יוזמה

מרכז לידע ולמחקר בחינוך

مركز معلومات وبحث في التربية والتعليم

Center for Knowledge and Research in Education

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

טיפוח למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך

סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות

עורכים: רמי בנבנישתי וטלי פרידמן

טיפוח למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך

סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות

עורכים: רמי בנבנישתי וטלי פרידמן

ספטמבר 2020 / תשרי תשפ״א
ירושלים
יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

עריכת לשון: תמי בורשטיין
הגהה: מיכל ויזל ומוריה יזרעאלב
עיצוב גרפי: אמונה כרמל
תרגום נספח 4 מאנגלית לעברית: יניב פרקש
מסת״ב 978-965-7601-16-7 (דיגיטלי) ו-978-965-7601-17-4-1 (מודפס)

המסמך רואה אור בהוצאת האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, ומונגש לציבור הרחב ברישיון ייחוס-שימוש לא מסחרי - שיתוף זהה (CC-BY-NC-SA) לא כולל זכויות תרגום.
המסמך נגיש בכתובת http://education.academy.ac.il

בכל שימוש במסמך או ציטוט ממנו יש לאזכר את המקור כדלקמן:
בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים) (2020). **טיפוח למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך - סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים נוסדה בשנת 1959. חברים בה כמאה מדענים ומלומדים מן השורה הראשונה של ההשכלה והדעת במדינת ישראל. חוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, התשכ"א-1961, קובע כי מטרותיה ומשימותיה העיקריות הן לטפח ולקדם פעילות מדעית, לייעץ לממשלה בענייני מחקר ותכנון מדעי בעלי חשיבות לאומית, לקיים התקשרויות עם גופים מקבילים בחוץ לארץ, לייצג את המדע הישראלי בגופים ובאירועים מדעיים בין־לאומיים ולהוציא לאור כתבים שיש בהם כדי לקדם את המדע.

יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך מקדמת שימוש שיטתי בידע מחקרי עדכני ומבוקר בתהליכי קבלת החלטות בחינוך. ידע מחקרי נגיש וזמין למקבלי החלטות ולציבור הרחב חיוני לגיבוש מושכל של מדיניות ולתכנון מיטבי של התערבויות - לשיפור הישגי החינוך בישראל.

היוזמה עוסקת בנושאים הנמצאים על סדר יומם של מקבלי החלטות בחינוך באמצעות שלושה ערוצי פעילות מרכזיים, שבהם משתתפים חוקרים, אנשי שדה ומקבלי החלטות:

1. **ועדות מומחים** - עוסקות בסוגיות מהותיות המעסיקות את מערכת החינוך דרך קבע. אלו סוגיות אשר מעורבים בהן גורמים רבים הפועלים לעיתים בכיוונים מנוגדים. הוועדה מורכבת מכעשרה חוקרים ממגוון דיסציפלינות ותפקידים, העוסקים בהיבטים שונים של הנושא הנבחן. לאחר כשלושים חודשי עבודה הוועדות מגישות דוח המציג תמונת מצב מורכבת ועדכנית של הנושא, מסקנות והמלצות יישומיות.
2. **קבוצות עבודה** - מוקמות לשם גיבוש תוצר קונקרטי הנדרש לקביעת מדיניות או למימושה, למשל מדד, כלי הערכה או יום עיון. קבוצות אלו משלבות אנשי מטה ושטח במשרד החינוך עם חוקרים המתמחים בנושא. בתהליך הנמשך 8-15 חודשים, החוקרים מציגים נקודת מבט תאורטית וביסוס מחקרי התורמים לפיתוח התוצר המבוקש, ואנשי המטה והשטח מציגים את נקודת המבט היישומית ומציפים את האילוצים הקיימים. מתוך תהליך הלמידה המשותף נבנה תוצר יישומי.
3. דוחות **מידע תומך תכנון (מת"ת)** נועדו לתת מענה לשאלות ממוקדות בסוגיות אקטואליות של מתווי מדיניות במשרד החינוך. המחקר נערך בידי חוקר מטעם היוזמה ואורך כשלושה חודשים. התהליך מְלֻווה בוועדה אקדמית מייעצת ובמומחה מהתחום. התוצר הוא מסמך ממוקד המציג התייחסות מחקרית לאתגר הנידון וסקירה השוואתית של פתרונות קיימים מהעולם, הן ברמת מדיניות, הן ברמת עקרונות פעולה. התוצר המתקבל מאפשר למקבלי ההחלטות תכנון מבוסס מחקר וידע.

היוזמה מפרסמת את כלל תוצרי עבודתה ומנגישה אותם לקהלים מגוונים.

ועדת ההיגוי של היוזמה מתמנה על ידי נשיאת האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. ועדה זו אחראית לתוכנית העבודה של היוזמה ולתהליכי השיפוט של התוצרים. כמו חברי ועדת ההיגוי, גם החוקרים המומחים המשתתפים בוועדות עושים זאת בהתנדבות.

תולדות היוזמה: היוזמה הוקמה ב-2003 כמיזם משותף של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, משרד החינוך ויד הנדיב. בקיץ תש"ע (2010) הוסיפה הכנסת תיקון לחוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, והסדירה את אופן ההתקשרות בין משרדי ממשלה המבקשים ייעוץ - לבין האקדמיה. מאז פועלת היוזמה כיחידה של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, ומנהלת את פעולות הייעוץ שהאקדמיה נותנת בתחום החינוך לממשלה ולרשויות שונות.

ועדת המומחים:
טיפוח למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך

במענה לפניית משרד החינוך הקימה היוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים ועדת מומחים בראשות פרופסור רמי בנבנישתי, שהובילה תהליך למידה מקיף בנושא טיפוח למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך. הוועדה החלה את פעילותה בינואר 2018 ובמהלך עבודתה סקרה מחקרים, מודלים ומסמכי מדיניות מהארץ ומהעולם, נפגשה עם מומחים ואנשי מקצוע מהשדה, קיימה ימי עיון ולמידה פתוחים וערכה ישיבות לליבון השאלות ולגיבוש מסקנות והמלצות למדיניות עתידית בנושא. בתום דיוניה ערכה הוועדה מסמך מסכם זה.

המסמך מציג סיכומים של הגות וידע מחקרי בלתי תלוי ומעודכן. המסמך עבר שיפוט עמיתים והוא מוגש למשרד החינוך ומונגש לציבור הרחב באתר היוזמה. באתר ניתן למצוא גם את הסקירות המדעיות שהוזמנו וחומרי רקע נוספים.

חברי הוועדה

פרופ׳ (אמריטוס) רמי בנבנישתי | האוניברסיטה העברית בירושלים, יו״ר הוועדה

ד״ר אימן אגבאריה | אוניברסיטת חיפה

פרופ׳ מיכל אל יגון | אוניברסיטת תל אביב

ד״ר מעין דוידוב | האוניברסיטה העברית בירושלים

פרופ׳ מיכל טבח | אוניברסיטת תל אביב

פרופ׳ משה ישראלשוילי | אוניברסיטת תל אביב

פרופ׳ אבי עשור | אוניברסיטת בן גוריון בנגב

פרופ׳ דיוויד פורטס | מכון ויצמן למדע

ד״ר יריב פניגר | אוניברסיטת בן גוריון בנגב

ד״ר דפנה קופלמן־רובין | המרכז הבינתחומי הרצליה

ד״ר חגי קופרמינץ | אוניברסיטת חיפה

צוות היוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך

ד״ר טלי פרידמן | מרכזת אקדמית

תודות[1]

עם השלמת המסמך המסכם חברי הוועדה מבקשים להודות לכל אותם רבים שתרמו וסייעו לעבודתם: לנשות ולאנשי מטה במשרד החינוך, לחוקרים ולאנשי חינוך על זמנם, מומחיותם וניסיונם אשר תרמו להעשרה ולהעמקת הידע.

בפתח הדברים נציין בהוקרה ובצער את ד"ר איתי אשר זכרונו לברכה, המדען הראשי של משרד החינוך אשר היה מיוזמי הוועדה וליווה אותה בחוכמה ובנועם. יהי זכרו ברוך.

תודתנו לגב' חנה שדמי ששימשה מנהלת **אגף שפ"י** בשנה הראשונה לעבודת הוועדה, על השיתוף הנדיב בידע ובניסיון שנצברו באגף, הן במפגשים עם חברי הוועדה, הן בימי לימוד ובכנס השנתי של היוזמה בינואר 2019.

בהמשך נכנסה לתפקידה כמנהלת אגף שפ"י גב' עינב לוק. אנו מודים לה על תמיכתה ומעורבותה הרבה בפעילות הוועדה, על השתתפותה במפגשי הלמידה ועל הרצאתה בכנס השנתי שנערך בינואר 2020.

לעבודת הוועדה היו שותפים אגפים נוספים במשרד החינוך. בהקשר זה חשוב לנו להוקיר תודה לד"ר מירי שליסל, יו"ר **המזכירות הפדגוגית**, שסייעה לוועדה בהגדרת המטרות והצרכים, שיתפה אותנו באתגרים הניצבים כיום בפני מערכת החינוך ואף הרצתה על כך בכנס השנתי שערכה הוועדה בינואר 2020.

תודה מיוחדת לד"ר מיכל טביביאן־מזרחי, סמנכ"לית **אסטרטגיה ותכנון באגף בכיר אסטרטגיה ותכנון**, ששיתפה את הוועדה במהלכים לגיבוש מחדש של דמות הבוגר והרצתה על כך ביום העיון של הוועדה בינואר 2020; ותודה למוטי טאובין, ראש **אגף א' אסטרטגיה באגף בכיר לתכנון ואסטרטגיה**; כמו כן ברצוננו להודות לד"ר אודט סלע, הממונה על קידום מחקרים חינוכיים ב**משרד המדען הראשי**, על המעורבות והתמיכה בעבודת הוועדה.

הוועדה מבקשת להודות גם לאנשי מטה נוספים במשרד החינוך אשר חלקו עימנו בנדיבות ידע, נתונים וניסיון.

תודה לד"ר גילמור קשת, מנהלת אגף א' מדעים ב**מזכירות הפדגוגית**, שהרצתה ביום העיון של הוועדה בינואר 2019.

תודה גדולה שלוחה לד"ר חוה פרידמן, מנהלת אגף פסיכולוגיה ב**שפ"י** על תמיכתה ועל תרומתה המקצועית.

תודה גם לצוות המקצועי ב**שפ"י** שהיה שותף מסור וקשוב לכל אורך הדרך: גב' אלה אלגרסי, אחראית תחום יעוץ; גב' מיכל אנגלרט, יו"ר פורום הגיל הרך, שהרצתה במפגש הלמידה ביוני 2018; גב' יעל בריל, אחראית תוכנית כישורי חיים, שהרצתה בנושא זה באותו מפגש; גב' הילה סגל, מנהלת היחידה לאקלים חינוכי מיטבי וצמצום אלימות.

תודה למר איתן טימן, מנהל אגף חברתי־קהילתי, תלמידים ונוער ב**מינהל חברה ונוער**.

נציגות נוספות מ**מינהל חברה ונוער** תרמו לעבודת הוועדה ועל כך אנחנו מודים להן: גב' חנה ארז, ממונה ארצית על החינוך החברתי לכיתות ז'-י"ב; גב' סימא גוטמן, אחראית פיתוח תכנים ותכניות; גב' חני נינצינסקי, מנהלת מרכז הדרכה חינוך חרדי; גב' יעל קוטון מפקחת ממונה על מנהיגות צעירה, מועצות נוער ומד"צים.

תודה מיוחדת שלוחה לד"ר שוש נחום, סמנ"כלית בכירה ומנהלת ה**מינהל הפדגוגי** על תמיכתה לאורך הדרך.

---

1 השמות להלן מופיעים לפי סדר אלפביתי של שמות משפחה; התפקיד או השיוך מעודכנים לזמן כתיבת המסמך.

אליה מצטרפים אנשי המינהל הפדגוגי: מר יורם אדלר, מדריך ארצי ביחידה לתוכניות משלימות למידה; גב' לילך אפלטון, מדריכה ארצית ביחידה לניהול תוכניות ושותפויות בין מגזריות; גב' לילך ברקאי, ממונה על תוכנית הצהרונים הלאומית; מר חיים הלפרין, מנהל היחידה לתוכניות משלימות למידה; וגב' מיכל עוז ארי, מנהלת היחידה לניהול תוכניות ושותפויות בין מגזריות.

תודה לנציגי משרד החינוך **מראמ"ה (ראשות ארצית למדידה ולהערכה בחינוך)**: ד"ר חגית גליקמן, מנכ"לית ראמ"ה, וד"ר דויד רטנר, מנהל תחום מחקר חינוכי יישומי, אשר הרצה בכנס השנתי של היוזמה בינואר 2019 והעשיר את הדיון בנושא מדידה רחבת היקף של היבטים חברתיים, רגשיים ואקלימיים במערכת החינוך.

הסקירות המדעיות שהזמינו חברי הוועדה תרמו להעשרת הידע התאורטי והמעשי על למידה רגשית־חברתית בארץ ובעולם. אנו מודים לד"ר דניאל שפרלינג שכתב את הסקירה בנושא מיפוי מושגי, בסיס תאורטי ואמפירי ללמידה רגשית חברתית.

תודה נוספת שלוחה לד"ר עמליה רז ממכון מופ"ת, אשר כתבה סקירה בנושא התערבויות לטיפוח מיומנויות חברתיות ורגשיות והטמעתן במערכת החינוך.

בשתי הסקירות שכתבו ד"ר שפרלינג וד"ר רז סייעו חוקרים מנוסים ועל כך שלוחה להם תודתנו: פרופ' אליעזר יריב ממכללת גורדון על הייעוץ האקדמי לסקירה הראשונה ופרופ' שלמה רומי לסקירה השנייה. תודה נוספת לד"ר ליאת יוספסברג בן יהושע, ממרכז המידע של מכון מופ"ת, על ניהול תהליך הכתיבה של הסקירות ועל עריכתן.

הוועדה מבקשת להודות לכל הארגונים הרבים שענו לקול הקורא שפרסמה הוועדה בנושא תכניות התערבות ושיתפו אותנו בעשייתם הברוכה. תודה מיוחדת לגב' גילי לייבושור שריכזה ומיינה את התוכניות.

תודתנו שלוחה למכללות להוראה ולבתי ספר לחינוך באוניברסיטאות אשר נענו לקול הקורא השני שפרסמה הוועדה, ושיתפו אותנו במידע על קורסים והכשרות בנושא למידה רגשית־חברתית.

נוסף על כך, הוועדה מבקשת להודות לד"ר מיכל גולן, לשעבר ראשת מכון מופ"ת, ולצוות מערכת ביטאון מופ"ת על העבודה המשותפת בהוצאת קול קורא ועל פרסום גיליון מיוחד שעסק בלמידה רגשית־חברתית. שיתוף הפעולה המקצועי הניב מגוון חשוב של תוכניות, מחקרים ומאמרים בנושא.

במסגרת עבודתה קיימה הוועדה מפגשים לימודיים וימי עיון בהשתתפות חוקרים ומומחים מהארץ ומחו"ל. אנו מבקשים להודות לדוברים ולמרצים במפגשים אלו (נוסף על חברי הוועדה ואנשי משרד החינוך שהוזכרו לעיל):

ביוני 2018 התקיים מפגש לימודי של הוועדה בהשתתפות קהל. המפגש התקיים במכון ויצמן ברחובות ועסק בטיפוח והטמעה של למידה רגשית־חברתית - בתאוריה, במחקר ובשדה. הוועדה מודה **לדוברים ולמשתתפים** שחלקו מהידע ומהניסיון שלהם (מסודרים לפי סדר הופעתם במפגש): מר רלי פיגנבלט, מנהל בית הספר זומר ברמת גן שהציג את יישום התפיסה האנתרופוסופית בבית הספר שבניהולו; ד"ר אביבה ברקוביץ־אוחנה מאוניברסיטת חיפה וגב' עינת ברגר מנהלת בית הספר תל חי בתל אביב, שדיברו על תאוריה ומחקר בתחום המיינדפולנס וכן על יישומו בבתי ספר; גב' מירה רוסקיס, מנהלת מודל חינוך הוליסטי ברשת אורט, שהציגה את יישום המודל במערכות החינוך של שמונה יישובים; גב' קארן טל, מנכ"לית עמותת תובנות בחינוך, שסיפרה על הדרך להפוך בתי ספר "אדומים" לבתי ספר מעוררי השראה; ד"ר פלורה מור, ראש תחום חינוך בכיר, אשלים־ג'וינט ישראל, שהציגה בהרצאתה תפיסה פסיכו־חברתית להובלת תהליכי שינוי בבתי ספר.

בינואר 2019 התקיים **יום עיון במסגרת הכנס השנתי של היוזמה**. אחד משני ימי הכנס עסק בטיפוח מיומנויות

רגשיות־חברתיות במערכת החינוך. הוועדה מבקשת להודות באופן מיוחד לדוברת המרכזית בכנס, פרופ' קימברלי שונט־רייכל מאוניברסיטת קולומביה הבריטית, ששיתפה את באי הכנס בידע עדכני בנושא למידה חברתית־רגשית, בעיקר בהקשר של מדיניות והטמעה מערכתית. פרופ' שונט רייכל גם הובילה סדנה בנושא בהשתתפות חוקרים, אנשי מטה ושדה. עוד מבקשת הוועדה להודות **למציגים ולדוברים** הנוספים ביום העיון (מסודרים לפי סדר הופעתם ביום העיון): פרופ' יואל אליצור מהאוניברסיטה העברית, שהציג את תוכניות התקשרו"ת - למידה רגשית־חברתית והתערבות מוקדמת בבעיות התנהגות בגילאי הגן; מר אביב קינן, מנהל מחלקת חינוך בעיריית ירושלים, ששיתף בפרויקט "עיר פועלת" להטמעה עירונית של למידה רגשית־חברתית; ד"ר דוד רטנר מראמ"ה שהתייחס למדידה רחבת היקף של היבטים חברתיים, רגשיים ואקלימיים במערכת החינוך בידי ראמ"ה; פרופ' ענת זוהר מהאוניברסיטה העברית שדיברה על המסר "ציונים זה לא הכול" וביטויו במקצועות הלימוד האקדמיים; פרופ' קובי יבלון מאוניברסיטת בר אילן, שהתייחס ללמידה רגשית־חברתית בהכשרת מורים ובהוראה; לפרופ' עפרה מייזלס מאוניברסיטת חיפה, שהציגה את תפיסת "המורה תחילה", שעיקרה השקעה ברווחה ובשגשוג של המורה כתנאי לקידום למידה רגשית־חברתית; ד"ר אבי בנבנישתי, מנהל תיכון קלעי בגבעתיים, שהציג את תפיסתו הניהולית־חינוכית "ניהול לתקווה" ואת משמעויותיה באשר למקומו של המורה בבית הספר.

תודת הוועדה שלוחה גם לפרופ' כרמל צ'פאי מאוניברסיטת מלטה, אשר הוביל סדנה רבת משתתפים בדצמבר 2019 ובה שיתף בתובנות ובנושאים יישומיים שעלו מהדוח בנושא חינוך רגשי־חברתי שפרופ' צ'פאי ערך עבור האיחוד האירופי. אנו מודים לו גם על המשוב המעמיק שנתן לחברי הוועדה על המסמך המתגבש.

כן מעוניינת הוועדה להודות גם למשתתפי יום העיון שנערך בינואר 2020 במסגרת **הכנס השנתי של היוזמה**. תודה מיוחדת שלוחה לאורחת המרכזית, פרופ' סטפני מ' ג'ונס מאוניברסיטת הרווארד, שהרצתה על המדע והפרקטיקה של למידה רגשית־חברתית בבתי הספר והציגה במושב נפרד את הכלי Explore SEL שפיתחה יחד עם צוותה בהרווארד. נוסף על נציגות משרד החינוך שהוזכרה קודם לכן, אנו מודים לדוברים נוספים שהרצו ביום העיון: גב' יעל ביבר אביעד, מנהלת בית ספר אלונים בראשון לציון, ששיתפה באופן היישום של למידה רגשית־חברתית בבית ספרה; פרופ' דני חמיאל ממרכז חוסן על שם כהן האריס ת"א שדיבר על פיתוח חוסן מול מצבי אִיום; וגב' נועה פחימה ממינהל חינוך ירושלים, שהציגה את שילוב הלמידה הרגשית־חברתית במערך החינוך בעיר.

חברי הוועדה מודים לעמיתים נוספים בחו"ל שתרמו בנדיבות מזמנם ושיתפו אותנו בידע ובניסיון שלהם בנושא הטמעת למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך: פרופ' דיויד אושר; פרופ' מוריס אליאס; פרופ' רון אסטור; פרופ' ננסי גורה; ופרופ' מארק גרינברג.

תודתנו שלוחה גם לפרופ' רוני פז ממכון ויצמן אשר היה שותף לחשיבה בשלבי העבודה הראשונים ותרם להבנת הקשרים בין מדעי המוח ללמידה רגשית־חברתית.

שלמי תודה שלוחים גם **לאנשי מחקר, חינוך ועשייה** שעימם נפגשו חברי הוועדה כדי ללמוד על עשייתם בתחום זה: הצוות באבני ראשה, המכון למנהיגות בית ספרית: אריאב יוסט, ראש תחום מחקר ופיתוח; ליסה לוי, ראש תחום עתודה ניהולית; דפנה צדוק, חברת צוות מחקר ופיתוח, ואיל שאול, ראש תחום התפתחות ולמידה; ד"ר שירה אילוז, מנהלת המרכז הארצי לסימולציה בחינוך בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר אילן; ד"ר אורן ארגז מהפקולטה לחינוך במכללת בית ברל, אשר סייע בהרחבת הידע על קשיבות (מיינדפולנס) בחינוך; גב' עדית בוקאי, מנהלת צהרונים ארצית בחברה למתנ"סים; ד"ר ג'ודי גולדנברג מצוות הפיתוח של מסיל"ה - מיון סטודנטים ייעודי ללימודי הוראה; גב' פאתנה חאגלה, מנהלת בית הספר אל מוסתקבל בג'לג'וליה; מר אסף לוין, מנכ"ל "ואהבת" - תוכנית למניעת אלימות ופיתוח אמפתיה; צוות מכללת לוינסקי: פרופ' מיכל בלר, נשיאת המכללה ויעל קמחי, רקטור בפועל במכללה; צוות מועצת תנועות הנוער: אילן גזית,

אבישג דיין ושלומית רונן־לבנה; אנשי מט"ח, המרכז לטכנולוגיה חינוכית: גב' שרון אילון, מר שלמה זיס ומר גיא לוי ששיתפו אותנו בכלים המתקדמים שפותחו במרכז. גב' נבילה מנאע, סגנית מנהלת אגף חינוך ערבי במינהל חינוך ירושלים; צוות מרכז סגול למוח ותודעה במרכז הבינתחומי הרצליה: תודה מיוחדת למנהלת המרכז ד"ר נאוה לויט בן נון וכן לד"ר נועה אלבלדה ומר עמוס אבישר, חברי צוות המרכז; ד"ר גלי נהרי, מובילת התוכנית הארצית למרכזי סימולציה במכון מופ"ת ובמינהל עובדי הוראה במשרד החינוך; שלומי קסטרו, מנכ"ל מועצת ארגוני הילדים והנוער; תודה לפרופ' ענת שושני, מנהלת מרכז מיטיב לחקר ויישום הפסיכולוגיה החיובית במרכז הבינתחומי הרצליה.

תודה מיוחדת למר גל פישר, מנהל תחום חינוך בקרן יד הנדיב ולמר ליאור אברהמי, רכז חינוך בקרן, על העניין המקצועי ועל שיתוף הפעולה ההדוק לכל אורך הדרך.

ולבסוף, מודה הוועדה לצוות עובדי האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים על הסיוע במהלך עבודת הוועדה. כמו כן הוועדה מודה לצוות היוזמה: ד"ר תמי חלמיש־אייזנמן, מנהלת היוזמה וכן למנהלת הקודמת ד"ר אביטל דרמון. למוריה יזרעאלב, עורכת הפרסומים; אמונה כרמל, המעצבת הגרפית; איילה ולדובסקי־יובל, אחראית הנגשת תוצרים וידע ארגוני; רות ערן, מנהלת אדמינסטרציה וכספים ולכלל צוות היוזמה על התמיכה והאהדה.

*

הוועדה כולה אחראית לכלל המסמך. פרק התקציר הכולל את עיקר המלצות הוועדה התקבל לאחר דיון משותף על דעת כל חברי הוועדה. הנוסח המובא במסמך אושר לאחר קבלת הערות והצעות מחברי הוועדה. נציין שלכל אחד מחברי הוועדה יש תחומי עניין והתמחות וכן דעות מוצקות בנושאים הרלוונטיים לעבודת הוועדה. עם זאת, חברי הוועדה ערכו דיונים רבים במטרה להביא להפריה הדדית ולסיכומים המשקפים את ההסכמות שאליהן הגיעו בעבודתם המשותפת.

שיפוט עמיתים

טיוטת המסמך המסכם את עבודת הוועדה הועברה לשיפוט עמיתים. זהות השופטים לא הייתה ידועה לחברי הוועדה עד מועד פרסום המסמך. תהליך השיפוט נועד להבטיח ביקורת חיצונית מקצועית, עניינית וחסרת פניות, ולסייע למחברים לחדד ולמקד את המסמך.

ברצוננו להודות לשופטים על קריאת המסמך וכתיבת הביקורת.

שמות השופטים (לפי סדר הא"ב):
פרופ' יואל אליצור
ד"ר ריקרדו טרש
פרופ' נורית ירמיה
גב' שני קידרמן בר־סיני
פרופ' שפרה שגיא
גב' חנה שדמי
השופטים הנזכרים לעיל העירו הערות והציעו תוספות ותיקונים לטיוטה שקראו. יחד עם זאת, הם לא

התבקשו לאמץ את מסקנותיה של ועדת המומחים או את המלצותיה, ואף לא ראו את הנוסח המתוקן של המסמך לפני הבאתו לדפוס. האחריות לתוכן הסופי של מסמך זה מוטלת בשלמותה על ועדת המומחים.

פרופ' רמי בנבנישתי	**ד"ר טלי פרידמן**
יו"ר הוועדה	מרכזת הוועדה

תוכן עניינים

תקציר 12

מבוא 26

שער ראשון | רקע והמשגה 31

פרק 1: רקע לנושא למידה רגשית־חברתית 32

פרק 2: המשגה של למידה רגשית־חברתית 47

שער שני | עקרונות ואפיקים לטיפוח ולהקניה של למידה רגשית־חברתית 65

פרק 3: למידה רגשית־חברתית כאורח חיים במערכת החינוך 71

פרק 4: שילוב למידה רגשית־חברתית בהוראת תחומי הדעת 79

פרק 5: שיעור ייעודי לקידום למידה רגשית־חברתית 90

פרק 6: תוכניות התערבות מובנות לקידום למידה רגשית־חברתית 99

פרק 7: התאמת התערבויות לילדים ולמתבגרים עם לקויות ולמחוננים 122

שער שלישי | תנאים תומכים לטיפוח ולהקניה של למידה רגשית־חברתית 137

פרק 8: מקומם של צוותים חינוכיים בקידום למידה רגשית־חברתית בבית הספר 138

פרק 9: מעורבות הורים בלמידה רגשית־חברתית במסגרות החינוך 155

פרק 10: הערכה ומדידה של למידה רגשית־חברתית 165

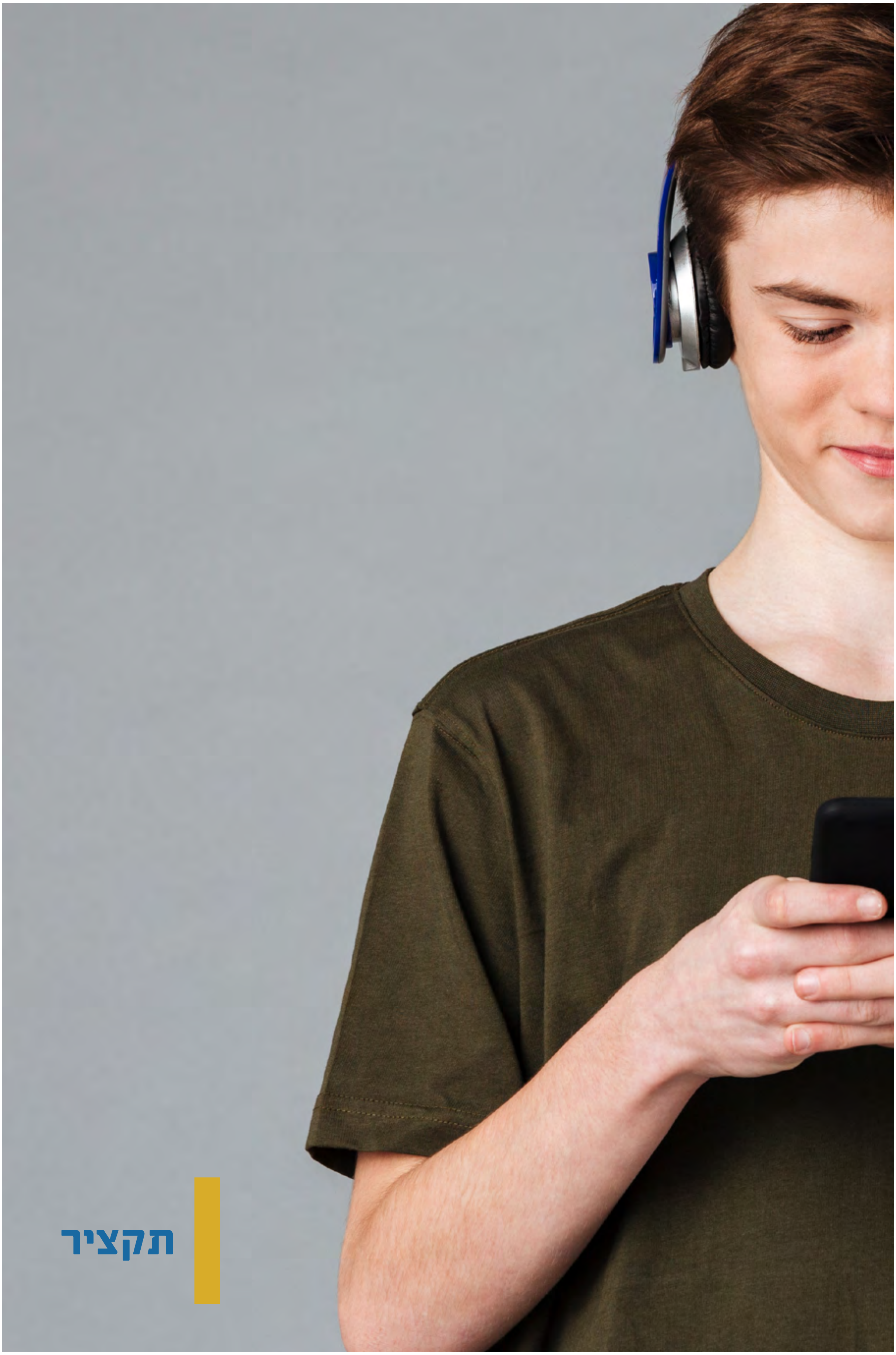
פרק 11: הטמעה מערכתית של למידה רגשית־חברתית 176

הערות סיום 185

מקורות 187

נספחים 218

* ספרות רומיות מציינות הערות סיום, שאר הספרות מציינות הערות שוליים.



תקציר

בעשורים האחרונים חלה ברחבי העולם עלייה דרמטית בעיסוק בלמידה רגשית־חברתית. עלייה זו ניכרת הן בספרות המדעית, הן במגמות שינוי שמובילים ארגונים בין־לאומיים וביישום שלהן במערכות חינוך רבות ברחבי העולם. בבסיס מגמה זו ניצבת ההכרה בצורך להרחיב את יעדי החינוך בד בבד עם התייחסות למרכיבים רבים ומגוונים ובהם ידע, מיומנויות בתחומי חיים שונים, כישורים רגשיים וחברתיים, תפיסות עצמי חיוביות, מוטיבציה, וכן ערכים ועמדות.

ניתן להבין את העניין הגובר בלמידה רגשית־חברתית על רקע השינויים התרבותיים, החברתיים והכלכליים המתחוללים בעולם. אלו כוללים בין היתר דמוקרטיזציה של מערכת החינוך והגברת השונות בקרב התלמידים, שינויים בחלוקת התפקידים ותחומי האחריות בין מערכת החינוך לבין המשפחה והקהילה וכן התפתחויות בעולם העבודה והתעסוקה.

מקור נוסף ומרכזי לַעניין בנושא הוא בידע הרב־תחומי המתפתח לגבי תהליכי למידה. ידע זה כולל בין היתר התערערות ההבחנה הדיכוטומית בין מיומנויות קוגניטיביות וידע לבין מיומנויות רגשיות וחברתיות; עדויות לגבי ההשפעות המיטיבות של סביבה תומכת ויחסים בין־אישיים על למידה; וכן הקשר בין שלבי התפתחות קוגניטיבית ורגשית. תפיסות הוליסטיות, מערכתיות ודינמיות אלו מדגישות את הצורך ואת החשיבות ביצירת סביבות למידה שיכולות לתרום להתפתחות כוללת של התלמיד ולטפח למידה רגשית־חברתית. גוף נרחב של מחקר אמפירי מצביע על כך שלמידה רגשית־חברתית קשורה באופן עקבי וחיובי להתפתחות בתחומי הדעת השונים, לבריאות נפשית, להצלחה בעבודה ובמערכות יחסים ולמעורבות אזרחית רבה יותר. זאת לצד הפחתה בדיכאון, בחרדה ובהתנהגויות סיכון. יתרה מכך, נמצא שניתן להקנות ולטפח למידה רגשית־חברתית בצורה מכוונת ובאמצעים שונים ואף לצפות להשפעות חיוביות גם לטווח ארוך.

לאור עדויות והתפתחויות אלו הואץ בשנים האחרונות העניין בלמידה רגשית־חברתית, והעיסוק האינטנסיבי בנושא חוצה כיום גבולות גאוגרפיים, תרבותיים וחברתיים. ארגונים שונים, מוסדות בין־לאומיים ומערכות חינוך ברחבי העולם מזהים את החשיבות של הנושא והם מציבים את ההקניה והטיפוח של למידה רגשית־חברתית כגורם מפתח להתמודדות יעילה עם המציאות המשתנה.

בדומה למגמות בעולם, גם בישראל נעשים מהלכים לבחינה ולקידום של הנושא במערכת החינוך. מהלכים אלו כוללים בין היתר אפיון דמות הבוגר ואפיוני הלמידה הרגשית־חברתית והמיומנויות שיידרשו ממנו, הכנת תיק הוראה הכולל פירוט של ידע, מיומנויות וערכים בהתאמה לכל מקצוע ולכל שכבת גיל, וכן ריענון תוכנית כישורי חיים. כחלק ממהלכים אלו פנה משרד החינוך אל האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים בבקשה להקים ועדת מומחים שתלמד את הסוגיות הכרוכות בלמידה רגשית־חברתית ותנסח המלצות למדיניות ולעקרונות פעולה. ועדת המומחים שהוקמה כללה חוקרים בכירים ממגוון תחומי ידע אשר קיימו תהליך למידה בן שנתיים. בתהליך זה סקרו חברי הוועדה באופן מעמיק וביקורתי את הספרות העוסקת בלמידה רגשית־חברתית, אספו מידע רלוונטי מהציבור הרחב ומאנשי מקצוע, קיימו מפגשי למידה עם חוקרים מהארץ ומחו״ל ולמדו על העשייה של גורמים שונים במשרד החינוך ובמערכת החינוך בכלל.

במסמך הנוכחי מוצגת תפיסתה של הוועדה באשר לחשיבות הקידום של למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך בישראל, לעקרונות המנחים ולדרכים המתאימות לטיפוח ולהקניה של למידה זו ולתהליכי הטמעתה בכלל המערכת. נציין כי כוועדה אקדמית אוטונומית חברי הוועדה היו חופשיים לבחון אלטרנטיבות ומהלכים חדשים, גם אם אינם בהכרח עולים בקנה אחד עם תהליכים קיימים במערכת החינוך בישראל. עם זאת, לדעת הוועדה במשרד החינוך נעשים מאמצים גדולים בנושא וניתן ורצוי למנף את המשאבים, היכולות והחוזקות כדי להמשיך ולקדמו. נראה שקיום כוח אדם מקצועי במערכת והשקעה רבה בפיתוח היבטים שונים של למידה רגשית־חברתית באגפים ובמנהלים השונים של המשרד הם תשתית חשובה וחיונית להתקדמות בנושא זה.

מבנה התקציר להלן

1. **המשגה** של למידה רגשית־חברתית והצבעה על הדגשים הנובעים ממנה לגבי שלושה מרחבים מרכזיים: המרחב התוך־אישי, המרחב הבין־אישי והמרחב האזרחי.

2. **הצגת עקרונות־העל** העומדים בבסיס המלצות הוועדה וחוצים את כל הנושאים במסמך המסכם.

3. **סקירה של אפיקים לטיפוח ולהטמעה של למידה רגשית־חברתית:** דרך החיים בבית הספר, כולל הסביבה הלימודית־חברתית והתנהגות הצוות החינוכי בכיתה ובבית הספר; שילוב בתחומי הדעת; שיעור ייעודי ותוכניות התערבות מובנות.

4. **התייחסות לתנאים תומכים מרכזיים:** תהליכי מיון, הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים; שיתוף של הורים במהלך; פיתוח ושימוש בכלים לניטור, הערכה ומדידה; וקידום תהליכי הטמעה המשתפים את בתי ספר בתהליכי הפיתוח והיישום.

