יותר: היא אינה מפחיתה מערכן אלא מדגישה שהשפעתן יכולה להיות עמוקה ויציבה יותר כאשר מתקיימת תשתית ארגונית שתומכת בהן.

מבני הזדמנויות לשייכות בין-אישית

במודל של גריי ואח' מבני הזדמנויות בין-אישיים מתייחסים לקשרים הנוצרים בתוך בית הספר בין תלמידים למורים ובין קבוצות השווים. שלושת הסיפורים שהבאנו מהשטח מרחיבים את גבולות המודל ומראים כי קשרים אלה אינם מתמצים במרחב הבית ספרי. ראשית כול, בתי הספר מרחיבים את רשת הקשרים סביב הילדים והילדות כדי שהיא תכלול גם הורים, דמויות קהילתיות ושכנים. שחקנים אלה הופכים לחלק מהמעגל חברתי שבתוכו הילד או הילדה מוכרים, נראים ומוחזקים. זו הרחבה של מבנה ההזדמנויות הבין-אישי אל מחוץ לכיתה ולמעשה זו הפיכתה של הקהילה כולה למרחב המזמן שייכות.

שנית, בסיפורים ניכר טשטוש של הגבול בין הפורמלי והבלתי פורמלי: הקשרים נוצרים לא רק בשיעור אלא גם בשכונה, במסגרות קהילתיות ובמפגשים רב-דוריים. התוצאה היא רצף של מפגשים חברתיים שמעניק לילדים תחושת יציבות ונוכחות של מבוגרים בעלי השפעה עליהם לאורך כל היום.

שלישית, הסיפורים מצביעים על מבנה בין-אישי נוסף שאינו מופיע במודל המקורי: יצירת רשתות שייכות עבור הצוות החינוכי. מנהלות ומנהלים מעצבים מסגרות של תמיכה הדדית, של נראות מקצועית ושל קשרי קהילה בתוך הצוות עצמו. שייכות צוותית זו אינה רק תנאי מוקדם המאפשר למורות ולמורים לטפח שייכות אצל תלמידיהם אלא רשת חברתית-מקצועית שבתוכה אנשי חינוך חווים ערך, ביטחון והשפעה. כאשר קהילה מקצועית מרגישה שייכת, היא הופכת עצמה למרחב יציב ומחזיק עבור הילדים והילדות.

הרחבות אלה של הממד הבין-אישי המפורטות בסיפורים עוסקות בהגדלת ההון החברתי של התלמידים ושל התלמידות: הן מרחיבות את הרשתות החברתיות שהתלמידים והתלמידות מחוברים אליהן, הן מגבירות את הנגישות שלהם למשאבים חברתיים ותרבותיים, והן יוצרות קשרים בין קבוצות שבעבר פעלו בנפרד. בכך הן מוסיפות שכבה שלא מופיעה במודל של גריי ואח': **הן ממחישות כיצד מבני ההזדמנויות הבין-אישיים משמשים רשת רחבה של קשרים שחורגת מגבולות בית הספר ושאינה מתמקדת רק באינטראקציות שמתקיימות בתוכו.**

במודל של גריי ואח' מבני הזדמנויות לשייכות פדגוגית מתייחסים לאופן שבו תוכני הלמידה, שיטות ההוראה וארגון הסביבה הפדגוגית מאפשרים לתלמידות ולתלמידים לחוות עצמם נראים ובעלי ערך ומעמד בתוך המרחב הכיתתי. המודל מדגיש את חשיבות ההתאמה התרבותית (Cultural Alignment) ללמידה. זו כוללת שילוב של ידע מורשת, ייצוג תרבותי, תפיסות עולם מגוונות וקבוצות תרבותיות. בתהליך התאמה זה בית הספר מכניס אל תוכנית הלימודים תכנים מחיי הלומדים והלומדות וכך יוצר תנאים לשייכות. בישראל מושגים כמו "שייכות פדגוגית" או "שייכות בהוראה" כמעט שאינם נוכחים בשיח המקצועי, והתרומה של תהליכי הוראה לחוויית השייכות נתפסת לעיתים שולית ביחס לקשרים הבין-אישיים או לאקלים הבית ספרי. משום כך, הדגשתם של גריי ואח' שהלמידה עצמה יכולה להיות מנגנון של שייכות היא מסגור חשוב שאינו מובן מאליו בהקשר המקומי.

הסיפורים שהבאנו מהשטח מדגימים עקרונות אלה. הם גם מאפשרים לזהות כיצד פדגוגיה המותאמת לעולמם של הלומדות ושל הלומדים יוצרת חוויית שייכות עמוקה יותר מזו המוצגת במאמר. התכנים הנלמדים משקפים את העולם החברתי והתרבותי של הילדים, הידע המשפחתי והקהילתי הופך לחלק מההוראה, והייצוג התרבותי אינו מסתכם בדימויים אלא מתרחב לעקרונות פעולה, למסורות ולערכי קהילה.

מעבר לכך, הסיפורים מציעים הרחבה רעיונית חשובה: **ההתאמה התרבותית אינה מתמקדת רק בתוכן הלימודי אלא גם באופן שבו הלמידה עצמה בנויה ובדרכי החשיבה שהיא מאפשרת.** כלומר השונות התרבותית אינה רק מטען של ידע ושל מסורות אלא גם הבדלים ממשיים באופן שבו ילדות וילדים מבינים, מפרשים ופועלים. מתוך כך נובע הצורך להתאים את שיטות ההוראה וגם את האופן שבו המערכת מפרשת שגיאות, תבניות חשיבה או דרכי הבעה, כך שישקפו את דרכי החשיבה של התלמידות ושל התלמידים ושלא ימדדו אותם לפי תבנית אחת.

נוסף על כך, הדוגמאות מלמדות כי שייכות אינה נוצרת רק מחיבור תרבותי או רגשי אלא גם מחוויית הצלחה אקדמית. תוכן שמעניין תלמידים הוא חשוב, אך בלעדי תחושת מסוגלות אמיתית לא תפתח השייכות. לכן תפקידם של מבני ההוראה הוא לא רק לייצג תרבות, זהות או קשר לקהילה אלא ליצור תנאים שבהם כל תלמיד ותלמידה יכולים להתקדם, לחוות הישגים ולהרגיש שהיכולות שלהם באות לידי ביטוי. הסיפורים ממחישים כי במקרים רבים דווקא השקעה עקבית בהישגים לימודיים, בצמצום פערים ובפתיחת מרחב למצוינות היא שמייצרת תחושת שייכות עמוקה.

מבני הזדמנויות לשייכות פדגוגית

לבסוף, ההתבוננות בסיפורים חושפת ממד שאינו מפותח במודל המקורי: פיתוח מקצועי של הצוות גורם לצוות ליצור פדגוגיה ולא רק ליישם פדגוגיה. כאשר מורות ומורים לומדים, מתנסים ומעצבים יחד דרכי הוראה, הפדגוגיה הופכת לכלי של קהילה מקצועית, וזו עצמה הופכת למרחב המזמן שייכות. במובן זה, השייכות הפדגוגית אינה תוצר של פעולה אחת אלא של ארגון דינמי שבו הצוות והלומדים מְבְנִים יחד את תנאי הלמידה.