1. למידה רגשית־חברתית - המשגה והמלצה על שלושה דגשים מרכזיים

אחת הסוגיות המרכזיות שבהן עסקה הוועדה היא ההמשגה של הנושא והשלכותיה על התמקדות במסגרת תאורטית, קביעת דגשים וגיבוש המלצות. הוועדה מצאה שהספרות העדכנית מרחיבה מעבר לעיסוק מצומצם במיומנויות, וכוללת גם דיונים בטיפוח ערכים, תפיסות עצמי חיוביות, תפיסות עולם, ומוטיבציה שמן הראוי לכלול אותם בסקירת הידע הקיים. כמו כן, נמצא שיש מסגרות עיוניות והגדרות רבות ושונות בתחום זה, ומידה רבה של עמימות ואי בהירות מושגית.

משום המורכבות של המושג וריבוי ההגדרות, התלבטה הוועדה באיזה מן הביטויים הרבים הקיימים עדיף להשתמש ובחרה לבסוף לאמץ את הביטוי "למידה רגשית־חברתית". ביטוי זה מקביל לביטוי Social Emotional Learning (SEL), שהפך להיות מרכזי בספרות המדעית, במדיניות של ארגונים בין־לאומיים ובמערכות חינוך ברחבי העולם. מבין ההגדרות הרבות לנושא הוועדה מצאה כהולמת ביותר את ההגדרה הרחבה המוסכמת על חוקרים מרכזיים בתחום, לפיה: "בהכללה, למידה חברתית־רגשית (SEL) מתייחסת לתהליך באמצעותו תלמידים לומדים ומיישמים מערך של כישורים חברתיים, רגשיים, התנהגותיים ותכונות אופי הנדרשים להצלחה בבית הספר, בעבודה, במערכות יחסים ובחיים האזרחיים" (Elias et al., 2019, p. 1). מתוך הכרה בחשיבותם, בחרה הוועדה להתייחס גם לתפיסות של העצמי ושל העולם (mindsets) ולערכים. יש לציין כי בדיונים בין חברי הוועדה אוזכרה ספרות מחקרית ענפה שממנה משתמע שלמידה רגשית־חברתית משמעותית ביותר מתמקדת בטיפוח חוויות ותפיסות עצמי ואחר חיוביות, אף יותר מאשר במיומנויות.[2]

בשל העמימות האמורה של המושג וריבוי המסגרות העיוניות המדגישות היבטים שונים של למידה רגשית־חברתית, ברור שיש צורך להכריע ולבחור מתוך מספר רב של דגשים אפשריים, כך שיתאימו להקשר הישראלי. הוועדה ממליצה כי תהליך הבחירה בדגשים של מערכת החינוך הישראלית ככלל ושל קבוצות שונות בה יכלול דיון מעמיק על הקשר בין דמות הבוגר הרצויה ברמת המערכת כולה וברמה המקומית. לצורך זה חשוב "לתרגם" אמירות כלליות של חזון וערכים ליעדים קונקרטיים יותר, כדי שניתן יהיה לגזור את הלמידה הרגשית־חברתית המתחייבת מהם. לראיית הוועדה, בדיון זה יש לתת דגש מרכזי לשלושת המרחבים הבאים:

2 עוד בנושא זה ראו נספח 1: זווית אחרת על למידה רגשית־חברתית בעמוד 219.

- **המרחב התוך־אישי:** למידה רגשית־חברתית הנוגעת למודעות עצמית ולניהול עצמי של התלמיד, כגון יכולת ויסות עצמי, שליטה בדחפים, יכולת לפתרון בעיות, מודעות לרגשות, יכולת התמדה במשימות, ביטחון עצמי, אופטימיות ודפוס חשיבה מתפתח. במרחב זה נכללת למידה רגשית־חברתית המסייעת להתמודדות עם מצבי לחץ ומשבר הנובעים מאיום ומחשיפה לאלימות לסוגיה.
- **המרחב הבין־אישי:** למידה רגשית־חברתית הנוגעת ליחסים בין התלמיד לחברה הקרובה לו, כגון היכולת להבין נקודות מבט שונות, רגישות ואמפתיה לאחרים, תקשורת ברורה וקשובה עם אחרים, שיתוף פעולה וכן יכולת התנגדות ללחץ חברתי שלילי.
- **המרחב האזרחי:** לצד קידום למידה רגשית־חברתית בתחומים התוך אישי והבין־אישי, הוועדה סוברת כי בשל השונות הרבה בין קבוצות תרבותיות, חברתיות ודתיות בחברה הישראלית - ובשל הקונפליקטים הנובעים ממנה, יש להדגיש למידה הנוגעת גם למרחב האזרחי. למידה זו תקדם תפקוד כאזרחים אחראים ותורמים בחברה דמוקרטית רב־תרבותית ומגוונת המבוססת על ערכים של שוויון, כבוד האדם וצדק חברתי. בין השאר מדובר בלמידה רגשית־חברתית הנוגעת לרגישות תרבותית, אכפתיות לצורכי החברה, שייכות, מעורבות ותרומה לקהילה, יכולת להתמודד עם מצבי עמימות ערכית ויכולת לקבל החלטות מוסריות.

נוסף על דגשים אלו עבור כלל המערכת, ממליצה הוועדה לתת דגשים נוספים בהתאם לערכים ולאתגרים הייחודיים לכל רמה מקומית. כך למשל, בתי ספר עשויים להדגיש למידה רגשית־חברתית הנוגעת לשייכות לקהילה מסוימת ולקדם נטילת אחריות אישית ורכישת יכולות הנוגעות להשגת מטרות של שוויון וצדק חברתי, התמודדות עם הדרה, טיפוח תכונות של ערך עצמי, הגברת רגישות לשונה ולאחר, עניין פנימי בלמידה, פיתוח חשיבה ביקורתית, תחושות ערך עצמי, התמודדות עם מצבי איום בטחוני מתמשך ועוד.

2. עקרונות־על לטיפוח ולהטמעה של למידה רגשית־חברתית

2.1 תפיסה כוללנית

הקנייה וטיפוח של למידה רגשית־חברתית איננה עוד רפורמה אלא מהלך עמוק, נרחב ויסודי של שינוי תרבותי וארגוני ואימוץ של דרך חיים. מהלך זה צריך להתרחש בכלל המערכת החינוכית ולכלול את התנהגות המורים בבית הספר בכלל ובכיתה בפרט ואת הסביבה החברתית, הרגשית והלימודית, שבה פועלים כל הלוקחים חלק במוסד החינוכי. התפיסה המוסכמת כיום במרבית הספרות העוסקת בלמידה רגשית־חברתית ובקרב מעצבי מדיניות ואנשי חינוך, מדגישה את הצורך להתייחס אל המערכת כולה - whole school/system - ואל מכלול האינטראקציות שלה עם ה"תלמיד כולו" - the whole child. המשמעות של תפיסה זו היא שטיפוח והטמעה יעילים של למידה רגשית־חברתית מחייבים בנוסף להוראה ישירה של מיומנויות גם יצירת סביבה רחבה המטפחת, מקדמת ומחזקת למידה רגשית־חברתית - הן בקרב התלמידים, הן בקרב הצוות החינוכי. זאת, במכלול הפעילויות בבית הספר ומחוצה לו, על פני רצף היום כולו ובמגוון הקשרים ונקודות ממשק, כולל בחינוך הלא פורמלי, בקהילה ובמשפחה. סביבה תומכת כזו גם מחזקת תחושות של קשר ושייכות, מוגנות ומסוגלות, היוצרות תשתית, פְּנִיּוּת ומוטיבציה ללמידה רגשית־חברתית.

לגישת הוועדה, נושא הטיפוח וההקניה של הלמידה הרגשית־חברתית אינו אפוא נחלתו של גוף אחד בתוך משרד החינוך, אלא דרך חיים מערכתית שצריכה לשלב את כל הגורמים באופן אופקי (שפ"י [שירות פסיכולוגי ייעוצי], המזכירות הפדגוגית, אגף אסטרטגיה, אגפי הגיל, אגף חברה ונוער, המדען הראשי

וכדומה) ובאופן אנכי (יחידות המטה, מפמ"רים, מנהלי מחוזות, מפקחים, מנהלי מחלקות חינוך, מנהלי בתי ספר, צוותי חינוך וגורמים מקצועיים נוספים). דרך חיים זו צריכה לחצות את כל ההיררכיה של המערכת - החל מהגדרות ערכיות של מטרות החינוך ודמות הבוגר, דרך המדיניות של השר ומנכ"ל משרד החינוך, הכשרת מנהלים ומורים, עבור דרך התנהלות המטה, המחוזות, המפקחים, המנהלים וחדרי המורים ועד לכל אחד מהמורים ואנשי הצוות במפגש שלהם עם כל תלמיד והורה.

2.2 מרכזיות המורים (וכלל הצוות הבית ספרי)

יש כיום הסכמה גורפת על החשיבות הרבה של התנהגויות מורה המטפחות ומקנות למידה רגשית־חברתית ויוצרות תשתית של פְּנִיּוּת ורצון ללמידה כזו. התנהגויות אלו חשובות בכל מפגש ואינטראקציה עם תלמידים, ולא רק בשיעורים ייעודיים או בתוכניות התערבות.

מתוך הבנה שהצלחת הטיפוח וההטמעה של למידה רגשית־חברתית תלויה במידה מכרעת בצוות החינוכי, הוועדה קוראת לקדם למידה חברתית־רגשית לכל המבוגרים בבית הספר, כולל הצוותים האדמיניסטרטיביים. במסגרת זו יושם דגש על הרחבת המודעות שלהם והכלים שברשותם, כך שיוכלו לשמש מודל ולהשפיע בהתנהגותם על קידום למידה רגשית־חברתית בקרב התלמידים. לתפיסה זו יש השלכות חשובות על הכשרת מורים, ההתפתחות המקצועית שלהם והתמיכה שהם צריכים לקבל. מקום מיוחד מקדישה הוועדה להדגשת חשיבותם של המנהלים כמנהיגי בתי הספר. למנהלים תפקיד מרכזי בהנכחה של עקרונות הלמידה הרגשית־חברתית ביחסים עם המורים והתלמידים, בקביעת מדיניות בית הספר והשגרות שלו.

2.3 התאמה להקשר, לשלב ההתפתחותי, לצרכים ולתפיסה החינוכית

הספרות העדכנית בתחום מדגישה את החשיבות של התאמת למידה רגשית־חברתית להקשר. אמירה רחבה זו מתייחסת להתאמה ברמה הלאומית (לדוגמה, תוכנית שעבדה בחו"ל לא בהכרח תצליח בישראל) ולהתאמה לקבוצות שונות בחברה (מבחינה תרבותית, שפתית, דתית, אתנית וחברתית־כלכלית וכן מבחינת התפיסה החינוכית). דגש מרכזי בספרות מתייחס להתאמת הלמידה לשלב ההתפתחותי - חלק מהכישורים, התפיסות והעמדות בלמידה רגשית־חברתית מוכתבים על פי שלב התפתחות ומותאמים אליו. כך גם החשיבות של כישורים מסוימים אשר עולה או פוחתת בהתאם לשלב ההתפתחותי. חשיבות ההתאמה להקשר נכונה גם בכל הנוגע לצורכי בית ספר מסוים, צורכי השעה (כגון מצבי חירום), שונות בין תלמידים, צרכים מיוחדים, הכלה ושילוב, התפיסה החינוכית של בית הספר והמהלכים החינוכיים שהוא מתמקד בהם וכיוצא באלה. התאמה מבוססת מחקר היא לכן ציר מרכזי הנוגע כמעט לכל התחומים שבהם עסקה הוועדה ויפורטו בהמשך המסמך.

2.4 שיתופיות

ידע עדכני מהעולם מצביע על כך ששיתוף מגוון רב של בעלי עניין הוא תנאי מרכזי להצלחת ההטמעה של למידה רגשית־חברתית. כדי שלמידה זו תחלחל לכל מערכת החינוך חשוב שתהליכי קביעת מדיניות ואופני יישומה יהיו תהליכים המשתפים ומשקפים את מגוון בעלי העניין - הן ברמה הלאומית, הן ברמה המקומית. לשם כך נדרשת מעורבות פעילה ומשותפת של כל אגפי וחלקי המשרד, מורים ומנהלים, נציגי ציבור, גורמים בקהילה, תלמידים והורים.

כדי שהטיפוח וההטמעה של למידה רגשית־חברתית ייושמו בפועל כדרך חיים בבתי ספר (ראו להלן), נדרשת פעולה משולבת של כל השותפים בבתי הספר ומחוצה לו (קובעי מדיניות, אנשי מטה, מפקחים,

מנהלים, מורים, יועצים, הורים, תלמידים, צוות מנהלי, חינוך לא פורמלי, צהרונים וכיוצא באלה). כך גם לגבי למידה רגשית־חברתית בתחומי הדעת ובשיעורים ייעודיים: עבודה מתואמת לצד עדכון הדדי בין המורים, המחנכים, היועצות והרכזים החברתיים תתרום לשילוב מיטבי וכוללני המתייחס לכלל המרכיבים בלמידה רגשית־חברתית ובין השאר תפיסות עולם, ערכים ומעורבות אזרחית. אופני שיתוף נוספים שעליהם ממליצה הוועדה הם קהילות למידה בית ספריות ויישוביות העוסקות בנושא למידה רגשית־חברתית וכן שיתוף ולמידה בין בתי ספר קרובים גיאוגרפית או תרבותית, לצורך למידה והטמעה של תוכניות שהצליחו (scaling up).

2.5 איזון בין מדיניות מערכתית ריכוזית לבין אוטונומיה מקומית

המתח שבין מרכוז וביזור משמעותי מאוד לדיון על יישום מדיניות של למידה חברתית־רגשית. למטה משרד החינוך יש תפקיד מרכזי בהנעת מהלך מערכתי. זאת בין היתר באמצעות קביעת יעדים ומדיניות, בהקצאת משאבים ובהנגשת אמצעים לתמיכה בצוותי הוראה. עם זאת, המחקר על יישום תוכניות התערבות בכלל ועל תוכניות למידה חברתית־רגשית בפרט מלמד על החשיבות הרבה שיש לשיתוף בתי הספר, עובדי הוראה וגורמים מקומיים בבחירת תוכניות ובהתאמתן להקשר המקומי. תוכניות המונחתות מלמעלה באופן בירוקרטי עשויות להיתקל באדישות, התנגדות או שיתוף פעולה שטחי ("סימון V") ולכן יהיו מועדות לכישלון ידוע מראש. עניין זה רלוונטי במיוחד לדיון הנוכחי מכיוון שתוכניות למידה חברתית־רגשית דורשות לימוד רציני של סגלי בתי הספר, פיתוח, הבנה והפנמה של יעדי התוכנית והרציונל שלה ולעיתים גם שינוי עמדות. ללא מעורבות משמעותית הנשענת על מוטיבציה פנימית, תהליכים כאלו אינם יכולים להתממש. הוועדה סבורה שמשרד החינוך צריך לבנות את המערכת, לקבוע חזון ויעדים ולהנגיש משאבי תמיכה מתאימים. ואולם, במקביל חייבת להינתן אוטונומיה מקומית שתסייע לקדם הזדהות עם הערכים ועם ההנחות העומדים ביסוד הגישה, תחושת מסוגלות ובעלוּת של מנהלים ומורים, וכן הבטחת היכולת של בית הספר להמשיך את התהליך לאורך זמן.

2.6 ניטור, הערכה ומחקר

לתהליכי מדידה של מיומנויות רגשית־חברתיות של תלמידים יש תפקיד חשוב בזיהוי הצרכים של תלמידי בית הספר, בעיצוב הדגשים והדרכים להקניית למידה רגשית־חברתית ובזיהוי המידה שבה הושגו היעדים של בית הספר ושל מערכת החינוך בתחום זה לאורך זמן. נוסף על מדידה בית ספרית מתמשכת, יש לתת דגש רב למחקר ולהערכה. הידע המצטבר על יישום תוכניות למידה חברתית־רגשית מלמד על החשיבות הרבה שיש למחקר בהבנה של תהליכי הטמעה ובזיהוי תוכניות ואמצעים שיש להם תרומה לקידום הלמידה הרגשית־חברתית. כיום היקף המחקר בתחום זה בישראל מצומצם יחסית. לאור זאת, אחד מתפקידיה של מערכת החינוך צריך להיות ייזום ומימון של מחקרים המשתמשים בשיטות מחקר מגוונות כדי ללמוד על נקודות חוזק וחולשה של יישום התוכניות וכדי ללמוד על פערים בין יעדי התוכניות לביצוע שלהן בפועל בבתי הספר. הדבר חיוני לצורך למידה ושיפור מתמשכים. הוועדה קוראת ליצור מערך מחקרי רחב אשר ישלב בין מחקרי עומק הבוחנים את היישום ברמת הכיתה לבין מחקרים כמותיים רחבי היקף אשר יוכלו לתת תמונה מהימנה על קידום יעדי הלמידה החברתית־רגשית בכלל המערכת. הוועדה מעריכה שעל פי הידע הקיים על מדידה של למידה רגשית־חברתית אין כיום מקום להכללת הנושא במערכות של אחריותיות (accountability and high stakes testing) כגון המיצ"ב.

3. ארבעה אפיקים משולבים לקידום למידה רגשית־חברתית

בספרות המקצועית יש הסכמה שכמו כל תהליך אחר של חינוך, למידה רגשית־חברתית נרכשת ו"נתפסת" (caught) באמצעות סביבה המטפחת אותה במגוון דרכים ובאמצעות הוראה ישירה ומכוונת (taught). בהתבסס על גישה זו ועל עקרונות־העל שהוצגו לעיל, הוועדה ממליצה על ארבעה אפיקים להקניה ולטיפוח של למידה רגשית־חברתית. אפיקים אלו אינם נפרדים, אלא קשורים זה לזה.

3.1 אפיק ראשון: דרך החיים בבית הספר

אקלים ותרבות בית ספריים

הספרות העוסקת בלמידה רגשית־חברתית מדגישה את חשיבות הסביבה התומכת ואת ההקשרים הבית ספריים, הקהילתיים והמערכתיים, המגבירים את הנכונות ללמידה רגשית־חברתית ולהשתמש בה למטרות חיוביות. התפיסה של למידה רגשית־חברתית כדרך חיים בבית הספר מחייבת חשיבה בית ספרית מתמדת על דרכי טיפוח והטמעה לא רק במסגרת הכיתתית, אלא בכל סדר היום החינוכי ובכל ההיבטים של חיי בית הספר: תרבות ושגרות בית ספריות; התנהגויות מורים וצוות חינוכי ואדמיניסטרטיבי בכיתה ומחוצה לה; פעילות בתוכניות שלאחר הלימודים ופעילויות של חינוך לא פורמלי. כל אינטראקציה בסביבה הבית ספרית המתקיימת עם התלמידים היא הזדמנות חשובה להבטיח את רציפות הלמידה הרגשית־חברתית.

לפיכך ממליצה הוועדה לעצב את הסביבה הבית ספרית ואת שגרות בית הספר מתוך מודעות להשפעתן על הלמידה הרגשית־חברתית, למשל מפגשי בוקר הנותנים מקום לביטוי של רגשות ושל תפיסות בקרב התלמידים, פרויקטים בית ספריים משותפים, מעגלי שיח קבועים, שעות דיאלוג בין תלמיד למורה, הכללת פעילות של קַשִּׁיבוּת (mindfulness) משותפת, מתן הזדמנויות לתלמידים להשמיע את קולם, להיות מעורבים ולהשפיע על בית הספר, חונכות מודרכת ועוד. כמו כן מומלץ לשתף פעולה עם גורמים נוספים כמו תנועות וארגוני נוער, מתנ"סים, מנהלות צהרונים או מאמני ספורט במטרה להביא למודעותם את החשיבות של הלמידה החברתית־רגשית ואת ההזדמנויות שיש להם לטיפוח ולהקניה של למידה זו לילדים ולבני הנוער.

התנהגויות מורים להקניה ולטיפוח למידה רגשית־חברתית בכיתה

מניתוח הספרות בתחום הלמידה הרגשית־חברתית ניתן להצביע על שני סוגים של התנהגויות מורה, שכל אחד מהם תורם ללמידה רגשית־חברתית:

א. התנהגויות מורה היוצרות סביבה תומכת. דהיינו, התנהגויות שלא עוסקות בהקניה ישירה של למידה רגשית־חברתית, אך יוצרות חוויה וסביבה לימודית וחברתית המאפשרת פְּנִיּוּת ומגבירה את הרצון לקחת חלק פעיל בלמידה רגשית־חברתית. התנהגויות אלו גם תורמות ישירות להתפתחות תפיסה עצמית חיובית, ערכים ומוטיבציה. חלק מההתנהגויות מורה אלו גם מקדמות למידת מיומנויות רגשיות־חברתיות באמצעות הדגמתן בתפקוד השוטף של המורה (פירוט ההתנהגויות והפנייה למקורות מופיעים בנספח 1: זווית אחרת על למידה רגשית־חברתית בעמוד 219).

ב. התנהגויות המתמקדות בהקניה ישירה של למידה רגשית־חברתית. לדוגמה, פיתוח מיומנויות של פתרון קונפליקטים, הקשבה, ויסות רגש במצבי תסכול, התמודדות עם לחץ של בני הגיל ועוד. בהקשר זה בתי ספר יכולים לשקול אימוץ מודולרי של פרקטיקות מורים מתוך תוכניות התערבות שנמצאו אפקטיביות. זאת ברוח הפרויקט Kernels of Practice אשר פותח בהרווארד במטרה לזהות שגרות, פעילויות, טכניקות ותרגילים קלים ללמידה וליישום מתוך תוכניות התערבות מצליחות. בתי ספר יכולים ליישם מרכיבים אלו בהקשרים שונים ללא השקעה של משאבים רבים.

לנוכח תפקידו המרכזי של הצוות החינוכי, הוועדה קוראת להרחיב את המודעות של הצוותים בבית הספר לדרכים שבהן התנהגותם משמשת מודל עבור התלמידים ומשפיעה על הלמידה הרגשית־חברתית שלהם. יש להבטיח הכשרה, ליווי ותמיכה שוטפים בנושאים אלו לכל המבוגרים בבית הספר - הן הצוותים החינוכיים, הן הצוותים האדמיניסטרטיביים.

3.2 אפיק שני: שילוב של למידה רגשית־חברתית בהוראה בתחומי הדעת השונים

האפיק השני שעליו ממליצה הוועדה הוא שילוב של למידה רגשית־חברתית בהוראת תחומי הדעת. שילוב של למידה רגשית־חברתית במתמטיקה ומדעים, אזרחות, ספרות, היסטוריה, אומנות, חינוך גופני ועוד יביא לכך שהתלמיד בכיתה ייחווה הזדמנויות לתרגל למידה זו בסביבה תומכת ובאופן אינטגראלי עם למידה של תכנים הרלוונטיים לתחומי הדעת השונים. בהמשך המסמך נרחיב על תוכניות בעולם בהקשר זה ועל העשייה במערכת החינוך בישראל - הן ברמת המטה (שיתופי פעולה בין שפ"י להמזכירות הפדגוגית, כמו פיתוח תוכנית פסיכו־פדגוגיה), הן בפעילות וביוזמות מקומיות או בית ספריות.

הוועדה ממליצה לקדם שיתופי פעולה בין הגורמים השונים במערכת לצורך שילוב מיטבי של למידה זו בכל תחומי הדעת. כמו כן יש להמשיך ולהעמיק את המודעות לחשיבות הנושא ולהזדמנויות הרבות הטמונות בשילוב של למידה רגשית־חברתית בהוראת המקצועות השונים, כגון:

- במדעים ובמתמטיקה (וגם בתחומי דעת אחרים) יש לשים דגש על למידה שיתופית, על פיתוח תחושת מסוגלות ועל חוללות עצמית אשר יביאו גם להגברת מוטיבציה אצל התלמידים.

- מקצוע האזרחות מתאים וצריך לשמש לפיתוח מרכיבים של למידה רגשית־חברתית הקשורים למרחב האזרחי וליחסים בין קבוצות שונות בחברה. חשוב לאפשר דיון גם בסוגיות מורכבות ובמקביל לכך להקפיד על שימוש בגישה מכבדת ורגישת תרבות.

- יש להתייחס לתחומי דעת כמו היסטוריה, ספרות או אומנות כמצע טבעי לטיפוח ולהקניה של היבטים חשובים בלמידה רגשית־חברתית כמו הכרת העצמי, הכרת האחר, התמודדות רגשית עם סיטואציות שמזמנים תוכני הלימוד וטיפוח של דיאלוג מכבד.

- שיעורי אומנות חזותית ומחול יכולים לאפשר בין השאר יכולת לזיהוי רגשות, אמפתיה, עבודה קבוצתית וכן היכרות עם תרבויות שונות. זאת לצד הגברת הרגישות לָאַחֵר ופיתוח תחושת שייכות וגאווה בתרבות של כל תלמיד.

- ניתן לנצל פעילויות חינוך גופני וספורט לקידום מיומנויות הקשורות בהבנה של התלמיד את עצמו, החוזקות והאתגרים שבפניהם הוא עומד בפעילויות אלו, בנייה של תפיסה עצמית חיובית וכן יכולת התמדה והתמודדות עם קשיים, הצלחות וכישלונות. האופי הקבוצתי של פעילויות ספורט רבות משמש הזדמנות לחיזוק מיומנויות ועמדות הנוגעות לאחרים ולשיתוף פעולה איתם.

כמו כן, יש לפתח ולהנגיש למורים ידע ואמצעֵי הוראה לשילוב למידה רגשית־חינוכית בתחומי הדעת בכל שלבי ההכשרה, הפיתוח המקצועי וההוראה.

3.3 אפיק שלישי: שיעור ייעודי להקניה ולטיפוח למידה רגשית־חברתית

נוסף על יצירת סביבה המעודדת ומטפחת למידה חברתית־רגשית יש מקום לקידום של למידה זו באופן ישיר ומכוון, באמצעות שיעורים המוקדשים לכך. יש לכלול שיעורים כאלו באופן קבוע בתוכנית הלימודים המחייבת עבור כלל מערכת החינוך בישראל. שיעור ייעודי ללמידה רגשית־חברתית יאפשר לתלמידים ללמוד מיומנויות רגשיות וחברתיות ולפתח תפיסות עצמי חיוביות, ערכים ותפיסות עולם, יחד עם קישור שוטף לנושאים שמעסיקים אותם בתפקודם הלימודי ובחייהם החברתיים והאישיים. בישראל שיעור ייעודי כזה נמצא מזה שנים במערכת השעות המחייבת כחלק מתוכנית "כישורי חיים". בזמן כתיבת הדברים, תוכנית "כישורי חיים" שמפעיל אגף שפ"י עוברת ריענון והתאמה ליעדי משרד החינוך ולדמות הבוגר כפי שהוגדרה.

ועדת המומחים מצידה ממליצה על דרכים שונות למינוף של התשתית והידע הקיימים כדי לעצב שיעורים ייעודיים ללמידה רגשית־חברתית ולהגביר את השפעתם החיובית עבור כל התלמידים:

- השיעורים הייעודיים יפותחו בשיתוף פעולה עם כלל הגורמים במשרד החינוך כדי להבטיח תיאום בפיתוח, בטיפוח ובהטמעה של כלל המרכיבים בלמידה הרגשית־חברתית. אלו כוללים בין היתר מיומנויות בתחומי חיים שונים, תפיסות עולם, ערכים ומעורבות אזרחית.
- תיבנה תוכנית ארצית ללמידה רגשית־חברתית. תוכנית זו תותאם לקבוצות שונות בחברה הישראלית ותתאים לשפתן, לדתן, למאפיינים התרבותיים שלהם ולתפיסתן החינוכית. בתי הספר ישענו על התוכנית הארצית, אך תינתן להם מידה רבה של אוטונומיה באשר לתכנים ולדרכי ההוראה.
- התוכנית תהיה מותאמת לשלב ההתפתחותי של התלמידים בתכנים שלה וכן בדרכי ההוראה וההקניה, למשל, מבחינת אופי הפעילויות, משך המפגש וכיוצא באלה.
- התוכנית תהיה גמישה ומודולרית, כך שניתן יהיה להתאימה למצבים ולתנאים שונים. עליה להיות עשירה במערכי שיעור ואמצעי הוראה שונים כדי לתמוך בהוראה המותאמת לצרכים ולמצבים המשתנים של מערכת החינוך ושל כל בית ספר וכיתת לימוד, ולמידע רלוונטי המתקבל למשל, באמצעות שאלוני אח"ם ומיצ"ב אקלים.
- ההוראה של השיעורים הייעודיים בבית הספר תיעשה בשיתוף פעולה ויידוע הדדי של הצוות החינוכי, כדי להבטיח שהשיעור רלוונטי לכיתה ולבית הספר ושהתכנים בו ישפיעו על כלל הפעילות החינוכית בבית הספר.
- חיוני לבחור צוות הוראה לשיעורי למידה רגשית־חברתית אשר מסוגל להתמודד עם המורכבות והתובענות של השיעור. יש להכשיר צוות זה, ללוות אותו ולתת בידיו כלי עזר עשירים ככל שניתן כדי לסייע בידו למלא את תפקידו.
- בתי ספר שירצו בכך יוכלו להציע תוכניות משלהם לשיעורים ייעודיים לקידום למידה רגשית־חברתית. תוכניות אלו יִיבָּחנו ויאושרו על פי עמידתן ביעד של קידום למידה רגשית־חברתית בקרב כלל התלמידים בבית הספר.
- יש ללוות את עיצוב התוכנית הארצית הייעודית ללמידה רגשית־חברתית ואת התוכניות האלטרנטיביות שיוצעו על ידי בתי הספר במחקר מלווה, מעצב ומסכם.

3.4 אפיק רביעי: תוכניות התערבות

נוסף על האפיקים שהוזכרו, קידום למידה רגשית־חברתית בקרב תלמידים יכול להיעשות באמצעות תוכניות מובנות וייעודיות (explicit intervention programs).

מסקירת הספרות בתחום עולה שיש עדויות תקפות להשפעה חיובית של תוכניות רבות לקידום למידה רגשית־חברתית בעולם, ובעיקר בארה"ב. התוכניות שנמצאו יעילות במיוחד הן אלו המנסות להקיף את כלל החוויה הבית ספרית (school-wide) ומשלבות כמה מרכיבים, ובהם הקניה ישירה של מיומנויות ומאפיינים אחרים של למידה רגשית־חברתית, הדרכת הצוות החינוכי ופעולות ליצירת אקלים בית ספרי בטוח וחוויה לימודית וחברתית טובה. כתוצאה מכך קשה לזהות מהם המרכיבים האפקטיביים והחיוניים בכל תוכנית.

עם זאת, יש לציין כי אחד מחברי הוועדה הציג עבודה שלו ולפיה בחינה קפדנית של כל סקירות־העל בנושא מראה כי יש עדות מוצקה ליעילות התוכניות האלה **רק** כאשר הן כוללות **בנוסף** להקניה ישירה של מיומנויות, **גם** הדרכת וליווי הצוות החינוכי בפרקטיקות מורה, המקדמות סביבה חברתית ולימודית תומכת. פירוט נוסף של עמדה זו מופיע בהערה מורחבת בפרק 6.

עם הזהירות הנובעת ממגבלות המחקר בתחום זה, נראה שתוכניות העונות לקריטריונים שלהלן (הנקראים בתמצית SAFE) נמצאו אפקטיביות יותר:

- **רצף** (Sequenced) - ההכשרה והלמידה בנויות כתהליך הדרגתי ורצוף "צעד אחר צעד".
- **אקטיביות** (Active) - התוכנית משלבת למידה פעילה של התלמיד הכוללת תרגול של כישורים ומרכיבים נוספים של למידה רגשית־חברתית.
- **מיקוד** (Focus) - התוכנית מקדישה זמן ממוקד לפיתוח כל אחד מהאפיונים של למידה רגשית־חברתית הנלמדים בה.
- **ישירות** (Explicit) - התוכנית מגדירה את הכישורים הרגשיים־חברתיים וההיבטים האחרים של למידה רגשית־חברתית שאותם היא מנסה לקדם.

חשוב להדגיש כי העובדה שתוכניות התערבות נמצאו אפקטיביות במחקרים שנערכו בארצות אחרות (בעיקר ארה"ב) אינה מבטיחה שהן יתאימו לישראל או שהיישום שלהן בתנאי הארץ יעלה יפה. משום כך נמנעה הוועדה מלהמליץ על תוכניות ספציפיות כראויות ליישום בישראל. במקום זאת בחרה הוועדה להדגיש את הקריטריונים של SAFE ואת השיקולים הנוספים שיש לקחת בחשבון בעת בחירה או פיתוח של תוכניות התערבות למסגרת חינוכית מקומית ולמערכת החינוך הכללית:

- הבחירה בתוכנית צריכה לשקף את הצרכים, את התפיסה החינוכית ואת המטרות של המסגרת החינוכית. משום כך חשוב להתחיל את התהליך בבדיקת ההיתכנות של הטמעת התוכנית ובהגדרה של היעדים ושל האמצעים הרלוונטיים להקשר המקומי. שיתוף של בעלי עניין רבים בתהליך זה (מורים, הורים ותלמידים) עשוי להגביר מעורבות פעילה ותחושת בעלות וכן לתרום להצלחת המהלך.
- יש לבחור תוכנית שמתאימה לשלב ההתפתחותי, לשפה, לתרבות ולערכים של הילדים, וכן לחזון החינוכי של בית הספר ולתוכניותיו לשיפור האקלים הבית ספרי.
- יש לבחור תוכנית עם דגש על הכנת הצוות החינוכי המשתתף בתוכנית ועל ליווי ותמיכה בצוות במהלך הפעלתה.
- אם נבחרה תוכנית קיימת, יש לבחון את המידע האמפירי שנאסף עד כה לגבי יעילותה של התוכנית

בהשגת מטרותיה המוגדרות ועד כמה ממצאים אלו רלוונטיים עבור ההקשר המקומי. אם נבחרה תוכנית חדשה, יש לבחון אותה במסגרת מחקר אמפירי מתאים.

- הוועדה ממליצה שמשרד החינוך יפעל לקידום תוכניות התערבות שייבחנו באופן אמפירי ותקף כדי ליצור תשתית של ידע באשר לאפקטיביות של תוכניות במערכת החינוך בישראל. חשוב שתהליך זה ידגיש את הצורך בהתאמת ההתערבויות לקבוצות שונות באוכלוסייה (הערבית, החרדית, הדתית וכיוצא באלה) ובמתן ביטוי לתרבות, לערכים ולצרכים של תלמידים בכל קבוצה.

תוכניות התערבות לתלמידים עם צרכים מיוחדים ולמחוננים

מתוך הבנת הצורך והחשיבות המיוחדת של למידה רגשית־חברתית לקידום מיטבי של תלמידים עם לקויות וכן של תלמידים מחוננים, הקדישה הוועדה פרק נפרד לתוכניות התערבות המותאמות לצורכיהם. כך, סקרה הוועדה דוגמאות לתוכניות התערבות מבוססות מחקר המיועדות לילדים ולמתבגרים עם כמה לקויות הנמצאות בשכיחות גבוהה יחסית באוכלוסייה. נוסף על כך, התייחסה הוועדה בתת פרק נפרד לתלמידים מחוננים העשויים לצאת נשכרים מתוכניות המותאמות למאפייניהם המיוחדים. מסקירת הכתיבה האקדמית הנוגעת לנושא עולה כי תוכניות של למידה רגשית־חברתית עשויות לתרום לקידום תפקוד מיטבי של תלמידים עם צרכים מגוונים. יתר על כן, הן יכולות לשמש כלי נוסף לקידום של שילוב והכלה עבור כלל התלמידים (עם לקויות ובלעדיהן) ולתרום ליצירת קהילה בית ספרית אכפתית ואקלים משלב. עניין זה רלוונטי במיוחד לאור הרפורמה בחוק החינוך שנועדה לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים ולקדמם במוסדות החינוך בד בבד עם הרחבת יכולת הכלתם ומתן מענים מגוונים לצורכיהם.

הוועדה ממליצה כי הליך הבחירה, התכנון והיישום של תוכנית ההתערבות לתלמידים עם צרכים מיוחדים ייעשה בהתאם למאפיינים הייחודיים שלהם ולאופי שילובם במסגרת החינוכית. גם בהקשר זה חשוב לקדם שותפות מערכתית וכן הכשרה וליווי של צוותים חינוכיים וטיפוליים בנושא למידה רגשית־חברתית. נוסף על כך, יש לבצע הערכה מקיפה של היעילות של תוכניות ההתערבות לכלל השותפים בהן: התלמידים עם הלקויות ובלעדיהן, התלמידים המחוננים, המערכת הבית ספרית והמשפחות.

4. תנאים תומכים לטיפוח ולהקניה של למידה רגשית־חברתית

כדי שהאפיקים השונים לקידום למידה רגשית־חברתית יפעלו באופן מיטבי, חשוב ליצור תנאים שיתמכו בהם. בהמשך לעקרונות־העל אשר הוצגו לעיל, נעמוד בחלק זה של המסמך על כמה אמצעים קריטיים לדעת הוועדה להצלחת ההטמעה של למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך.

4.1 מיון, הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים

ישנה הסכמה גורפת על כך שלפיתוח מקצועי, להכשרה ולליווי של הצוות החינוכי יש חשיבות מכרעת בקידום הטמעה של למידה רגשית־חברתית. לפיכך, למשרד החינוך יש תפקיד מרכזי בקידום הטמעה רחבת היקף של תוכניות כאלו, באמצעות הקצאת משאבים והקמה של מנגנונים מתאימים. אלו יכולים להתבצע בידי מגוון של גורמים בעלי ידע ויכולת מוכחת. עם זאת, על משרד החינוך להגדיר את מקורות המימון מתוך תקציבו ולוודא שהם יאפשרו תהליכי הטמעה משמעותיים ולאורך זמן של למידה רגשית־חברתית. נוסף על כך ממליצה הוועדה את ההמלצות הבאות:

- מיון פרחי הוראה צריך לכלול גם היבטים של הערכת היכולות והפוטנציאל של פרחי ההוראה בתחום הלמידה הרגשית־חברתית. לשם כך חשוב לפתח כלים מהימנים ותקפים, שעדיין אינם בנמצא. התייחסות לנושא זה ניתן למצוא גם בטיוטה למתווה החדש של המל"ג - בחלק העוסק בהכשרת מורים.

- יש להטמיע תכנים והתנסויות הקשורים ללמידה רגשית־חברתית בתהליכי ההכשרה של פרחי ההוראה, וכן בפיתוח המקצועי, בליווי ובהדרכה של מורים, במיוחד בקרב העוסקים בהקניה ישירה של למידה רגשית־חברתית. זאת כדי להבטיח שמעורבותם תהיה מבוססת על ידע ומיומנויות שיתרמו לתלמידים. כמו כן רצוי לתת למורים אפשרות להתמחות בנושא זה במסגרת מסלול לימודים ייעודי.

- תשומת לב מיוחדת צריכה להינתן להכשרה ולליווי של מנהלים, וכן של מפקחים ושל אנשי מטה, כדי שיהיו מודעים לחשיבותה של למידה רגשית־חברתית, יקדמו את הטמעתה במערכת החינוך וייתמכו בעבודת הצוותים החינוכיים.

- כדי לסייע בתהליכי ההכשרה והליווי של הצוותים החינוכיים יש לפתח כלי הכשרה והדרכה נגישים (בין היתר באמצעים מקוונים) לכלל הצוותים במערכת. כלים אלו עשויים לסייע לפיתוח קהילות לומדות המתמקדות בלמידה רגשית־חברתית.

- יש לקדם את הלמידה הרגשית־חברתית של המורים עצמם כדי לסייע להם להתמודד עם דחק בעבודתם. זאת באמצעות כלים שונים, כגון תוכניות להפחתת דחק, ובהן תוכניות קַשִׁיבוּת (מיינדפולנס), תוכניות מנטליזציה ותוכניות אחרות לקידום מודעות עצמית ובין־אישית. הקידום של למידה רגשית־חברתית אצל המורים עצמם היא מרכיב חשוב במיוחד, שכן מורה שאינו מודע לתהליכים הרגשיים המתקיימים בו ובתלמידיו ואינו יודע לווסת אותם, יתקשה מאוד לעסוק בהוראה רגשית־חברתית איכותית ולשמש מודל לתהליכים רגשיים־חברתיים נאותים.

- יש לשלב בהערכה המעצבת ובמשוב הניתן למנהלים ולמורים התייחסות ישירה ללמידה הרגשית־חברתית שלהם, הקשורה ליחסיהם עם עמיתיהם, ליכולתם לקדם למידה רגשית־חברתית אצל תלמידיהם, וליכולתם להתמודד בצורה אפקטיבית עם הדחק בעבודתם.

4.2 שותפות הורים

אחד מעקרונות־העל שהוזכרו קודם לכן מתייחס לשיתופיות בין כלל בעלי העניין. דגש מיוחד ניתן בתאוריה ובמחקר על התרומה של שותפות מוצלחת בין בית ספר ומשפחה לקידום אפקטיבי של למידה רגשית־חברתית. לשותפות זו שלושה מרכיבים מרכזיים:

- אימוץ גישה המכירה באחריותם המשותפת של הורים ומחנכים לקידום למידה רגשית־חברתית.

- תקשורת הדדית טובה בין מחנכים והורים.

- הצעת מגוון דרכים למעורבות של הורים בלמידה רגשית־חברתית, מתוך הבנת השונות בין משפחות וסובלנות כלפיה.

כל אחד משלושת המאפיינים הללו רלוונטי הן עבור הפעלת תוכניות ספציפיות בבית הספר, הן עבור הגישה הכללית של בית הספר לקידום למידה רגשית־חברתית. כדי לענות באופן מיטבי על עקרונות אלו ממליצה הוועדה כמה המלצות:

- על בית הספר לתקשר להורים באופן ברור ופשוט את הידע הקיים בנושא חשיבות הלמידה הרגשית־חברתית להסתגלותם ולהצלחתם של ילדיהם, בהווה ובעתיד. הבנה מצד ההורים תוביל להפחתת

התנגדויות ולקידום של שותפות.

- יש לשלב הורים ביוזמות בית ספריות לקידום למידה רגשית־חברתית באמצעות שיתופם בתהליכי קבלת ההחלטות של בית הספר.
- יש לספק הכשרה מקצועית לפרחי הוראה וכן פיתוח מקצועי לצוות בית הספר בנושא עבודה מול הורים לקידום למידה רגשית־חברתית. כמו כן יש למנות אנשי סגל ייעודיים בבית הספר, שיהיו אחראים על קידום למידה רגשית־חברתית באופן כללי, ועל העבודה מול הורים בתחום זה באופן ספציפי. אנשי צוות אלו יהיו בעלי המומחיות הרבה ביותר בנושא מעורבות הורים בלמידה רגשית־חברתית וישמשו כתובת לשאלות ולהתייעצויות על כך.
- בתי ספר יציעו "תפריט" מגוון של דרכי מעורבות של הורים בפעילויות למידה רגשית־חברתית, מתוך הבנת השונות בין משפחות. זאת כדי שהורים יוכלו לבחור את דרכי המעורבות המתאימות להם, בהתאם לצרכים, לאילוצים, לכוחות, לערכים ולהעדפות שלהם. בדומה, כל בית ספר יבחר את היצע הפעילויות המתאים עבורו, לפי משאביו, צרכיו, מטרותיו, טיב המסגרת וכדומה. שילוב של פעילויות מקוונות עשוי להגביר את מידת ההשתתפות של ההורים.

4.3 הערכה ומדידה

כאמור, קיימת הסכמה רחבה על החשיבות של הערכה ומדידה כחלק מהמאמצים לקידום למידה רגשית־חברתית. אלו המלצות הוועדה בנושא זה:

- יש להשתמש בתהליכי מדידה, הערכה מעצבת ומשוב כדי לקדם את יכולתם של בתי ספר לזהות את הצרכים של תלמידים בלמידה רגשית־חברתית ולבחון עד כמה הפעולות השונות שנעשות לקידום למידה זו אכן משיגות את יעדיהן.
- יש לבחור ולפתח כלי הערכה בזיקה ישירה למטרות החינוכיות הרצויות בתחום הלמידה הרגשית־חברתית ברמה הארצית והמקומית. כמו כן יש לעגן אותם במסגרות מושגיות ותאורטיות מתאימות, ולהתאימם לבעלי העניין השונים - קובעי מדיניות, מקבלי החלטות ואנשי חינוך - ולאופי המיוחד של מערכת החינוך הישראלית.
- רצוי לגבש מאגר של כלים ומשאבים לשימוש בית הספר וכן להנגיש חומרים בעברית, בערבית ובשפות אחרות הרלוונטיות לקהל הישראלי. מהלך זה יתבסס על מיפוי של הכלים הקיימים בהתאמה למטרות מערכת החינוך הישראלית, לצד מיפוי צרכים וזיהוי תחומים שבהם כדאי להשקיע בהתאמה של כלים או בפיתוח כלים מקוריים. במקביל רצוי לפתח מאגר מידע על כלים קיימים בעולם.
- יש ללוות את תהליך הבחירה והפיתוח במחקר פסיכומטרי שיטתי. מחקר זה יהיה אפקטיבי יותר ככל שיתבסס על מסגרות לשיתופי פעולה בין אנשי שטח, משרד החינוך, חוקרים וגופים רלוונטיים אחרים. ניתן לעודד מחקר ושותפויות על ידי העמדת בסיסי נתונים של המשרד לרשות חוקרים באופן נגיש ויעיל, וכן על ידי שיתוף מטה משרד החינוך במידע על מחקרים וממצאיהם.
- יש ללוות את המהלכים שפורטו לעיל בהטמעה של נושאי הערכה של למידה רגשית־חברתית בהכשרת מורים וכן בפיתוח מנגנוני תמיכה שוטפים להערכה ולמדידה במוסדות החינוך, כגון רכזי הערכה בית ספריים.
- יש לגבש קריטריונים אתיים לשימוש במידע, ולתת תשומת לב מיוחדת למגוון התרבותי־חברתי המאפיין את החברה הישראלית.

- מפאת מגבלותיהם, הוועדה ממליצה להימנע משילוב כלי ההערכה הקיימים במערכות לאחריותיות (accountability and high stakes testing) כגון המיצ"ב.

4.4 טיפוח והטמעה מערכתיים

הידע הקיים על סוגיות של הטמעה מערכתית שימש תשתית חשובה לכל עבודת הוועדה; הלקחים שהופקו ממנו השפיעו על כל אחד מפרקי המסמך המסכם, וההמלצות בתחומים השונים משקפות רבות מהתובנות שנגזרו מהידע על קשיים ומגבלות בהטמעה. נוסף על כך, חשוב להדגיש את הנקודות הבאות:

- החזון החינוכי לשילוב תוכניות למידה חברתית־רגשית צריך להיקבע על ידי משרד החינוך, אולם עליו לעבור עיבוד והתאמה להקשר המקומי. רצוי שהליך ההתאמה ייעשה בשיתוף כמה שיותר בעלי עניין ברמה המקומית - מנהלות, מורות, ארגוני הורים, הרשות המקומית ועוד. קואליציות רחבות אלו יכולות להפוך את התוכניות לרלוונטיות יותר וליצור מנגנוני תמיכה בתהליכי הפיתוח, הלימוד וההטמעה. כמו כן, על המשרד להקצות משאבים לצורך תהליכי ההתאמה המקומיים.

- יש להתייחס בכובד ראש לעומס הקיים ולמשאבים המוגבלים העומדים לרשותם של מנהלות ומורות. מערכת החינוך בישראל, כמו מערכות רבות אחרות, מאופיינת בריבוי יעדים ובעומס רב על המורות והמנהלות. לכן, כדי לשלב תוכניות חדשות בבתי הספר רצוי להחליט גם על מה ניתן לוותר כדי לפנות משאבי זמן וכסף. כמו כן, יש לבחון כיצד יעדי התוכנית משתלבים ביעדים אחרים של כל בית הספר ולבחון פתרונות להתנגשויות בין יעדים.

- אחת הדרכים לקדם הטמעה היא לזהות תוכניות מוצלחות הקיימות במספר מצומצם של בתי ספר בישראל ולהטמיען (תוך כדי ניטור ומחקר) במספר הולך וגדל של בתי ספר (scaling up). דרך פעולה זו עשויה לסייע בהתאמה של תוכניות שהצליחו למגוון רחב של הקשרים תרבותיים וחברתיים וכן ליצור מנגנון תמיכה מוטיבציוני חשוב.

לסיום, יש לזכור שלמידה רגשית־חברתית אינה פתרון קסם כולל לבעיות הפרט והחברה. היא יכולה לשמש תוספת חשובה לתפקיד בית הספר בקידום רווחה אישית, יחסים בין־אישיים ולמידה בכל תחומי הדעת, אבל היא אינה יכולה להיות פתרון לבעיות עמוקות הקשורות בעוני, אלימות במשפחה ובחברה, הדרה של קבוצות מיעוט ועוד. לכן חשוב להציג לבתי הספר ולציבור הרחב את תוכניות הלמידה חברתית־רגשית בהקשר המתאים להן ולא כפתרון לבעיות אחרות שמערכת החינוך צריכה להתמודד איתן.

מבוא

1. הרקע להקמת הוועדה

בעשורים האחרונים ובמיוחד בשנים האחרונות חלה עלייה דרמטית ברחבי העולם בעיסוק בלמידה רגשית־חברתית - Social-Emotional Learning (SEL). עלייה זו צוברת תאוצה הן על רקע שינויים תרבותיים, חברתיים וכלכליים המתחוללים בעולם, הן בשל התפתחות הידע הרב תחומי על תהליכי למידה והוראה. לכך מצטרפות עדויות מרשימות מגוף מחקר אמפירי נרחב לגבי ההשפעות החיוביות והמיטיבות של למידה רגשית־חברתית על הישגים אקדמיים של התלמידים ועל תחומי חיים רבים אחרים. לאור התפתחויות אלו, ארגונים בין־לאומיים ומערכות חינוך ברחבי העולם מקדמים את ההקניה ואת הטיפוח של למידה רגשית־חברתית כגורם מפתח להתמודדות יעילה עם המציאות המשתנה. גם בישראל נעשים מהלכים לבחינה ולקידום של הנושא במערכת החינוך. **כחלק ממהלכים אלו פנה משרד החינוך אל היוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים בבקשה להקים ועדת מומחים שתלמד את הסוגיות הכרוכות בלמידה רגשית־חברתית ותנסח המלצות למדיניות ולעקרונות פעולה.** ועדת המומחים שהוקמה בשנת 2018 כללה חוקרים בכירים ממגוון תחומי ידע וקיימה תהליך למידה מקיף במשך כשנתיים.

דוח זה הוא המסמך המסכם את עבודת הוועדה והוא מציג תמונת מצב עדכנית של ההגות, המחקר והעשייה בתחום הלמידה הרגשית־חברתית. בהתבסס על תשתית ידע נרחבת זו גיבשה הוועדה את תפיסתה לגבי חשיבותה של הלמידה הרגשית־חברתית ואת המלצותיה לטיפוח ולהטמעה מיטביים של הנושא במערכת החינוך בישראל.

2. פעילות הוועדה[3]

2.1 סקירות ספרות

לצד קריאה מעמיקה וביקורתית של הספרות העולמית הענפה בנושא למידה רגשית־חברתית, הזמינה הוועדה שתי סקירות מדעיות הקשורות לנושאי הליבה של עבודתה: מיפוי מושגי של למידה רגשית־חברתית וסקירה של תוכניות התערבות בחו"ל ובישראל. שתי הסקירות נכתבו על ידי מכון מופ"ת והן זמינות לקריאה באתר הוועדה.

2.2 קולות קוראים

הוועדה פרסמה קול קורא לציבור לקבלת מידע על תוכניות התערבות בנושא למידה רגשית־חברתית. בקול הקורא הייתה הפניה לשאלון מקוון שכלל שאלות על אופי ההתערבות, אוכלוסיות היעד, היקף ההתערבות, הבסיס התאורטי להתערבות, ליווי מחקרי, עלויות וכיוצא באלה. קול קורא זה הופץ באמצעות אתר היוזמה ועמוד הפייסבוק שלה וכן באמצעות רשויות המחקר. התקבלו קרוב ל־100 תגובות מגופים ומארגונים שונים. חומרים אלו שימשו את הוועדה בכתיבת פרק 6 העוסק בתוכניות התערבות בישראל.

נוסף על כך פנתה הוועדה לציבור במטרה ללמוד על עמדות ובדעות בנושא למידה רגשית־חברתית באמצעות שאלון מקוון קצר. פנייה זו הניבה מספר מועט של תגובות והן נשמרו בין חומרי הוועדה.

הוועדה פנתה למנהלי בתי ספר לחינוך באוניברסיטאות ולראשי מוסדות להכשרת מורים בבקשה לקבל מידע על תוכניות ועל קורסים הנוגעים ללמידה חברתית־רגשית. בתגובה התקבל מידע מעשרה מוסדות,

3 הסקירות המלאות, פירוט הקולות הקוראים וסיכום מפגשי הלמידה וימי העיון זמינים בדף ועדת המומחים באתר היוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

אשר חלקם שלחו סילבוסים מפורטים של קורסים. חומרים אלו תרמו לכתיבת פרק 8 העוסק בין השאר בהכשרת מורים.

במסגרת שיתוף פעולה עם מכון מופ"ת פרסמה הוועדה קול קורא נוסף לכתיבת מאמרים בנושא למידה רגשית־חברתית. במענה לקול הקורא התקבלו כ-20 מסמכים העוסקים בנושא מזוויות שונות, שנכתבו על ידי אנשי מטה במשרד החינוך, חוקרים, מנהלי בתי ספר, מורים ומנהלי עמותות. המאמרים התפרסמו בינואר 2020 בגיליון 64 של ביטאון מכון מופ"ת שהוקדש לנושא.

2.3 מפגשי למידה וימי עיון

הוועדה קיימה כמה מפגשים וימי עיון כדי ללמוד על פעילות רלוונטית לנושא במחקר ובשדה - מחוקרים, אנשי מטה ושטח במשרד החינוך, רשויות מקומיות, רשתות חינוך ומנהלי בתי ספר.

הפגישות הראשונות נערכו עם נציגי משרד החינוך כדי ללמוד על הצרכים שלהם ועל הפעילות שכבר מתבצעת במשרד. בחודש ינואר 2018 התקיימה ישיבה ראשונה של מליאת הוועדה בהשתתפות נציגות משרד חינוך (שפ"י והמדען הראשי) והם הציגו בפני הוועדה את פעילותם; בחודש פברואר 2018 התקיימה ישיבה שנייה של מליאת הוועדה יחד עם נציגות של המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך.

ביוני 2018 התקיים מפגש לימודי במכון ויצמן ברחובות בהשתתפות קהל (כ-40 מוזמנים). תחת הכותרת "טיפוח והטמעה של SEL - תאוריה, מחקר ושדה" הוצגו תוכניות התערבות ברמות פעילות שונות: משרד החינוך, רשתות, בתי ספר ועמותות (המצגות מהמפגש זמינות באתר הוועדה). באוקטובר 2018 התקיים מפגש לימודי ובו הציגו כותבי הסקירות המוזמנות ממופ"ת את הסקירה על תוכניות התערבות, בפני חברי הוועדה ונציגות משרד החינוך. בינואר 2019 התארחה פרופ' קימברלי שונט־רייכל מאוניברסיטת קולומביה הבריטית בכנס השנתי של היוזמה ושיתפה את באי הכנס ואת חברי הוועדה בידע עדכני בנושא למידה חברתית־רגשית, בעיקר בהקשר למדיניות ולהטמעה מערכתית. במושבים האחרים דנו חוקרים, נציגים ממשרד החינוך ואנשי שדה בתוכניות התערבות מכוונות תלמידים, בסוגיות של הערכה ומדידה ובנושא של הכשרת מורים ללמידה רגשית־חברתית לפני הסמכתם ותוך כדי עבודתם. המצגות מיום העיון הועלו לאתר היוזמה.

בהמשך לכנס התקיימה גם סדנה בהובלת פרופ' שונט־רייכל. בסדנה השתתפו כ-35 אנשי מטה ושדה: נציגות של שפ"י ושל המזכירות הפדגוגית, מנהלי בתי ספר, אנשי ארגונים ועמותות וכן חוקרי חינוך.

בתחילת דצמבר 2019 נפגשו חברי הוועדה עם פרופ' כרמל צ'פאי מאוניברסיטת מלטה, אשר כתב את הדוח על חינוך חברתי־רגשי לאיחוד האירופי. מטרת הפגישה הייתה לנהל עימו דיאלוג בנושא ולקבל משוב על תובנות שונות של חברי הוועדה. נוסף על כך, פרופ' צ'פאי העביר סדנה ליותר מ-50 משתתפים ובהם חוקרים, אנשי מטה משרד החינוך ונציגי ארגונים ועמותות.

בחודש ינואר 2020 הוזמנה פרופ' סטפני ג'ונס מאוניברסיטת הרווארד לכנס השנתי של היוזמה והציגה בפני חברי הוועדה ובאי הכנס את עבודתה החדשנית ופורצת הדרך בנושא למידה רגשית־חברתית. במושבים אחרים בכנס דנו חוקרים, נציגי משרד החינוך ואנשי שדה בהטמעה מערכתית של למידה רגשית־חברתית, בסוגיות של התאמה לחברה הישראלית ובאתגרים של הטמעת למידה רגשית־חברתית בבתי הספר ובתחומי הדעת.

נוסף על כך, יו"ר הוועדה וחבריה קיימו פגישות רבות (פנים אל פנים או טלפוניות) עם שורה של חוקרים מובילים בתחום וביניהם: Maurice J. Elias, Roger Weisberg, Nancy Guerra, Mark Greenberg, David Osher, Ron Astor.

חבר הוועדה ד"ר אימן אגבאריה השתתף בדצמבר 2019 בכנס הבין־לאומי **Salzburg Global Seminar**, אשר עסק בחינוך בהקשר למהגרים, פליטים ומיעוטים. בין השאר נדונו בו הקשרים בין למידה רגשית־חברתית ובין חינוך לערכים של שוויון, דו־קיום, וכבוד לזהויות תרבותיות וחברתיות מגוונות.

מרכזת הוועדה נפגשה עם שורה ארוכה של גורמים רלוונטיים במשרד החינוך, עם חוקרים ועם מנהלי בתי ספר וכן עם ראשי ארגונים ועמותות. סיכומים ורשמים ממפגשים אלו הועברו לחברי הוועדה והיו לעזר בכתיבת הפרקים השונים.

נוסף על המפגשים עם המומחים והעוסקים בתחום ונוסף על קבלת החומרים כפי שפורט לעיל, קיימה הוועדה כמה ימי למידה מרוכזים לליבון הסוגיות, דיון וגיבוש עמדתה בהן.

3. המסמך המסכם

המסמך המסכם את עבודת הוועדה מחולק לשלושה שערים מרכזיים. שני הפרקים בשער הראשון מציגים את הרקע והגורמים לעיסוק הגובר בלמידה רגשית־חברתית בעולם ובישראל, והם דנים בממשק עם תחומים קרובים ובסוגיות של המשגה. בהמשך ועל רקע דיון זה מוצגות המלצות הוועדה לגבי תהליך הבחירה של דגשים והיבטים שיתאימו למערכת החינוך הישראלית ולקבוצות שונות בה, וכן המלצות לפעולה בשלושה מרחבים מרכזיים ושלובים: המרחב התוך־אישי; המרחב הבין אישי והמרחב האזרחי. ארבעת הפרקים בשער השני מציגים את האפיקים השונים שמציעה הוועדה לטיפוח ולהטמעה של למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך: כאורח חיים בבית הספר; שילוב הנושא בתחומי הדעת; שיעור ייעודי ותוכניות התערבות. הפרקים בשער השלישי מציגים את התנאים התומכים ההכרחיים, לתפיסת הוועדה, להטמעה מערכתית מוצלחת של למידה רגשית־חברתית: הכשרה וליווי של צוותים חינוכיים; שיתוף של ההורים; הערכה ומדידה. הפרק האחרון בשער זה מתמקד במה שנלמד בעולם על הטמעה של תוכניות חדשות בבתי ספר ומציע לקחים והמלצות באשר להטמעת הלמידה הרגשית־חברתית במערכת החינוך בישראל.

3.1 סייגים

חברי הוועדה התרשמו שיש נושאים רבים מאוד הראויים להעמקה ולהרחבה בנושא הלמידה הרגשית־חברתית. הם למדו כי העולם נמצא בעיצומו של תהליך מתפתח של מאמצים לחקור את הסוגיות השונות הכרוכות בטיפוח ובהטמעה של למידה זו. הספרות המחקרית והעיונית התרחבה והעמיקה תוך כדי עבודת הוועדה, והיא ממשיכה ומתפתחת גם לאחר הסיום הרשמי של כתיבת המסמך המסכם של הוועדה. עם כל הרצון של חברי הוועדה להקיף כל נושא ולהעמיק בכל סוגיה, הוועדה מכירה בכך שבאילוצי המשאבים ומסגרת הזמן המוגבלת היה מקום רק לחלק מעבודה מעמיקה זו. כך לדוגמה, במגבלות המנדט שניתן לה, הוועדה עסקה בתלמידים מגיל הגן ועד לכיתה י"ב ולא עסקה בגיל הרך. זאת, למרות ההבנה ששנות החיים הראשונות הן קריטיות לרכישת מיומנויות רגשיות־חברתיות.

אין ספק שיש מקום לעבודה מחקרית ועיונית נוספת בתחום זה, ואנו תקווה שמסמך זה יעודד המשך העמקה בנושאים שהוועדה סימנה כראויים לעיון ולדיון.

הוועדה למדה כי יש עשייה רבה בישראל בתחום הלמידה הרגשית־חברתית - הן במשרד החינוך, הן במסגרות, בארגונים וביוזמות מקומיות ואחרות. חברי הוועדה ניסו כמיטב יכולתם לדווח על עשייה שעמדה בקריטריונים שקבעה הוועדה. כך לדוגמה, הוועדה קבעה לעצמה להתייחס רק לתוכניות אשר לוו במחקר שפורסם בכתב עת מדעי שפיט. עם זאת ולמרות כל מאמצינו ייתכן ויש תוכניות נוספות אשר עומדות

בקריטריונים אך הן לא הגיעו לידיעתנו.

הדוח מעלה סוגיות רבות הנוגעות ליישום בשטח ומחייבות שיתוף פעולה בין אנשי אקדמיה לבין גופים ממשלתיים וחוץ ממשלתיים כדי לקדם את ההטמעה במערכת החינוך כולה. חברי הוועדה עשו כמיטב יכולתם לשתף פעולה עם משרד החינוך וגורמים נוספים. הוועדה מדגישה בהמלצותיה את החשיבות של שיתופי פעולה בכל הרמות ובין כל הגורמים הרבים שעשויים לתרום לקידום הלמידה הרגשית־חברתית.

מלאכת כתיבת המסמך המסכם הסתיימה במרץ 2020, רגע לפני פרוץ משבר הקורונה שטלטל (גם) את מערכות החינוך ברחבי העולם והציף בעוצמה סוגיות הקשורות ישירות ללמידה רגשית־חברתית. בתקופת המשבר ואחריו היה עיסוק רב בישראל ובמדינות אחרות בנושאים כמו קשר מורה-תלמיד, חשיבותה של למידה רגשית־חברתית גם בתהליכי למידה מקוונים, והמשמעות של ויסות רגשי, חוסן, אמפתיה וערבות הדדית בין קבוצות שונות באוכלוסייה בתקופה של משבר מתמשך. כל אלו נושאים הראויים להמשך למידה והעמקה. בשל מגבלות לוח הזמנים לא התייחסה הוועדה במסמך זה למשבר הקורונה, אך חברי הוועדה מאמינים שהעקרונות שהותוו חשובים ליצירת תשתית רגשית־חברתית חסונה שתשמש את התלמידים ואת הצוות החינוכי - הן בשגרה, הן בחירום.

וברוח הלמידה הרגשית־חברתית: כל משבר הוא גם הזדמנות, ונראה כי תקופה זו הדגישה את החשיבות של למידה רגשית־חברתית ויצרה קרקע פורייה לקידומה ולהטמעתה. אנו תקווה שמסמך זה ישמש רוח גבית לכך ויספק את ההכוונה והידע הנדרשים לעושים במלאכה.

שער ראשון: רקע והמשגה

פרק 1 | רקע לנושא למידה רגשית־חברתית

פרק 2 | המשגה של למידה רגשית־חברתית

פרק 1: רקע לנושא למידה רגשית־חברתית

כפי שנכתב בפרק המבוא, משרד החינוך פנה אל האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים בבקשה להקים ועדת מומחים שתלמד את הסוגיות הכרוכות בלמידה רגשית־חברתית ותנסח המלצות למדיניות ולפעולה. כדי להיענות לפנייה זו סקרו חברי הוועדה באופן מעמיק וביקורתי את הספרות המדעית העדכנית העוסקת בטיפוח מיומנויות רגשיות־חברתיות. כפי שנתאר בפרק 2 העוסק בהמשגה, הוועדה מצאה שספרות זו מרחיבה מעבר לדיון במיומנויות, בכישורים וביכולות, ומכילה היבטים רלוונטיים נוספים שמן הראוי לכלול בסקירת הידע הקיים. משום כך החליטה הוועדה להתמקד בגוף הידע המרכזי המתפתח של מה שמכונה כיום בספרות "למידה רגשית־חברתית" (Social Emotional Learning – SEL), ולדון בהשלכות ובמשמעויות של הידע בעולם על ההמלצות למערכת החינוך בישראל.

הוועדה מצאה שהספרות בתחום הלמידה הרגשית־חברתית רחבה מאוד; בשנים האחרונות חלה עלייה ניכרת בפרסומים המדעיים העוסקים בנושא זה, ורבים מהם ראו אור תוך כדי פעילות הוועדה. המספר הרב של הפרסומים, המבוססים על מקורות שונים ומציגים מגוון גישות, מסקנות והמלצות, חִייב את חברי הוועדה לבחינה זהירה ומעמיקה של מקורות הידע, בניסיון לתת לכל אחד מהם את משקלו הראוי. עוד מצאה הוועדה שיותר ויותר מערכות חינוך בעולם מטמיעות לקחים מהספרות העוסקת בלמידה רגשית־חברתית, וכי ניכרת עשייה רבה בתחום זה גם במערכת החינוך בישראל.

נציין שחברי הוועדה הרגישו חופשיים לבחון אלטרנטיבות שונות ולהמליץ על מהלכים חדשים, גם אם אינם בהכרח עולים בקנה אחד עם תהליכים קיימים במערכת החינוך בישראל. עם זאת, חברי הוועדה חשבו כי במשרד החינוך נעשים מאמצים גדולים בנושא, וניתן ורצוי למנף את המשאבים, היכולות והחוזקות כדי להמשיך ולקדמו. נראה שקיום כוח אדם מקצועי במערכת והשקעה רבה בפיתוח היבטים שונים של למידה רגשית־חברתית באגפים ובמנהלים השונים של המשרד הם תשתית חשובה וחיונית להתקדמות בנושא זה.

לבקשת משרד החינוך התמקדה הוועדה בסוגיה הרחבה של למידה רגשית־חברתית. עם זאת, ברצוננו להדגיש שההעמקה של הוועדה בנושא זה אין משמעה שהקניה וטיפוח של מיומנויות רגשיות־חברתיות, גם במובן הרחב שבחרה הוועדה לתת להן, הם הנושאים החשובים ביותר שבהם צריכה לעסוק מערכת החינוך. יתרה מזו, אין משמעה ששיפור בתחומים אלו ישפיע יותר מאמצעים אחרים לקידום מערכת החינוך. מעשה החינוך הוא מעשה מורכב ורב רבדים, ואין נושא אחד, מושג אחד או דגש אחד היכולים לתת מענה כולל. לכן יש לראות בעיסוק של הוועדה בנושא זה רק חלק ממכלול הנושאים שראוי לדון בהם כדי לקדם את החינוך בישראל.

עוד נציין כי בפסיכולוגיה ובחינוך קיימות גישות חלופיות וחשובות, המתמקדות גם הן באפיונים האישיים המודגשים בתחום הלמידה הרגשית־חברתית, כגון תפיסות עצמי ואחר חיוביות, עניין פנימי והתלהבות, ערכים פרו־חברתיים ומיומנויות רגשיות. המצדדים בגישות אלו רואים במשאבים אישיים שאינם מיומנויות בסיס מרכזי וחשוב יותר להתפתחות רגשית־חברתית מיטבית. גישות אלו גם מניחות הנחות אחרות באשר לדרכים החינוכיות המפתחות משאבים אלו. מאחר שהמסמך להלן מתמקד בספרות העוסקת בלמידה

רגשית־חברתית, לא נסקור בהרחבה גישות חלופיות אלו ונפנה את הקוראים לסקירה קצרה של חבר הוועדה בנספח (ראו נספח 1).

בפרק זה נציג הגדרה ראשונית של המושג למידה רגשית־חברתית, נביא רקע היסטורי קצר על התפתחות העניין בלמידה רגשית־חברתית ונסקור גורמים שונים התורמים לעניין גובר זה. בין הגורמים עליהם נעמוד: שינויים בפני החברה בעולם והתפתחות הידע והמחקר על תהליכי למידה ועל הקשר שבין למידה רגשית־חברתית למדדי הצלחה. נעסוק גם בהתפתחויות הקשורות ללמידה רגשית־חברתית במקומות שונים בעולם (ארגונים בין־לאומיים ומערכות חינוך לאומיות) ובישראל (אגפי משרד החינוך, התפתחויות במערכת החינוך ופעילות היוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך).

כפי שנראה בפרק ההמשגה (פרק 2), גישות תאורטיות רבות עוסקות במושג למידה רגשית־חברתית ולכל אחת מהן המינוחים, הדגשים וההגדרות שלה. חלק מההגדרות הן צרות ומתייחסות למיומנויות במובן המילוני שלהן: “concrete, specific, observable, and teachable skills” (Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017) אך הגדרות רבות הן רחבות יותר. כבר בשלב מוקדם זה אנו מבקשים אפוא להפנות את תשומת הלב לכך שאומנם חלק נרחב מהדיון במושג זה נסב על מיומנויות או על יכולות וכישורים רגשיים־חברתיים, אך מרבית העוסקים בתחום כוללים בו היבטים נוספים כמו תפיסות עצמי, תפיסות עולם, אחריות חברתית, ערכים ועוד.

בפרק זה נסתפק בהצגה של שתי הגדרות רחבות ועדכניות אלו של חוקרים מובילים:

- בהכללה, למידה רגשית־חברתית מתייחסת לתהליך שבו תלמידים לומדים ומיישמים מערך של כישורים חברתיים, רגשיים, התנהגותיים ותכונות אופי הנדרשים להצלחה בבית הספר, בעבודה, במערכות יחסים ובחיים האזרחיים (Elias et al., 2019).
- יכולות רגשיות־חברתיות הן **הכישורים, הידע, העמדות והנטיות הרגשיות־חברתיות** הנחוצים לשם הצבת מטרות, הסדרת התנהגות, בניית יחסים ועיבוד וזכירה של ידע בתוך הקשרים המכוונים לטיפוח יכולות אלו (Jones & Kahn, 2017).

יכולות רגשיות־חברתיות כוללות תהליכים רגשיים כמו ויסות רגשות וגילוי אמפתיה, כישורים בין־אישיים כמו יכולת חברתית והבנת נקודת מבט של אחרים, ויסות קוגניטיבי ובכלל זה גמישות קוגניטיבית ומנטלית. אבל יכולות רגשיות־חברתיות יכולות - ולדעת הוועדה צריכות - לכלול גם הבנה בין־תרבותית, **חיבור לאחרים (מקבוצות אחרות) ואחריות חברתית** (Berg et al., 2017).

הוועדה עסקה בדרכים להקניה ולטיפוח של למידה רגשית־חברתית. המושג "הקניה" מתייחס לתהליך פעיל ומכוון של הוראה, הן באמצעות מערכי שיעורים, הן על בסיס ניצול של הזדמנויות מתאימות. המושג "טיפוח" הוא רחב יותר ומתייחס גם להקשרים חינוכיים וסביבתיים המאפשרים ומקדמים למידה רגשית־חברתית.

כבר בשלב זה חשוב להפנות את תשומת הלב לכך שתהליכים המקדמים התפתחות מיומנויות אינם זהים בהכרח לתהליכים המקדמים תפיסות עצמי, משאבי צמיחה וחוזקות, ערכים, סגולות אישיות (virtues) ותכונות אישיות (character skills) - שאינם מיומנויות במובן המקובל של המושג, אך נכללים במושג הרחב יותר של למידה רגשית־חברתית (עשור, 2004; Masten, 2014; Pianta & Hamre, 2009a; Ryan & Deci, 2017). משום כך חשוב להבהיר מה נכלל בהגדרה של המושג למידה רגשית־חברתית, ולזהות את **כלל** הדרכים לטפח ולהקנות למידה רחבה זו, ולא להסתפק במגוון צר של דרכים, כגון הוראת מיומנויות בשיעורים פרונטליים.

משום מורכבות המושג וריבוי ההגדרות התלבטה הוועדה באיזה ביטוי להשתמש: האם בזה הנפוץ בספרות האמריקנית - "למידה רגשית־חברתית" (Social Emotional Learning - SEL), בזה המקובל בספרות

האירופית - "חינוך רגשי־חברתי" (Social Emotional Education - SEE), או בביטויים אחרים. היו דעות שונות בנושא זה, חלק מחברי הוועדה רצו להדגיש שטיפוח והקניה של מיומנויות רגשיות־חברתיות הם חלק אינטגרלי מהתהליך החינוכי השלם, ומשום כך העדיפו את הביטוי "חינוך רגשי־חברתי"; אחרים העדיפו את הביטוי "משאבים רגשיים־חברתיים" (social-emotional assets); ואחד מחברי הוועדה הציע את הביטוי "משאבי צמיחה". בסיכום הדיון הוחלט להשתמש בביטוי "למידה רגשית־חברתית" (SEL), שמסיבות שונות הפך לביטוי מרכזי בספרות ובדיונים בארגונים ובמערכות חינוך ברחבי העולם.

1. רקע היסטורי קצר

אושר ועמיתיו (Osher et al., 2016) בחנו כיצד הוגדרו במרוצת השנים המושגים למידה רגשית־חברתית, מיומנויות רגשיות־חברתיות ומיומנויות לא קוגניטיביות אחרות, ומצאו עיסוק במושג ובמרכיביו כבר בימי יוון העתיקה (ראו סקירה קצרה על ההיסטוריה של העיסוק בלמידה רגשית־חברתית באתר Edutopia). בישראל אפשר למצוא התייחסות למיומנויות רגשיות־חברתיות בהגדרתן של מטרות החינוך במסגרת תיקונים לחוק החינוך הממלכתי: "לפתח את אישיות הילד והילדה, את יצירתיותם ואת כישרונותיהם השונים, להרחיב את אופקיהם התרבותיים ולחשפם לחוויות אומנותיות, והכל למיצוי מלוא יכולתם כבני אדם החיים חיים של איכות ושל משמעות" (תיקון מס' 6 תשס"ד - 2003 לחוק החינוך הממלכתי תשי"ג-1953)

בעשורים האחרונים גברה מאוד ההתעניינות בעולם במושגים הקשורים למיומנויות שאינן קוגניטיביות ובלמידה רגשית־חברתית (ראו גיליון מיוחד של Educational Psychologist (גיליון 54, שנת 2019) וההקדמה של Wentzel, 2019). הדבר ניכר הן במחקרים ובפרסומים הרבים שראו אור בספרות המדעית, הן בשינויים המתרחשים במערכות חינוך בעולם. אחד הביטויים לכך הוא המסגרת המושגית של ה-OECD - Learning Compass 2030. מצפן חינוכי זה מרחיב את יעדי החינוך ונועד לסייע לכל תלמיד לנווט את דרכו האישית, כולל מגוון רחב של מרכיבים ובהם ידע, מיומנויות בתחומי חיים שונים (מיומנויות של אוריינות דיגיטלית, למשל) ותשתיות ליבה (core foundations) - קוגניטיביות, בריאותיות, רגשיות־חברתיות, ערכים, עמדות ועוד.