לסיכום, החיבור בין עקרונות של התאמה תרבותית לבין התבוננות העולות מהסיפורים מצביע על כך שמבני ההוראה הם מרחב שבו גם הצוות וגם התלמידים והתלמידות מרגישים נראות, מסוגלות ושייכות. כך ההוראה עצמה הופכת לאחד המקומות המרכזיים שבהם נבנית תחושת השייכות של כלל באי בית הספר.

במודל של גריי ואח', מבני הזדמנויות מוסדיים הם המנגנונים שבאמצעותם מדיניות, נהלים וחלוקת משאבים מגדירים בפועל מי נחשב חלק מהקהילה, כיצד מתייחסים אליו, אילו הזדמנויות עומדות לרשותו, ומהי המידה שבה הוא יכול להשפיע על חייו במערכת. במישור זה שייכות איננה רק חוויה אישית אלא תוצר של החלטות מוסדיות מצטברות. הסיפורים מהשטח מדגישים יסודות אלה אך גם מרחיבים את ההבנה של המודל.

מי נחשב חלק מהקהילה? לפי המודל, מדיניות הקבלה מגדירה את גבולות ה"אנחנו" הבית ספרי. הסיפורים מדגימים יישום ברור של עיקרון זה: הסרת חסמי כניסה, הימנעות מהדרה פורמלית ופתיחת דלתות בפני קהילות מגוונות. עם זאת, הפרקטיקות בשטח מציעות הרחבה חשובה לפיה בית הספר אינו היחידה הבלעדית המייצרת שייכות אלא הוא חלק ממארג קהילתי רחב יותר.

במקום לצפות שמשפחות ייכנסו אל בית הספר, המערכת פוגשת אותן במרחב שבו הן חיות – שכונה, קהילה, מוסדות מקומיים. מדיניות קבלה שאינה נסמכת על מבחני מיון או על תנאי סף מאפשרת לשלב ילדים ומשפחות שבמערכות אחרות היו נותרים בשוליים. נוסף על כך, גבולות השייכות אינם מוגבלים ללומדים וללומדות אלא הם כוללים גם צוות חינוכי מגוון, הורים שברשותם מפתחות לבית הספר ודמויות שכונתיות הנוכחות בשגרה. כל אלה מסמנים הרחבת קהילה חינוכית מעבר למבנה המוסדי.

כיצד מתייחסים למי שכבר בפנים? מדיניות תגובה להתנהגות, לנוכחות ולמשבר מייצרת מסר מוסדי בעל ערך ושייכות. שלושת הסיפורים מציגים יישום מתמשך של עיקרון זה ואף מעמיקים אותו. מעבר לנוכחות יום יומית ולליווי עקבי, ניכרת מדיניות של אי־יותור. תלמידים אינם מוֹצְאִים מן המערכת גם כאשר התנהגותם מורכבת אלא הם מוחזקים בפועל באמצעות תפקידים בעלי ערך, בניית קשר ושיחות שרואות בקונפליקט חלק מתהליך התפתחותי. לצד זאת, עולה עיקרון משלים: ההכרה בכך שילדים זקוקים לעיתים למרחב בטוח של "דומים" שממנו ניתן להתרחב. כלומר, שייכות אינה דורשת טשטוש של שונות אלא הכרה בהיותה נקודת מוצא חינוכית.

מבני הזדמנויות מוסדיים

מדיניות זו מופנית גם כלפי מבוגרים. הביטוי לה הוא ביקורי בית, חדר משפחות, למידה משותפת של הצוות ורשתות תמיכה במורות חדשות. כאן מופיעה הרחבה נוספת ביחס למודל של גריי ואח', לפיה גם למבוגרים יש מבני שייכות מוסדיים, והחזקה של הקהילה המקצועית היא תנאי לשייכות של הילדים.

אילו הזדמנויות פתוחות בפועל? במודל של גריי ואח', הסרת חסמים היא תנאי בסיסי ליצירת הזדמנויות אמיתיות לשייכות. הסיפורים מהשטח ממחישים זאת: ביטול הקבצות ותיוגים, פתיחת מגמות לכל תלמידה ותלמיד, התאמות פדגוגיות עמוקות וליווי צמוד לתלמידים ולתלמידות מרקע לשוני או תרבותי שונה. כל אלה הן פעולות שמפחיתות מחסומים מוסדיים.

הפרקטיקות מהשטח מציעות הרחבה חשובה למודל בשני מישורים משלימים: האחד הוא **ביקורת על שוויון הזדמנויות פורמלי** – פתיחת דלתות לכולם איננה יוצרת שוויון כאשר התלמידות והתלמידים אינם מתחילים מאותה נקודת מוצא. במציאות זו, שוויון הזדמנויות עלול להעמיק פערים, משום שמי שמסוגל לממש את ההזדמנות הוא מי שכבר מחזיק בהון חברתי, לימודי ותרבותי. הסיפורים מצביעים על גישה של שוויון ביכולת לממש הזדמנות וממקמים את האחריות למימוש על המערכת, לא על הפרט.

המישור השני הוא **לראות בהזדמנות מבנה ולא אפשרות** – במערכת מכיליה, ההזדמנות איננה הזמנה כללית ("כל אחד יכול להצטרף") אלא מסלול מובנה המאפשר לתלמידים ולתלמידות להצליח בפועל. כך למשל בית ספר עורך שינויים בדרכי הוראה, יוצר מבני תמיכה, מתאים את ההוראה מבחינה תרבותית ומזהה "מקצועות הצלחה" שמבטיחים חוויית מסוגלות בליבת הלמידה. במובן זה, הסרת החסמים היא פרקטיקה מוסדית ולא רק הצהרה ערכית. המערכת מתארגנת כך שההזדמנות אינה רק תאורטית אלא היא נגישה ובת-מימוש עבור כל תלמיד ותלמידה.

למי יש קול? לפי גריי ואח', קול הוא היכולת של תלמידים ושל תלמידות להשתתף ולהשפיע על חווייתם בבית הספר. בסיפורים מהשטח תלמידים מדברים, מפרשים חוויות, מעלים שאלות על פערים חברתיים ומשתתפים בעיצוב השיח היום יומי.

בסיפורים מהשטח עולה ממד שאינו מנוסח במפורש במודל: קול אינו מופיע רק בקרב תלמידים ותלמידות, הוא מופיע גם בקרב הורים שמתתפים ביום יום, בקרב מורות ומורים המעצבים פדגוגיה ומדיניות, ובקרב דמויות בולטות בקהילה שהופכות חלק משגרת החיים הבית ספרית. קול שנשמע הוא לא רק תכונה של לומדים אלא הוא מאפיין של מערכת יחסים מוסדית רחבה שבה שותפים רבים מרגישים שמותר להם להשפיע.