אפשר להבין תהליכים אלו על רקע השינויים התרבותיים, החברתיים והכלכליים המתחוללים בעולם, בין היתר התערערות ההבחנה הדיכוטומית בין מיומנויות קוגניטיביות וידע לבין מיומנויות רגשיות וחברתיות, שינויים בחלוקת התפקידים ותחומי האחריות בין מערכת החינוך לבין המשפחה והקהילה וכן שינויים בעולם העבודה. שינויים אלו האיצו בעשורים האחרונים את העניין בלמידה רגשית־חברתית, והעיסוק האינטנסיבי בנושא חוצה כיום גבולות גאוגרפיים, תרבותיים וחברתיים. בחלק הבא נסקור בקצרה את ההתפתחויות שהביאו לעניין גובר זה בלמידה רגשית־חברתית.

1.1 שינויים בפני החברה

הגברת השונות בהרכב אוכלוסיית התלמידים

הדמוקרטיזציה של מערכת החינוך, שהגיעה לשיאה במגמה הגורפת לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים, הגדילה את השונות במאפייני הילדים בתוך כל מערכת חינוך נתונה. להגדלת השונות הזאת תורמת גם התופעה הגוברת בעולם של גלי מהגרים המצטרפים למסגרות חברתיות וחינוכיות קיימות. לא פעם המהגרים מביאים איתם דרכי התנהגות, הבעת רגשות, תקשורת ועוד, השונים מאלו הנהוגים במקומות שאליהם הם מהגרים. מסגרות אלו נוקטות לעיתים פרקטיקות של הדרה וסטראוטיפיזציה, ואינן מוכנות לקבל אמונות ואופני ביטוי שאינם עולים בקנה אחד עם אלו של התרבות הדומיננטית

(Asendorpf & Motti Stefanidi, 2017; Brenick, Schchner, Carvalheiro, & Karr, 2019). במציאות זו על המורים להיות ערים לתהליכים החברתיים המתרחשים בתוך חברת הילדים, ולהגביר עוד יותר את העיסוק בממד הרגשי־חברתי והערכי של תפקידם.

כמו כן הולכת וגוברת ההכרה בשונות ובמגוון הצרכים המאפיינים את אוכלוסיית התלמידים, החל בסגנונות למידה וקשב שונים וכלה בקשיים רגשיים־התנהגותיים, כגון חרדה ודיכאון, שעימם מתמודדים תלמידים. מצופה כיום מהמורים להקנות לכלל התלמידים כלים שיסייעו להם להקשיב לאחר, להתייחס אליו בכבוד ובקבלה, להתמודד עם לחצים ולנהל יחסים חברתיים מותאמים, עוד לפני שהם פונים ללמד את חומר הלימודים. כפי שנראה בהמשך, אתגר זה של התמודדות עם השׂונוּת הגדלה במערכת החינוך מחייב ליצור בכיתה ובבית הספר סביבה המטפחת בתלמידים תחושה של מסוגלות ואמון במורה, תחושת שייכות וקבלה על ידי הכיתה וכן אפשרות לביטוי עצמי, ובכלל זה לגיטימציה לבטא בגאווה וללא הסתרה אפיונים של תרבות המוצא והמשפחה.

שינויים בעולם העבודה

מוטיבציה מרכזית נוספת לעיסוק הגובר בלמידה רגשית־חברתית מקורה בעולמות העבודה והתעסוקה. כך למשל, במקומות עבודה רבים העבודה נעשית יותר ויותר בידי קבוצות בין־תחומיות (אינטרדיסציפלינריות), המחייבות יכולת למידה לצד יכולת לנהל יחסים בין־אישיים תקינים. לכן הגישה הרווחת כיום היא שעל מערכות החינוך לטפח תלמידים בעלי מיומנויות בתחומים הקוגניטיביים, החברתיים והרגשיים, מיומנויות אשר יסייעו להם בהתמודדות עם הדרישות ועם סביבות העבודה המאפיינות את המאה ה-21 (Chernyshenko, Kankaraš, & Drasgow, 2018).

זמינות רבה למידע, שינויים תכופים, טכנולוגיות חדשניות, גלובליזציה ורב־תרבותיות - כל אלו וגורמים נוספים המאפיינים את עולם העבודה העכשווי מחייבים ראייה רחבה יותר של מערכת החינוך ושל תפקידיה, ובכלל זה הקניה של למידה רגשית־חברתית, שביכולתה לסייע בהתמודדות עם אתגרים אלו (Chernyshenko et al., 2018). עם המיומנויות הרלוונטיות לעולם העבודה, הקשורות גם ללמידה בניהול עצמי (self-regulated) (Laskey & Hetzel, 2010), אפשר למנות את היכולת לקבוע מטרות ברורות ולאמץ אסטרטגיות להשגת מטרות, וכן מיומנויות של ניהול זמן, ניהול קשרים פיזיים וחברתיים וניטור עצמי של ביצוע משימות (Zimmerman, 2002). משום השינויים התכופים בעולם העבודה וחוסר הוודאות המאפיין אותו, דרושות בו מיומנויות ותפיסות עולם שיש בהן גמישות, סתגלנות, כשירויות חברתיות חוצות־תרבויות וכן פרודוקטיביות, אחריותיות ויכולת קוגניטיבית לרכוש ידע ומידע (partnership for the 21st century learning, 2015).

נראה כי הדגש התעסוקתי (employability) בהקשר של טיפוח והקניה של מיומנויות לא קוגניטיביות בולט במיוחד בהתייחסות לנושא בעולם המערבי. כך, למשל, במסמך הסיכום של ועדת מומחים לאומית אמריקנית National Commission on Social, Emotional, and Academic Development נכתב ששוק העבודה האמריקני שם דגש על היכולת לעבוד בקבוצות מגוונות, להתמודד עם בעיות קשות ולהסתגל לשינויים מהירים. לפיכך הולך וגובר בו הביקוש ליכולות חברתיות, רגשיות ואקדמיות כמו הפניית קשב, הצבת מטרות, שיתוף פעולה ותכנון לעתיד, וכן לתכונות, לנטיות או לערכים כגון מוטיבציה פנימית, התמדה, אחריות ויושרה, יכולת להבין נקודות מבט שונות, חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות (ראו: The Aspen Institute, 2019).

השתנות פני המשפחה

יש חילוקי דעות באשר לקשר בין שינויים החלים במשפחה המודרנית לבין העניין הגובר בלמידה רגשית־חברתית. חלק מהחוקרים מצביעים על שינויים בעלי משמעות מיוחדת לנושא הלמידה רגשית־חברתית ובהם גיוון רב יותר בסוגי המשפחות, העובדה שבמשפחות רבות שני ההורים עובדים ולא רק אחד מהם כבעבר, והתרחקות המשפחה הגרעינית מהמערכת המשפחתית הרחבה יותר (Berger, 2017; Dencik, 1989). התפתחויות אלו עשויות להביא לתלות גדולה יותר של משפחות בבית הספר כמקור להקניה של מיומנויות לא קוגניטיביות. לסקירה קצרה של שינויים אלו ראו הערת סיום I בעמוד 185. מנגד, ראוי לציין כי קיימות גם תפיסות אחרות. יש המזהים דווקא עלייה במידת המוטיבציה של משפחות להיות מעורבות ולהשפיע על מערכת החינוך, כולל על תוכני הלמידה הרגשית־חברתית. דוגמה למגמה זו ניתן למצוא בדוח דורנר שעסק בחינוך המיוחד והכיר בזכותם של הורים לקבוע את המסגרת המתאימה לילדיהם (דורנר, 2009). כמו כן, יש המדגישים את השונוּת הרבה ביחסים ההדדיים בין הורים לבית הספר. שונות זו נובעת בין היתר מהבדלים בין הֶקְשֵׁרים תרבותיים שונים ובהתייחס להורים ממצבים חברתיים־כלכליים שונים. השונות מתבטאת גם בתחום הלמידה הרגשית־חברתית, ומשום כך אין מקום לאמירה גורפת ומכלילה בנושא זה.

1.2 התפתחות הידע והמחקר על תהליכי למידה

העניין בטיפוח ובהקנייה של למידה רגשית־חברתית גובר ככל שמתפתח ידע מחקרי על תהליכי למידה ובעיקר על קשרים בין למידה קוגניטיבית, רגשות, יחסים בין־אישיים בין תלמידים ומורים וסביבות למידה אופטימליות (עשור, 2001; Osher, Cantor, Berg, Steyer, & Rose, 2020; Osher & Kendziora, 2010; Ansteenkiste, Aelterman, Haerens, & Soenens, 2019).

כך למשל, הניתוח של קנטור ועמיתיה (Cantor, Osher, Berg, Steyer & Rose, 2018, Table 1), מבוסס על אינטגרציה של ידע מכמה תחומי דעת ובהם מדעי המוח, פסיכולוגיה התפתחותית, אפיגנטיקה, חוסן ועמידות, מדעי הלמידה ומדעי החברה. מניתוח זה עולות התובנות הבאות :

- ההתפתחות האנושית תלויה בקשרים הדדיים ומתמשכים בין הגנטיקה, הביולוגיה ומערכות היחסים של הפרט לבין השפעות תרבותיות ותלויות הקשר.
- למערכות יחסים חשיבות רבה בעיצוב תהליכי התפתחות.
- מערכות אקולוגיות ברמת המקרו והמיקרו מספקות הון אישי ונכסים (assets) המחזקים עמידות ותורמים להתפתחות וללמידה תקינות.
- תלמידים הם סוכנים פעילים בלמידה שלהם ותהליכים רבים - עצביים, חווייתיים ובין־אישיים - חוברים יחד ליצירת הטווח ההתפתחותי והביצועי הייחודי לכל תלמיד ותלמידה.
- המוח יכול להמשיך ולהתפתח גם בבגרות.

ידע זה הגביר את העניין של מערכת החינוך בטיפוח ובקידום של **מגוון מיומנויות קוגניטיביות, רגשיות וחברתיות** במסגרות חינוכיות. לתפיסות הוליסטיות ודינמיות אלו של תהליכי למידה והתפתחות יש השלכות חשובות על תכנון של הוראה מותאמת אישית ועל יצירה של סביבות למידה התומכות בהתפתחות כוללת של הילד השלם - "The Whole Child".

תפיסות אלו אינן מפרידות הפרדה דיכוטומית בין מרכיבים קוגניטיביים, מוטיבציוניים ורגשיים, ומדגישות את חשיבותם של הקשרים (contexts) המקדמים למידה, ואת חשיבותה של מערכת היחסים הבין־אישיים

בין הלומד למלמד. על פי תפיסות אלו, יש קשר בין מערכות יחסים והתקשרות (attachment) לבין התפתחות המוח: קשרים בין־אישיים המאופיינים בחמימות, בעקביות, בקבלה, בכבוד, באוטונומיה ובאמפתיה מסייעים לאינטגרציה של נוירונים, לחיזוק של קשרים, תאי עצב ואזורים במוח. בכך הם משפיעים על תפקודים קריטיים של המוח ועל יכולותיו (Siegel, 1999, 2012), למשל על מערכות במוח שמחזקות ומקדמות למידה (Center on the Developing Child; Li & Julian, 2012) .

לעניין זה ב"ילד כמכלול" מצטרף עניין הולך וגובר בהשפעתם של התנאים שבהם מתרחשת הלמידה (Conditions For Learning – CFL). אלו כוללים בין היתר את היחסים הבין־אישיים הקשורים ללמידה (relational dimensions of learning), ובהם אמון, התקשרות, מוכוונות לאחרים, ביטחון פיזי ורגשי, תחושות של השתייכות ושל מטרה (Osher & Kendziora, 2010).

כאן המקום לציין את עבודתה החשובה של קרול דוויק (Dweck, 2008), אשר טבעה את המונח Growth Mindset לציון דפוס חשיבה המניח שכל אדם יכול לשפר יכולותיו ואת הישגיו בתחומים שונים באמצעות תרגול ומאמץ. נמצא כי לדפוס חשיבה זה יש השפעה חיובית על המוטיבציה של תלמידים להתאמץ ולהשקיע בלמידה. ההנחה היא אפוא שסביבת הוראה המעודדת אמונה של התלמיד ביכולתו להצליח, תשפר את ההישגים בלמידה של תחומי דעת שונים.

חשיבותם של היחסים הבין־אישיים בין תלמידים ומורים בתהליכי הלמידה ידועה שנים רבות. אולם גישות עדכניות שתוארו לעיל מחדדות ביתר שאת את המרכזיות של יחסי הגומלין בין ההקשר הבית ספרי (כגון יחס חיובי של המורים ומתן תחושת ביטחון לתלמידים) לבין ההתפתחות והלמידה הקוגניטיבית והרגשית־חברתית של התלמידים. מכיוון שקשה לקדם התפתחות ולמידה בסביבה שאין בה התנאים הדרושים ללמידה, כגון יחס חיובי ותומך מצד המורים, התהליך החינוכי חייב ליצור באופן מכוון הזדמנויות וסביבה התומכות בתלמידים באופן אישי. עיצוב מכוון ומושכל של סביבות למידה המעניקות תמיכה אישית רבה, יביא להגדלת טווח המיומנויות של התלמידים ולמיצוי מלא של הפוטנציאל האישי שלהם (Elias et al., 2019; Fischer & Bidell, 2006).

1.3 עדויות על השפעות חיוביות של למידה רגשית־חברתית

העניין בלמידה רגשית־חברתית גבר במידה רבה בעקבות מחקרים אמפיריים שהצביעו על קשר עקבי וחיובי בין תכונות שאינן קוגניטיביות ובין הישגים לימודיים, בריאות נפשית, הצלחה בעבודה, מעורבות אזרחית רבה יותר וכן הפחתה של דיכאון, חרדה והתנהגויות שיש בהן סיכון (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017; Heckman & Kautz, 2012).

יתרה מזו, נמצא שאפשר להקנות ולטפח למידה רגשית־חברתית במכוון באמצעים שונים, ובהם תוכניות התערבות מובנות. דורלק ועמיתיו (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011), למשל, סקרו סקירה שיטתית של 213 תוכניות שנועדו לקדם היבטים שונים של למידה רגשית־חברתית והצביעו על הישגים מובהקים בכמה וכמה תחומים: מיומנויות, עמדות, התנהגות והישגים אקדמיים. נכון לעת כתיבת שורות אלו מאמר זה צוטט מאז ביותר מ-1,900 מאמרים אחרים ובמאות רבות של אתרי אינטרנט. גם סקירות שיטתיות עדכניות יותר הגיעו למסקנות דומות (לדוגמה, Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2017).

כמו כן מרבים לצטט את ממצאי המחקר של בלפילד ועמיתיו (Belfield et al., 2015). מחקר זה הראה כי עבור כל דולר המושקע בתוכנית להקניה ולטיפוח של למידה רגשית־חברתית יש החזר ממוצע של 11 דולר (ראו ניתוח עלות-תועלת מעודכן על תוכנית אחרת אצל Hunter, DiPerna, Hart & Crowley, 2018, שגם

הם מצביעים על יחסי עלות-תועלת מרשימים). כפי שנראה בהמשך, חלק מהמחקרים שבחנו אפקטיביות של תוכניות וחלק מהמסקנות שנגזרו מתוצאותיהם מעוררים שאלות מתודולוגיות. ואולם, הן בספרות המדעית, הן בספרות הפופולרית שנגזרה ממנה יש הסכמה: לבעלי מיומנויות ויכולות רגשיות־חברתיות (במובנן הרחב) יש סיכוי רב יותר להצליח בתחומי חיים רבים יותר, ומסגרות חינוכיות יכולות לטפח ולקדם למידה רגשית־חברתית. התפיסה שאין מדובר בתכונות אישיות קבועות אלא במיומנויות, בעמדות ובתפיסות שאפשר לטפח ולהקנות, מגבירה כמובן את הנכונות לפעול לקידום למידה רגשית־חברתית.

2. הגברת העניין בלמידה רגשית־חברתית במקומות שונים בעולם

לנוכח ההתפתחויות שתוארו למעלה, הכירו בשנים האחרונות ארגונים, מוסדות ומערכות חינוך ברחבי העולם בחשיבות הנושא, והם רואים בהקניה ובטיפוח של למידה רגשית־חברתית גורם מפתח בהתמודדות יעילה עם המציאות המשתנה. בחלק הבא נסקור בקצרה מוסדות בין־לאומיים המעניקים חשיבות לנושאים אלו. נדגיש כי למרות ההבדלים בין גופים אלו בהגדרת המושגים והסוגיות שבהם אנו עוסקים, כולם מתייחסים למיומנויות לא קוגניטיביות וללמידה רגשית־חברתית, על הגדרותיהן השונות. אנו מביאים סקירה זו של ארגונים ומוסדות כדי להצביע על העניין הרב בעולם בנושא זה.

2.1 ארגונים ומוסדות בין־לאומיים

האיחוד האירופי (EU) וה-OECD מצביעים על הצורך בחינוך מאוזן ומשמעותי שיסייע בהתמודדות עם תופעות גלובליות רווחות כמו עוני, אבטלה, אי־שוויון חברתי־כלכלי, אפליה, הגירה והדרה חברתית וכן עם שינויים לא צפויים ותכופים יחסית בקריירה ובתעסוקה (OECD, 2015; European Commission, 2017). הרשת האירופית למחקר על חברה וחינוך (NESET) מתייחסת לאתגרים נוספים, הנובעים מהיחלשות של מוסדות חברתיים מסורתיים, משינויים במבנים של משפחות ומערכות יחסים, ממוביליות חברתית גוברת, מחומרנות מואצת, מהשפעות שליליות של המדיה ומהתמכרות לטכנולוגיה (Dunn & Layard, 2009). ארגונים אלו רואים בהקניה ובטיפוח של למידה רגשית־חברתית, לצד מיומנויות קוגניטיביות, דרך מתאימה להגיב על שינויים אלו.

גם ארגוני האו"ם (UNICEF) וארגון הבריאות העולמי (WHO) ממליצים על קידום מיומנויות וכישורי חיים. הם רואים בהם חלק מתהליך חינוכי־חברתי רחב יותר, ובעיקר אמצעי למניעה של בעיות חברתיות ובריאותיות. בתאילנד, למשל, קידום מיומנויות וכישורי חיים הוא חלק מהמאמץ למניעת הידבקות באיידס, במקסיקו הוא חלק מתוכנית למניעת הריונות לא רצויים של נערות, ובמדינות רבות אחרות הוא חלק מהפעילות למניעת תופעות של אלימות ושל צריכת סמים ואלכוהול בקרב בני נוער.

גם הבנק העולמי מקדם למידה רגשית־חברתית ורואה בה דרך חיונית לסייע לבני נוער להתמודד עם ההשלכות השליליות של מצבי משבר ואיום, ובהם אסונות טבע, סכסוכים מזוינים ופליטות (ערכת הכלים של הבנק העולמי לקידום למידה רגשית־חברתית בקרב ילדים ובני נוער). לפי הבנק העולמי, מיומנויות רגשיות־חברתיות מחזקות את מנגנוני ההתמודדות והריפוי הנחוצים במצבים של מצוקה, סבל ואלימות, והן חיוניות להתפתחות בריאה ולהצלחה בלימודים (Wessells & Edgerton, 2008). מכאן שקידום למידה רגשית־חברתית בשילוב תוכניות לחיזוק עמידות (Education Resilience Approaches – ERA) וחתירה להישגים אקדמיים עשויים לתרום לעצירת מעגל האלימות והקונפליקטים באזורים רבים בעולם (The World Bank, 2011).

הבנק העולמי וארגוני האו"ם אינם היחידים הקושרים בין מצבי סיכון חברתיים ובין למידה רגשית־חברתית.

ארגונים נוספים עוסקים בהטמעת למידה זו באזורים המתמודדים עם מצבי פליטות ומצוקות אחרות. כך למשל, הארגון האמריקני USAID שפועל ברחבי העולם, טוען כי קונפליקטים ומשברים מאיימים על התפתחות חברתית, רגשית וקוגניטיבית של ילדים. מצוקה מתמשכת וחמורה עלולה לפגוע בהתפתחות התקינה של המוח, בבריאות הילד, בהתנהגותו, ביחסיו הבין־אישיים וביכולתו ללמוד התנהגות רגשית־חברתית וליישם אותה בהקשרים שבהם היא נדרשת. הם טוענים שילדים הנחשפים למצבי דחק מתמשכים ללא נוכחות מיטיבה של מבוגרים היכולים לסייע להפחית את הדחק, מגיבים בתגובת דחק רעילה (toxic stress), הפוגעת בהתפתחות המוח ובעלת השפעות שליליות נוספות על ההתפתחות. על פי ארגון זה, התערבויות המשלבות למידה רגשית־חברתית שנערכות בסביבה חינוכית בטוחה ותומכת, עשויות לצמצם או לבטל את ההשלכות השליליות של חשיפה מתמשכת למצבי מצוקה ומשבר.

עם הארגונים הבין־לאומיים שפועלים לקידום למידה רגשית־חברתית באזורי מצוקה וקונפליקט נמנה גם הארגון Salzburg Global Seminar Education for Tomorrow's World. ארגון זה מאחד אקדמאים וקובעי מדיניות לשותפות בין־לאומית שנועדה לקדם את ההטמעה של למידה רגשית־חברתית במערכות חינוך ברחבי העולם. בין השאר הם הקימו ארגון בין־לאומי ששמו Karanga ומטרתו היא לעודד קובעי מדיניות ואנשי מקצוע ברחבי העולם לקדם למידה איכותית והוגנת של מיומנויות רגשיות־חברתיות ושל כישורי חיים. הדבר נעשה באמצעות יוזמות אשר מחברות ומתאמות בין קובעי מדיניות ואנשי מקצוע ומניעות אותם לפעולה. ארגון זה מדגיש שהוא אינו ניטרלי מבחינה ערכית, וכי הוא רואה בחינוך רגשי־חברתי גם אמצעי לקדם ערכים של כבוד וזכויות אדם.

באזורנו פועל ארגון Unicef, המרכז את היוזמה Life Skills and Citizenship Education לקידום למידה רגשית־חברתית במזרח התיכון, בצפון אפריקה ובטורקיה (ביוזמה נכללת גם אוניברסיטת ביר זית). גם ארגון זה מצדד בגישה הומניסטית ולפיה חינוך איכותי אינו יכול להיות ניטרלי מבחינה ערכית, ועליו לקדם ערכים של כבוד האדם ושל צדק - החשובים יותר מהצלחה כלכלית.

2.2 טיפוח התפתחות רגשית־חברתית במערכות חינוך בעולם

בתהליך הלמידה של הוועדה עלה שמערכות חינוך בעולם מגלות עניין בתהליכים המקדמים התפתחות רגשית־חברתית מיטבית, ומדינות רבות הכניסו שינויים מבניים, פדגוגיים וקוריקולריים כדי להטמיע היבטים שונים של הנושא. אין בכוונתנו לערוך סקירה שיטתית של מגוון ההתפתחויות בעולם, אך נציג דוגמאות אחדות ממערכות חינוך בכמה מדינות - חלקן דוגמאות של התפתחויות הנובעות ממדיניות ממשלתית (כגון חקיקה ומדיניות), וחלקן דוגמאות של התפתחויות הנובעות מעבודתם של ארגונים לא ממשלתיים.

בשנת 2015 נחקק בארצות הברית חוק (Every Student Succeeds Act) ESSA והחליף את החוק שקדם לו (NCLB - No Child Left Behind). חוק זה מסדיר את הכללים למימון פדרלי של החינוך. אומנם בחוק לא מופיע הביטוי Social Emotional Learning, אך לדעת רבים הניסוחים הכלולים בו משקפים את העניין הגובר בלמידה רגשית־חברתית. יתר על כן, יש בו התייחסות לשיפור תנאי למידה, לעידוד קשרים בין עמיתים, למתן חינוך מקיף (ולא רק קידום הישגים קוגניטיביים), לשילוב של תוכניות ופעילויות המעודדות התנדבות ומעורבות בקהילה ולהכללה של פרקטיקות הוראה המעודדות בניית קשרים. כל אלו קשורים ללמידה רגשית־חברתית (כמפורט בתקציר How the every student succeeds act can support social and emotional learning).

מדינות ומחוזות בארצות הברית כבר החלו לקבל מימון עבור תוכניות בתחום הלמידה הרגשית־חברתית בהתבסס על חקיקה זו. החוק כולל לראשונה את האפשרות לשלב במערכת האחריותיות (accountability system) התייחסות למיומנויות לא קוגניטיביות, ובעקבותיו מערכות חינוך במדינות רבות בארצות הברית

בוחנות דרכים להציב את הלמידה הרגשית־חברתית במקום מרכזי יותר בתהליכי החינוך.

במסגרת השינויים במערכת החינוך האמריקנית, חלקם בתגובה לחקיקה החדשה, מדינות בארצות הברית מפתחות **סטנדרטים** המגדירים מהן המיומנויות הרגשיות־חברתיות שעל מערכת החינוך שלהן לקדם, ומהן הציפיות מתלמידים בכל הגילים, מכיתות גן ועד סוף התיכון (ראו דוגמאות בנספח 2: היבטים התפתחותיים בלמידה רגשית־חברתית). נציין כי הניסיון להכתיב מלמעלה ובאופן ריכוזי סטנדרטים ספציפיים שמחייבים את בית הספר ועל פיהם הוא מוערך, מעורר מחלוקת גדולה בעולם החינוך והמחקר (נדון בעניין זה בהרחבה בפרק 11 העוסק בהטמעה).

אחת היוזמות המשפיעות ביותר בארצות הברית היא שותפות של שמונה מחוזות בקליפורניה (CORE Districts), שנועדה להטמיע למידה רגשית־חברתית ותרבות כיתתית ובית ספרית מיטבית וכן מסייעת להתמודד עם הישגים לימודיים נמוכים ופערים כלכליים־חברתיים גדולים בין תלמידים. מבחינות רבות שותפות זו היא ניסיון רב־ממדי להטמיע תוכניות ואמצעים לטיפוח ולהקניה של למידה רגשית־חברתית, ולבחון אם הם מביאים לשיפור ההישגים האקדמיים והאחרים ברמת התלמיד ובית הספר. בהקשר זה נציין כי בארצות הברית יש נטייה בולטת להדגיש את החשיבות של קידום למידה רגשית־חברתית בבתי ספר שתלמידיהם משתייכים לקבוצות מוחלשות באוכלוסייה.

לארגון CASEL (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) הפועל בארצות הברית, יש השפעה רבה על ההמשגה ועל התוכניות העוסקות בלמידה רגשית־חברתית וכן על הטמעתן במערכת החינוך האמריקנית ובמקומות רבים אחרים בעולם (ראו, למשל, סינגפור). הארגון מפתח תאוריה ומחקר וכן הצעות למדיניות וכלים להערכה ולמדידה של התערבויות בבתי ספר. במסגרת היוזמה CDI (Collaborating Districts Initiative) הוא משתף פעולה עם עשרים מחוזות חינוך בהטמעה של עקרונות והתערבויות של למידה רגשית־חברתית, ובמסגרת CSI (Collaborating States Initiative) הארגון עובד עם כמחצית מהממשלים במדינות ארצות הברית ומסייע להם בתהליכים לקידום ולטיפוח למידה רגשית־חברתית, תפיסה חיובית של התלמיד את עצמו, מוטיבציה, אופטימיות, ערכים מוסריים ואמפתיה במערכות החינוך (Dusenbury & Yoder, 2017).

גוף נוסף ורב השפעה שפעל בארצות הברית עד לאחרונה הוא National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. גוף זה, שהורכב ממומחים בתחומים שונים של חינוך (אנשי אקדמיה, מעצבי מדיניות ואנשי מקצוע בתחום החינוך), ריכז ידע ודיונים בתחומים רלוונטיים ופרסם כמה וכמה ניירות עמדה על היבטים שונים של למידה קוגניטיבית, רגשית וחברתית ועל מקומה בחינוך ובלמידה. הוועדה פעלה ב-Aspen Institute עד מרץ 2019 ונראה כי השפיעה רבות על החשיבה בתחום זה. המסמך המסכם שלה, ובו רשימת המלצות לקידום התפתחות רגשית, חברתית ואקדמית, התפרסם בינואר 2019 בכותרת *From a nation at risk to a nation at hope* (ראו: The Aspen Institute, 2019).

קולומביה הבריטית שבקנדה משקיעה רבות בהטמעה של למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך המקומית. פרופ' קימברלי שונט־רייכל, אחת החוקרות המובילות בעולם בתחום זה, הציגה בכנס היוזמה 2019 את השינוי המערכתי הכולל שנעשה במחוז: הכרה בקידום המיומנויות הרגשיות־חברתיות כחלק מיכולות הליבה, הדגשת החשיבות של הסביבה הכיתתית והבית ספרית המקבלת והתומכת כתשתית חיונית לקידום למידה רגשית־חברתית, דגש על החשיבות שבקידום אמפתיה בין תלמידים ועזרה לאחר, עדכון תוכנית הלימודים, התאמה של תוכניות ההכשרה והפיתוח המקצועי של מורים, שינויים בבתי ספר וכן קביעת מדדים רלוונטיים לצורך מעקב ושיפור (ראו: http://www.selresources.com EDI, MBI).

האיחוד האירופי מצדד בהגדרה רחבה של מטרות החינוך. בין השאר הוא מושפע מהרשת האירופית האקדמית למיומנויות רגשיות־חברתיות ENSEC (European Network for Social and Emotional Competencies),

שפרסמה דוח מקיף ובו המלצות לחיזוק החינוך הרגשי־חברתי (SEE) במדינות ברחבי אירופה.

עוד מצאנו שבמקומות רבים בעולם, ובהם אוסטרליה ומדינות באמריקה הלטינית (מקסיקו, פרו וצ׳ילה), באסיה (הודו, סין וסינגפור) ובאפריקה הוטמעו במערכת החינוך מרכיבים שונים שנועדו להקנות ולטפח למידה רגשית־חברתית. רוב המדינות האלה עיצבו את ההגדרות שלהן על פי המודל של ארגון CASEL, שהוזכר קודם לכן.

אשר לסביבתנו הקרובה, משרד החינוך הלבנוני עובד בשיתוף פעולה עם צוות באוניברסיטת הרווארד כדי להתאים למידה רגשית־חברתית לנסיבות המיוחדות של המדינה, ולקדם את הטמעתה במערכת החינוך המקומית.

3. עניין בלמידה רגשית־חברתית והתפתחויות רלוונטיות במערכת החינוך בישראל

פנייתו של משרד החינוך ליוזמה לצורך הקמת ועדת מומחים לנושא מיומנויות רגשיות־חברתיות משקפת את העניין הרב של קובעי המדיניות בנושא זה. במסמך ההקמה של הוועדה כתבה מנהלת השירות הפסיכולוגי ייעוצי (שפ״י) את הדברים הבאים:

> ״הנהלת משרד החינוך מתמודדת עם סוגיה חשובה זאת בדרכים מגוונות, שהמשותף להן היא התפיסה שבית הספר מהווה זירה המשמשת כ״מגרש אימונים״ להתפתחות רגשית־חברתית של תלמידים כחלק בלתי נפרד מהתפתחותם הקוגניטיבית ומהרחבת עולם הידע שלהם. ההנחה כיום במשרד החינוך היא שלמידה רגשית־חברתית מהווה תנאי בסיסי לקיומה של הלמידה בבית הספר וגם משלימה אותה, וכי מדובר בכישורים נרכשים, שאותם ניתן ללמד ובהם ניתן להתאמן. מיומנויות וכישורים אלו תורמים לשיפור הרווחה הנפשית של התלמידים״.

בד בבד עם עבודת הוועדה נעשתה פעילות רחבת היקף במשרד החינוך בתחומים הרלוונטיים ללמידה רגשית־חברתית. בין היתר הוביל מנכ״ל המשרד פרויקט מקיף להכנת תיק תוכניות לימודים לעובדי הוראה. במסגרת מהלך זה מופו כל יחידות ההוראה (בכל מקצועות הלימוד, בכל הגילים ובכל המגזרים) ונבנה כלי מקוון המרכז את כל תוכניות הלימודים (מהגן ועד י״ב) בדגש על ידע, מיומנויות וערכים. המהלך נעשה בשיתוף פעולה בין האגפים השונים של משרד החינוך: אגפי הגיל, שפ״י, אגף תכנון ואסטרטגיה, המזכירות הפדגוגית ומנהל חברה ונוער. כמו כן פרסם משרד החינוך בסוף שנת 2019 קול קורא להקמת פורום ארגונים המתמחים בהקניית מיומנויות במערכת החינוך. קול קורא זה היה חלק מהמהלך המערכתי להתאמת תפיסת הלמידה. בעת כתיבת הדברים האלה טרם הסתיימו פעילויות אלו.

נציג להלן בקצרה את הפעילות הרלוונטית לעבודת הוועדה המתנהלת באגפים שונים של משרד החינוך. נדגיש שאנו סוקרים פעילויות שהעוסקים בהן לא תמיד מגדירים אותן באופן רשמי כלמידה רגשית־חברתית, אך הן רלוונטיות לנושאים העולים במסמך זה, וכן להמלצות הוועדה באשר ליצירת קשרים ושיתוף פעולה בין הגופים השונים במשרד החינוך כדי לקדם מהלך מערכתי מתואם ומקיף.

3.1 פעילות בנושאי למידה רגשית־חברתית במטה משרד החינוך

אגף שפ״י

בסקירה של פעילות שפ״י בנושא למידה רגשית־חברתית כתבה מנהלת שפ״י היוצאת חנה שדמי את הדברים הבאים (נוסח מלא של הסקירה התפרסם בביטאון של מכון מופ״ת שהוקדש לנושא):

"למידה רגשית־חברתית היא תפיסה מנחה ומהווה חלק מליבת עבודתם של הפסיכולוגים והיועצים החינוכיים בבתי הספר ובגנים והיא חלק מרכזי בתוכנית האסטרטגית של השירות הפסיכולוגי ייעוצי על כל אגפיו ויחידותיו. במהלך השנים נוסחה מדיניות, פותחו פרקטיקות מותאמות לכל השותפים במעשה החינוכי, הצוות החינוכי, התלמידים וההורים. הפרקטיקות המותאמות להיבטים שונים במעשה החינוכי כוללות פיתוח כישורים רגשיים וחברתיים לתלמידים, העצמת המסוגלות האישית והרווחה הנפשית של הצוות החינוכי, פיתוח אקלים מיטבי כסביבה מגדלת במסגרות החינוך, חיזוק היבטים רגשיים בתהליכי הוראה למידה-פסיכו־פדגוגיה, שותפות חינוכית עם ההורים והתערבויות חינוכיות טיפוליות עם תלמידים מאותרים".

על פי הסקירה של שדמי, יעדי שפ"י תורגמו לתוכנית עבודה הכוללת את המטרות הבאות:

- קידום רווחה נפשית של כל באי בית הספר, הטמעת תוכנית כישורי חיים ותוכנית מערכתית לקידום האקלים המיטבי במסגרת החינוכית.
- פיתוח והטמעה של מענים חינוכיים לאיתור, למניעה ולטיפול בהתנהגויות ובתהליכי סיכון בקרב תלמידים.
- חיזוק המסוגלות של צוותי חינוך ליצור מרחבים להתבוננות בתהליכים רגשיים וחברתיים שחווים מורים ותלמידים בתהליכי הוראה-למידה-הערכה ותרגומם לפרקטיקות המקדמות רווחה נפשית, למידה משמעותית והישגים לימודיים.
- גיבוש תוכניות התערבות לקידום המסוגלות וחיזוק ההון האנושי של צוותי החינוך במערכת החינוך באמצעות אנשי המקצוע של שפ"י.
- קידום הכללתם של שיקולי רווחה ובריאות נפשית בהחלטות ובמדיניות של המשרדים והרשויות המקומיות.

מטרות אלו שולבו בתוכנית האסטרטגית של משרד החינוך (2019-2018) בשלושה יעדים: יעד קידום מיומנויות חשיבה ומיומנויות רגשיות וחברתיות; יעד קידום מעורבות חברתית והתפתחות אישית; יעד טיפוח אקלים מיטבי.

כיום עוסק אגף שפ"י בהקניה ובטיפוח של מיומנויות חברתיות ורגשיות בכמה זירות:

- **תוכנית כישורי חיים**: תוכנית התפתחותית מקיפה וארוכת טווח (גן-י"ב), המכוונת לכלל התלמידים. על פי הסקירה של שפ"י, התוכנית משמשת פלטפורמה לשיח רגשי של מורים ותלמידים על משימות התפתחותיות ועל מצבי חיים שבהם מתנסים תלמידים. זוהי תוכנית חובה בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים בהיקף של שעה בשבוע. בחטיבה העליונה היא חלק משעות המחנך. בזמן כתיבת מסמך זה נערכים בשפ"י לחידוש תוכנית זו. נרחיב בנושא בפרק 5 העוסק בשיעור ייעודי ללמידה רגשית־חברתית.
- **תוכנית מערכתית לקידום אקלים חינוכי מיטבי**: תוכנית התערבות מבוססות נתונים ומבוססת סטנדרטים לקידום אקלים ותרבות מיטביים במוסדות החינוך. הסטנדרטים מתייחסים לשלושה רכיבים מרכזיים: ארגון בית הספר, טיב היחסים בין האנשים בתוך הארגון ומחוצה לו ופדגוגיה (קיומו של שיח חינוכי וקיומה של תוכנית התפתחותית ללמידה רגשית, חברתית וערכית). על בסיס הסטנדרטים שנקבעו נוסחו במיצ"ב אקלים שאלות הנוגעות לכל אחד מתחומים אלו.

- **פסיכו־פדגוגיה**: שפ"י בשיתוף אגפים אחרים במשרד פועלים לקידום התפיסה ולפיה יש לשלב למידה רגשית־חברתית בתהליכי למידה-הוראה ובתוכנית הלימודים. מודל "חמש אבני הפסיכו־פדגוגיה" שפותח בשפ"י מציע חמישה היבטים רגשיים המצויים בכל תהליך הוראה-למידה:
  - **יחסים** - מערך היחסים בין לומד, מלמד, תוכן וקבוצה במפגשי הוראה-למידה;
  - **מסוגלות אישית** - תחושת המסוגלות האישית של איש החינוך ושל התלמיד והשפעתה על תהליכי ההוראה-למידה;
  - **מוטיבציה ואוטונומיה** - תפיסת הרצון ותחושת החירות הפנימית של הפרט, הן הלומד הן המלמד, והשפעתן על תהליכי הוראה-למידה;
  - **משוב והערכה** - משוב מקדם למידה כחלק אינטגרלי מחוויית ההוראה-למידה;
  - **התמודדות עם אתגרים בלמידה** - התבוננות במורכבות, בקשיים ובאתגרים שמזמנים תהליכי הוראה-למידה.

נוסף על פעילויות אלו מפעילה שפ"י תוכניות התערבות חינוכיות עבור תלמידים מאותרים - לקויי למידה, ילדים בסיכון וילדים עם בעיות התנהגות או קשיים רגשיים.

מינהל חברה ונוער

תוכניות המינהל מכוונות לכלל בני הנוער בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה - הן במוסדות החינוך הפורמלי, הן במסגרות בלתי פורמליות מחוץ לבית הספר כגון תנועות נוער, מסגרות קהילתיות אחר הצוהריים, מסגרות להשלמת השכלה ועוד. המינהל הוא האחראי לשעת חינוך בבתי הספר וכן לשל"ח, מועצות תלמידים, מחויבות אישית, מעורבות חברתית ועוד.

מינהל חברה ונוער עוסק בהכשרה, בליווי ובהעצמה של האוכלוסייה המחנכת - מנהלים, מורים, מחנכים, מנהלי יחידות נוער ויחידות קידום נוער, מדריכים ובעלי תפקידים אחרים במסגרות הפורמליות והבלתי פורמליות. לפי תפיסת המינהל, אפשר ללמד כישורים ומיומנויות רק אם הם שזורים בפעילות חווייתית מעשית הקשורה למצבי חיים אמיתיים. ברוח תנועות הנוער יש דגש רב על אינטראקציה בין מורים ותלמידים ועל המורה כמודלינג, כמאמן וכמנחה. המינהל אומנם פועל גם בהקשר למרחב התוך־אישי אך ההתמקדות היא במיומנויות הקשורות ליחסים בין־אישיים. ההמשגות והדגשים במינהל שונים מעט מאלה של שפ"י, לדוגמה: במנהל קוראים לוויסות רגשי - ניהול עצמי; החינוך המוסרי (moral education) הוא מרכזי בעשייה שלו, וכן pro-social education; בשונה משפ"י, הדגש במינהל הוא על ראייה חברתית גם בהקשר של חינוך רגשי־חברתי. כך, לתפיסתם, אמפתיה אמיתית היא לא רק בין־אישית, אלא גם אמפתיה של הקבוצה אל היחיד ושל היחיד אל הקבוצה ובין הקבוצות.

סוכני השינוי של המינהל הם הרכזים שנמצאים בכל בית ספר. סוכנים נוספים הם מנחים, חברי מועצת התלמידים, מורי של"ח (שדה, לאום, חברה), רכזי מעורבות חברתית ורכזי הכנה לצה"ל. אחת מאבני היסוד בחזון של המינהל היא חיבור להורים ולקהילה, ובין השאר יצר המינהל שגרות משותפות להורים, למורים ותלמידים (להרחבה ראו נספח 3: פעילות מינהל חברה ונוער במשרד החינוך).

המזכירות הפדגוגית

המזכירות הפדגוגית נוטלת חלק מרכזי במהלך המערכתי לשינוי תפיסת הלמידה, בין השאר בשילוב של ידע, מיומנויות וערכים בתחומי הדעת. במסגרת קידום מהלך "הלמידה המתחדשת" נקבעו ארבעה ממדים,

ואחד מהם - למידה מתוך בחירה - נוגע ליכולות רגשיות־חברתיות של התלמידים ולחיזוק וטיפוח יכולות אלו אצל המורים. בשנה האחרונה המזכירות הפדגוגית ושפ"י מגבשים יחדיו מהלך לטיפוח מיומנויות רגשיות־חברתיות וערכים בתחומי דעת שונים. במסגרת שיתוף פעולה זה פיתחו תפיסת עבודה וכלים ליישום (מחוונים) וכתבו מערכים של יחידות לימוד (שיעורים) בכמה מקצועות מתוך כוונה להרחיבם בעתיד. כך, למשל, גובשו בשיתוף פעולה זה מערכי שיעור במקצועות כמו תנ"ך, ספרות והיסטוריה. כמו כן, האגף לחינוך יסודי במזכירות הפדגוגית פיתח את תוכנית "מפתח הל"ב" (החינוך לחיים בחברה) המתמקדת בטיפוח ערכים ומיומנויות חברתיות בחיבור למעגלי הליבה החברתית־ערכית: מעגל קשרי פרט-קבוצה, מעגל החיים הכיתתי, מעגל החיים הבית ספרי ומעגל החיים הלאומי - נקודות ציון בלוח השנה. התוכנית מופעלת כחלק משעת חינוך בכיתות של בית הספר היסודי.

אגף בכיר אסטרטגיה ותכנון

אגף בכיר אסטרטגיה ותכנון שותף בפרויקט 2030 של ה-OECD. האגף מוביל יחד עם גורמים נוספים במשרד מהלך נרחב המוגדר כשינוי פדגוגי משמעותי בתפיסת הלמידה. כחלק ממהלך זה מגבשים באגף חזון באשר לדמות הבוגר ומגדירים מחדש את מטרות הלמידה. האגף הגדיר 13 מיומנויות שעל בוגר מערכת החינוך לרכוש: אוריינות שפתית, מתמטית, מדעית ודיגיטלית, ולצידן מיומנויות רגשיות־חברתיות של מודעות והכוונה עצמית, מודעות והתנהלות חברתית, אוריינות גלובלית ואוריינות גופנית ובריאותית.

אגף שילוב והכלה

בעקבות חקיקה ומדיניות חדשה בנושא החינוך המיוחד החליט משרד החינוך להקים אגף בכיר מיוחד שיהיה ממונה על שילוב ועל הכלה. משאבים רבים מופנים לעניין זה, הנוגע ישירות ללמידה הרגשית־חברתית. בבסיסה של הרפורמה עומד החזון לשלב את הלומדים במוסדות החינוך, להרחיב את היכולת להכילם ולהציע מגוון מענים ובהם:

- טיפוח בתי ספר המשקפים חברה מכילה ורבגונית.
- בניית קהילה בית ספרית מאוחדת, סובלנית, מקבלת והומניסטית.
- הדגשת ייחודיותו של כל תלמיד ותלמידה והענקת המעטפת הנחוצה למימוש צורכיהם האישיים החברתיים, הרגשיים והלימודיים.
- טיפוח תלמידים המממשים את יכולותיהם במלואן.

במסגרת הרפורמה מרחיב משרד החינוך את מגוון האפשרויות והמסגרות לפיתוח מקצועי של המורים, בדגש על חיזוק יכולותיהם להכיל את כלל התלמידים בכיתה הרגילה.

3.2 התפתחויות בלמידה רגשית־חברתית במערכת החינוך בישראל בשנים האחרונות

שינויים ברשויות מקומיות וברשתות חינוך

נוסף על התוכניות המערכתיות של משרד החינוך מתקיימת פעילות הנוגעת ללמידה רגשית־חברתית גם ברשויות מקומיות. עיריית תל אביב, למשל, מפתחת תוכנית להטמעה של למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך העירונית; עיריית ירושלים שוקדת בשעת כתיבת הדברים האלה על מהלך נרחב בנושא עם מנהלי בתי ספר בעיר; עיריית בת ים מיישמת את "מודל בת ים לחינוך אישי" וישנן דוגמאות נוספות. פעילות בנושא מתקיימת גם ברשתות חינוך, למשל "מודל החינוך ההוליסטי" של רשת אורט אשר הוצג במפגש

למידה של הוועדה, וכן בבתי ספר רבים ברחבי הארץ, בחלקם ביקרנו, למשל תיכון קלעי בגבעתיים, בית ספר ניצנים בתל אביב, אלונים בראשון לציון ואל מוסתקבל בג'לג'וליה.

גופים מפעילים

הוועדה ביקשה לבחון אילו תוכניות התערבות הקשורות ללמידה רגשית־חברתית מפעילים בבתי הספר גופים חיצוניים למשרד החינוך. בתגובה לקול קורא שפרסמה הוועדה, התקבלו כמעט 100 תגובות מגופים ומארגונים שונים, ומניתוחן עלה שגופים רבים מפעילים תוכניות המשיקות בבירור להקניה ולטיפוח של למידה רגשית־חברתית. בחיפוש במאגר התוכניות של משרד החינוך לפי מילות מפתח רלוונטיות מצאנו 1,366 תוכניות שעוסקות בהיבטים שונים של למידה רגשית־חברתית. בפרק 6 נרחיב בעניין ונפרט תוכניות אחדות שלוו במחקרי הערכה והתפרסמו בספרות המדעית.

שינויים בהכשרה של צוותים חינוכיים

בפרק 8 במסמך זה נעסוק בהרחבה במקומם של הצוותים החינוכיים בלמידה רגשית־חברתית. כאן נציין בקצרה כמה התפתחויות שחלו במערכת החינוך בישראל בנושא זה:

- **הכשרות מורים** - במסגרת הקורסים וההכשרות שמציע האגף לעובדי הוראה מצאנו מגוון תוכניות העוסקות באופן ישיר או עקיף בלמידה רגשית־חברתית.
- **הכשרת מנהלים** - מכון אבְנֵי רֹאשָׁה העוסק בהכשרה ובפיתוח של מנהלי בתי ספר מתכנן לשלב היבטים של למידה רגשית־חברתית בתוכניות למנהלים מכהנים, ובהמשך גם למנהלים חדשים. בימים אלו מגבש המכון תוכנית עבודה מפורטת בנושא זה.
- **מתווה חדש להכשרת מורים** - המועצה להשכלה גבוהה פרסמה לאחרונה הצעה למתווה חדש להכשרת מורים, ובו אזכור לחשיבותם של היבטים חברתיים־אישיים בתהליך ההכשרה והפיתוח המקצועי. ממידע שהתקבל אצלנו ממכללות להוראה ומבתי ספר לחינוך באוניברסיטאות עולים מגוון קורסים העוסקים בהיבטים שונים של למידה רגשית־חברתית (של פרחי ההוראה עצמם ושל התלמידים), בכישורי חיים ובפרקטיקות הוראה תומכות.

ועדות רלוונטיות ופעילויות של היוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך

כמה ועדות וקבוצות עבודה שכינסה היוזמה עוסקות בנושאים הרלוונטיים ללמידה רגשית־חברתית:

ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה (של מורים) במערכת החינוך

ועדה בראשות פרופ' מריו מיקולינסר; פרסמה לאחרונה מסמך מסכם ובו המלצות באשר להתפתחות מקצועית ומסלולי קריירה של מורים.

התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21

ועדה בראשות פרופ' ענת זוהר; פרסמה לאחרונה מסמך מסכם ובו המלצות באשר להתאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד לצורכי המאה ה-21.

חינוך לערכים - קווים מנחים למדידה ולהערכה

ועדת מומחים בראשות פרופ' חנן אלכסנדר; הוקמה בספטמבר 2019 ותעסוק בקווים מנחים למדידה ולהערכה של חינוך לערכים.

הכלה (inclusion) בבתי ספר ישראל

קבוצת עבודה שפועלת בימים אלו; בוחנת דרכים לקידום ההכלה במערכת החינוך בישראל בדגש על פדגוגיה, על פיתוח מקצועי ועל מדיניות של הקצאת משאבים.

יסודות משותפים לחינוך הבלתי פורמלי

קבוצת עבודה שהחלה את עבודתה באוגוסט 2019, בשיתוף אנשי אקדמיה ואנשי המנהל לחינוך, חברה ונוער; מטרתה לבחון ולנסח ממדים מבחינים לחינוך הבלתי פורמלי.

בין בית הספר למשפחה - קשרי מורים הורים בסביבה משתנה

ועדת מומחים שבחנה ידע מהמחקר ומהשדה באשר לקשרים בין מורים והורים העשויים לתרום להתפתחותם של מתבגרים בני זמננו; דוח הוועדה התפרסם בקיץ 2015.

חינוך בגיל הרך (גן-ג'): קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך

ועדת מומחים שהוקמה כדי לבחון את הקשרים בין המשפחה ומסגרת החינוך בגיל הרך (גן-ג') ואת זיקתם של קשרים אלו להתפתחות הילד ולהצלחתו במערכת החינוך; מסמך מסכם של הוועדה התפרסם באביב 2011.

4. סיכום סקירת הרקע ומסקנות

הוועדה מצאה שבמקומות רבים בעולם ובכלל זה בישראל גובר העניין בקידום התפתחות רגשית־חברתית מיטבית של תלמידים ומתוך כך בלמידה רגשית־חברתית. עניין זה נובע בין השאר מהערכה שהשינויים המתחוללים במאה ה-21, בחברה בכלל ובעולם העבודה והקריירה המקצועית בפרט, מחייבים היערכות מחדש של מערכת החינוך. נוסף על הקניית ידע, נדרשת מערכת החינוך לטפח ולהקנות מיומנויות, תפיסות עצמי ותפיסות עולם הרלוונטיות להתמודדות עם האתגרים החדשים. בתחומי החינוך, הכלכלה, הפסיכולוגיה ומדעי המוח הולך ומצטבר ידע מדעי המצביע על תרומתן של תכונות ומיומנויות לא קוגניטיביות לרווחת התלמידים, לשגשוגם ולתפקודם האופטימלי, ועל יכולתן של סביבות חברתיות מתאימות לקדם מיומנויות אלו. יתר על כן, מחקרים רבים אחרים מצביעים על כך שאפשר לקדם התפתחות רגשית־חברתית באמצעים שונים.

מסקירת ההתפתחויות ברחבי העולם עולה שאין תמימות דעים באשר להגדרתו של המושג למידה רגשית־חברתית והדרכים לקידומה. עוד עולה מהסקירה שאין לראות בתהליכי הלמידה הרגשית־חברתית תהליכים העומדים בפני עצמם, אלא חלק ממכלול של תהליכים חינוכיים תוך־אישיים, בין־אישיים ומערכתיים, וכי יש ליצור תנאים וסביבה המקדמים הקניה וטיפוח של מיומנויות, תכונות ונטיות המקדמות שגשוג ותפקוד אופטימלי. נסקור נושאים אלו בהרחבה בהמשך.

לנוכח התפתחויות אלו מצאו חברי הוועדה שיש חשיבות רבה בלמידה מעמיקה וביקורתית של הידע המצטבר בעולם ובישראל על ההמשגות השונות של למידה רגשית־חברתית, ועל מודלים ודרכים שונות לקידומה וליצירת תנאים אופטימליים להטמעתה במערכת החינוך בישראל. על תשתית זו של חשיבה וידע להתייחס לידע הרב הקיים בעולם ולבחון את המיוחד והייחודי לחברה הישראלית ולמערכת החינוך שלה.

פרק 2: המשגה של למידה רגשית־חברתית

בפרק הקודם הדגשנו שסקירת הספרות שלנו מתמקדת במידה רבה בלמידה רגשית־חברתית. בפרק זה מטרתנו לבחון באופן ביקורתי את ההמשגות שהוצעו למונח זה, בדרכים שיסייעו להבין את תחום הידע ולקבל החלטות ברמות השונות.

מסקירת הספרות עולים קשיים ניכרים בהגדרות ובהמשגות של המושג מיומנויות רגשיות־חברתיות. מצאנו מסגרות מושגיות רבות שהתפתחו עם השנים, ולכל אחת הגדרה שונה של המושג, אם כי מקבצי המיומנויות או הכישורים (skills or competencies) הנכללים במסגרות השונות חופפים בחלקם. יתרה מזו, לצד הביטויים מיומנויות או כישורים, ישנן מסגרות אשר משתמשות גם במושגים ובמבנים פסיכולוגיים שלרוב אינם מזוהים במחקר ובתאוריה, וגם בשימוש היום־יומי, עם כישורים ומיומנויות. לדוגמה, עמדות ערכיות, תפיסות עצמי (כגון תפיסת מסוגלות), תפיסות עולם ולעיתים גם תפיסה של אחרים (אמון) ואף מוטיבציה. משום כך בחרנו להתייחס למושג למידה רגשית־חברתית (- Social Emotional Learning SEL), שהוא מושג רחב יותר.

הבחירה בביטוי למידה רגשית־חברתית נעשתה לאחר דיונים והתלבטויות רבות. בין היתר היא נועדה להפנות את תשומת הלב לכך שמיומנויות וכישורים הם ביטויים מצומצמים העלולים ליצור רושם מוטעה שמדובר במיומנויות טכניות גרידא, ולכן די באמצעים המקובלים בהקניית מיומנויות טכניות כדי לטפחן ולהקנותן. כאמור, זהו רושם מוטעה משום שחלק מהמרכיבים הנכללים במסגרות העיוניות (frameworks) שנסקור בהמשך הם ערכים ותפיסות, ולא מיומנויות במובן המקובל בשפת היום־יום.

יתרה מזו, חלק נכבד מהספרות המשתמשת בביטוי מיומנויות רגשיות־חברתיות עוסקת בתחומי עניין ומושגים קרובים ומשיקים שאינם נוגעים בהכרח להקניה של מיומנויות קונקרטיות. בין תחומי עניין אלו אפשר לציין את: מיומנויות המאה ה-21, Growth Mindset, Character Education, Emotional Intelligence, Positive Psychology and Positive Youth Development.

בפרק זה ננתח את ההגדרות השונות של המושג למידה רגשית־חברתית; נציג מושגים קרובים ומשיקים; נתאר מסגרות עיוניות שונות העוסקות בהיבטים שונים של המושג; נעמוד על העמימות המושגית הנובעת מריבוי ההגדרות והמסגרות ועל ניסיונות להבהיר עמימות זו; ונבחן מהם השיקולים המוצעים לבחירה של דגשים בלמידה רגשית־חברתית שבהם יש להתמקד. בחלק האחרון נסכם את המסקנות של הוועדה באשר להמשגה ולדגשים הרלוונטיים למערכת החינוך בישראל.

1. מסגרות מחשבתיות ועיוניות והגדרותיהן למושג למידה רגשית־חברתית

1.1 שמות רבים

האתגר הראשון העומד בפני מי שמנסה לסקור ולהמשיג את תחום הלמידה הרגשית־חברתית, הוא העובדה שבמהלך השנים השתמשו ברחבי העולם בביטויים שונים לתאר סוגיות דומות בתחום והתפתחו מסגרות מחשבתיות שונות (frameworks). מסגרות אלו מגדירות בצורה שונה את התחום ומבוססות, בחלקן לפחות, על תאוריות ועל גישות נבדלות עם דגשים שונים על המיומנויות ועל הגורמים המקדמים הקניה של למידה רגשית־חברתית. לתיאור מצב זה השתמשו ברקוביץ ועמיתיו במטפורה של מגדל בבל - מגדל ובו ערבוב לשונות - וכן בדימוי של עיוורים המנסים לתאר פיל מתוך מישושו, אך אינם מצליחים שכן לאיש מהם אין תמונה אינטגרטיבית ומלאה שלו (Berkowitz, Althof & Bier, 2012). ג'ונס ועמיתיה (Jones, McGarrah & Kahn, 2019), המעמיקים בחקר תחום זה, כינו את שלל ההגדרות הללו mess, בלגן. גם עבודתם המקיפה של ברג ועמיתיה (Berg et al., 2017), שתתואר בקצרה בהמשך הדברים, מצביעה על ריבוי השמות וההגדרות בתחום זה. כידוע, קושי זה אינו ייחודי לנושא הלמידה הרגשית־חברתית. תחומי ידע ומחקר רבים התפתחו בד בבד בכיוונים ובתחומי דעת שונים (דוגמה לכך היא הפסיכולוגיה החברתית, שהתפתחה הן בפסיכולוגיה הן בסוציולוגיה).

בסקירה מעמיקה של תחום הלמידה הרגשית־חברתית הצביעו גם צ'פאי ועמיתיו, מהרשת האקדמאית האירופית הלומדת תחום זה (Cefai, Bartolo, Cavioni, & Downes, 2018; NESET), על מגוון רב של ביטויים המשמשים לתיאור המושג ברחבי העולם ועל מספר רב של מסגרות תאורטיות העוסקות בו. בין היתר הם סוקרים את הביטויים social emotional **learning**, social emotional **education**, social and emotional **skills**, social and emotional **competencies**, social emotional **well-being**, life skills, personal and social **development/education**. חוקרים אלו גם מציעים הגדרות מפורטות לכל אחד מביטויים אלו. ראו הגדרות מפורטות בדוח המלא של הרשת האירופית.

חוקרים אחרים הדגישו את הבלבול המושגי בין הביטוי social emotional skills לבין הביטויים new basic skills ואף 21st century and employability skills, soft skills, non-cognitive skills (Chernyshenko et al., 2018).

עם זאת, מעיון בהגדרות השונות של המושג למידה רגשית־חברתית עולה שלצד ההבדלים ביניהן יש דמיון רב במרכיביהן. כולן עוסקות, למשל, במודעות עצמית (self awareness), בוויסות רגשי (emotional regulation) וביכולת לנהל יחסים עם אחרים. ההבדלים נובעים בין היתר מההבחנה בין תהליך הלמידה (או הרכישה) של מיומנויות (learning) לבין המיומנויות והכישורים עצמם (skills), ואף בינם לבין התוצאה של הלמידה, שהיא הרווחה הרגשית והחברתית של התלמידים (social and emotional well-being). ההגדרות שונות זו מזו גם במידה שבה הן מתמקדות בהקניה של מיומנויות ספציפיות - גישת ה-Social Emotional Learning, למשל, לעומת גישות כגון Social Emotional Education, המבוססות על תפיסה רחבה יותר של השינויים שיכול החינוך לחולל.

כמו כן נראה שיש הבדלים ברוחב היריעה של המיומנויות והתחומים הנכללים בביטויים השונים, במסגרת המחשבתית של Personal and Social development Education, למשל יש התייחסות מובנית לסוגיות חברתיות של שוויון, צדק חברתי ומגדר, ואילו המסגרת המושגית של Social Emotional Learning, כפי שהיא באה לידי ביטוי, למשל, בהמשגה של ארגון CASEL, מתייחסת לעולם מיומנויות צר יותר. עם זאת נציין שהגבולות של מסגרות אלו גמישים ומטושטשים למדי, ולכן גם מובילי דעה בארגון CASEL, שהמודל הבסיסי שלו אינו מדגיש היבטים של צדק חברתי, מציגים את החשיבות של מושגים כגון equity (Gregory & Fergus, 2017; Jagers, Rivas-Drake, & Williams, 2019).

מהסקירה של הרשת האירופית באשר לדרכים שבהן מדינות באירופה משתמשות בביטויים השונים עולה מגוון גדול של דגשים: באוסטריה הדגש הוא על social learning, בצרפת על Emotional and social education, בגרמניה על Social learning ו-Social and emotional skills, ביוון על Civics, Social and emotional education ובשוודיה על Values based education, Mental health promotion, Social and emotional skills. בישראל היה במשך השנים דגש מיוחד על הביטוי כישורי חיים (life skills), לכן נרחיב בנושא זה בהמשך המסמך.

לפני שנתאר במפורט את המסגרות העיוניות העוסקות במושג למידה רגשית־חברתית, נדון בקצרה בכמה מושגים ותחומי עניין קרובים, משיקים ואף חופפים בחלקם.

1.2 מושגים ותחומי עניין הקשורים ומשיקים לעיסוק בלמידה רגשית־חברתית

soft skills, 21st-century skills, grit, growth mindset

מושגים אלו מופיעים לעיתים קרובות בנפרד, אך לענייננו הם חופפים במידה רבה. עיקר ההתמקדות שלהם היא במיומנויות, בעמדות ובתפיסות הדרושות כדי להצליח בעולם התעסוקה העתידי (employability), בעיקר לנוכח אי־הבהירות באשר למאפיינים של תעסוקה בעולם המשתנה בקצב מהיר. התחום ניזון ממחקרים רבים המדגישים לא רק מיומנויות קוגניטיביות וידע, אלא גם את חשיבותן של מיומנויות לא קוגניטיביות, עמדות ותפיסות המבטיחות השתלבות בשוק העבודה והיבטים נוספים הקשורים להצלחה חומרית בחיים. כך, למשל, דרך מקובלת לדון במיומנויות המאה ה-21 היא לחלקן לשלושה מרכיבים: למידה וחדשנות; כישורי מידע, מדיה וטכנולוגיה; וכישורי חיים. התחום האחרון, הרלוונטי לענייננו, מדגיש מיומנויות רגשיות־חברתיות וכן עמדות ותפיסות הנדרשות כדי לתפקד בסביבה חברתית ורב־תרבותית.

חינוך לערכים, חינוך למוסר, לאתיקה ולאופי וכן חינוך לאזרחות (Moral, Ethical and Character Education, Citizenship Education)

גם תחום זה חופף במידה רבה לתחום הלמידה הרגשית־חברתית. מרווין ברקוביץ, אחד המובילים בחינוך לאופי ולאזרחות (ראו, למשל, Center for Character & Citizenship), טוען שכל תהליך חינוכי משפיע באופן חיובי או שלילי על מיומנויות, על ערכים ועל תפיסות ועמדות של תלמידים, בין שהמורה מתכוון לכך ובין שלא. לכן יש לפעול בצורה מכוונת ומודעת כדי להשיג את היעדים הרצויים. ברקוביץ מקדם את הרעיון של חינוך פרו־חברתי (prosocial education) (Berkowitz et al., 2012). מטרת החינוך הפרו־חברתי היא לקדם התפתחות של מאפיינים פסיכולוגיים של תלמידים, שיניעו אותם ויאפשרו להם לפעול בדרכים אתיות, דמוקרטיות, יעילות ובעלות ערך חברתי. הכוונה היא לקידום של מיומנויות קוגניטיביות וידע לצד קידום המוטיבציה והמיומנויות החברתיות והרגשיות הנדרשות כדי לתפקד בדרך זו.

בדומה לכך טוענים אליאס ועמיתיו (Elias, Parker, Kash, Weissberg, & O’Brien, 2008) שחינוך לאופי ולמוסר, המדגיש ערכים ודרך פעולה נכונה ורצויה, דורש גם הוא שליטה במיומנויות. אליאס רואה בערכים ובמוסר מצפן של ספינה המונעת על ידי המיומנויות (Elias, 2009). למרות היחסיות של הביטויים מוסר, ערכים ודרך פעולה נכונה ורצויה, ברקוביץ ועמיתיו (Berkowitz et al., 2012) מאמינים שיש מידה רבה של הסכמה באשר למיומנויות ולדרכי הפעולה הנדרשות לשם השתלבות בחברה. דלטון ועמיתיו (Dalton, Wandersman, & Elias, 2007) המשיגו זאת כ-participatory competencies - מקבץ של מיומנויות קוגניטיביות, התנהגותיות ורגשיות הנדרשות לשם תפקוד בהקשר החברתי. לפי ברקוביץ ועמיתיו, מדובר גם בתפקוד כאזרחים במדינה דמוקרטית (Berkowitz, Althof, & Jones, 2008).

הקישור בין למידה רגשית־חברתית לערכים מעלה את השאלה אילו ערכים יש להדגיש. נראה שברקוביץ ועמיתיו מדגישים ערכים הרלוונטיים לתפקוד אזרחי והם מוסכמים לכאורה על הכול, ואילו אחרים מדגישים את המשמעויות השונות שיש לערכים עבור קבוצות שונות באוכלוסייה. גרין (Greene, 2019), למשל, טוען שהעיסוק הנוכחי בלמידה רגשית־חברתית אינו מביא בחשבון היבטים דתיים־מוסריים של החינוך, שלגישתו, הם אלו שהגבירו את העניין במיומנויות לא קוגניטיביות של תלמידים. מנקודת מבטו מדובר בחינוך המסורתי לאופי (הקשור במידה רבה לחינוך דתי), שהיום נעשה בו שימוש בשפה אחרת, טכנית וניטרלית לכאורה מבחינה ערכית.

לתפיסה זו שמייצג גרין יש חשיבות רבה משום שהיא מדגישה שלמידה רגשית־חברתית אין משמעה מיומנויות טכניות בלבד, אלא היא ביטוי למסורות ולערכים של קהילות. ואכן, אגבאריה במאמרו מדגיש את החשיבות של ההקשר הספציפי של התרבות והזהות הקבוצתית (ראו נספח 4: חינוך רגשי־חברתי: על הצורך לטפח יכולות בין־תרבותיות ואזרחיות). הוא מציין שבכל הנוגע ללמידה רגשית־חברתית חשוב לחרוג מהניסוחים הסטנדרטיים והאינדיווידואליסטים ולפתח גישה הרגישה לתרבות (Alim & Paris, 2017) ולהיסטוריה של הקבוצה שאליה שייך התלמיד. לראייתו, פיתוח גישה רגישה לתרבות היא קריטית בהקשרים של מיעוטים לאומיים וילידים, הנבדלים לרוב מקבוצת הרוב בלשון, במסורת ובאורח החיים. עבור מיעוטים אלו השפה היא בבחינת חותם זהות. כמו כן ילידים ומיעוטים לאומיים (למשל המיעוט הערבי בישראל על עדותיו השונות) חווים לרוב מציאות של גזענות ואפליה, וחוויה זו מעצימה רגשות של קיפוח, הדרה ועוול היסטורי והופכת למרכיב אינטגרלי בזהותם הקולקטיבית. לפי אגבאריה (2019), פיתוח גישה רגישה לתרבות בהטמעה של למידה רגשית־חברתית בבתי הספר, בהקשר של חינוך למיעוטים בכלל ובחינוך הערבי בישראל בפרט, מחייב פיתוח חומרים בשפת האם של הילדים והמחנכים ולצידם מתן אפשרות לביטוי אותנטי של מצוקות חברתיות ואתגרים תרבותיים ייחודיים, לרבות מתן לגיטימציה להנכחת חוויות של גזענות וניכור. הדבר מחייב מידה רבה של אמון בצוותי בתי הספר ועידודם להשמיע קול וליזום בתחום זה.

לדעת חוקרים רבים העיסוק במיומנויות רגשיות וחברתיות ובלמידה רגשית־חברתית אינו יכול להיות מנותק מהיבטים רחבים יותר של החינוך. אליאס, שעסק רבות בחינוך לאופי (character education), ווייסברג, שעוסק בלמידה רגשית־חברתית, קוראים לחבר בין שני עולמות אלו (Elias & Weissberg, 2000). לטענתם, במיומנויות אפשר להשתמש בצורה טובה או רעה, אך כדי להשתמש בהן ביעילות חובה לשלוט בהן. במילים אחרות, חינוך ערכי הוא חיוני. עוד הם טוענים שכדי לפתח תכונות אופי רצויות - אחריות, כבוד, יושר ועוד - חשוב שיהיו לאדם מיומנויות רגשיות־חברתיות.

בהקשר זה נציין שהמודל ללמידה רגשית־חברתית שהחילה ממשלת סינגפור, מתייחס לקבוצת חמש המיומנויות שהציע ארגון CASEL (שתוצג בהרחבה בהמשך), אך הליבה שלו הם ערכים אשר מכוונים את ההתנהגויות ואת המיומנויות.

פסיכולוגיה חיובית וחינוך חיובי

המושגים positive education ו־positive psychology (וגם אינטליגנציה רגשית, emotional intelligence) מוזכרים פעמים רבות בהקשר של למידה רגשית־חברתית. למעשה ניתוח היסטורי של התפתחות המושג למידה רגשית־חברתית בעשורים האחרונים (ראו: Seligman & Adler, 2018) קושר את התפתחות העניין באינטליגנציה רגשית להרחבה של הדיון בתחום החינוך - לא עוד עיסוק באינטליגנציה מסורתית וברכישת ידע בלבד, אלא עיסוק רחב יותר במיומנויות לא קוגניטיביות שיש בהן דגש רב על היחסים של אדם עם עצמו ועם זולתו.

ככלל, הדגש בפסיכולוגיה חיובית אינו רק על מיומנויות, אלא על מכלול התנאים הנדרשים לאדם כדי להגיע להתפתחות מיטבית (להבדיל מהתפתחות סבירה או מינימלית). זליגמן ואדלר (Seligman & Adler, 2018)

מציינים, למשל, שמורים המצליחים להעביר לתלמידיהם תחושות של אופטימיות, אמון ותקווה לעתיד טוב, משפיעים השפעה חיובית יותר על תפיסות עולמם ומגדילים את רווחתם הנפשית. חינוך חיובי (המקביל לפסיכולוגיה חיובית) משמעו אפוא שבתי ספר חיוביים ומורים חיוביים יביאו לרווחה (well-being) בחברה כולה.

בתוך כך יש הלימה מסוימת בין ההתערבויות הנובעות מגישה זו לבין התערבויות המתמקדות בלמידה רגשית־חברתית. זליגמן ואדלר (Seligman & Adler, 2018), למשל, מתארים את התוכניות השונות להקניית מיומנויות (כגון אמפתיה, התמודדות עם רגשות וקבלת החלטות יעילה) וכלים לפתרון בעיות כתוכניות הנובעות מהתפיסה של הפסיכולוגיה החיובית . אחת הדוגמאות שהם מביאים לתוכניות המשקפות תפיסה זו בכל הנוגע לקידום מיומנויות רגשיות־חברתיות היא התוכנית "מיטיב" הישראלית, המבוססת על יסודות הפסיכולוגיה החיובית ועוסקת בוויסות רגשי ובקידום יחסים בין־אישיים. דוגמה אחרת ליישום של תפיסה זו ניתן למצוא בפעילותה של האגודה לחינוך חיובי (PESA) הפועלת באוסטרליה ומקדמת הטמעה של חינוך חיובי מבוסס מחקר בקרב בתי הספר.

1.3 הקשרים שבין דמות הבוגר והחזון החינוכי־ערכי לבין למידה רגשית־חברתית

בחלק הקודם הצבענו על חלקו של החינוך לערכים בקידום של למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך. לערכים יש היבט נוסף: יש קשר בין החזון החינוכי של מערכת החינוך ודמות הבוגר שהיא וכל אחד מבתי הספר שבתוכה מבקשים לעצב, לבין המיומנויות, העמדות, תפיסות העולם והערכים שהיא מקנה כדי לממש חזון חינוכי־ערכי זה. יש חברות השמות דגש רב על מיומנויות הנדרשות לשם הצלחה בעבודה, אחרות מתמקדות במיומנויות המקדמות את נכונותם של הבוגרים לתרום לחברה ולקדם צדק חברתי. אופייה של הלמידה הרגשית־חברתית שמערכת החינוך מטפחת ומקנה נובע אפוא במידה רבה מהערכים ומהחזון המנחים אותה.

בולנד (Boland, 2015), לדוגמה, מנתח את ההגדרות של המיומנויות שמציע ה-OECD ומצביע על כך שהן ממוקדות בהישגים אישיים וכלכליים, מדגישות החצנה (extroversion) על פני מופנמות (introversion), מעודדות קונפורמיות ואינן מכוונות את התלמיד לנסות לשנות את החברה ולשפרה. אם כן, ניתן לראות שהבחירה בהיבטים מסוימים של למידה רגשית־חברתית משקפת (או צריכה לשקף) גם את הערכים של החברה, או של קבוצה מסוימת בתוכה.

ההגדרה של חינוך במדינת דלהי שבהודו מבטאת העדפות וערכים אחרים: לפי תפיסה זו חינוך נועד בראש ובראשונה ליצור אדם מאושר, בטוח ומסופק (fulfilled human being), הממלא תפקיד משמעותי בחברה. זו לגישתם המטרה המוסרית החשובה ביותר והדרך החשובה ביותר לשמר את האידיאלים של דמוקרטיה בקרב האזרחים (State Council of Educational Research and Training, 2019) משום כך הלמידה הרגשית־חברתית שמטפחת ומקנה מערכת החינוך בהודו שונה מזו שבמדינות בהן החזון החינוכי והערכי הוא אחר.

אגבאריה (ראו נספח 4) טוען שחברות מערביות שהתנערו מתפקידן כמדינות רווחה מדגישות שעל האינדיווידואל מוטלת אחריות אישית להתמודד עם המשימות העומדות בפניו, ובכך הופכות אותו לאחראי בלעדי לתוצאות (שלעיתים קרובות אינן בשליטתו). מסרים מעין אלו מחלחלים ומשפיעים על הדרכים שבהן מערכות חינוך מקנות מיומנויות לתלמידיהן. למעשה גם היבטים כמו הבנה וביטוי של רגשות, שהם לכאורה מיומנויות טכניות, ממושטרים על ידי הנורמות המקובלות באשר למה שראוי ומה שראוי פחות לבטאו.

בהקשר זה של ערכים, מוסר וחינוך לאופי ולאזרחות טובה חשוב להביא את הקולות המבקשים לראות בשאיפה ובחתירה לשוויון ולצדק חברתי חלק בלתי נפרד מקידום למידה רגשית־חברתית. לדוגמה, ג'ייגרס

ועמיתיו בארצות הברית (Jagers, Rivas-Drake, & Williams, 2019) מציגים את המושג: Transformative social and emotional learning. ג'ייגרס, המשתייך לארגון CASEL, שכפי שנראה בהמשך אינו מתייחס למושג ערכים באופן ישיר, טוען שלמידה רגשית־חברתית משרתת את המאמץ לקדם את הלמידה של **כל** התלמידים ולהביא לשוויון רב יותר בין קבוצות באוכלוסייה. תפיסה זו של ג'ייגרס מושפעת מרעיונות של קידום דמות בוגר המבוססת על אזרחות ביקורתית ועל מחויבות לצדק חברתי.