האם תלמידים ותלמידות לומדים להבין את המערכת ולשנותה? במודל של גריי ואח' זהו ממד סמוי שמכוון לפיתוח מודעות ביקורתית ואייג'נסי. הסיפורים מדגימים זאת דרך מספר פרקטיקות: שיח גלוי על פערים חברתיים; שינוי שיטות הוראה כדי להתאים לסגנונות חשיבה שונים; פירוק תיוגים; מתן תפקידים בעלי ערך המייצרים תחושת מסוגלות.

התייחסות להרחבת גבולות מדגישה ממד נוסף: כאשר מערכת מציבה גבול ברור אך מלווה אותו בשיחה מחברת, ההתנהגות נחקרת במקום להיות קיבוע של זהות. כך מתפתח אייג'נסי, דרך הבנה של מניעים, מתן פרשנות להתנהגות ובחירה בתגובה אחרת. כל זאת במסגרת שמחזיקה את הילד ואת הילדה.

תובנות

הניתוח של שלושת הסיפורים בשילוב ההרחבות שעלו מהשוואתם למודל של גריי ואח' מאפשר לעמוד על כך שכאשר שייכות מתפתחת בתוך בתי ספר, היא אינה רעיון מופשט אלא תוצר של תפיסות חינוך מגובשות, החלטות ניהוליות ופדגוגיות, ומבנים וסדיריות המוטמעים לאורך זמן. מתוך ניתוח זה עולות תובנות שיכולות לשמש מצפן לבתי ספר המבקשים לטפח שייכות באופן עקבי ומובנה:

שייכות היא שיטה, היא אינה אוסף של פעולות

סיפורי בתי הספר מדגימים את רוחב היריעה של הצירים במושג שייכות: קשר אישי, היכרות עמוקה עם המקום, התאמה תרבותית, הישגים לימודיים, קהילה מקצועית של צוות ההוראה, קשר עם העשייה הבלתי פורמלית, שילוב פעיל של משפחות. כל בית ספר הדגיש ציר אחר בהתאם להקשר המקומי ולגישתו הפדגוגית. באף מקרה לא נבנתה השייכות על פעולה אחת אלא על שילוב עקבי של כמה מסלולים במקביל.

שייכות אינה רק יחסים ואקלים

בתי הספר בסיפורים שהצגנו חרגו מהתפיסה הרווחת שלפיה שייכות היא תוצאה של יחסים בין-אישיים או של אקלים נעים. תחת זאת, הם מראים ששייכות נוצרת מתוך פדגוגיה שמייצרת משמעות ושבונה מסוגלות; מתוך מבנים וסדיריות; מתוך קהילות פעילות של צוות, של הורים ושל שכונה. כלומר שייכות אינה תוספת רגשית למעטפת אלא תוצר של הדרך שלפיה בית הספר בנוי ופועל.

שייכות נבנית ממבנים

בסיפוריהם של שלושת בתי הספר ניתן לראות שהשייכות לא נבנתה מפעילויות תוספתיות או ממחוות נקודתיות אלא משינויים של מבני הליבה: מערכת השעות, שיטות ההערכה, דפוסי העבודה של הצוות, לוח האירועים, חלוקת המשאבים ומנגנוני הקבלה. במובן זה, השייכות אינה תוספת למערכת אלא עיקרון שמכוון את עיצוב המערכת עצמה. מה שאינו משרת שייכות מותאם מחדש; מה שמחזק אותה מקבל זמן, משאבים ומקום. כך הופכת השייכות מתפיסה ערכית להיגיון ארגוני שמייצר תנאים ממשיים של בית ספר שבו אפשר להרגיש חלק.

שייכות צומחת מראייה הוליסטית

שייכות מתפתחת כאשר בית הספר רואה כל פרט בשלמותו. בשלושת הסיפורים בולטת ההבנה שהשְׁלוּמוּת (Well-being) ושהחוויה הרגשית הן חלק מהמשימה החינוכית עצמה. הכרה בעולמם הרחב של הלומדים, כולל חוזקות, תחומי עניין ורקע תרבותי, מאפשרת להם לחוש נראים ושייכים. במקביל, השקעה ברווחה ובקהילה המקצועית של הצוות יוצרת שייכות מקצועית שהיא תנאי ליכולת להחזיק מרחב מיטיב עבור התלמידים.

בית הספר משמש מגדלור קהילתי

אחד המאפיינים של בית הספר הוא תפקידו לשמש מגדלור לצורך מילוי משימות החורגות מתחומו. בית ספר מגדלור אינו רואה עצמו מוסד סגור אלא עוגן קהילתי שפועל לקדם את השכונה או את המרחב שסביב בית הספר, לעצב ולהשפיע על הקהילות שמהן מגיעים התלמידים, ואף להשפיע על מערכת החינוך כולה. כאשר בית הספר הופך לציר של רשת קהילתית המקיימת שותפות עם מרכזים קהילתיים, עמותות, משפחות, ועם דמויות מפתח בשכונה, תחושת השייכות של התלמידים, של ההורים ושל הצוות מתבססת על חוויה של חברות במארג רחב ולא רק בקהילה בית ספרית סגורה. השליחות הזו משפיעה על כלל הצוות החינוכי והיא נדבך חשוב בגיבוש תחושת השייכות שלו לבית הספר.

פרקטיקות

ניתן לאמץ משלושת הסיפורים שפורטו כאן פרקטיקות שונות ליצירת שייכות לצורך יישומן במוסדות אחרים, למשל חדר משפחות, מקצועות הצלחה, ביטול הקבצות, יום למידה לצוות. עם זאת, חשוב להדגיש כי השלם גדול מסכום חלקיו. הסיפורים מדגימים את הכוח של מוסד בודד שבוחר לשנות את עצמו מן היסוד כדי לקדם שייכות. זהו מהלך שדורש אומץ והתמדה, והתמורות שהוא מעניק הן רבות יותר מתוצאות של פרקטיקות בודדות. מהלך כזה מציע תקווה ממשית לחינוך אחר שהולם את חייהם של התלמידים ושל התלמידות.

ריכזנו את הפרקטיקות לשייכות מתוך הסיפורים וסיווגנו אותן לפי שלושת מבני השייכות – בין־אישי, פדגוגי ומוסדי. רשימה זו יכולה לשמש ארגז כלים למנהלות ולמנהלים המבקשים לתרגם את תאוריית השייכות לפעולות קונקרטיביות.

1. הממד הבין־אישי: יצירת נראות וקשר

פרקטיקות אלו מתמקדות בבנייה של רשת ביטחון רגשית וחברתית, בהנכחת הפרט ובחיבור הקהילה (הורים וצוות) אל תוך בית הספר.