יש מערכות חינוך שפועלות לקידום מיומנויות המסייעות להבין, להכיל ולנהל דיאלוג בין־תרבותי (Social Emotional and Intercultural skills – SEI). למשל הפרויקט האירופי Hand in Hand, המתמקד בקשר שבין מיומנויות רגשיות־חברתיות והיבטים תרבותיים. בסקירת ספרות של השותפים למיזם זה (Nielsen et al., 2019) הגיעו החוקרים למסקנה שאף כי מיומנויות בין־תרבותיות הן חלק בלתי נפרד מהמיומנויות הרגשיות־חברתיות ("in the core"), בדרך כלל הן אינן מקבלות ביטוי נאות בספרות על למידה רגשית־חברתית.

בסקירה נוספת (Perry & Southwell, 2011) מצוינים היבטים של למידה רגשית־חברתית הקשורים באופן ישיר ליחסים בין־תרבותיים, ובהם היבטים קוגניטיביים, רגשיים ומוטיבציוניים הקשורים להבנה בין־תרבותית, לרגישות בין־תרבותית, למיומנות בין־תרבותית (Intercultural competency) ולתקשורת בין־תרבותית. בין השאר מוזכרות היכולות האלה (Hiller & Wozniak, 2009): היכולת לשאת עמימות, היכולת לגלות אמפתיה לשונה ויכולת מילולית ולא מילולית לתקשר.

מכאן נובע שכל מערכת חינוך הבוחרת בדגשים של למידה רגשית־חברתית (ובאמצעים לקידומם), חייבת לבסס את בחירתה על דיון ועל בחינה מעמיקה של הערכים ושל המטרות העומדים בבסיסה. בין היתר עליה לשאול אם דמות הבוגר הרצויה היא ברוח הדמוקרטיה הנאו־ליברלית, שבה מצופה מכל אדם לקבל את המסגרת הקיימת ולחפש את הדרכים הטובות ביותר להשתלב בה ולהפיק ממנה את המרב, או הדמוקרטיה הביקורתית, הבוחנת בהתמדה את פני החברה ומחפשת דרכים לשפרה (Mirra & Morrell, 2011). עוד יש לדון באיזון הרצוי בין אינדיווידואליזם וקולקטיביזם, בין מחויבות למטרות אישיות ומחויבות למטרות רחבות יותר ובין התנהגות המחזקת את הסטטוס קוו לזו המעודדת חשיבה ביקורתית. לבחירות אלו עשויה להיות השפעה ניכרת בעיקר על קבוצות מודרות, שלא פעם מערכת החינוך מצפה מהן לקבל את מקומן בחברה, ולא מעודדת אותן להבחין בחוסר השוויון ובאי־הצדק ולהתגייס התגייסות אזרחית לשנות את הסטטוס קוו.

1.4 מסגרות עיוניות של למידה רגשית־חברתית והדגשים הנגזרים מהן

מסקירת הספרות עולה שמסגרות עיוניות (frameworks) רבות עוסקות באופן ישיר בלמידה רגשית־חברתית וכל אחת מהן נדרשת לתחומים שונים של מיומנויות, עמדות ותפיסות. סקירתנו מבוססת במידה רבה על העבודה של צ'רנישנקו ועמיתיו ב-OECD (Chernyshenko et al., 2018), על עבודות מקבילות של קבוצת חוקרים ב-AIR (American Institute of Research) (Berg et al., 2017) ושל הצוות בראשותה של ג'ונס מהמעבדה האקולוגית ללמידה רגשית־חברתית באוניברסיטת הרווארד. בסקירות אלו מוצגות עשרות רבות של מסגרות עיוניות (ראו, למשל, נספח 1b אצל Berg et al., 2017, והאתר Explore SEL), שבכל אחת מהן כמה קטגוריות של מיומנויות, ובכל קטגוריה כמה מיומנויות ותפיסות ספציפיות. אין ספק שמדובר בתמונה עשירה ומורכבת.

כפי שנראה בהמשך, יש דמיון בין המסגרות בחלק מהמרכיבים, אך יש גם הבדלים ניכרים ועמימות מושגית רבה בהגדרות של המרכיבים השונים. בחלק זה נציג כמה מסגרות עיוניות שיש להן השפעה ניכרת על מערכות חינוך שונות, ובהמשך נבחן עד כמה ברורות מסגרות עיוניות אלו מבחינה מושגית.

(The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) CASEL

נראה שלמסגרת המושגית של CASEL יש ההשפעה הגדולה ביותר על מערכות חינוך בעולם. לבד מהתפוצה הרחבה של המשגה זו בארצות הברית, היא מקובלת כתשתית לדיון במערכות חינוך רבות בעולם. המודל של CASEL משלב מיומנויות במובן הצר והמקובל של הביטוי (כגון יכולת לזהות רגשות של העצמי ושל האחר) ותפיסות רחבות יותר (ביטחון עצמי, אופטימיות ודפוס חשיבה מתפתח), ועוסק בחמישה תחומים מרכזיים השלובים זה בזה:

- **מודעות עצמית** (self-awareness) - היכולת של אדם לזהות את רגשותיו, מחשבותיו וערכיו ואת האופן שבו הם משפיעים על התנהגותו. היכולת להעריך נכון חוזקות ומגבלות, לחוש ביטחון עצמי, אופטימיות ולסגל דפוס חשיבה מתפתח. בתחום זה נכללים בין היתר הבנה של סיבות ונסיבות שגורמות להרגיש בצורה מסוימת, שיום של רגשות (גם של אחרים), הבנה של הצרכים שלי ושל אחרים, קבלה עצמית ואמון ביכולת.
- **ניהול עצמי** (self-management) - היכולת של אדם לווסת את רגשותיו, מחשבותיו והתנהגותו בסיטואציות שונות. ניהול יעיל של דחק (stress), שליטה בדחפים, יכולת להנעה עצמית והיכולת להציב מטרות אישיות ולימודיות ולפעול להשגתן. בתחום זה נכללות בין היתר שליטה בתוקפנות ובהתנהגות הרסנית ואנטי־חברתית, התאמה של התנהגות על פי משוב, הנעה עצמית חיובית, שאיפה למיצוי פוטנציאל ותפיסה אופטימית.
- **מודעות בין־אישית וחברתית** (social awareness) - היכולת לגלות אמפתיה לאחרים ולהבין נקודת מבט שונה. היכולת להבין נורמות חברתיות ומוסריות של התנהגות, לזהות משאבים של המשפחה, של בית הספר ושל הקהילה ולהישען עליהם. בתחום זה נכללים בין היתר הערכה למגוון ולשׁוֹנוּת, מתן כבוד לאחרים, הקשבה, רגישות ואמפתיה לרגשות של אחרים, שליטה בדחפים, ניהול דחק ומשמעת עצמית.
- **מיומנויות ביחסים בין־אישיים** (relationship skills) - היכולת ליצור ולתחזק מערכות יחסים בריאות ומתגמלות עם אחרים ממגוון קבוצות חברתיות־תרבותיות, לקיים תקשורת ברורה וקשובה עם אחרים, לשתף פעולה, להתנגד ללחץ חברתי שלילי, לנווט קונפליקטים, לסייע ולבקש סיוע.
- **קבלת החלטות אחראית** (responsible decision making) - היכולת לבחור בחירות מושכלות, מוסריות ומועילות בכל הנוגע להתנהגות אישית ולאינטראקציות חברתיות, להעריך הערכה ריאלית תוצאות אפשריות של פעולות, להתחשב ברווחה האישית וברווחתם של אחרים. בתחום זה נכללים בין היתר ניתוח מצבים, פתרון בעיות, רפלקציה ואחריות מוסרית.

ההתייחסות לאחריות מוסרית משקפת את העובדה שמסגרת מושגית זו, כמו האחרות, כוללת תערובת של מיומנויות, נטיות וערכים. ברור, למשל, שאחריות מוסרית אינה מיומנות במובן המקובל והצר של המילה, ולעומת זאת היכולת לבחור בחירה מועילה הנוגעת להתנהגות אישית, עשויה להיות מיומנות קונקרטית.

OECD - The Big Five

לפי דוח של האקדמיה האמריקנית למדעים (National Research Council (NRC), 2012a), המודל של חמשת הגדולים (The Big Five) מקובל מאוד לאפיון יכולות ותכונות תוך־אישיות ובין־אישיות. מודל זה משמש לארגון ה-OECD מסגרת תאורטית מנחה בתחום הלמידה הרגשית־חברתית, והוא מבסס עליה מחקר רחב היקף על מיומנויות רגשיות וחברתיות בכמה מקומות בעולם (Chernyshenko et al., 2018). נציין שחברי הוועדה הביעו הסתייגויות מהשימוש במודל זה, בעיקר משום שאין בו די הבחנה בין תכונות אישיות (שקשה לשנותן) לבין מיומנויות - שאפשר להקנות ולטפח. עם זאת, מכיוון שלארגון השפעה רבה בעולם והוא מקיים בעת הנוכחית מחקר בין־לאומי רחב היקף המתבסס על מודל זה, מצאנו לנכון לסקור אותו.

מודל חמשת הגדולים מתייחס לחמישה ממדים רחבים של האישיות:

- **מודעות** (conscientiousness) - ממד זה כולל את נטיית הפרט לשליטה עצמית ולהתנהגות מאורגנת ומתוכננת בזהירות מצד אחד, ולמאמץ אמביציוזי, עקבי ומסור להגשמת היעדים האישיים מצד שני.
- **מוחצנות** (extraversion) - ממד זה משקף את נטיית הפרט לחפש שותפים, לקיים אינטימיות, להיות במערכות יחסים ולהרגיש נוח בנוכחות האחר. הוא מאופיין ברמות גבוהות של אנרגיה ותשוקה לחיים ומאפשר למי שניחן בו להפגין אסרטיביות רבה יותר במצבים חברתיים ולהנהיג.
- **נועם, נינוחות ושיתוף פעולה** (agreeableness, collaboration) - ממד זה מתייחס לנטייה לשתף פעולה, לתחזק מערכות יחסים חיוביות, להימנע מקונפליקטים בין־אישיים או לנסות לצמצמם. הוא כולל גם דאגה פעילה לרווחת האחר ונקיטה של עמדות חיוביות בנוגע לאנשים.
- **יציבות רגשית** (neuroticism) - ממד זה מייצג את רמת השליטה ברגשות ובמצבי הרוח ואת איכות המצב הרגשי באופן כללי. בני אדם הניחנים בממד זה יפגינו חוסן רב יותר במצבים מתוחים, ותהיה להם עמדה חיובית יותר ביחס לעולם ולעתיד. הם גם ייטו פחות לחוות כעס ושינויים פתאומיים במצבי הרוח.
- **פתיחות לניסיון** (openness to experience) - ממד זה מייצג את הפתיחות לגירויים מחשבתיים, כפי שהיא משתקפת בסקרנות האינטלקטואלית של בני אדם, בדמיונם, ביצירתיות שלהם ובהעדפתם לחדש ולמגוון. היבט אחר של ממד זה קשור במידה שבה בני אדם מעדיפים גירויים התנסותיים, והוא בא לידי ביטוי בהערכת אומנות, בהתנסויות אסתטיות, ברפלקציה עצמית ובגילוי עצמי.

חוקרי ה-OECD מציינים שבחרו במסגרת עיונית זו להיות הבסיס למחקרם על מיומנויות רגשיות־חברתיות (בשפתם - social emotional skills) מכמה טעמים: משום התשתית האמפירית המוצקה שלה והיותה סיכום מקיף, חסכוני ויעיל של הבדלים בין־אישיים במיומנויות; משום יכולתה המוכחת לנבא תוצאות בתחומים רבים (למשל הישגים בהשכלה, בתעסוקה, באיכות החיים ומעורבות אזרחית־חברתית); ומשום שממדים אלו ניתנים לשינוי (malleability) ובה בעת הם ביטוי יציב (temporal stability) של המודל (John & De Fruyt, 2015). עם זאת נציין שאף שחוקרים אלו מנו את היתרונות דלעיל, הם גם סקרו מסגרות מושגיות אחרות והתייחסו למיומנויות חשובות שמצאו בהן, חלקן חורגות באופן ניכר מההגדרה הצרה של מיומנויות - skills.

לכל אחד מהממדים במודל יש כמה תת־ממדים הקרובים יותר למושג מיומנות (skill). בטבלה להלן נציג את הממדים שבהם מתמקד המחקר של ה-OECD ואת המיומנויות הספציפיות הנגזרות מהם. כאמור, החוקרים חרגו מהמסגרת התאורטית של חמשת הגדולים וצירפו למסגרת העיונית המנחה את ה-OECD

גם את מה שכינו מיומנויות מורכבות (compound skills), הכוללות מושגים שאינם בהכרח מיומנויות: חשיבה ביקורתית, מטא־קוגניציה ואמון עצמי.

טבלה 1: ממדים ומיומנויות לפי המודל של ה-OECD

ממדים	תת־ממדים או מיומנויות
ביצוע מטלות (מודעות)	מוטיבציה להישגיות, אחריות, שליטה עצמית והתמדה
ויסות רגשי (יציבות רגשית)	עמידות בפני לחץ, שליטה רגשית ואופטימיות
שיתוף פעולה (נועם, נינוחות)	אמפתיה, אמון ועבודה משותפת
מעורבות עם אחרים (מוחצנות)	חברותיות, אסרטיביות ואנרגטיות
פתיחות מחשבתית (פתיחות להתנסות)	סקרנות, סובלנות ויצירתיות
כישורים מורכבים (נלקח ממסגרות מושגיות אחרות)	חשיבה ביקורתית, מטא־קוגניציה ואמון עצמי

המודל של ג'ונס ועמיתיה

ג'ונס ועמיתיה (Jones et al., 2017) מדגישים מיומנויות הדומות לאלו של CASEL, אך מחלקים את קבוצת היכולות והמיומנויות של למידה רגשית־חברתית לשלושה מקבצי כישורים:

- **ויסות עצמי קוגניטיבי** - כישורים ומיומנויות של קשב ותשומת לב, בקרה מרסנת, תכנון עבודה וזיכרון עבודה, גמישות קוגניטיבית ועוד.
- **תהליכים רגשיים** - מגוון כישורים לרבות מודעות רגשית, ביטוי רגשי, ויסות התנהגות, אמפתיה ויכולת להתבונן מכמה נקודות מבט שונות.
- **מיומנויות חברתיות או בין־אישיות** - הבנה של רמזים חברתיים, יישוב סכסוכים וקונפליקטים, התנהגות פרו־חברתית ועוד.

לגישת ג'ונס, כדי להשתמש בכל אחת מהמיומנויות, יש צורך ביכולת ויסות מרכזית (central capacity for regulation).

Positive Youth Development (5 C's)

ברג ועמיתיה (Berg et al., 2017) זיהו במסגרת עיונית זו כמה יכולות וחוזקות שעשויות לתרום לשגשוג (thriving) של צעירים. לפי הגישה הזאת, ככל שלצעירים יהיו נכסים התפתחותיים (developmental assets) רבים יותר, כך יגבר הסיכוי שהם ישגשגו ולא יסבלו ממצבים קשים בהתבגרותם ובבגרותם. לדברי הסוקרים, הספרות שעליה נשענת מסגרת עיונית זו כוללת גם את הנכסים ההתפתחותיים לפי גישתו של בנסון (Benson, 2003) וכן את הגישה של SDT - Self Determination Theory המזהה צרכים בסיסיים לאוטונומיה, שייכות וכשירות (autonomy, relatedness, and competence).

במסגרת זו זוהו חמש יכולות וחוזקות: כשירות (competence), ביטחון (confidence), אופי (character), התקשרות (connection) ודאגה לאחר (caring). כאשר כל חמש היכולות קיימות, מוסיפים גם את השישית - contribution (תרומה לאחרים).

האיגוד לחקר בתי הספר בשיקגו (Chicago Consortium on School Research)

מסגרת עיונית זו מדגישה את הפן ההתפתחותי של מיומנויות בכמה היבטים. המצדדים בה טוענים שחלק מהמיומנויות משמשות תשתית למיומנויות אחרות ומשום כך יש לשלוט בהן לפני שמתקדמים למיומנויות אחרות (נציין שעל כך יש חילוקי דעות רבים). כמו כן אותה מיומנות מקבלת פנים חדשות בכל שלב התפתחותי. כך, למשל, המשמעות של קבלת החלטות אחראית משתנה בכל שלב התפתחותי (Farrington et al., 2012; Nagaoka, Farrington, Ehrlich, & Heath, 2015).

לפי גישה זו של האיגוד לחקר בתי הספר בשיקגו, ילדים לומדים במהלך התפתחותם דרך חוויות המשלבות פעולה ורפלקציה על הפעולה. למידה זו נעשית באופן היעיל ביותר במסגרת של יחסי אמון עם מבוגרים. ביחסים אלו הילדים יכולים להתנסות בהתנהגויות שונות ובתפקידים שונים, והמשוב שהם מקבלים מסייע להם בבניית זהות אינטגרטיבית. גישה זו מדגישה את העובדה שהכוונות של מבוגרים אינן כה חשובות. חשובה יותר ההתנהגות שלהם כלפי הילדים והאופן שבו היא נתפסת על ידי הילדים, כלומר כיצד הם חווים את התנהגות המבוגרים, והמשמעויות שצעירים אלו נותנים לחוויותיהם.

הגישה מבחינה בכמה מרכיבים: ויסות עצמי (self-regulation), ידע (knowledge), מיומנויות (skills) תפיסות (mindsets) וערכים (values). לפי גישה זו, להיות מצליח משמעו להיות בעל יכולת לפעול באופן עצמאי (agency), לבחור בחירות אקטיביות באשר למסלול החיים, להיות בעל יכולת להתאים לדרישות במגוון הקשרים ולהכיל היבטים שונים של העצמי בזהות אחת אינטגרטיבית.

2. למידה רגשית-חברתית במבט על

מהדוגמאות שהבאנו ובעיקר מהסקירות המדעיות השיטתיות עולה שמסגרות עיוניות רבות עוסקות בהיבטים שונים של למידה רגשית־חברתית (ראו סקירות אצל Berg et al. 2017; Osher et al., 2016). צוות מהרווארד בראשותה של פרופ' סטפני ג'ונס ערך ניתוח מעמיק ושיטתי ומיפה מסגרות עיוניות שונות העוסקות בלמידה רגשית־חברתית (Taxonomy Project). כמו כן הצוות אפיין כל מסגרת עיונית על פני כמה ממדים: ויסות קוגניטיבי, מיומנויות רגשיות, מיומנויות חברתיות, תפיסות של העצמי ושל העולם וערכים.

נקדים ונאמר שמצאנו שמבין הניסיונות לכנס את המסגרות העיוניות הרבות לכלל מערכת קידוד אחת, זהו הניסיון המעמיק ביותר. אף שעלו בקרב חברי הוועדה שאלות כבדות משקל באשר לבחירות שעשה הצוות של ג'ונס, למשל בהכללה של מושגים שאינם בהכרח מיומנויות כגון ערכים, פרספקטיבות ותפיסות וזהות אישית, החלטנו להביא עבודה מעמיקה ומעודכנת זו לידיעת הקוראים. זאת משום שהיא משקפת, ככל שידיעתנו מגעת, את הניסיון הרחב ביותר לאפיין את השונות ואת המורכבות הרבה בשדה זה של מסגרות עיוניות ומעשיות העוסקות בלמידה רגשית־חברתית.

נציין שג'ונס ועמיתיה אומנם עומדים על קשיים מושגיים לא מעטים, ועם זאת אינם מציעים ביטוי אחר במקום מיומנויות רגשיות־חברתיות. הערה זו נכונה גם לכותבים אחרים בתחום (כגון Berg et al., 2017).

טבלה 2: הממדים השונים שזוהו במסגרות העיוניות שבחן הצוות של ג'ונס

ממד	הגדרה	דוגמאות למיומנויות
ויסות קוגניטיבי	הכישורים הקוגניטיביים הבסיסיים הנחוצים להכוונת ההתנהגות לצורך השגת מטרות. ויסות קוגניטיבי קשור למשימות המצריכות ריכוז ומיקוד, זכירה של הוראות, תיעדוף, שליטה בדחפים, שימוש במידע לצורך קבלת החלטות ועוד.	שליטה בקשב, זיכרון עבודה, תכנון, גמישות קוגניטיבית, חשיבה ביקורתית ועוד.
מיומנויות רגשיות	מיומנויות המסייעות לאדם לזהות את רגשותיו, לבטא אותם ולשלוט בהם, וכן להבין רגשות של אחרים ולגלות אמפתיה כלפיהם. מיומנויות אלו חשובות לא רק לניהול עצמי של רגשות והתנהגויות, אלא גם לאינטראקציה פרו־חברתית עם אחרים.	ידע על רגשות ועל דרכי ביטוי, ויסות של רגשות והתנהגות, אמפתיה ואימוץ של נקודות מבט שונות.
מיומנויות חברתיות	מיומנויות המסייעות לפרש נכון התנהגויות של אחרים, לנווט ביעילות במצבים חברתיים ולקיים אינטראקציות חיוביות עם אחרים. הן נדרשות כדי לעבוד בשיתוף פעולה, לפתור בעיות חברתיות ולחיות בשלום לצד אחרים.	הבנה של רמזים חברתיים, יישוב סכסוכים, פתרון בעיות, שיתוף פעולה והתנהגות פרו־חברתית.
ערכים	מיומנויות, תכונות אופי והרגלים המסייעים לאדם להיות חבר יצרני ופרו־חברתי בקהילה מסוימת; תחום זה כולל הבנה של ערכי ליבה מוסריים ופעולה לאורם, מיצוי פוטנציאל אישי ודרכי פעולה המאפשרות לעבוד ולחיות יחד עם אחרים: חברים, בני משפחה ואזרחים במדינה.	ערכי מוסר, ערכי התנהגות, ערכים אינטלקטואליים ואזרחיים.
פרספקטיבות ותפיסות	דרך ההסתכלות של האדם על העולם משפיעה על האופן שבו הוא תופס את עצמו ואת האחרים וכן על התייחסותו לנסיבות החיים ועל גישתו לאתגרים. גישה חיובית מסייעת להתגבר על קשיים ועל רגשות שליליים, להשיג מטרות ולקיים יחסים תקינים עם אחרים.	אופטימיות, הכרת תודה, פתיחות והתלהבות.
זהות ודימוי עצמי (identity, self-image)	הדרך שבה אדם תופס את עצמו ואת יכולותיו, ובכלל זה אמונות ביחס לעצמו וליכולתו ללמוד ולצמוח. כאשר אדם מרגיש טוב ביחס לעצמו, בטוח במקומו בעולם וביכולתו להתפתח ולהתגבר על מכשולים, קל לו יותר להתמודד עם אתגרים ולבנות מערכות יחסים חיוביות.	הכרת העצמי, יעילות, הערכה עצמית ודפוס חשיבה מתפתח

* אנו מביאים תרגום של הלוח כפי שמציגה אותו ג'ונס. חברי ועדה אחדים ציינו שההגדרות הנוגעות לערכים ולזהות אינן מקובלות כלל בספרות התאורטית והמחקרית, ועלולות לגרום בלבול מחשבתי.

זיהוי הממדים המשותפים ואפיון המסגרות העיוניות השונות באמצעות ממדים אלו חשובים משום שהם מאפשרים לראות את המרכיבים המרכזיים בכל מסגרת עיונית ולכוון את תשומת ליבנו הן למרכיבים המשותפים למסגרות העיוניות השונות, הן למרכיבים המבדילים ביניהן. ניתוח זה עשוי להקל את הבחירה במסגרת עיונית מתאימה בהקשר מסוים, ומאפשר לחבר ולשלב בין מערכות עיוניות שונות כדי ליצור תמהיל המתאים לצרכים של מערכת חינוך ספציפית.

עם זאת, אלו המנסים להיעזר במיפוי זה בקבלת החלטות עשויים להיתקל בשני קשיים גדולים. הראשון שבהם הוא מספרן הרב של המסגרות העיוניות הרלוונטיות. הצוות של ג'ונס זיהה 35 מסגרות ועד עתה הנגיש מידע על 16 מתוכן (ראו פירוט בהמשך). בעבודת המשך השתמשו ברג ועמיתיה (Berg et al., 2017) מארגון AIR (American Institute of Research), הפעיל מאוד בתחום זה, בשיטת הקידוד שהציעה הקבוצה

של ג'ונס ועמיתיה בהרווארד. הם זיהו 136 מסגרות מושגיות שונות מ-20 תחומים קרובים. נציין שבנספח המצורף לעבודתם של ברג ועמיתיה מופיעות יותר מ-1,300 מיומנויות שונות! המחברים מציינים שמסגרות אלו כוללות מגוון רב של מרכיבים שאינם רק קוגניציות ומיומנויות תוך־אישיות ובין־אישיות במובנן הצר, אלא נוגעים גם בהיבטים אתיים, בקשר עם הקהילה וברגישות לצדק חברתי.

הקושי הנוסף, וכנראה הגדול יותר, הוא העמימות המושגית. נמצא שלא פעם מסגרות שונות משתמשות במילים ובמושגים דומים אך מגדירות אותם אחרת, או משתמשות בביטויים שונים אך כוונתם דומה. דוגמה לכך הוא המושג שליטה עצמית (self-control): רבים השתמשו בו, אך הגדירו ומדדו אותו בדרכים שונות, ולכן התקבלו ממצאים שונים באשר להשפעותיו בפרקטיקה; והיו שהתכוונו למושג שליטה עצמית, אך כינו אותו self-management או conscientiousness. גם ברג ועמיתיה מציינים שלעיתים קרובות משתמשים בכינויים דומים למיומנויות שונות ובמילים שונות למיומנות דומות.

העמימות המושגית בתחום זה מעוררת קשיים. כך למשל, ג'ונס ועמיתיה מנתחים את העמימות בתחום ה-non-cognitive skills ומציינים שבהיעדר בהירות מושגית והבחנות חדות בין המושגים ובין הגישות השונות בתחום, יש סכנה של שימוש לא מדויק במושגים השונים, שיביא למחקר לא מדויק ולקושי ניכר בתרגום הלקחים מהמחקר לפרקטיקה ולמדיניות. הם אומרים **שלמילים יש משמעות** (words matter), ואם אינן חד־משמעיות וכל אחד משתמש בהן באופן אחר, איננו יכולים לקשור בין תוצאות של מחקר מדעי לאסטרטגיות של התערבות, ובין ההתערבויות שנבחרו לאופן שבו נמדדו התוצאות.

ג'ונס ועמיתיה מביאים, לדוגמה, את המחקר המשפיע של מופיט ועמיתיה (Moffitt et al., 2011), שנחשב מחקר המחזק את חשיבותו הפרקטית של המושג התאורטי שליטה עצמית. על פי הגדרת החוקרים, מושג זה מכיל כמה וכמה מושגים קרובים: impulsivity, conscientiousness, self-regulation, delay of gratification, inattention, hyperactivity, executive function, willpower, intertemporal choice. אולם, כפי שמראים ג'ונס ועמיתיה, המדידה במחקר הייתה מוגבלת והתייחסה רק להיבטים אחדים של המושג הרחב. משום כך הניסיון להסיק מהמחקר מסקנות פרקטיות הנוגעות **לכל המושגים הקשורים** לשליטה עצמית, אינו מוצדק, שהרי רק חלקם נבחן במחקר. לכן כל מי שנשען על המחקר האמפירי בבואו להכין תוכניות שנועדו לקדם שליטה עצמית, צריך להיות בטוח שהדרך שבה הוא מגדיר שליטה עצמית דומה לדרך שבה נמדד המושג במחקר.

בשולי הדברים נציין שהספרות בעברית (וכנראה גם בשפות אחרות) נתקלת בקושי נוסף, והוא הבחירה בתרגום הראוי לביטויים באנגלית. כאן יש סכנה ברורה של תרגום שלא יקלע למורכבות של הביטוי באנגלית, ויעורר אסוציאציות שאינן בהכרח זהות לאלו שבשפות אחרות.

לנוכח הקשיים שתוארו למעלה, חיפשה הוועדה דרכים להתמודד עם העמימות המושגית ולהגיע לבהירות רבה יותר. לשם כך היא בחנה את הידע הקיים בעולם וקיימה דיונים באשר למשמעותו של ידע זה עבור מערכת החינוך בישראל. מסקנות הוועדה באשר לסוגיות אלו מופיעות בסוף הפרק, לאחר סקירת הספרות הקיימת, המנסה להתמודד עם העמימות המושגית הגדולה בתחום.

3. התמודדות עם העמימות המושגית

לפי ג'ונס ועמיתיה, יש שתי דרכים מקובלות להתמודד עם המורכבות המושגית:

- להתאים את המושגים השונים לשפה של אחת המסגרות התאורטיות הקיימות (מסגרות מקובלות כמו The Big Five, CASEL, Chicago Consortium on School Research). אולם ניסיונם של המחברים לעשות זאת לא עלה יפה, כי לכל אחת מהמסגרות מגבלות משלה.

- ליצור מסגרת עיונית חדשה המכילה את כל המושגים הרלוונטיים. נמצא שגם בדרך זו יש מגבלות רבות המקשות ליצור מסגרת אחת המכילה את כל המורכבויות. לדעת ג'ונס ועמיתיה, לא רק ששום מסגרת חדשה אינה מבהירה את כל המושגים הקיימים על ההבדלים והדמיון שביניהם, אלא שמסגרת כזו אף עלולה להוסיף רשת של הגדרות חדשות, שאינן חופפות בהכרח את הקודמות.

3.1 פרויקט המיפוי - The Taxonomy Project

בשל הקשיים בתחום זה וחוסר היכולת להישען על מסגרת עיונית אחת קיימת או חדשה, בחרה הקבוצה של ג'ונס לפעול בדרך אחרת, שאותה הם כינו The Taxonomy Project. עבודת המיון והמיפוי (טקסונומיה) של ג'ונס במעבדת EASEL (The Ecological Approaches to Social Emotional Learning) בהרווארד - עבודה יסודית ומעמיקה של מיטב אנשי האקדמיה והשדה - השפיעה על המסקנות ועל ההמלצות של הוועדה, ולכן נציג אותה כאן בהרחבה.

כפי שציינו, בפרויקט זה נעשה מיפוי של מסגרות עיוניות קיימות על בסיס הממדים שהצגנו למעלה (ויסות קוגניטיבי, מיומנויות רגשיות וכן הלאה). החוקרים מזהים את הביטויים, המושגים והמיומנויות שבהם משתמשים בכל מסגרת עיונית וכיצד הם מוגדרים בה, ובוחנים אם הם מופיעים במסגרות עיוניות אחרות וכיצד הם מוגדרים בהן. הקבוצה מדמה את המהלך ליצירת אבן רוזטה - לוח אבן שהתגלה במצרים ב-1799 ובו הופיע אותו טקסט בשלוש שפות עתיקות. שתיים מהשפות היו ידועות לחוקרים ובאמצעותן פוענח הטקסט שהיה כתוב בכתב החרטומים.

הצוות של ג'ונס בחר לנתח 16 מסגרות עיוניות מבין מסגרות קיימות רבות. לפי ג'ונס, מסגרות אלו נבחרו משום שהן מייצגות מספר רב של תחומים, רבים אימצו אותם ואפשר לקודד בצורה שיטתית את הביטויים ואת המושגים המוגדרים בהם (רשימת המסגרות ותיאור קצר שלהם מופיעים באתר מעבדת EASEL. כמו כן מכיל האתר תיאור של פעילות המעבדה וכן הנגשות לתוצרי הניתוח שערכו החוקרים במעבדה).

הכלי שפותח מאפשר שלוש פעילויות משלימות:

- Domain Focus - מאפשר לקבוע עד כמה ממוקדת כל מסגרת עיונית בכל אחת משש הקטגוריות: ויסות קוגניטיבי, מיומנויות רגשיות, מיומנויות חברתיות, ערכים, תפיסות עולם וכן זהות ודימוי עצמי.
- Compare Frameworks - מאפשר להשוות ישירות בין מסגרות שונות.
- Compare Terms - מאפשר להשוות בין הגדרות של אותו ביטוי במסגרות שונות.

נציג בקצרה את שלוש הפעילויות שמאפשר הכלי:

Domain Focus

עבור כל מסגרת עיונית הכלי מציין עד כמה היא ממוקדת בכל אחת משש הקטגוריות. כלומר הוא נותן תמונה של החלק היחסי של כל אחת משש הקטגוריות בכל אחת מהמסגרות העיוניות, ובכך מאפשר למקבלי החלטות בעלי סדר עדיפות מסוים לבחור במסגרת המתאימה ביותר לצורכיהם. לדוגמה, מקבל החלטות שיש לו עניין מיוחד לקדם מיומנויות חברתיות יכול למיין את המסגרות לפי מידת המיקוד שלהם במיומנויות חברתיות. מיון זה יראה שהמסגרת העיונית הבולטת ביותר בדגש שלה על מיומנויות חברתיות היא employability skills (39%), ולאחריה כמה וכמה מסגרות עיוניות שבהן המיקוד בקטגוריה זה גבוה

(28%-30%) , כגון CASEL ו-Head Start. כמו כן הוא יצביע על כמה מסגרות שבהן פחות מעשרה אחוזים ממוקדים במיומנויות חברתיות (כגון MESH ו-KIPP), ועל כך שבמסגרת העיונית של אינטליגנציה רגשית אין כלל התייחסות למיומנויות חברתיות. באופן דומה אפשר למיין על פי מידת המיקוד בקטגוריות אחרות, למשל ערכים, ולהבחין שה-The Big Five ממוקד במידה רבה בערכים (43%) ולאחריו ה-OECD (36%), ואילו המסגרות העיוניות של Employability skills (4%) ואינטליגנציה רגשית (0%) אינן נותנות כלל מקום לנושא הערכים.

לעומת מקבלי החלטות המבקשים להדגיש תחום מסוים, עשויים אחרים לבקש מסגרות עיוניות מאוזנות, הנותנות משקל דומה לקטגוריות השונות. ככלל יש מסגרות שבהן המיקוד דומה בכמה קטגוריות (כגון ACT ו-Character Lab), ומסגרות הממוקדות במספר קטן של קטגוריות (כגון 21 Century, והמקרה הקיצוני של אינטליגנציה רגשית, הממוקדת רק במיומנויות רגשיות).

כלי זה עשוי לסייע למקבלי החלטות בדרגים השונים לבחור במסגרת עיונית המתאימה לצורכיהם ולסדרי העדיפויות שלהם. כמו כן עשוי הכלי לסייע למי שמעוניינים לעצב מסגרת משולבת ובה דגשים המתאימים לצרכים מקומיים, על ידי התמקדות במספר קטן של מסגרות, שלכל אחת דגש מתאים.

- **Compare Frameworks**

כלי זה מאפשר השוואה ישירה בין מסגרות עיוניות שונות. הוא מציג מפה של המיומנויות המופיעות בכל אחת מהמסגרות וקושר בין מיומנויות דומות. לדוגמה, כשמשווים את המסגרת של חמשת הגדולים לזו של CASEL, מתברר שממד ה-conscientiousness בחמשת הגדולים מקביל ל-Self-management במסגרת של CASEL, והממד של extraversion בחמשת הגדולים מתקשר למושגים social awareness ו-responsible decision making במסגרת של CASEL. כמו כן אפשר להבחין בממדים המופיעים במסגרת עיונית אחת ואין להם מקבילה במסגרת האחרת. לממדים openness to experience, neuroticism, ו-agreeableness, למשל, אין מקבילות במסגרת של CASEL, ולממדים self-awareness ו-relationship skills ב-CASEL אין מקבילות ב-Big Five. וכך מקבלי החלטות השוקלים לאמץ מסגרת מסוימת, עשויים לגלות שאין בה מיומנויות שמודגשות במסגרת אחרת. על בסיס ניתוח זה אפשר לשקול שילובים בין מסגרות עיוניות שונות המשלימות זו את זו.

- **Identify Related Skills across Frameworks**

ראינו שאפשר להשוות בין מסגרות עיוניות ולהבחין בדמיון בממדים שהן כוללות, אולם חיוני לזכור שמסגרות שונות מגדירות באופן שונה מושגים הנראים דומים מאוד או אף זהים. משום כך יש מקום לכלי הבוחן לעומק כיצד מסגרות עיוניות שונות מגדירות מושגים קרובים. ראשית נציין את הכלי Thesaurus, המציג את אוצר המילים המאפיין את המסגרות השונות. כלי זה מציג לצד כל מסגרת עיונית רשימה של מושגים וביטויים שהיא מכילה. כל אחד מביטויים אלו מקושר להגדרה (שלעיתים קרובות כוללת גם התנהגויות נצפות הרלוונטיות לה), ולצד כל הגדרה מופיעה רשימה של ביטויים הקרובים במידה כלשהי לביטוי המוגדר. האתר מציג גם כלי ויזואלי המאפשר לבחון באילו מסגרות מופיעה מיומנות שיש לנו בה עניין.

דוגמה לדרך שבה מערכת חינוך בוחרת בשיטתיות בין מסגרות עיוניות ומיומנויות ספציפיות, היא שיתוף הפעולה בין משרד החינוך הלבנוני, אוניברסיטת NYU והצוות של ג'ונס בהרווארד (Taxonomy Project). הצוות של ג'ונס הדריך את אנשי משרד החינוך הלבנוני כיצד למפות את כל המסגרות העיוניות הרלוונטיות למערכת החינוך הלבנונית, ולהקשר התרבותי שבה היא פועלת. בהמשך נבנו כלים מקוונים שיתופיים כדי לאפשר לכלל המערכת להבין את כלל המושגים והמסגרות המשמשים בתחום ולהגיע לקונצנזוס לגביהם.

4. מהי המסגרת העיונית המתאימה ללמידה רגשית־חברתית במערכת החינוך בישראל?

בבואה לנסח המלצות באשר לאימוץ של מסגרת עיונית ללמידה רגשית־חברתית במערכת החינוך בישראל, עמדו בפני הוועדה שלוש אפשרויות: לאמץ את אחת המסגרות הקיימות (כגון זו של CASEL); לפתח מסגרת מושגית משלה; או להציג את המסגרות השונות ואת מרכיביהן ולהציע דרכים לבחירה מושכלת של מרכיבים ממסגרות שונות. לאחר דיונים והתלבטויות החלטנו שאין מקום לאמץ מסגרת מושגית אחת במלואה ומוטב לבחור מרכיבים ממסגרות שונות. **תהליך** בחירה כזה ידגיש את המשותף למערכת החינוך בישראל ולמערכות חינוך אחרות בעולם, אך גם את המייחד את מערכת החינוך בישראל על המגוון שבה: קבוצות תרבותיות, דתיות וחברתיות, רשתות חינוך ורשויות מקומיות ואף בתי ספר יחידים המבקשים להדגיש יעדים וערכים מסוימים.

בספרות מובאות כמה הצעות באשר לתהליך הבחירה במסגרת עיונית של למידה רגשית־חברתית. חלקן טכניות, אחרות מורכבות יותר ומבוססות גם על שיקולים ערכיים. הקבוצה Assessment Work Group, המשלבת אנשי מחקר ומקצוע מכמה ארגונים, מציעה עשרה קריטריונים שעל פיהן תיעשה הבחירה (Blyth & Borowski, 2018). חמישה מהם מתייחסים לבהירות המושגית של כל מסגרת והחמישה האחרים לסוגיה של מאפייני היישום. סוגיה זו רלוונטית פחות לישראל משום שאין מדובר ביישום ישיר של תוכניות אמריקניות המבוססות על מסגרות אלו. באשר לבהירות המושגית ולדגשים של התוכניות הם מציינים את הקריטריונים האלה:

- על המרכיבים של למידה רגשית־חברתית להיות מתוארים ומוגדרים במסגרת העיונית בצורה ספציפית ומפורטת.
- על המסגרת לאזן בין המרכיבים השונים ולהתייחס לידע, למיומנויות ולעמדות.
- על המסגרת להיות בעלת דגש התפתחותי.
- על המסגרת להיות רגישה תרבותית ועליה לתת מקום לשוֹנוּת תרבותית.
- על המסגרת להציע מידע אמפירי המראה את הקשר בין שליטה במיומנויות לתוצאות הרצויות.

בשונה מהגישה הטכנית המוצגת ברשימה לעיל, חברי הוועדה סבורים שראוי ש**הקריטריון הראשון והמרכזי** לבחירה יהיה מידת ההתאמה של המסגרת העיונית למאפיינים וליעדים הייחודיים של מערכת החינוך הישראלית, כגון דמות הבוגר, הערכים המכוננים והאתגרים החברתיים הבולטים ביותר. נדון כעת בקשר בין האתגרים המרכזיים שעימם מתמודדת מערכת חינוך לבין הבחירה בדגשים בלמידה רגשית־חברתית בישראל.

4.1 אתגרים מרכזיים בישראל והשפעתם על בחירה בדגשים של למידה רגשית־חברתית

לאתגרים מרכזיים שעימם מתמודדת מערכת חינוך מסוימת יש השפעה רבה על מאפייני הלמידה הרגשית־חברתית שהיא מבקשת לקדם. מדינת ישראל עומדת בפני אתגרים רבים, ועליהם להשפיע על בחירת הדגשים באשר ללמידה רגשית־חברתית במערכת החינוך. הוועדה התמקדה בשניים מאתגרים אלו: התמודדות עם מתחים ושסעים בין קבוצות בחברה הישראלית והתמודדות עם מצבי איום וחשיפה לאלימות.

התמודדות עם מתחים ועם שסעים בין קבוצות בחברה הישראלית

החברה הישראלית מתמודדת עם מתחים קשים בין קבוצות בתוכה ועם גזענות, חוסר סובלנות, הדרה של יחידים ושל קבוצות אחרות ותופעות קשות אחרות שמערכת החינוך חייבת להתמודד איתן. קידום למידה רגשית־חברתית כחלק מהחינוך של כל ילדי ישראל עשוי לסייע בהתמודדות עם מתחים חברתיים אלו ויש בו משום העברת מסר ברור בדבר סדר העדיפויות בחברה הישראלית.

המסקנה שלנו מניתוח זה היא שלצד קידום למידה רגשית־חברתית בתחום התוך־אישי והבין־אישי, יש להדגיש למידה רגשית־חברתית המקדמת תפקוד אזרחי בחברה דמוקרטית רב־תרבותית, המאופיינת במתחים ובשסעים בין קבוצות רבות באוכלוסייה. זוהי קריאה דומה לקריאתם של עמיתים בארצות הברית ובישראל ל-Transformative SEL (ראו נספח 4; Jagers,Rivas-Drake, et al., 2019). בתחום זה של למידה רגשית־חברתית אנו מתייחסים לידע, ליכולת ולמוטיבציה של התלמידים, להבנה אמפתית וליכולת לנהל תקשורת קונסטרוקטיבית גם עם חברי קבוצות חברתיות ותרבותיות שונות משלהם, ורואים חשיבות בכל אלו לתפקודו של אזרח בחברה רב־תרבותית.

התמודדות עם מצבי איום וחשיפה לאלימות

האוכלוסייה בישראל מתמודדת שנים ארוכות עם מצבי טרור ומלחמה. כמו כן יש קבוצות תלמידים החשופות באופן מתמיד לאלימות ולפשע. מצאנו שמערכות חינוך באזורי קונפליקט פוליטי מעצבות את המסגרת המושגית והפרקטית של למידה רגשית־חברתית באופן שתיתן כלים להתמודדות עם המצב המיוחד. כפי שציינו בחלקים קודמים, ארגונים בין־לאומיים שונים ובהם ארגונים של האו"ם והארגון האמריקני USAID פועלים מתוך גישה האומרת שבאזורי קונפליקט ומשבר יש לקדם סביבות למידה מוגנות רגשית, ויש חשיבות לנוכחותם של מבוגרים הפועלים באופן מכוון ויזום בדרכים המשקפות ומקדמות למידה רגשית־חברתית. בהקשר זה ראו גם נייר רקע של INEE (The Inter-Agency Network for Education in Emergencies, 2016) וראו גם: Varela, Kelcey, Reyes, Gould, & Sklar, 2013; UNICEF, 2013.

בהקשר של מצבי קונפליקט אנו מבקשים לדון במושג חוסן וביחסים בינו לבין למידה רגשית־חברתית. למידה זו נתפסת ככלי חיוני ליצירת חוסן, ועל מערכות חינוך לטפח אותה. קשר זה בין למידה רגשית־חברתית לחוסן אינו מוגבל לסביבות של משבר וקונפליקט. עבודתה המושגית של פאולו (Poulo, 2007) מציגה את יחסי הגומלין בין המושג חוסן לבין למידה רגשית־חברתית במחקר בכלל ובמערכת החינוך בפרט. לדבריה, עבודות מחקר שבחנו את המאפיינים של ילדים שהראו חוסן, הצביעו במקרים רבים על אותן התנהגויות ועל מיומנויות שמנסים לקדם בהקשרים של למידה רגשית־חברתית. בין היתר היא מצטטת מחקרים המראים שילדים המפגינים חוסן הם אותם ילדים המפגינים שליטה בלמידה רגשית־חברתית. למשל, ילדים המודעים לרגשות המתעוררים במצבי הלחץ אצלם ואצל חבריהם, בעלי ביטחון ביכולות שלהם ובעלי יכולת לפתור בעיות (Dent & Cameron, 2003; Howard & Johnson, 2000). חלק מקשר זה כנראה אינו סיבתי ונובע מגורמים מתערבים כגון סביבה אנושית מגינה, מטפחת ותומכת, אך חלקו נובע מההקניה ומטיפוח של למידה רגשית המאפשרת להתמודד עם אתגרים בסביבה (Reyes, Elias, Parker & Rosenblatt, 2013).

נציין שמערכת החינוך ערה כמובן לצורך בתמיכה בתלמידים ובטיפוח של חוסן אישי וקבוצתי. בישראל יש כמה קבוצות של אנשי אקדמיה וטיפול העוסקים בקידום חוסן שהן מהמובילות בעולם בתחומן. המסקנה שלנו היא שלנוכח מצבה המיוחד של ישראל, חשוב לשקול בעת בחירת הדגשים של למידה רגשית־חברתית כיצד לשלב קידום חוסן אישי וקבוצתי של תלמידים המתמודדים עם מצבי קונפליקט ומשבר. כפי שנפרט בפרק 5, בתוכנית כישורי חיים משולבת תוכנית "חוסן חינוך" המכוונת להתמודדות עם מצבי לחץ נורמטיביים ומטרתה לשפר את היכולת להתמודד גם במצבים קשים יותר. במסגרת התוכנית התלמידים משפרים את יכולת הניהול התפקודי שלהם (למשל שחרור והרפיה של הגוף, ניהול מחשבות ורגשות, מיקוד קשב, גמישות ותכנון) ואת תפקוד מנגנוני התמודדות שלהם אל מול מציאות מאתגרת ועל פי שלבי התפתחותם השונים.

5. סיכום והמלצות הוועדה באשר לבחירה בדגשים בלמידה רגשית־חברתית

בסקירה הביקורתית של הספרות עלו קשיים ניכרים בהגדרות ובהמשגות של המושג מיומנויות רגשיות־חברתיות. נמצא שמסגרות מושגיות רבות התפתחו עם השנים - חלקן חופפות זו לזו וחלקן שונות מאוד זו מזו. עוד נמצא שרק חלק מהמרכיבים שמכילות המסגרות הם מיומנויות במובן השגור של המילה. יש, למשל, מסגרות הכוללות עמדות ערכיות, מוטיבציות, תפיסות עצמי (כגון תפיסת מסוגלות) ותפיסות עולם. קשה מאוד להבחין בין מסגרות העוסקות בלמידה רגשית־חברתית לבין אלו העוסקות בתחומים קרובים כמו מיומנויות המאה ה-21 וחינוך לאופי (character education). כמו כן נמצא שמסגרות שונות משתמשות באותו המושג לתיאור של תופעות שונות או בביטויים שונים לתיאור של אותה התופעה. משום כך יש הסכמה רחבה בספרות וגם בין חברי הוועדה באשר לקושי הרב בהמשגה של התחום. נציין כי עבודת המיון של ג'ונס ועמיתיה (The Taxonomy Project) עשויה לסייע למי שרוצה לבחור בין מסגרות עיוניות שונות או לעצב תמהיל המתאים לנסיבות הרלוונטיות למערכת החינוך בישראל.

מפאת (ולמרות) קשיים מושגיים אלו, ולאחר דיונים מעמיקים, החליטה הוועדה שלא לבחור במסגרת עיונית אחת ולא להציע מסגרת עיונית חדשה, אלא להשתמש בביטוי למידה רגשית־חברתית (Social Emotional Learning - SEL), שהוא מושג רחב ומקובל בספרות.

משום שמושג זה עמום וכל מסגרת עיונית מדגישה היבטים שונים, ממליצה הוועדה למערכת החינוך בישראל לבחור בדגשים המתאימים לה על פי העקרונות האלה:

1. הבחירה בדגשים בלמידה רגשית־חברתית שיש להקנות ולטפח במערכת החינוך בישראל תיעשה בשתי רמות משולבות:

1.1 ברמת מערכת החינוך כולה הבחירה בדגשים תשקף את הערכים האוניברסליים, את היעדים ואת סדרי העדיפויות המשותפים לכלל החברה הישראלית.

1.2 ברמה המקומית יִיבָּחרו דגשים נוספים לפי המיוחד לקבוצות, לדתות, למגזרים, לרשתות חינוך, לרשויות מקומיות, לבתי ספר ולקבוצות הורים.

בעת הבחירה בדגשים, יש מקום לדיון מעמיק על הקשר בין דמות הבוגר הרצויה ברמת המערכת כולה וברמה המקומית. לכן חשוב לתרגם אמירות כלליות של חזון וערכים ליעדים קונקרטיים יותר ולגזור מהם את הדגשים הנדרשים.

כדי שהלמידה הרגשית־חברתית תחלחל לכל מערכת החינוך ודרכה לחברה הישראלית, חשוב שתהליך הבחירה ישתף וישקף את מגוון בעלי העניין הן ברמה הלאומית, הן ברמה המקומית. ברמה הלאומית מן הראוי שהבחירה תיעשה **בשיתוף כל אגפי משרד החינוך, מורים ומנהלים וכן נציגים של הציבור בכלל ושל תלמידים והוריהם בפרט**. כמו כן חשוב שהבחירה תהיה מושכלת, מבוססת על מיטב הידע הקיים ומנומקת.

2. הלמידה הרגשית־חברתית תטפח ותקנה מיומנויות רגשיות וקוגניטיביות, ערכים, תפיסות עצמי ותפיסות עולם הן ברמה הארצית, הן ברמה המקומית במרחבים האלה:

2.1 ברמה הארצית:

2.1.1 המרחב התוך־אישי: למידה רגשית־חברתית הנוגעת למודעות עצמית ולניהול עצמי של התלמיד (כגון יכולת ויסות עצמי, שליטה בדחפים, יכולת לפתור בעיות, מודעוּת לרגשות, יכולת להתמיד במשימות, ביטחון עצמי, אופטימיות ודפוס חשיבה מתפתח, וכן למידה רגשית־חברתית המסייעת להתמודד עם מצבי לחץ ומשבר שמקורם באיום או בחשיפה לאלימות לסוגיה.

2.1.2 המרחב הבין־אישי: למידה רגשית־חברתית הנוגעת ליחסים בין התלמיד לחברה הקרובה לו (כגון יכולת להבין נקודות מבט שונות, רגישות ואמפתיה לאחרים, תקשורת ברורה וקשובה עם אחרים וכן שיתוף פעולה ויכולת להתנגד ללחץ חברתי שלילי).

2.1.3 המרחב האזרחי: למידה רגשית־חברתית הנוגעת להיות האדם אזרח אחראי התורם לזולת במדינה דמוקרטית ומגוונת מבחינה חברתית ותרבותית, ומבוססת על ערכים של שוויון, כבוד האדם וצדק חברתי (כגון רגישות תרבותית, אכפתיות, שייכות, מעורבות ותרומה לקהילה, יכולת להתמודד עם מצבי עמימות ערכית ולקבל החלטות מוסריות).

2.2 ברמה המקומית: **נוסף** על הדגשים ברמה הלאומית, יושם דגש על ערכים ועל אתגרים מקומיים ייחודיים. קהילות ובתי ספר עשויים להדגיש למידה רגשית־חברתית הנוגעת לשייכות לקהילה תרבותית מסוימת, לנטילת אחריות אישית, לפעולה למען שוויון וצדק חברתי, התמודדות עם הדרה, הגברת רגישות לשונה ולאחר, התמודדות עם מצבי איום ביטחוני מתמשך ועוד. חיוני לאפשר בחירה מושכלת ומנומקת על פי התנאים והערכים הייחודיים לכל מסגרת ומסגרת, ובזיקה לחזון ולתהליכים החינוכיים המקומיים.

3. למידה רגשית־חברתית תשולב בתוכנית הלימודים בכל טווח הגילים מהגן ועד לסיום התיכון בדגשים המתאימים לכל שלב התפתחות.

4. יש להבטיח שהבחירה בדגשים בלמידה רגשית־חברתית לא תהיה חד־פעמית, אלא תהליך חינוכי מתמשך המגיב לשינויים באתגרים העומדים בפני המסגרת החינוכית.

שער שני: עקרונות ואפיקים לטיפוח ולהקניה של למידה רגשית־חברתית

פרק 3 | למידה רגשית־חברתית כאורח חיים במערכת החינוך

פרק 4 | שילוב למידה רגשית־חברתית בהוראת תחומי הדעת

פרק 5 | שיעור ייעודי לקידום למידה רגשית־חברתית

פרק 6 | תוכניות התערבות מובנות לקידום למידה רגשית־חברתית

פרק 7 | התאמת התערבויות לילדים ולמתבגרים עם לקויות ולמחוננים

בשער זה אנו מבקשים לסקור ידע מבוסס מחקר בארץ ובעולם על דרכים הנראות יעילות להקניה ולטיפוח של למידה רגשית־חברתית, ולגזור ממידע זה המלצות למערכת החינוך בישראל.

לפני שנפנה לדון בארבעה אפיקים לקידומה של למידה רגשית־חברתית נציג את העקרונות המנחים של הוועדה באשר להקניה ולטיפוח של למידה זו.

1. עקרונות מנחים

מתוך דיוני הוועדה גזרנו כמה עקרונות מנחים:

1.1 תפיסה כוללנית של למידה רגשית־חברתית (The whole child, the whole school, the whole system)

כפי שראינו בפרק ההמשגה, במרבית הספרות העוסקת בלמידה רגשית־חברתית ובקרב מעצבי מדיניות ואנשי חינוך רווחת כיום תפיסה המדגישה את הצורך להתייחס אל המערכת כולה (whole school/system) ואל מכלול האינטראקציות שלה עם התלמיד כולו (the whole child). המשמעות של תפיסה זו היא שהטמעה יעילה של למידה רגשית־חברתית מחייבת יצירה של סביבה המטפחת, מקדמת ומחזקת מיומנויות אלו בקרב התלמידים על פי השלב ההתפתחותי שלהם, סביבה רחבה המתפרשת על פני רצף היום ומשלבת גם את המשפחה ואת הקהילה (ראו, למשל, את ההצהרה המוסכמת על צוות המומחים של אספן, Berman, Chaffee, & Sarmiento, 2018).

ברוח זו מצביע ניתוח הספרות העולמית שעשה הצוות האירופי (ESNET) על כך שהמסגרות הרחבות להקניה ולטיפוח של למידה רגשית־חברתית (כגון CASEL בארצות הברית, KidsMatter באוסטרליה ו-SEAL ו-PSHE באנגליה) משלבות הוראת מיומנויות בגישה רחבה יותר המתייחסת גם לפרקטיקות שמפעיל המורה בכיתה, לאקלים כיתתי ובית ספרי ולשותפות עם המשפחה, הקהילה ובעלי עניין נוספים. הדוח המסכם של קבוצת המומחים האמריקנים (from a Nation at Risk to a Nation of Hope) מנסח תובנה דומה:

> But if a single curriculum or program is the extent of a school's or district's commitment - if students and teachers see developing these skills as a focus only in morning meetings, or in grades 5 and 8 – there is little hope for real impact (The Aspen Institute, 2019, p. 44).

מתפיסה זו עולה שאנו עוסקים לא רק בתוכניות או בשיעורים ספציפיים להקניית מיומנויות, אלא במכלול הפעילויות בבית הספר, לעיתים פעילויות שלא בשעות הלימודים או מחוץ לגבולות המוסד החינוכי, במפגש של התלמידים עם ארגונים לא פורמליים בקהילה, ואפילו פעילות ברשתות החברתיות. גישה זו מבקשת לבחון את מגוון ההקשרים והנסיבות שביכולתם לקדם ולטפח למידה רגשית־חברתית.

אחד העקרונות המנחים המרכזיים שעליהם נשענת תפיסה זו הוא שכמו כל למידה גם למידה רגשית־חברתית נעשית בתוך הקשר (context). על פי המודל של ג'ונס ובופארד (Jones & Bouffard, 2012) ומודלים נוספים (Astor & Benbenishty, 2018; Bronfenbrenner, 1977), ילדים מתפתחים בתוך הקשרים ואינטראקציות החל במעגלים הקרובים - משפחה, חברים, כיתה, בית הספר וכלה בהקשרים רחבים יותר - תרבותיים, חברתיים ופוליטיים. לפי ג'ונס ועמיתיה (Jones, Brush, et al. 2017), המשאבים האנושיים והפיזיים העומדים לרשות הילדים משפיעים רבות על התפתחותם, ובעיקר יש חשיבות ליחסים חיוביים עם מבוגרים ולסביבה בטוחה ותומכת (משאבים אקולוגיים). יחסים חיוביים וסביבות תומכות הם

הקרקע שבה צומחת הלמידה הרגשית־חברתית של ילדים. לדוגמה, יחסים חיוביים עם מורים ועם חברים לכיתה עוזרים לפתח את המיומנות הבסיסית של ויסות עצמי, החיונית לתחומים רבים. יכולת זו להסדיר מחשבות, רגשות והתנהגות מתפתחת בין היתר באמצעות ויסות על ידי האחר (other regulation). בדרך זו של אינטראקציה עם אחרים הילד לומד חוקים של התנהגות בחברה ואסטרטגיות לניהול עצמי המסייעים לוויסות.

כמעט כל הספרות הנוגעת להמלצות בנושא למידה רגשית־חברתית מציגה את חשיבות הסביבה התומכת ומתארת את ההקשרים הבית ספריים, הקהילתיים והמערכתיים המעוררים רצון ללמוד ולתרגל את המיומנויות הרגשיות־חברתיות ולהשתמש בהן למטרות חיוביות (ראו למשל, Elias et al., 2015; Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016). כמה מודלים ויזואליים ממחישים תפיסה זו, למשל: Jones & Bouffard, 2012; Oberle et al., 2016.

תפיסה כוללנית זו, שלפיה הקניה וטיפוח של למידה רגשית־חברתית צריכה להתרחש בכל נקודות הממשק של מערכת החינוך עם מגוון התלמידים, ולהשתלב ברצף היום כולו, מחייבת ראייה כוללנית גם מצד מערכת החינוך. לתפיסתנו, נושא הלמידה הרגשית־חברתית אינו נחלתו של גוף אחד בתוך המערכת, אלא דרך חיים מערכתית המשלבת באופן אופקי את שפ"י, את המזכירות הפדגוגית, את אגף אסטרטגיה, את אגפי הגיל, את מינהל חברה ונוער, את המדען הראשי וכדומה, ובאופן אנכי את יחידות המטה, את המפמ"רים, את מנהלי המחוזות, את המפקחים, את מנהלי מחלקות חינוך ואת המנהלים. דרך חיים זו חייבת לחצות את כל ההירכיה של המערכת - החל בהגדרות ערכיות של מטרות החינוך ודמות הבוגר, דרך המדיניות של שר החינוך ומנכ"ל משרד החינוך, הכשרת מנהלים ומורים, התנהלות המטה, המחוזות, המפקחים והמנהלים, חדרי המורים וכלה בכל אחד ואחת מהמורים במפגש שלהם עם כל תלמיד והורה.

1.2 אקלים, פרקטיקות של מורים, שגרות וסביבה בית ספרית המקדמים טיפוח והקניה מיטביים של למידה רגשית־חברתית

אקלים בית ספרי מכבד המעודד יחסי קרבה ושיתוף פעולה בין התלמידים ובינם לבין המורים וחברי ההנהלה, שגרות בית הספר, התנהגותם של כלל חברי הצוות החינוכי והאדמיניסטרטיבי - כל אלו עשויים ליצור סביבה תומכת ובטוחה המקדמת הקניה וטיפוח של למידה רגשית־חברתית. עם זאת ייתכן שהגורם החשוב מכול הוא המורים ויחסם לתלמידים. התנהגות המורים יכולה לתמוך בלמידה רגשית־חברתית, ועלולה גם לפגוע בה: מורים המשכילים לכונן יחסים בין־אישיים מיטיבים וסביבה בטוחה עבור התלמידים, מורים הנענים לצורכיהם הבסיסיים של התלמידים ומהווים בהתנהגותם מודל חיובי, הם מורים שיתמכו בקידום למידה רגשית־חברתית בקרב התלמידים; בה בעת, כיתה שמתקיימת בה למידה רגשית־חברתית מיטבית, היא כיתה שתציע סביבה בטוחה לכל התלמידים וישררו בה יחסים מיטיבים בין כולם - תלמידים ומורים.

מורים יכולים לתרום לטיפוח למידה רגשית־חברתית בכך שיקשיבו לתלמידיהם, יבחינו בצורכיהם, יהיו ערים לקשיים ולנושאים המעסיקים אותם - ויגיבו עליהם. עניין אמיתי בתלמידים והתייחסות עניינית ומכבדת למצבם מדגימים הם כשלעצמם התנהגות רגשית־חברתית, וזו פותחת פתח לתהליך כיתתי המאפשר לתלמידים להיות קשובים ופתוחים הן ללמידה של תכנים לימודים, הן ללמידה רגשית־חברתית. לכן יש לשים דגש רב על הכשרת צוות חינוכי המיומן הן בטיפוח של יחסי מורה-תלמיד חיוביים וסביבה לימודית־חברתית תומכת, הן בטיפוח ובהקניה ישירה של למידה רגשית־חברתית.

גישות מוטיבציוניות (עשור 2001, 2004; Reeve, 2016; Ryan & Deci, 2017 וראו גם נספח 1) המדגישות את חשיבותן של תחושות קשר, שייכות ומסוגלות, מניחות כי כאשר מורים מתקשים מאוד לשוחח עם תלמידים על תחושותיהם, אינם מתייחסים לצורכיהם או פוגעים בהם - לא יהיו התלמידים פתוחים ללמוד

מהם כישורים הנדרשים להתמודדות עם תחושת חוסר מסוגלות או שוליות חברתית, ואולי אף יתנגדו באופן פעיל או סביל לניסיון לטפח ולהקנות למידה רגשית־חברתית.

למרות ההכרה הכללית בחשיבותה של תמיכת המורים בצורכי תלמידים ובהיותה תשתית חשובה לקידום למידה רגשית־חברתית, יש חילוקי דעות באשר למידת ההשקעה הרצויה בהוראה רגשית־חברתית במקרים שבהם המורים אינם יודעים לשוחח עם תלמידים על תחושותיהם ומתקשים ליצור סביבה לימודית וחברתית התומכת בהצלחה ובשייכות. כאמור, על פי גישות המדגישות את חשיבות התמיכה הישירה של מורים בסיפוק הצרכים הנפשיים של תלמידיהם (קשר ושייכות, מסוגלות ואוטונומיה), כאשר המורים מתקשים לקיים דיאלוג עם תלמידיהם ולתמוך בצורכי המסוגלות והשייכות שלהם (לעיתים בגלל היעדר הכשרה והדרכה מספקת או בשל סביבה כיתתית, מקצועית וקהילתית קשה), יש להשקיע את מרב המשאבים בטיפוח מיומנויות אלו של המורים. בתהליך זה **אפשר ורצוי לשלב הוראת כישורים רלוונטיים**, אבל הדגש בגישה זו הוא על שיפור הסביבה הלימודית והחברתית ועל היכולת של מורים לשוחח על כך עם תלמידיהם ולפעול איתם לקידום העניין. דוגמאות לשילוב של הוראת כישורים רגשיים־חברתיים בתהליך שבעיקרו מתמקד בקידום פרקטיקות מורה וסביבה לימודית וחברתית מאתגרת ותומכת - מופיעות בנספח 1.

על פי גישות אחרות, המתמקדות ביחסי הגומלין בין ההקשר לבין הוראה רגשית־חברתית, יש מקום לקידום למידה רגשית־חברתית גם כאשר המורים אינם יודעים לשוחח עם תלמידיהם על תחושותיהם, או מתקשים לבנות סביבה ותהליך לימודי התומכים בשייכות ובמסוגלות. המצדדים בגישה זו טוענים שלא רק סביבה הבטוחה מפני פגיעה פיזית ורגשית חשובה ללמידה, אלא גם ההפך: הקניה של למידה רגשית־חברתית עשויה לקדם אקלים מיטבי ולהפחית אלימות. ואכן, תוכניות רבות למניעת אלימות עוסקות בקידום למידה רגשית־חברתית; זאת על בסיס תפיסה ולפיה למידה זו תורמת להפחתת אלימות ולביסוס סביבה בטוחה יותר, ואלו בתורן תורמות ליכולת להקנות ולטפח למידה קוגניטיבית ולמידה רגשית־חברתית. כמו כן, לפי תפיסה זו, נראה ששיפור המיומנויות התורמות לוויסות רגשי וליכולת להבין את נקודת המבט של האחר עשוי לשפר את יכולתם של תלמידים להגיב למורים בדרכים התורמות לקשר בין־אישי מיטיב עימם (גם אם המורים אינם מפגינים התנהגות מיטבית), וקשר זה עשוי לתרום להיענות טובה יותר של המורים לצרכים הבסיסיים של התלמידים. כאשר מעודדים את המורים לקדם למידה רגשית־חברתית ומעניקים להם תמיכה ראויה, גדלה הבנתם באשר לחשיבותה של למידה זו, ובעקבות כך עשויות המיומנויות הרגשיות והחברתיות שלהם להתחזק ולהשתפר, ולתרום בכך להתנהלותם בכיתה.

1.3 למידה רגשית־חברתית בזיקה להקשר

אחד העקרונות שאנו מציעים לקידומה של למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך הישראלית, הוא התאמת התכנים והתהליכים של למידה זו להקשר הספציפי שבו היא מתרחשת. נבקש להזכיר כאן בקצרה שני הקשרים שיש להתאים אליהם את התכנים ואת התהליכים בלמידה רגשית־חברתית: הרצף ההתפתחותי ומגוון הצרכים והקבוצות באוכלוסיית התלמידים.

הרצף ההתפתחותי

יש הסכמה בספרות על כך שכל בחירה של דגשים ושל דרכים לקדם למידה רגשית־חברתית, מחייבת התייחסות מעמיקה לשלב ההתפתחותי. השלב ההתפתחותי מכתיב במידה רבה את התכנים ואת האופנים של הלמידה הרגשית־חברתית. גם חשיבותם של כישורים מסוימים עולה או פוחתת בהתאם לשלב ההתפתחותי. בעשורים האחרונים בחנו מחקרים רבים את התפתחות המוח והשפעותיו על למידה, וממצאיהם אף מעצימים את הצורך בהתייחסות לרצף ההתפתחותי (תקצר היריעה מלתאר את המידע הרב המתקבל ממחקרים על

המוח ושלבי התפתחותו, ראו סקירה קצרה בנספח 5: על הקשר בין התפתחות המוח ולמידה).

שאלת סדר החשיפה של הילד לכישורים רגשיים־חברתיים קשורה לשלב ההתפתחותי שבו הילד נמצא. יש הרואים בקידום יכולות מסוימות בשלב התפתחותי מסוים תנאי הכרחי לרכישת יכולות אחרות בשלב התפתחותי מאוחר יותר (ראו, לדוגמה, Nagaoka et al., 2015). ישנן שלוש גישות מרכזיות לשאלת סדר הצגת הכישורים וקידומם אצל הילד:

1. **גישה היראָרכית:** לפי גישה זו, יש צורך בקידום יכולות מסוימות בשלב התפתחותי מסוים כתנאי הכרחי, המאפשר רכישת יכולות אחרות בשלב התפתחותי מאוחר יותר (Nagaoka et al., 2015);

2. **גישה מבנית:** יש הטוענים שקידום המיומנויות תלוי בקיום שני סוגים של התערבויות, כשהאחת משמשת בסיס לרכישת השנייה: בשלב הראשון, התערבות מוקדמת שיש בה ניסיון לקדם אצל הילדים תשתית מושגית, לא של כישורים אלא של מושגים בסיסיים, על עצמם ועל מרכיבים מרכזיים בחייהם (כגון המשפחה). התערבות זו תהפוך את השלב השני של הקניית כישורים לשלב פורה יותר, מכיוון שהכישורים שיירכשו עכשיו יקושרו למושגים הכלליים שהילדים אוחזים ביחס לעצמם ולמרכיבים המרכזיים בחייהם (Israelashvili, 1997).

3. **גישה תלוית התפתחות:** הדוגלים בגישה זו גורסים שאין דרך להתגבר על ההבדלים הבין־אישיים, שניכרים בכל גיל ומקורם בהתנסויות מוקדמות שונות ובמטען גנטי שונה (Blair & Raver, 2012; Scarr, 1992). לכן, לשיטתם אין חשיבות לסדר הצגת הכישורים או לקיומם של תנאים מוקדמים, כפי שנטען בגישות הקודמות, אלא רק להתאמה של תהליך הלמידה הרגשית־חברתית לרמת ההבנה והיכולת של הילד בכל שלב בהתפתחותו. יש לעשות זאת בצורה גמישה יותר ותוך שימת לב להבדלים בין־אישיים הקיימים בקבוצת הילדים הספציפית שעימה עובדים.

כדי לסייע בחשיבה על הקשרים בין למידה רגשית־חברתית לבין שלבי ההתפתחות השונים ראו נספח 2.

מגוון הצרכים ומגוון הקבוצות באוכלוסיית התלמידים

למידה רגשית־חברתית רלוונטית לכל תלמיד ותלמידה במערכת החינוך. עם זאת חשוב לתת את הדעת גם על המייחד תלמידים שונים, למשל תלמידים עם צרכים מיוחדים, ובהם תלמידים המשולבים במסגרות רגילות, תלמידים בחינוך המיוחד ותלמידים המתחנכים בכפרי נוער, בפנימיות ובמוסדות לנוער; או תלמידים הנבדלים זה מזה במאפיינים גאוגרפיים (למשל קרבה לאזורי לחימה או פשיעה), תרבותיים (למשל מגוון של דתות ומידות שונות של דתיות, שפת אם שאינה עברית) או חברתיים־מגזריים (למשל עולים חדשים, ילדי מהגרים, פליטים או ילדים השונים מחבריהם בצבע עורם).

יתרה מזו, יש לשקול התאמות של למידה רגשית־חברתית גם עבור תלמידים הנמצאים בקשר עם קבוצות תלמידים אלו: תלמידים הנמצאים במגע עם תלמידי שילוב, תלמידים שבבית ספרם עולים או מהגרי עבודה רבים ועוד. אנו מדגימים התייחסות דיפרנציאלית זו בפרק 7, העוסק בתלמידים עם לקויות.

2. ארבעה אפיקים משולבים לפעולה

מהעקרונות שפורטו למעלה גזרנו כמה דרכי פעולה שיש לתת עליהן את הדעת בתכנון של למידה רגשית־חברתית. התובנה הראשית היא שעלינו לטפח ולהקנות למידה זו בארבעה אפיקים הקשורים זה לזה:

1. אורח החיים בבית הספר - יצירת סביבה המטמיעה ומעודדת למידה רגשית־חברתית בכל ההיבטים של חיי בית הספר: תרבות ושגרות בית ספריות, התנהגויות של מורים ושל אנשי הצוות החינוכי והאדמיניסטרטיבי בכיתה ומחוצה לה וכן במסגרות קשורות כמו תוכניות שלאחר הלימודים ופעילויות של חינוך לא פורמלי.
2. שילוב של למידה רגשית־חברתית בהוראה בתחומי הדעת השונים כחלק מתוכנית הלימודים הרגילה בכל בתי הספר.
3. שילוב שיעור ייעודי להקניה ולטיפוח של למידה רגשית־חברתית (הידוע היום בשם כישורי חיים) בתוכנית הלימודים הרגילה בכל בתי הספר.
4. תוכניות התערבות שיופעלו לפי הצורך ויותאמו להקשר הרלוונטי (התאמה תרבותית, התאמה לשלב ההתפתחות, לצרכים מיוחדים וכדומה).

בפרקים הבאים נדון בנפרד בכל אחד מאפיקים אלו ובתרומתו לקידום למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך. עם זאת נדגיש שוב שלמרות ההצגה הנפרדת חשוב לדעתנו לפעול בכל ארבעת האפיקים ומתוך יחסי גומלין ביניהם.

פרק 3: למידה רגשית־חברתית כאורח חיים במערכת החינוך

עיצוב סביבה בית ספרית המעודדת למידה רגשית־חברתית הוא אחד האפיקים החשובים ביותר בהטמעה של למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך בישראל. בחלק זה נסקור כמה דרכים לעיצוב סביבה כזו.

1. שילוב ותמיכה מערכתיים בלמידה רגשית־חברתית בחיי היום־יום ובשגרות של בית הספר

1.1 אקלים ותרבות בית ספריים

בתי ספר המקדמים אמונות (beliefs), נורמות וערכים פרו־חברתיים ואזרחיים ותפיסות עצמי ואחר חיוביות הם בתי ספר המסייעים לתלמידים להרגיש מוגנים, שייכים, מעורבים ובעלי יכולת לבטא את עצמם ולעסוק בפעילויות שמשמעותיות להם. אפשר לחזק אקלים כזה בקיום פעילויות לכלל התלמידים, ובהן עצרות, מפגשי בוקר ופרויקטים בבית הספר המדגישים ערכים חשובים ומחזקים תחושות מסוגלות של תלמידים; שעות קבועות של מעגלי שיח כמה פעמים בשבוע, שעות של דיאלוג בין תלמיד למורה - זמנים מובנים שבהם המורים משוחחים שיחות אישיות עם התלמידים בעקבות מבחן או משוב ומסייעים להם להתמודד עם אי־הצלחה, לווסת רגשות, לדחות סיפוקים, לתכנן ולהניע את עצמם; שעות מובנות שבהן הקהילה פועלת כקהילה אכפתית המנסה לשפר בצוותא את תחושות החברים בה (ובכלל זה תחושות המורים), זמנים קבועים בפתיחה ובסיום של שיעורים שבהם עוסקים במיומנויות רלוונטיות (עבודה בקבוצות, דיון כיתתי ועוד), פעילות משותפת של קשיבות ועוד. מבנים חינוכיים־ארגוניים סדירים ושגרות מאפשרים ליישם ולתרגל את הלמידה הרגשית־חברתית הנלמדת בהקשר רלוונטי ומגבירים את הסיכוי להפנימה.

כדי לחזק למידה רגשית־חברתית בבית הספר יש ליצור הזדמנויות שבהן תלמידים ישמיעו את קולם, יהיו מעורבים ויקבלו על עצמם אחריות אישית וקבוצתית להיבטים שונים בחיי בית הספר. בתי ספר יכולים לזמן לתלמידים התנסויות בקבלת החלטות משותפת, בעבודה קבוצתית להשגת יעד משותף, בתהליכים המביאים להגברת האמפתיה לָאַחֵר והנכונות לסייע לו וכן בתהליכים של פתרון בעיות וקונפליקטים הרלוונטיים לחייהם בבית הספר.