- **קבלת פנים אישית בשער** – עמידה פיזית של מנהל או של מנהלת בית הספר בשער הכניסה בכל בוקר וקריאה בשמם של כל תלמיד ותלמידה הנכנסים בשער.
- **Check-in/Check-out** – פתיחת הבוקר במעגל (כ־45 דקות) שבו כל ילד וילדה משמיעים קול, וסיום היום ברפלקציה משותפת.
- **יצירת קשר עם מי שלא הגיע** – יצירת קשר טלפוני מידי עם תלמידים שלא הגיעו בבוקר לבית הספר (המסר בפנייה יהיה "אנחנו דואגים לך" ולא "למה לא באת?"), ואזכור שמם של תלמידים אלה במעגל הבוקר גם בהיעדרם.
- **ביקורי בית** – קיום ביקורי בית סדירים על ידי הצוות וההנהלה. קיום ביקורי בית בשגרה ולא רק בעיתות משבר הם ביטוי לתפיסת השותפות.
- **מרחב פיזי להורים** – הקצאת חדר משפחות בבית הספר שישמש מעין סלון להורים, ומתן מפתח להורים ליצירת תחושה של שותפות ושל בית.
- **ספר קשר ויזואלי** – יצירת אלבום הכולל תמונות ומספרי טלפון של כל אנשי הצוות והתלמידים לחיזוק ההיכרות והנגישות.

- **השקעה ברווחת הצוות (Well-being)** – קיום שיחות אישיות קבועות עם מורים (שלוש פעמים בשנה למורה חדש), ימי גיבוש, ריטריטים ("נכנסים ליער"), גיבוש תקציב ייעודי לוועד המורים.
- **גיוס הורים למען הכלל** – עידוד הורים ליזום פרויקטים חברתיים (כגון מרכז למידה) שמחברים בין אוכלוסיות שונות ומסירים חסמים (למשל הזמנות למסיבת יום הולדת שנעשות דרך בית הספר ולא בווטסאפ).

2. הממד הפדגוגי: הוראה ולמידה מכלילות

- פרקטיקות אלו עוסקות בהתאמת התוכן, שיטות ההוראה וסביבת הלמידה כך שכל תלמיד יחווה מסוגלות, ערך ורלוונטיות תרבותית.
- **"מקצוע הצלחה"** – איתור תחום למידה ספציפי (אורייני או תחום ליבה) עבור כל תלמיד ותלמידה שבו יוכלו להצטיין, להוביל, ולעמוד בקדמת הבמה.
- **התאמה תרבותית של הלמידה** – פיתוח עזרים ויזואליים המבוססים על תמונות מהשכונה ומהווי המשפחות, ושימוש בשיטות הוראה המותאמות לקודים תרבותיים (למשל שיטות קריאה חזותיות או מרחביות לאוכלוסיות ספציפיות).
- **למידה במרחב השכונתי** – הפיכת השכונה לקמפוס למידה דרך קיום סיורים ברחוב ודרך חיבור הלמידה לדמויות בקהילה (למשל לימוד אצל בעלי מלאכה מקומיים).
- **פיתוח תוכניות לימודים על ידי מורים** – מתן אוטונומיה למורים לכתוב תוכניות לימודים וליצור סביבות למידה (מייקרים, חממות) כדי לחזק את תחושת השייכות ואת המשמעות המקצועית שלהם.
- **שיח גלוי על פערים חברתיים** – דיונים בכיתה על אי-שוויון (למשל מי טס לחו"ל ומי לא) יכולים לשמש כלי לפיתוח מודעות ביקורתית, סולידריות ונראות של מציאות החיים.
- **שילוב ידע ומסורת מהבית** – הזמנת הורים ללמד מורשת, פיוטים או סיפורי עלייה. תכנים כאלה יכולים להיות חלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים ולא אירועי פולקלור שוליים.
- **מתן תפקידי אחריות בעלי משקל** – הפקדת תחומי אחריות "בוגרים" (כגון ניהול קשר עם ספקים חיצוניים או קבלת אחריות על ציוד יקר) בידי תלמידים שנחשבים מאתגרים לבנייה של תחושת ערך.

3. הממד המוסדי: מבנים, נהלים, מדיניות

- פרקטיקות אלו נוגעות להחלטות המערכתיות, המנהליות והארגוניות המעצבות את חוקי המשחק של בית הספר והן מסירות חסמים מבניים.
- **ביטול הסללה והקבצות** – ביטול הקבצות במקצועות הליבה (מתמטיקה, אנגלית) ופתיחת כל המגמות לכלל התלמידים ללא תנאי סף. מדיניות כזאת מאפשרת שוויון ביכולת "לקחת הזדמנות".
- **יום למידה שבועי לצוות** – הקצאת יום קבוע בשבוע ללמידה ולפיתוח מקצועי של כלל הצוות ללא נוכחות תלמידים.
- **מדיניות קבלה מכלילה** – ביטול מנגנוני סינון לטובת הרכב תלמידים הטרוגני. בבתי ספר שכונתיים – מחויבות לייצוג המגוון השכונתי; בבתי ספר על-אזוריים – שימוש במנגנונים שוויוניים (כגון הגרלה) שאינם מותנים בהישגים או ברקע סוציאקונומי.

- **גיוס צוות מגוון** – העסקה מכוונת של נשות ואנשי חינוך מרקע תרבותי מגוון (למשל: מורה פיליפיני, מורות ערביות) ליצירת מודלים לחיקוי (Role Models) לכלל התלמידים והתלמידות.
- **שינוי תפיסת המשמעת דרך הגדרה של גבולות** – מעבר משיח של עבירות ועונשים לשיח של הצבת גבולות אמפתית תוך צמצום ניכר של השעיות כדי למנוע מסרי דחייה והדרה.
- **בית ספר ללא גדרות** – טשטוש הגבולות בין הפורמלי לבלתי פורמלי דרך פעילות בית ספרית שמתקיימת אחר הצהריים, בערבים ובחגים, ושימוש במתקני בית הספר לצורכי הקהילה.
- **התאמת אירועים לתרבות הקהילה** – יצירת אירועים מותאמים לתרבויות שונות כדי לאפשר לכולם להרגיש בנוח.

תרשים 6 • הזדמנויות לשייכות - צידה לדרך



סיכום

בדומה לסקירת השטח שעל ההולך לעשות לפני היציאה לדרך, תהליך המיפוי בסקירה זו מאפשר לנו לשרטט את תוואי הדרך של חוויית השייכות: לעמוד על משמעותה, להתחקות אחר האופן שבו היא מתפתחת לאורך החיים, ולהבין מהם הגורמים האישיים, החברתיים, הפדגוגיים והמערכתיים המשפיעים עליה. מסמך זה נועד לשמש מפת דרך לביסוס ידע פדגוגי ומעשי בנוגע לעקרונות, למיומנויות ולתנאים המאפשרים לטפח שייכות במערכות חינוך. במובן זה היא נועדה לטפח בנו חוויה של שייכות למושג שייכות.

סקירה זו נועדה בראש ובראשונה לשמש צידה לדרך לשותפות ולשותפים של אורחא. אנו תקווה שהיא תהיה בעלת ערך גם לאנשי ונשות חינוך, למנהיגות חינוכית ולכל מי שעוסק בעיצוב מרחבים שבהם ילדים וילדות, נוער, מורים ומורות יכולים לחוש בעלי מקום.

ראינו כי לשייכות יש חשיבות בכל תחומי החיים: בריאות נפשית, חוסן, למידה, התפתחות זהות והזדמנויות חיים. השייכות היא צורך בסיסי, פסיכולוגי והתפתחותי, ויש לה השפעה על ויסות רגשי, על בניית קשרים, על תחושת ערך עצמי ועל היכולת להשפיע. בה בעת, שייכות אינה רק חוויה פנימית. היא מעוצבת גם על ידי מדיניות, מבנים, נורמות תרבותיות ומנגנוני הכללה והדרה. משום כך, טיפוח שייכות הוא אתגר חינוכי, חברתי ומערכתי גם יחד.

שייכות היא מושג רב-ממדי השזור במגוון תחומים, החל בהתקשרות ובזהות, דרך בעלות פסיכולוגית, הון חברתי ואייג'נסי, וכלה בפרקטיקות פדגוגיות. היא מתהווה לאורך זמן מתוך המפגש בין שלושה ממדים מרכזיים: האישי (ערך עצמי, ביטחון, יכולת להשתתף), הבין-אישי (קשרים הכוללים אמון, נראות, הדדיות) והמערכתי (מדיניות, נורמות, מבנים המאפשרים הכללה או חוסמים אותה). במערכת החינוך מצטרף גם הממד הפדגוגי – האופן שבו למידה מעוצבת. מבני הוראה, דרכי הערכה, נגישות, ייצוג ורלוונטיות, כל אלה יכולים לאפשר שייכות או לייצר בדידות, ניכור והדרה. לפיכך, שייכות נוצרת לא רק מתוך קשרים אלא מתוך מבנים מערכתיים שכוללים גם את האופן שבו מתרחשת למידה.

שייכות היא חוויה אנושית בסיסית שנוצרת מתוך המפגש בין האדם לסביבתו. לכן התייחסנו בסקירה זאת ליצירת התנאים שמאפשרים לשייכות להתממש: טיפוח אקלים, עיצוב פדגוגיה רלוונטית ומכלילה, בניית קשרים של אמון ושל נראות, הסרת חסמים מערכתיים. מגוון הפעולות הללו מבטא את העיקרון המרכזי של שייכות: היא אינה נוצרת מעצמה אלא היא תוצר של בחירות חינוכיות מכוונות ושל סביבה המאפשרת לכל אחד ואחת לחוש בעלי מקום.

כדי לטפח שייכות לא די בכוונות טובות או בפעולות נקודתיות. נדרש חיבור מודע בין תאוריה לפרקטיקה: יצירת סדירויות של קבלה ושל נראות, בניית גבולות מיטיבים, יצירת הזדמנויות להצלחה, עיצוב פדגוגיה רלוונטית ורגישה לתרבות, בניית קהילה מקצועית עבור צוותי חינוך. חשוב לא פחות לזכור: צוות חינוך שאינו מרגיש שייך יתקשה לטפח שייכות אצל אחרים. לכן טיפוח שייכות של מורות ושל מורים הוא תנאי מקדים הכרחי לכל פעולה שמבקשת לחזק שייכות בקרב תלמידים ותלמידות.

אנו תקווה שתמצאו במסמך זה הד לציר הערכי והמקצועי של עבודתכם, ושסקירה זאת תשמש לכם מקור ידע וכלי פעולה שיאפשרו לכם, לכולנו, לעצב יחד מרחבי חינוך שבהם כל אחת ואחד יוכלו למצוא מקום, לראות ולהיראות, להשתתף ולהשפיע – להרגיש שייכים.

מקורות

מרכז המחקר והמידע של הכנסת (2021). *ניתוח תשלומי ההורים שאושר למוסדות החינוך לגבות בשנת תש"ף* (19/2020).

משרד החינוך (2022, 11 ביולי). *חוזר מנכ"ל תשלומי הורים: הוראת שעה 0302*.

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

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

ראזה, מ' ופרידמן, ו' (2020). *סמכות ורכות: מערכות יחסים משקמות כאבני דרך ביצירת חינוך מכליל*. מכון מופ"ת.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34.

Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The journal of special education*, 38(2), 111-123.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.).

Antonsich, M. (2010). Searching for belonging: An analytical framework. *Geography Compass*, 4(6), 644-659.

Armstrong, D. E. (2017). Professional learning communities and teacher belonging. *International Journal of Educational Research*, 86, 1-8.

Asher, S. R., & McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and

אליצור, א', טיאנו, ש', מוניץ, ח' ונוימן, מ' (2010). *פרקים נבחרים בפסיכיאטריה*. דיונון.

ברק-מדינה, ע' וכץ-ברג, ה' (2025). *Agency: מפה מושגית, עקרונות, פרקטיקות. הקשרים*. יוזמת אורחא – בשביל צמיחה רגשית חברתית בישראל. [קישור](#)

גריןולד, נ' (עורכת). (2023). *מדריך להתערבויות טיפוליות בילדים, בני נוער, ומשפחותיהם במצבי טראומה מורכבת, משותפת ומתמשכת*. מועצה אזורית שער הנגב.

גרשפלד-ליטוין, א' (2025). *"מלחמה זה דבר בוכה"*: ייחודיות תהליכי האובדן והאבל בעקבות אירועי ה-7 באוקטובר. בתוך: ב' שלגי וש' זיו ביימן (עורכים), *מבין השברים – טראומה, התמודדות ותקווה (עמ' 257-278)*. מודן.

דהאן, י' (2007). *תיאוריות של צדק חברתי*. משרד הביטחון.

דורון, מ' (2016). *טראומה והטיפול בה*. הוצאה עצמית. ואן דר קולק, ב' (2021). *נרשם בגוף: מוח, נפש וגוף בריפוי מטראומה*. פרדס.

וינוקור, א' (2022). *הממשק בין תהליכים חינוכיים בקהילות מיטיבות לבין מוביליות, הון חברתי וחוסן חברתי*. קהילה מיטיבה.

זיו, א' (2012). *טראומה עיקשת. מפתח: כתב-עת לקסיקלי למחשבה פוליטית*, 5: 74-55.

חן-גל, ש' (2016). *התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום*. מאה, המחלקה לפיתוח פדגוגי טכנולוגי, משרד הכלכלה והתעשייה.

יוקל, כ' ורומי, ש' (2023). תפיסת המארג הרגשי בבית הספר: השוואה בין תלמידים במצבי סיכון לתלמידים שאינם במצבי סיכון. *דפים*, 78: 185-163.

לואיס-הרמן, ג' (1994). *טראומה והחלמה*. עם עובד, ספריית אופקים.

מור, פ' ולוריא, א' (עורכים). (2014). *לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר*. ג'וינט ישראל-אשלים.

מור, פ', לוריא, א', חן-גל, ש' וסימן טוב, י' (2008). *משא הטראומה – התמודדות מתמשכת עם נפגעי משבר וטראומה בין כותלי בית הספר*. אשלים.

מנדל-לוי, נ' (2021). *איים של ביטחון: בית ספר כמקור של תקווה לילדים שחיים בעוני*. מכון אבני ראשה.

- perceived popularity. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 232–248). Guilford Press.
- Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need satisfaction and development of autonomous motivation. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 421–439). Springer.
- Ayalon, H., Mcdossi, O., & Yogev, A. (2023). Institutional selectivity, curricular policy, and field of study stratification in expanded higher education systems: The case of Israel. *Higher Education Policy*, 36(1), 93–115.
- Avey, J. B., Avolio, B. J., Crossley, C. D., & Luthans, F. (2009). Psychological ownership: Theoretical extensions, measurement and relation to work outcomes. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(2), 173–191.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Bennett, J. (2014). Gifted places: The inalienable nature of belonging in place. *Environment and Planning D: Society and Space*, 32(4), 658–671.
- Berlin, L. J., Zeanah, C. H., & Lieberman, A. F. (2008). Prevention and intervention programs for supporting early attachment security. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 745–761). The Guilford Press.
- Bick, J., & Nelson, C. A. (2016). Early adverse experiences and the developing brain. *Neuropsychopharmacology*, 41(1), 177–196.
- Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*. Karnac Books.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731.
- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. The Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- 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. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*: Basic Books.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this "we"? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(1), 83–93.
- Briner, R., & Dewberry, C. (2007). *Staff wellbeing is key to school success: A research study into the links between staff wellbeing and school performance*. Worklife Support.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (Vol. 352). Harvard university press.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Butler, A., Quigg, Z., Bellis, M. A., Sarai, S., & Jones, L. (2022). Adverse childhood experiences and school-based protective factors: A systematic review. *Child Abuse & Neglect*, 134, 105–892.
- Byrd, C. M. (2016). Does culturally relevant teaching work? An examination from student perspectives. *SAGE Open*, 6(3), 1–10.
- Calarco, J. M. (2018). *Negotiating opportunities: How the middle class secures advantages in school*. Oxford University Press.
- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research, and*

- Intervention* (pp. 3–20). University of Chicago Press.
- Castilla, E. J., & Benard, S. (2010). The paradox of meritocracy in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 55(4), 543–676.
- Chawla, L. (1992). Childhood place attachments. In I. Altman & S. M. Low (Eds.), *Place attachment* (pp. 63–86). Plenum Press.
- Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Rio, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545–558.
- Cloitre, M., Garvert, D. W., Brewin, C. R., Bryant, R. A., & Maercker, A. (2013). Evidence for proposed ICD-11 PTSD and complex PTSD: a latent profile analysis. *European Journal of Psychotraumatology*, 4(0), 1–12.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S95–S120.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' perceived autonomy support, stress, and job satisfaction: The mediating influence of teacher efficacy and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 53, 27–39.
- Courtois, C. A., & Ford, J. D. (Eds.). (2009). *Treating complex traumatic stress disorders: An evidence-based guide*. The Guilford Press.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.
- Dahan, A. B. G., & Hertz, T. (2024). Attachment Orientations and Academic Persistence Among At-Risk Students: The Role of Perceived Teacher Emotional Responsiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 29(1), 43–61.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443.
- Day, C., & Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 15–31). Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Diamond, G. M., Lipsitz, J. D., Fajerman, Z., & Rozenblat, O. (2010). Ongoing traumatic stress response (OTSR) in Sderot, Israel. *Professional Psychology: Research and Practice*, 41(1), 19–25.
- Donitsa-Schmidt, S., & Zuzovsky, R. (2016). Quantitative and qualitative teacher shortage and the turnover phenomenon. *International Journal of Educational Research*, 77, 83–91.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eagle, G., & Kaminer, D. (2013). Continuous traumatic stress: Expanding the lexicon of traumatic stress. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 19(2), 85–99.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525.
- Epstein, J. (2018). *School, family, and community partnerships, student economy edition: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Norton & Co.
- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43–48.

- Feldman, R. (2012). Oxytocin and social affiliation in humans. *Hormones and Behavior*, 61(3), 380–391.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American journal of preventive medicine*, 14(4), 245–258.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123–141.
- Figley, C. R. (Ed.). (1995). *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. Routledge.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.
- Fullilove, M. T. (1996). Psychiatric implications of displacement: Contributions from the psychology of place. *American Journal of Psychiatry*, 153(12), 1516–1523.
- Gamoran, A. (1992). The variable effects of high school tracking. *American Sociological Review*, 57(6), 812–828.
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social psychology of education*, 13(2), 141–167.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gibson-Beverly, G., & Schwartz, J. P. (2008). Attachment, entitlement, and the impostor phenomenon in female graduate students. *Journal of College Counseling*, 11(2), 119–132.
- Giuliani, M. V. (2003). Theory of attachment and place attachment. In M. Bonnes, T. Lee, & M. Bonaiuto (Eds.), *Psychological theories for environmental issues* (pp. 137–170). Ashgate.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.
- Goodnow, J. J. (1993). The socialization of cognition: What's involved? In J. W. Stigler, R. A. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 259–286). Cambridge University Press.
- Gorski, P. C. (2013). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. Teachers College Press.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *The journal of early adolescence*, 22(2), 173–199.
- Gray, D. L., Hope, E. C., & Matthews, J. S. (2018). Black and belonging at school: A case for interpersonal, instructional, and institutional opportunity structures. *Educational Psychologist*, 53(2), 97–113.
- Greco, V., & Roger, D. (2001). Coping with uncertainty: The construction and validation of a new measure. *Personality and Individual Differences*, 31(4), 519–534.
- Gregory, A., Skiba, R. J., & Noguera, P. A. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher*, 39(1), 59–68.
- Grey4Green Project (2023). *Nature-based Solutions for Senior Well-being*. European Commission.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational researcher*, 32(4), 3–12.
- Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(1), 21–29.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59–71). National Association of School Psychologists.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, M. A., & Orth, U. (2020). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of personality and social psychology*, 119(6), 1459.

- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Low, S. M., & Altman, I. (1992). Place attachment: A conceptual inquiry. In I. Altman & S. M. Low (Eds.), *Place attachment* (pp. 1-12). Plenum Press.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hirsch, J. L., & Clark, M. S. (2019). Multiple paths to belonging that we should study together. *Perspectives on Psychological Science*, 14(2), 238-255.
- Hirschberger, G. (2018). Collective trauma and the social construction of meaning. *Frontiers in psychology*, 9, 1441.
- Hjalmarsson, S., & Mood, C. (2015). Do poorer youth have fewer friends? The role of household and neighborhood economic resources in adolescent school-class friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(9), 1747-1759.
- Ho, J. M., Hii, I. S., & Yip, K. Y. (2025). Service learning as a gateway to students' sense of belonging in higher education: a case study of an international branch campus. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 15(7), 171-185.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social development*, 9(2), 191-204.
- Howes, C., & Spieker, S. (2016). Attachment relationships in the early childhood years. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 209-232). Wiley-Blackwell.
- ICLEI Europe. (2020). *Lousada: Local Governance for Biodiversity and Education*. ICLEI - Local Governments for Sustainability.
- Imprint+. (2018). *Imprint+ Project: Empowering citizens for environmental stewardship*. European Union.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.
- Ingersoll, R., & Collins, G. (2018). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine, J. Spade, & J. Stuber (Eds.), *Schools and society: A sociological approach to education* (6th ed., pp. 199-213). Pine Forge Press.
- Ingersoll, R. M., & Merrill, L. (2017). Nine commonplace myths about teachers and teaching. *Phi Delta Kappan*, 98(8), 8-13.
- Izaki, A., Verbeke, W. J., Vrticka, P., & Ein-Dor, T. (2024). A narrative on the neurobiological roots of attachment-system functioning. *Communications Psychology*, 2(1), 96.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. Free Press.
- Jennings, N., Swidler, S., & Koliba, C. (2005). Place-based education in the standards-based reform era—conflict or complement? *American Journal of Education*, 112(1), 44-65.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Jost, J. T., & Hunyady, O. (2005). Antecedents and consequences of system-justifying ideologies. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 260-265.

- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 387–401). Springer.
- Kaminski, R. (2025). *The gift of not belonging: How outsiders thrive in a world of joiners*. HarperCollins.
- Kaniasty, K., & Norris, F. H. (2008). Longitudinal linkages between perceived social support and posttraumatic stress symptoms: Sequential roles of social causation and social selection. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 21(3), 274–281.
- Katz, I., & Shahar, B. H. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International*, 36(6), 575–588.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006.
- Kelchtermans, G. (2018). Professional self-understanding in teaching: A narrative perspective. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity* (pp. 229–240). Springer.
- Kolb, B., & Gibb, R. (2011). Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(4), 265.
- Kolb, B., & Gibb, R. (2014). Searching for the principles of brain plasticity and behavior. *Cortex*, 58, 251–260.
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411–1449.
- Kudryavtsev, A., Stedman, R. C., & Krasny, M. E. (2012). Sense of place in environmental education. *Environmental Education Research*, 18(2), 229–250.
- Kopelman-Rubin, D., Siegel, A., Weiss, N., & Kats-Gold, I. (2021). The relationship between emotion regulation, school belonging, and psychosocial difficulties among adolescents with specific learning disorder. *Children & Schools*, 42(4), 216–224.
- La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1993). Social anxiety scale for children-revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 17–27.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child development*, 1181–1197.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465–491.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life (2nd ed.)*. University of California Press.
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). *The nature and function of self-esteem: Sociometer theory*. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 32, pp. 1–62). Academic Press.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.
- Levitt, M., & Weinstein, R. S. (2021). School belonging among early adolescents: The role of teacher support and classroom climate. *Journal of School Psychology*, 87, 34–52.
- Lewicka, M. (2008). Place attachment, place identity, and place memory: Restoring the forgotten city past. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 209–231.
- Lewicka, M. (2011). Place attachment: How far have we come in the last 40 years? *Journal of Environmental Psychology*, 31(3), 207–230.
- Lifshin, U., Kleinerman, I. B., Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2020). Teachers' attachment orientations and children's school adjustment: Evidence from a longitudinal study of first graders. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(2), 559–580.
- Liotti, G. (2004). Trauma, dissociation, and disorganized attachment: Three strands of a single braid. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41(4), 472–486.

- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599.
- Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635–654.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 434–445.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340–349.
- Mahar, A. L., Cobigo, V., & Stuart, H. (2013). Conceptualizing belonging. *Disability and Rehabilitation*, 35(12), 1026–1032.
- Maitlis, S., & Sonenshein, S. (2010). Sensemaking in crisis and change: Inspiration and insights from Weick (1988). *Journal of Management Studies*, 47(3), 551–580.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Masten, A. S. & Osofsky, J. D. (2010). Disasters and their impact on child development: introduction to the special section. *Child Development*, 81(4), 1029–1039.
- Matos, M., & Nunes, M. (2021). Estratégia municipal para a sustentabilidade: O projeto transformador do município de Lousada. *Lucanus: Revista de Ambiente e Sociedade*, 5, 8–43.
- Mayhew, M. G., Ashkanasy, N. M., Bramble, T., & Gardner, J. (2007). A study of the antecedents and consequences of psychological ownership in organizational settings. *The Journal of social psychology*, 147(5), 477–500.
- McEwen, B. S., & Gianaros, P. J. (2010). Central role of the brain in stress and adaptation: Links to socioeconomic status, health, and disease. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1186(1), 190–222.
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., & Hilt, L. M. (2009). Emotion dysregulation as a mechanism linking peer victimization to internalizing symptoms in adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 894–904.
- Mee, K., & Wright, S. (2009). Geographies of belonging. *Environment and Planning A*, 41(4), 772–779.
- Meyer, A., & Woodrow, C. (2019). Teacher emotional labor and identity work: The role of teacher agency. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(3), 218–232.
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651–688.
- Muldoon, O. T., Haslam, S. A., Haslam, C., Cruwys, T., Kearns, M., & Jetten, J. (2019). The social psychology of responses to trauma: Social identity pathways associated with divergent traumatic responses. *European Review of Social Psychology*, 30(1), 311–348.
- Municipality of Lousada. (2018). *Relatório de implementação da estratégia municipal de educação ambiental (2016–2018)* [Report].
- Municipality of Lousada. (2022). *Avaliação dos programas de educação ambiental* [Report].
- Municipality of Lousada. (2024). *Relatório BioSénior* [Report].
- Nelson III, C. A., Zeanah, C. H., & Fox, N. A. (2019). How early experience shapes human development: The case of psychosocial deprivation. *Neural plasticity*, 2019(1), 1676285.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2001). Group identity and alienation: Giving the we its due. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 515–538.
- Ng, E. S., Schweitzer, L., & Lyons, S. T. (2010). New generation, great expectations: A field study of the millennial generation. *Journal of*

business and psychology, 25(2), 281–292.

Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality* (2nd ed.). Yale University Press.

O’driscoll, M. P., Pierce, J. L., & Coghlan, A. M. (2006). The psychology of ownership: Work environment structure, organizational commitment, and citizenship behaviors. *Group & Organization Management*, 31(3), 388–416.

OECD (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students’ lives*. OECD Publishing.

OECD (2021). *The state of global education: 18 months into the pandemic*. OECD Publishing.

OECD (2024). *PISA 2022 Results (Volume III): Creative minds, creative schools*. OECD Publishing.

Office of the Surgeon General (OSG) (2023). *Our epidemic of loneliness: The US Surgeon General’s Advisory on the healing effects of social connection and community*. US Department of Health and Human Services.

Oldenburg, R. (1999). *The great good place: Cafes, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. Marlowe & Company.

Orland-Barak, L. (2023). Lost in translation in the study of mentoring 17 years later. *Journal of Teacher Education*, 74(2), 140–143.

Osterman, K. F. (2000). Students’ need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.

Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100–116.

Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin Press.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37–53.

Petkus Jr, E. (2000). A theoretical and practical framework for service-learning in marketing: Kolb’s experiential learning cycle. *Journal of*

marketing education, 22(1), 64–70.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.

Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2001). Toward a theory of psychological ownership in organizations. *The Academy of management review*, 26(2), 298–310.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.

Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of educational research*, 87(2), 345–387.

Ramot, R., & Donitsa-Schmidt, S. (2021). Teacher retention and career advancement: The impact of mentoring programs. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103–502.

Reay, D. (2005). Beyond consciousness? The psychic landscape of social class. *Sociology*, 39(5), 911–928.

Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J. & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Jama*, 278(10), 823–832.

Rezaee, S. (2024). Gendered experiences of public space: Safety, mobility, and belonging among urban women. *Cities*, 145, 104–118.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2014). Why people choose teaching as a career: An expectancy-value approach to understanding teacher motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 3–19). Routledge.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion*

in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. Holt, Rinehart & Winston.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 571-645). Wiley.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Sá, P., Matos, M., Gonçalves, E., Bessa da Cunha, L. P., & Nunes, M. (2018). BioEscola: Valorização e divulgação dos valores naturais: Integração das estratégias educativa e ambiental no município de Lousada. *Lucanus*, 2.

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child development*, 83(1), 282-299.

Sandi, C. (2013). Stress and cognition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 4(3), 245-261.

Santoro, D. A. (2011). Teaching's conscientious objectors: Principled leavers of high-poverty schools. *Teachers College Record*, 113(12), 2670-2704.

Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change.* Allyn & Bacon, Inc.

Scannell, L., & Gifford, R. (2010). Defining place attachment: A tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology*, 30(1), 1-10.

Schein, R. H. (2009). Belonging through landscape. *Environment and Planning A*, 41(4), 811-826.

Scott, K. E., & Graham, J. A. (2015). Service-learning: Implications for empathy and community engagement in elementary school children. *Journal of Experiential Education*, 38(4), 354-372.

Selwyn, N. (2006). Exploring the 'digital disconnect' between net-savvy students and their schools. *Learning, Media and Technology*,

31(1), 5-17.

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207.

Sizer, T. R. (2004). *Horace's compromise: the dilemma of the American high school.* Houghton Mifflin.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.

Skeggs, B. (2002). *Formations of class and gender: Becoming respectable.* SAGE Publications Ltd.

Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Vella-Brodrick, D. A., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1-15.

Sleeter, C. E. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947-1957.

Sleeter, C. E. (2017). Critical race theory and the whiteness of teacher education. *Urban Education*, 52(2), 155-169.

Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.

Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms and communities. *Education for meaning and social justice*, 17(3), 63-64.

Spence, S. H., & Rapee, R. M. (2016). The etiology of social anxiety disorder: An evidence-based model. *Behaviour Research and Therapy*, 86, 50-67.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership.*

- Jossey-Bass/Wiley.
- Sprang, G., Craig, C., & Clark, J. (2011). Secondary Traumatic Stress and Burnout in Child Welfare Workers : A Comparative Analysis of Occupational Distress Across Professional Groups. *Child Welfare, 90*(6), 149–168.
- Srivastava, S., & Beer, J. S. (2005). How self-evaluations relate to being liked by others: integrating sociometer and attachment perspectives. *Journal of personality and social psychology, 89*(6), 966.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change, 7*(4), 221–258.
- Sullivan, R. M., & Perry, R. E. (2015). Mechanisms and functional implications of social buffering in infants: Lessons from animal models. *Social Neuroscience, 10*(5), 500–511.
- Sustain Europe. (2020, May 19). *Tales of transformation: Lousada uses environmental education to transform their city.*
- The National Child Traumatic Stress Network. (2018). *Understanding Child Trauma.* Washington, DC: NCTSN.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly, 43*(2), 221–258.
- Thompson, G., & Rivers, J. (2020). Teacher belonging and its impact on student outcomes. *Teaching and Teacher Education, 96*, 103–168.
- Tomova, L., Wang, K. L., Thompson, T., Matthews, G. A., Takahashi, A., Tye, K. M., & Saxe, R. (2020). Acute social isolation evokes midbrain craving responses similar to hunger. *Nature neuroscience, 23*(12), 1597–1605.
- Tottenham, N., Hare, T. A., Quinn, B. T., McCarry, T. W., Nurse, M., Gilhooly, T., ... & Casey, B. (2010). Prolonged institutional rearing is associated with atypically large amygdala volume and difficulties in emotion regulation. *Developmental science, 13*(1), 46–61.
- Tubin, D., & Oplatka, I. (2010). Teachers' perspectives on 40 years of reform: The case of the Israeli junior high school. *Educational Studies, 36*(4), 391–402.
- Tulshyan, R., & Burey, J. A. (2021). Stop telling women they have imposter syndrome. *Harvard Business Review, 99*(2), 70–77.
- Turkle, S. (2006). *Life on the screen: Identity in the age of the Internet.* Simon & Schuster.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other.* Basic Books.
- Twenge, J. M., Campbell, S. M., Hoffman, B. J., & Lance, C. E. (2010). Generational differences in work values: Leisure and extrinsic values increasing, social and intrinsic values decreasing. *Journal of management, 36*(5), 1117–1142.
- Twigger-Ross, C. L., & Uzzell, D. L. (1996). Place and identity processes. *Journal of environmental psychology, 16*(3), 205–220.
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives, 6*(2), 122–128.
- Van Dyne, L., & Pierce, J. L. (2004). Psychological ownership and feelings of possession: Three field studies predicting employee attitudes and organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 25*(4), 439–459.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education, 67*, 302–315.
- Waldinger, R., & Schulz, M. (2023). *The good life: Lessons from the world's longest scientific study of happiness.* Simon and Schuster.
- Wallace, T. L., Ye, F., & Chhuon, V. (2012). Subdimensions of adolescent belonging in high school. *Applied Developmental Science, 16*(3), 122–139.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(1), 82–96.
- Warren, M. R., Hong, S., Rubin, C. L., & Sychitkokhong, P. U. (2009). Beyond the bake sale: A community-based relational approach

World mental health report: Transforming mental health for all. World Health Organization.

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.

Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.

Zukin, S. (2009). *Naked city: The death and life of authentic urban places.* Oxford University Press.

to parent engagement in schools. *Teachers college record*, 111(9), 2209-2254.

Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education* (pp. 19-36). Sense Publishers.

Wentzel, K. R. (2017). *Peer relationships, motivation, and academic performance at school.* In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 586-603). Guilford Press.

Wilde, L. (2022). Background feelings of belonging and psychological trauma. *Psychopathology*, 55(3-4), 190-200.

Winnicott, D. W. (1962). The theory of the parent-infant relationship. *The International journal of psycho-analysis*, 43, 238-239.

World Health Organization (WHO). (2022).

חזור

בשביל צמיחה
רגשית חברתית
בישראל



אורחא
Orcha
أورحا

www.orchha.org.il