הספרות העוסקת באקלים בית ספרי ובלמידה רגשית־חברתית מדגישה את יחסי הגומלין בין שני מושגים אלו. בתי ספר שבהם התלמידים מרגישים מוגנים, שיחס המבוגרים אליהם הוא תומך ומכבד, שמציבים כללים וגבולות המבטיחים הגנה, ומספקים לתלמידים הזדמנויות להשתתף בקבלת החלטות הנוגעות לחייהם - הם בתי ספר המטפחים את הלמידה הרגשית־חברתית של תלמידיהם. בה בעת תלמידים שרכשו מיומנויות אישיות ובין־אישיות יוצרים סביבה בית ספרית בטוחה המקדמת את התפתחות כלל התלמידים.

1.2 התנהגויות מורים להקניה ולטיפוח של למידה רגשית־חברתית בכיתה

מניתוח הספרות בתחום הלמידה הרגשית־חברתית ניתן להצביע על שני סוגים של התנהגויות מורה שכל אחד מהם תורם ללמידה רגשית־חברתית:

(1) התנהגויות מורה היוצרות סביבה תומכת; דהיינו, התנהגויות שלא עוסקות בהקניה ישירה של למידה רגשית־חברתית, אך יוצרות חוויה וסביבה לימודית וחברתית המאפשרת פניות ומגבירה את הרצון לקחת חלק פעיל בלמידה רגשית־חברתית. התנהגויות מורה אלו גם תורמות ישירות להתפתחות מרכיבים כגון תפיסה עצמית חיובית, ערכים ומוטיבציה. חלק מההתנהגויות מורה אלו גם מקדמות למידת מיומנויות רגשיות־חברתיות באמצעות הדגמתן בתפקוד השוטף של המורה (Cohen, 2006; Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018; Elias et al., 1997; Jennings & Greenberg, 2009; Jones & Bouffard, 2012; Osher et al., 2020).

(2) התנהגויות המתמקדות בהקניה ישירה של למידה רגשית־חברתית (Jones, Bailey, Brush & Kahn, 2017c ; Lawson, McKenzie, Becker, Selby & Hoover, 2018).

בחלק הבא נציג ונדגים את שני סוגי ההתנהגויות באמצעות התייחסות לשני מקורות בספרות המייצגים אותם.

דרכי הוראה והתייחסות לתלמידים היוצרות פנִיּוּת, רצון ללמידה, ורכישה של למידה רגשית־חברתית

חשוב מאוד שמורים ינהגו באופנים המטפחים ומקנים למידה רגשית־חברתית בכל מפגש ואינטראקציה עם תלמידים, ולא רק בשיעורים ייעודיים (כגון כישורי חיים, ראו להלן) או במפגשים מובנים שהם חלק מתוכנית התערבות. בשל תפקידם המרכזי של המורים בהקניה ובטיפוח של למידה רגשית־חברתית הקדשנו להם פרק נפרד (ראו בהמשך, פרק 8).

בחלק זה נעסוק באופן כללי בהתנהגויות מורים שתורמות לאורח החיים בבתי ספר ולסביבה לימודית־חברתית בכיתה ומעודדות למידה רגשית־חברתית. נדגיש ראשית שבמסגרת מסמך מסכם זה חשוב לנו להצביע על המתח המובנה שבין הרצון להציג קונקרטיזציה של פרקטיקות ספציפיות לבין החשש של חברי הוועדה מיישום אוטומטי, שטחי וטכני של פרקטיקות אלו כאשר הן מנותקות מהקשר וממשמעות. נדגיש שהפרקטיקות שאנו סוקרים כאן מִסִּפְרוּת הלמידה הרגשית־חברתית חופפות במידה רבה פרקטיקות שנמצאו כבעלות ערך גם בספרות הרחבה יותר. נביא להלן כמה דוגמאות לכך:

- פרקטיקות אשר לפי תאוריית ההכוונה העצמית תומכות בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של התלמידים בקשר, בשייכות, באוטונומיה ובמסוגלות (עשור, 2001, 2004, 2015; Aelterman eal., 2019; Assor, 2012; Cheon, Reeve, & Vansteenkiste, 2020).
- פרקטיקות התומכות במוטיבציה משימתית בניגוד למוטיבציית אגו (ניקולס 2001; ניקולס ונולן, 2001; Ames, 1992a; Patrick, Kaplan, & Ryan, 2011).
- פרקטיקות התומכות בתפיסות עצמי חיוביות בתחום הקשר והמוגנות (Pianta, Hamre & Allen, 2012).
- פרקטיקות התומכות בהתמודדות ומעורבות בבית הספר (Skinner, Kinderman, Connell, & Wellborn, 2009).
- פרקטיקות התומכות בתפיסות עצמי כבעל יכולת (Schunk & Zimmerman, 2007).

מאחר שהמסמך הנוכחי מתמקד בספרות של הלמידה הרגשית־חברתית אנו משתמשים במונחים המקובלים בספרות זו. אנו מפנים את הקוראים המעוניינים לנספח 1 שבו נסקרת ספרות מתחומי ידע אחרים על ההמשגה המקובלת של פרקטיקות דומות העשויות לתרום לקידום למידה רגשית־חברתית.

חשוב לציין כי בספרות המקצועית שעסקה בהתנהגויות הספציפיות שנמליץ עליהן להלן, לא נבדקה אמפירית מידת **התרומה הישירה** של כל אחת מהתנהגויות אלו. מדובר בניתוח של תוכניות התערבות שהוכחה יעילותן, אך אין מידע אמפירי ישיר הקושר בין התנהגויות ספציפיות אלו, שהן **חלק** מההתערבויות שהוכחה יעילותן, לבין התוצאות. עם זאת אפשר לצפות שלמגוון רחב זה של התנהגויות יהיו יתרונות מעבר להקניה של מיומנויות ספציפיות. מידת היעילות של ההתנהגויות הקונקרטיות שנסקור בהמשך נבחנת בימים אלו, ועדיין אין ממצאים המצביעים על מידת היעילות שבאימוצן.

יודר מפרט התנהגויות מורה העשויות לתרום להקניה ולטיפוח של למידה רגשית־חברתית (Yoder, 2014a). לטענתם, התנהלות נכונה של מורים בתהליכי ההוראה והחינוך בכיתה - המכוונת לילד כולו - יכולה לחזק למידה רגשית־חברתית בקרב תלמידים. הם ניתחו את הספרות הקיימת העוסקת בתוכניות התערבויות שהוכחה יעילותן בקידום למידה רגשית־חברתית, וזיהו בה עשר קבוצות מרכזיות של התנהגויות מורה:

- **משמעת ממוקדת תלמיד** (student-centered discipline): על המורים להשתמש באסטרטגיות משמעת שמתאימות לשלב ההתפתחותי של התלמידים ויניעו אותם להתנהג כראוי בכיתה. יש להעניק לתלמידים הזדמנויות להכוונה עצמית ולהבעת דעה. על האסטרטגיות לניהול הכיתה להיות יזומות ולא תגובתיות. התגובה על הפרת כלל משמעת צריכה להיות קשורה לכלל שהופר.
- **השפה של המורה** (teacher language): על המורים לשבח תלמידים על עבודה ועל מאמץ, לעודד אותם, לציין מה עשו, ולומר להם מה עליהם לעשות כדי להשתפר. על המורים להשתמש בשפה המעודדת את התלמידים לשלוט בהתנהגותם ולווסת אותה, וחשוב שלא יאמרו להם רק כיצד להתנהג. מורים יכולים, למשל, להזמין את התלמידים לחשוב אילו אסטרטגיות שכבר למדו יוכלו לסייע להם בהתמודדות עם אתגר מסוים.
- **אחריות ובחירה** (responsibility and choice): חשוב להעניק לתלמידים הזדמנויות לקבל החלטות ולהיות אחראים לפעילויות שונות בכיתה. לשם כך חשוב ליצור סביבה כיתתית דמוקרטית שהנורמות בה נקבעות בשיתוף התלמידים. אפשר לפתח את תחושת האחריות של התלמידים באמצעות התכנים הנלמדים ואופן הוראתם, וגם באמצעות שיעורים שמעבירים התלמידים עצמם, השתתפות בפעילות קהילתית, התנדבות וכדומה.
- **תמיכה וחום** (warmth and support): על המורים ליצור סביבת למידה בטוחה ואכפתית שבה ירגישו התלמידים מוערכים ושייכים ויהיו חופשיים ליטול סיכונים ולשאול שאלות. על המורים לגלות התעניינות בתלמידים ובבעיות שלהם, והם יכולים לשתף אותם באנקדוטות אישיות.
- **למידה שיתופית** (cooperative learning): כדי ליישם למידה שיתופית ביעילות ולוודא שכל התלמידים משתתפים במשימה, על המורים להקפיד על חמישה עקרונות ומרכיבים: תלות הדדית חיובית, אחריותיות אישית (וקבוצתית), עידוד הדדי להצלחה, שימוש בכישורים בין־אישיים וחברתיים והליך קבוצתי של בחינת ההתקדמות לקראת המטרה המשותפת.
- **דיונים בכיתה** (classroom discussions): דיונים בכיתה עשויים לפתח את כישורי התקשורת של התלמידים ואת יכולתם לנהל דיאלוג פורה עם אחרים. לשם כך על המורים לשאול שאלות פתוחות, להדגיש הסתמכות על ידע, לעורר רפלקציה על תהליך החשיבה, לעודד הקשבה פעילה והישענות על רעיונות שהביעו אחרים, לפתח את היכולת להבחין בין העיקר לטפל ולאפשר לכל התלמידים לבטא את רעיונותיהם.

- **רפלקציה והערכה עצמית (self-reflection and self-assessment):** על המורים להטיל על התלמידים משימות הדורשות מהם לחשוב על עבודה שעשו, ולנסות להעריך אותה בעצמם על פי אמות מידה שהציב המורה או קבעה הכיתה. תהליך זה אינו מסתיים בהערכה עצמית, אלא דורש מהתלמידים לחפש דרך לשפר את עבודתם.
- **הדרכה מאוזנת (balanced instruction):** על המורים לשמור על איזון בין למידה פעילה לבין הוראה ישירה, וכן על האיזון בין למידה אישית ללמידה משותפת. באיזון אין מדובר בהכרח על חלוקה שווה. למעשה, רוב התוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית מעודדות למידה פעילה במגוון דרכים ובהן משחקים או פרויקטים, אך יש לאזן זאת גם בהוראה המבטיחה שליטה של התלמידים בחומר הנלמד.
- **דרישות וציפיות אקדמיות (academic press and expectations):** על המורים לפתח אצל תלמידיהם תפיסה בדבר חשיבות הלימודים וההשקעה בהם, וכן אמונה שאם יעבדו קשה יצליחו. תלמידים צריכים להרגיש שהמורה מאמין בהם, ובד בבד להבין שהאחריות להצלחה מוטלת עליהם.
- **בניית יכולות על ידי מודלינג, תרגול, משוב ואימון (competence building – modeling, practicing, feedback, coaching):** מורים יכולים לסייע בבניית יכולות רגשיות־חברתיות בקרב תלמידיהם במהלך הפעלה של מעגל למידה אופייני: הצגת מטרות השיעור, מודלינג, התנסות אישית וקבוצתית, הסקת מסקנות ורפלקציה על התהליך ועל תוצאותיו. בכל חלק של מעגל זה אפשר לחזק למידה רגשית־חברתית.

יש לציין שבספרות הפופולרית מוצעות דרכים רבות נוספות לקידום למידה רגשית־חברתית באמצעות פעולות מכוונות בכיתה. האתר "נתיבים להצלחה" (pathways 2 success) מציע 25 פעילויות העשויות לטפח למידה רגשית־חברתית בכיתה, ובהן כתיבת יומן תלמיד ובו תיאור של חוויות ורגשות, בחינת הרגשות המובעים בקטע קריאה שהוא חלק משיעור בתחום דעת מסוים (למשל היסטוריה), מפגש בוקר, הטלת אחריות בתחום מסוים על תלמידים, תרגול של פתרון בעיות (כגון מתן כרטיסים שבהם מתוארת בעיה בין־אישית, דיון בכיתה על הקושי וחיפוש דרכים להתמודד איתו), מתן משימות קבוצתיות, עידוד ל-positive self talk (דיבור פנימי חיובי), תרגול קשיבות, טיפוח דפוס חשיבה מתפתח (למשל, באמצעות חיפוש דמויות אמיתיות או פיקטיביות שהצליחו להתגבר על מכשולים בחייהם), עידוד לפעול בנדיבות ובחביבות (למשל בעזרת ספסל ידידות, שנועד להפחית את הבדידות שחשים תלמידים) ועוד.

אימוץ מודולרי של התנהגויות מורים מתוך תוכניות אפקטיביות

גישות אחרות לזיהוי ולאימוץ התנהגויות מורים שתומכות בלמידה רגשית־חברתית של תלמידיהם הציעו ג'ונס ועמיתיה (Jones, Bailey, Brush, Kahn, 2017) ולאוסון ועמיתיה (Lawson, McKenzie, Becker, Selby & Hoover, 2019). השיטה של ג'ונס היא לזהות גרעיני פרקטיקה (Kernels of Practice). הצוות שבראשותה ניתח את 25 תוכניות ההתערבות המרכזיות שזיהה בתחום הלמידה הרגשית־חברתית (ראו פירוט למטה), ואיתר את כל השגרות, הפעילויות והתרגילים הננקטים בתוכניות אלו. הצוות ביקש להתמקד בטכניקות ובפעילויות שאינן דורשות משאבים רבים; שהן קלות ללמידה וליישום (low-cost and low-burden) ושאפשר להפעילן בהקשרים שונים של בית הספר (וגם בבית או בפעילות אחרי שעות הלימודים).

הצוות של לאוסון עשה עבודה דומה. הוא בחן לעומק 14 תוכניות התערבות ומיפה את המרכיבים המשותפים להן. שתי גישות אלו מבוססות על זיהוי המרכיבים האפקטיביים (active ingredients) הספציפיים המשותפים לתוכניות התערבות שהוכחה יעילותן, ועל אימוצם בקלות יחסית שלא במסגרת תוכניות התערבות מורכבות ויקרות.

ג'ונס, לאוסון ועמיתיהן מציינים יתרונות נוספים של גישה זו המבוססת על חיפוש core components וגרעיני ידע, למשל שהיא מאפשרת התאמה מקומית טובה יותר ובחירה מושכלת של מרכיבים רלוונטיים של תוכנית במקום אימוץ של תוכנית שלמה. יתרון נוסף הוא היכולת להשתמש באותו גרעין במקומות רבים במהלך היום וכן לקיים פעילות מסוימת בשיעור, בהפסקה, בדרך הביתה וכשיעורי בית - ככל ששומרים על הגרעין.

שימוש מודולרי במרכיבים של טכניקות שונות שנמצאו יעילות מקובל למדי ונמצא יעיל גם בתחומים אחרים של טיפול (ראו הרחבה בנושאים אלו אצל: Weisz et al., 2012). אך כפי שנראה בהמשך, יש להביא בחשבון שבתחום הלמידה הרגשית־חברתית העדות האמפירית להשפעה ייחודית של מרכיב זה או אחר בהתערבות בדרך כלל חלשה מהעדות באשר ליעילות של כלל ההתערבות.

כדי להמחיש את עבודתה של ג'ונס ואת דרכי יישומה נפנה לנושא של ניהול רגשות (managing emotions). בתהליך של סינון הדרגתי זיהה הצוות שלה 212 פעילויות שאפשר לראות בהן גרעיני ידע הקשורים לקידום היכולת לנהל רגשות. את הפעילויות הקונקרטיות האלה הם סיווגו לחמש קבוצות: נשימה עמוקה (deep breathing), דיבור פנימי חיובי (positive self-talk), פרוצדורות של צעד אחר צעד (step-by-step procedures), יוגה ואימון פיזי אחר (yoga and exercise) וארגז כלים של אסטרטגיות לניהול רגשות. לפי ג'ונס, השימוש בכל אחת מפעילויות אלו חייב לכלול שלושה חלקים: הכנה והסבר, הפעילות עצמה, סיכום והפקת לקחים.

ג'ונס ועמיתיה מדגישים שאת אותה פעילות אפשר למסגר בדרך שונה בהקשרים שונים כדי שתהיה רלוונטית לתלמידים. לדוגמה, פעילות של נשימה עמוקה יכולה להיות מוצגת לתלמידים המתעניינים בסרט "מלחמת הכוכבים" כ-Darth Vader breathing, ובגילים בוגרים יותר אפשר לקשור אותה ללמידה על המוח או על קשיבות. גם חוקרים אלו מדגישים את העובדה שפעילויות אלו נעשות בהקשר, ולכן חשוב שהוא יתמוך בצמיחת הגרעין (kernel).

הצוות של לאוסון פעל בדרך מעט שונה מזו שפעל הצוות של ג'ונס. הוא ניתח את התדריכים (manuals) של התוכניות ללמידה רגשית־חברתית והתמקד **בהתנהגויות קונקרטיות** בכל אחד מהתחומים שהתוכנית עוסקת בהם. וכך, עבור כל אחד מתחומי המיומנויות שהגדיר ארגון CASEL, זיהו החוקרים סט של התנהגויות מורה ספציפיות שנועדו לקדם תחום זה, וקודדו את המידה שבה התנהגות זו מופיעה בתוכניות ההתערבויות השונות. לדוגמה, באשר למיומנות self-management זיהו החוקרים ארבע קבוצות של מיומנויות: התנהגות מתמודדת - הרפיה, התמודדות קוגניטיבית - דיבור עצמי (self talk), קביעת מטרות ומיקוד תשומת לב (קשיבות).

בכל אחת מקבוצות אלו היו התנהגויות קונקרטיות. בקבוצה של התנהגות מתמודדת - הרפיה, למשל, נכללו התנהגויות שבהן מנחה המורה את התלמידים לבצע פעילויות קונקרטיות המגבירות את יכולתם להרפות, כגון נשימה מהבטן (טכניקת הרפיה ידועה), הרפיית שרירים וספירה לפני פעולה כדי להסיח את הדעת, מה שמסייע להתמודדות עם קושי.

אף שיש ערך בזיהוי של טכניקות ספציפיות, חשוב להדגיש כי יהיה להן ערך גבוה יותר אם המורים המלמדים אותם יקבלו הדרכה מכשירה, יזכו בליווי ובמשוב, יתמכו בצורכי התלמידים ויהיו רגישים למצבם תמיד (ולא רק בזמן הוראת הטכניקות) ויפעלו ליצירת סביבה לימודית וחברתית תומכת.

1.3 שילוב למידה רגשית־חברתית בפרקטיקות יום־יומיות גם מחוץ לגבולות הכיתה

בבתי ספר רבים למידה רגשית־חברתית היא חלק מרכזי מהמשימה החינוכית, ואילו באחרים רואים בה לא פעם למידה חיצונית לתוכנית הלימודים, או תוספת משנית, ולכן לא ניכר מאמץ מיוחד לשלב אותה בחיי היום־יום של בית הספר. התפיסה של למידה רגשית־חברתית כאורח חיים בבית הספר מחייבת את צוות בית הספר לחשוב ללא הרף על דרכים להטמיע אותה בסדר היום החינוכי כולו, ולא רק במסגרת הכיתה. למשל במגרשי המשחקים, בקפטריה, במסדרונות, בצהרון, מחוץ לשערי בית הספר, בפעילויות ברשתות החברתיות, בפעילות בארגונים לא פורמליים לאחר שעות הלימוד, בכל מקום ובכל זמן שבהם מתקיימת אינטראקציה עם התלמידים. כך למשל, אפשר לראות בהפסקות פעילות הזדמנות לקדם כישורים של עבודה קבוצתית בקרב תלמידים על ידי התלמידים עצמם. תפיסה כזו תחזק את מידת האמון שלהם ביכולתם לקבל החלטות, לבצען ולהיות מעורבים בפעילות למען עמיתיהם, ותְפַתֵּח את היכולת שלהם לראות את הדברים מנקודת המבט של הזולת. גם פעילויות של חונכות מאפשרות לתלמידים ליטול אחריות ולסייע לתלמידים אחרים. ודוגמה נוספת: יש בתי ספר ובהם חללים מיוחדים שנועדו להירגעות, למדיטציה ולהתבוננות פנימית. חללים אלו מקלים על תלמידים לווסת את רגשותיהם, לבצע רפלקציה ועוד.

ישנם תלמידים הנשארים בצהרון של בית הספר, אחרים משתתפים בפעילויות לא פורמליות של ארגוני נוער, תנועות נוער, חוגים וקבוצות ספורט. פעילויות אלו, המתקיימות לאחר שעות הלימודים, הן חשובות, משום שהן מבטיחות את רציפות הלמידה הרגשית־חברתית של התלמידים.

צהרונים

בחינוך הלא פורמלי יש הזדמנויות נוספות שלא תמיד מנוצלות. כך, למשל, בשעות הפעילות של הצהרונים (המכונים לעיתים מועדוניות ובתי תלמיד), התלמידים נמצאים בסביבה לא פורמלית שבה הם יכולים להשתתף בפעילויות קבוצתיות ואישיות המקדמות למידה רגשית־חברתית. במסגרת הצהרונים אפשר להטמיע תוכניות שמיועדות במוצהר לקדם למידה רגשית־חברתית או פעילויות שונות כמו גרעיני הפרקטיקה שהוזכרו קודם. הגמישות הרבה שמאפיינת את הצהרונים, והעובדה שאינם פועלים על פי תוכנית מובנה ודרישות אקדמיות, יוצרות הזדמנויות למנף אותן לקידומה של הלמידה הרגשית־חברתית. דוגמה לכך היא התוכנית הפדגוגית "צוהריים טובים" שמפעילה חברת המתנ"סים, המדגישה מיומנויות רגשיות־חברתיות.

עד לאחרונה פעלו הצהרונים ללא פיקוח מוסדר על התכנים החינוכיים ועל הצוות המפעיל (ווִיסבלאי, 2016). החל בשנת 2019 האחריות על הצהרונים עברה ליחידה לתוכניות משלימות למידה במינהל הפדגוגי המפעילה את תוכנית "ניצנים". זאת בעקבות החוק להעשרה בתום יום הלימודים עבור ילדים בני 3-8. ממפגש עם מנהלי היחידה למדנו כי היחידה פועלת כיום בשיתוף עם הרשויות המקומיות, קובעת את הסטנדרטים למפעילי התוכניות ומגבשת תכנים ופעילויות שחלקם נוגע ישירות ללמידה רגשית־חברתית. הוועדה רואה בהתפתחות זו הזדמנות חשובה לקידום למידה רגשית־חברתית גם מחוץ לשעות הלימוד הפורמליות.

החינוך הלא־פורמלי

בבתי הספר מתקיימת פעילות חינוכית חווייתית גם מחוץ לשיעורים בתחומי הדעת. אגף של"ח למשל, מקיים תוכנית חינוכית בחטיבות הביניים ובתיכונים. התוכנית משלבת לימודים בכיתה עם סיורים וטיולים בשטח, וההתנסות החווייתית שהיא מציעה נועדה לטפח אחריות אזרחית־מוסרית ודמוקרטית, מימוש עצמי, מעורבות חברתית ומחויבות לארץ ולמדינת ישראל. מינהל חברה ונוער מוביל גם תוכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית הכוללת בין היתר את הפרויקט למחויבות אישית.

חלק מהפעילויות הלא פורמליות מתקיימות לאחר יום הלימודים וללא קשר ישיר לבית הספר, וגם בהן יש פוטנציאל רב לקדם למידה רגשית־חברתית של ילדים ובני נוער. תנועות נוער רבות מנסות להקנות לחניכיהם מיומנויות, עמדות ותפיסות עולם הרלוונטיות ללמידה רגשית־חברתית, ובכללן יכולת ונכונות לסייע לזולת ולקהילה, דוגמה אישית באשר להתנהגות נאותה ולקבלת החלטות אחראית, יכולת לשתף פעולה עם עמיתים בביצוע משימות משותפות ונכונות לעבודה מאומצת לאורך זמן כדי לבצע משימה כלשהי (כגון בניית מחנה קיץ). תנועת הצופים, למשל, מתארת חמישה שבילים למסע בצופים, ובהם שביל הדמוקרטיה, האחריות החברתית, כישורי החיים, הצופיות והזהות היהודית והישראלית. כל השבילים רלוונטיים מאוד ללמידה הרגשית־חברתית. גוף רלוונטי נוסף היא מועצת ארגוני הילדים והנוער שבמסגרתה פועלים כ-15 ארגונים כמו "אחריי", נוער מתנדב במד"א ואחרים, המקדמים בעיקר מעורבות בקהילה, התנדבות, חינוך לערכים והכנה לשירות צבאי ולאומי. במפגשים שערכו נציגי הוועדה עם מועצה זו עלה שיש עניין רב בהטמעה של השפה והעקרונות של למידה רגשית־חברתית בפעולות החברתיות־חינוכיות שמקיימות תנועות הנוער השונות.

לדעת הוועדה, שיתוף פעולה של משרד החינוך עם מסגרות אלו יביא לקידומה של למידה רגשית־חברתית העוטפת את הילדים ואת המתבגרים בחלקים רבים ככל האפשר של חייהם.

בפרק הבא נדון בהטמעת למידה רגשית־חברתית בכל תחומי הדעת ובכלל זה בשיעורי החינוך הגופני. כאן נבקש להדגיש את הפעילות הספורטיבית הלא פורמלית המתקיימת לאחר יום הלימודים ומאורגנת בדרך כלל על ידי מועדוני ספורט.

הוועדה הלאומית האמריקנית שעסקה בהתפתחות רגשית־חברתית וקוגניטיבית (National Commission on Social, Emotional, and Academic Development – The Aspen Institute, 2019), פרסמה תדריך מיוחד למאמני ספורט לילדים (Calls for Coaches) המצביע על יכולתן של קבוצות ספורט לקדם מיומנויות חברתיות, רגשיות וקוגניטיביות ותפיסות עצמי חיוביות. מסמך זה מדגיש שלושה היבטים מרכזיים:

- **ויסות קוגניטיבי:** מעורבות בספורט מגבירה את הצורך בריכוז, בתכנון, בפתרון בעיות ובקבלת החלטות ומסייעת להתגבר על רצונות ועל אימפולסים העלולים לחבל בהשגת המטרה.
- **כישורים רגשיים:** מעורבות בספורט מגבירה את היכולת של תלמידים לזהות את רגשותיהם ולשלוט בהם.
- **כישורים בין־אישיים:** מעורבות בספורט מגבירה את היכולת של תלמידים להבין אחרים ולשתף פעולה איתם, גם כשמדובר בחברי הקבוצה וגם במצבי תחרות.

לפי הדוח האמריקני, קידום מיומנויות אלו נמצא באינטראקציה מתמדת עם פיתוחן של תכונות אופי, אמונות ותפיסות עולם. פעילויות ספורט מערבות גם עמדות ותפיסות הנוגעות לספורטיביות, ליושר ולהגינות, ולתפיסה עצמית של יכולת ושל יכולת להשתפר, שייכות ונכונות לתרום לאחרים ולקבוצה.

בישראל תפיסות מעין אלו הן הבסיס לפעילותן של עמותות וארגונים הפועלים ליד או מחוץ לבתי הספר בענפי ספורט שונים ובעיקר בכדורגל. שער שוויון, למשל, היא עמותה ארצית הפועלת כמיזם חינוכי, חברתי וספורטיבי שמטרתו לקדם ילדים מאוכלוסיות חלשות ולהפגיש בין ילדים מקהילות ומרקע תרבותי שונה. הילדים פעילים בפרויקט ארבע פעמים בשבוע. שני מפגשים מוקדשים לאימון כדורגל והשניים האחרים ללימודים עיוניים, להכנת שיעורי בית ולהתכוננות לבחינות. השתתפות הילדים בפעילויות הכדורגל מותנית בהשתתפותם במרכזי הלמידה ובהתנהגות תקינה בבתי הספר. לפי מנהלי העמותה, עם התוצרים של הפרויקט נמנים אלו:

- עיסוק בספורט, התורם לפיתוח כישורים חברתיים, משמעת, הגינות, התמדה והתמודדות עם קשיים, ביטחון עצמי והערכה עצמית, תחושת שייכות, כושר גופני, בריאות והנאה.
- שיפור ההישגים האקדמיים של הילדים.
- מפגש עם ילדים בני אותו גיל מרקע תרבותי שונה, ובכלל זה ילדים ממגזרים שונים (דתיים וחילונים) ומדתות ולאומים שונים. מפגש כזה מביא להפלת מחיצות ולניפוץ סטראוטיפים, מקדם סובלנות ואי־אלימות ומונע גזענות.

בדומה ל"שער שוויון" פועלות ברחבי הארץ יוזמות שונות, למשל פרויקט ליגת השכונות, מיסודה של הפועל קטמון ירושלים. בפרויקט חברתי זה, שהחל בירושלים והורחב מאז על ידי חברת המתנ"סים, משמש הכדורגל כלי לקידום חינוכי ולמפגש בין־תרבותי בין ילדים וילדות בכיתות ד'-ח'. חלק ממועדוני הכדורגל הגדולים מפעילים גם הם בתי ספר לכדורגל, ואלו מקנים בראש ובראשונה התנהגות ספורטיבית, הדורשת ויסות רגשי והתנהגותי, מתן כבוד ליריבים, שיתוף פעולה ומיומנויות נוספות מתחום הלמידה הרגשית־חברתית (להרחבה ראו: גיא, 2011).

חשוב להדגיש שאין בידינו עדויות אמפיריות מובהקות המצביעות על כך שהפוטנציאל הטמון בספורט אכן ממומש במלואו, אפילו לא באשר למקומות שמצהירים כי מטרתם לקדם למידה רגשית־חברתית באמצעות הספורט. חשוב אפוא לערוך מחקרים שיבחנו באופן ביקורתי אם ההצהרות והכוונות אכן מתממשות. יתרה מזו, חשוב לשוב ולהדגיש את החשיבות המרכזית שבהכשרת כל אנשי צוות בית הספר, ובכלל זה מפעילי צהרונים, נהגי הסעות, מאמני ספורט ואנשי צוות אחרים האמונים על החינוך הלא פורמלי לאחר יום הלימודים. נרחיב בנושא זה בפרק 8.

2. סיכום והמלצות

בפרק זה בחנו את הספרות העוסקת בדרכים שבהן הסביבה העוטפת את התלמיד בשעות הלימודים בבית הספר ומחוצה לו יכולה לסייע לטפח למידה רגשית־חברתית ולתמוך באפיקים האחרים לקידומה. עמדנו על תרומתם של אורח החיים בבית הספר ובסביבתו, ובעיקר אקלים ותרבות בית ספריים, התנהגויות מורים ודרכי ההוראה וכן שילוב למידה רגשית־חברתית בפרקטיקות יום־יומיות גם מחוץ לגבולות הכיתה (צהרונים, חינוך לא פורמלי, פעילויות ספורט ועוד). לנוכח סקירה זו אנו ממליצים:

1. לעצב אקלים בית ספרי מיטבי המקדם למידה רגשית־חברתית.
2. לעצב את הסביבה הבית ספרית ואת שגרות בית הספר מתוך מודעות להשפעתן על הלמידה הרגשית־חברתית.
3. להרחיב את המודעות של הצוותים בבית הספר לדרכים שבהן משפיעה התנהגותם על הלמידה הרגשית־חברתית של התלמידים, ולהבטיח הכשרה, ליווי ותמיכה בנושאים אלו לכל המבוגרים בבית הספר, הן לצוותים החינוכיים הן לאדמיניסטרטיביים.
4. לשתף פעולה עם גורמים העשויים לקדם למידה רגשית־חברתית מחוץ לכותלי הכיתה ולשיעורים הפורמליים, ובהם מפעילי צהרונים, ארגונים העוסקים בחינוך לא פורמלי (תנועות וארגוני נוער, אגודות ספורט וכדומה), ולהביא למודעותם את חשיבותה של הלמידה הרגשית־חברתית ואת יכולתם לתרום לטיפוחה ולהקנייתה בקרב ילדים ובני הנוער.
5. לבחון באופן מחקרי את ההשפעה של פעילויות לא פורמליות שונות על למידה רגשית־חברתית.

פרק 4: שילוב למידה רגשית־חברתית בהוראת תחומי הדעת

בפרק 3 הצגנו ארבעה אפיקים לקידום למידה רגשית־חברתית. בפרק זה נציג את האפיק של שילוב למידה רגשית־חברתית בהוראת תחומי דעת שונים, ובהם מתמטיקה ומדעים, אזרחות, ספרות, היסטוריה, אומנות וחינוך גופני. שילוב כזה מאפשר לתלמידים הזדמנות לתרגל למידה רגשית־חברתית בסביבה תומכת וכחלק בלתי נפרד מלימוד התכנים הקוגניטיביים הרלוונטיים לתחומי הדעת השונים.

נציין שככלל, בכל תחומי הדעת, לעיסוק ברגשות יש משקל רב בפיתוח מרכיבים שונים של פסיכו־פדגוגיה (תפיסה הנותנת מקום לרגשות בתהליך ההוראה). שפ"י, אגפי הגיל והמזכירות הפדגוגית פיתחו יחד את "פסיפס" - מתווה לשכלול ידע פסיכו־פדגוגי ויישומו במלאכת החינוך וההוראה.

אנשי המעבדה להתפתחות רגשית־חברתית ואופי (Social-Emotional and Character Development Lab) בראשותו של מוריס אליאס מאוניברסיטת רטגרס, ממנהיגי תחום הלמידה הרגשית־חברתית, פיתחו גישה שיטתית להטמעה של למידה רגשית־חברתית בתהליכי ההוראה הרגילים בתחומי הדעת השונים. בתוכניתם הנקראת STAT (Students Take Action Together) הם מקנים למורים אמצעי הוראה לקידום למידה רגשית־חברתית ובעיקר אמפתיה, תקשורת, פתרון בעיות ומעורבות אזרחית. התוכנית מדגישה כמה אמצעים מרכזיים, ובהם ביסוס נורמות מחייבות לתקשורת ולדיון בקבוצה, טיפוח והבניה של תהליכי פתרון בעיות המבוססים על הגדרת הבעיה, זיהוי פתרונות אלטרנטיביים, קביעת דרך פעולה וזיהוי סימנים להצלחת הפתרון. הצעות דומות אפשר למצוא בתיק תוכניות עבודה לעובדי הוראה שמפתח משרד החינוך בישראל, המפרט, בין השאר, דרכים לקדם מיומנויות של ניהול שיח מכבד, הגברת הרגישות לזולת ועבודה בקבוצה.

בחלקים הבאים נסקור תהליכים של הטמעת למידה רגשית־חברתית בכמה תחומי דעת.

1. למידה רגשית־חברתית במתמטיקה ובמדעים

העיסוק בהיבטים לא קוגניטיביים של הלמידה נוכח יותר ויותר במסמכי מדיניות, ובכלל זה מסמכים המציגים תוכניות לימודים בתחום המתמטיקה והמדעים, אם כי לעיתים העיסוק בהיבטים חברתיים ורגשיים חבוי בין השורות. בפרק המבוא לתוכנית הלימודים במתמטיקה לבית הספר היסודי (משרד החינוך, 2006) כתוב בפירוש כי בהערכה של תלמידים יש להתייחס לגורמים רגשיים־חברתיים כמו ביטחון עצמי ויכולת עבודה בצוות. במבוא של תוכנית הלימודים במתמטיקה לחטיבת הביניים הסוגיה מרומזת בלבד: "הדגשת דרכי חשיבה, דרכי עבודה ודרכי שיח האופייניים למתמטיקה [...] מתן הסברים ובחינה ביקורתית של הסברים של אחרים" (משרד החינוך, 2013, עמ' 1).

בתת־פרק זה נדון בניסיונות לקדם למידה רגשית־חברתית במתמטיקה ובמדעים וכן נתייחס להיבטים רגשיים בלמידת תחומים אלו ובעיקר במוטיבציה ובחוללות עצמית.

1.1 מסמכי מדיניות

סטנדרטים לאומיים להוראת המדעים אינם מתייחסים בדרך כלל באופן ישיר לסוגיות חברתיות ורגשיות בלמידה. באנגליה, למשל, מטרות תוכנית הלימודים הלאומית במדעים (Department of Education, 2015) הן להבטיח כי כל התלמידים ירכשו ידע מדעי והבנה מושגית בביולוגיה, בכימיה ובפיזיקה, ישיגו הבנה של האופי, התהליכים והמתודה המדעיות דרך שיטות שונות של חקר מדעי, ויהיו מצוידים בידע מדעי הדרוש להבנת השימושים וההשלכות של המדע כיום ובעתיד.

בארצות הברית מטרות־העל של הוראת המדעים, כפי שהן מוצגות במסגרת לחינוך מדעי מהגן ועד סוף י"ב, הן להבטיח כי בתום 12 שנות לימוד יחוו כל התלמידים, במידת מה לפחות, את היופי ואת הפלא שבמדע, יהיו בעלי ידע שיאפשר להם להשתתף בדיונים ציבוריים בתחום המדעים וההנדסה, יהיו צרכנים זהירים של מידע מדעי וטכנולוגי הנוגע לחיי היום־יום שלהם, יוכלו להמשיך וללמוד מדע גם מחוץ לכותלי בית הספר ויהיו מיומנים להתחיל בקריירה מקצועית ובכלל זה קריירה של מדענים, מהנדסים וטכנולוגים (National Research Council, 2012a).

בישראל המטרות המוגדרות בתוכנית הלימודים לבית הספר העל־יסודי (משרד החינוך, 2018) הן לעורר סקרנות, הערכה ותשוקה ללמוד, לרכוש ידע בתחום המדעים והטכנולוגיה ולפתח אוריינות מדעית טכנולוגית, שהיא מרכיב חיוני בהשכלה הכללית הדרושה כיום ותידרש עוד יותר בעתיד.

על פניו נראה שלמידה רגשית־חברתית אינה מטרה מפורשת בתוכנית הלימודים במדעים במדינות שהזכרנו. עם זאת, בחינה מדוקדקת יותר של התוכניות מעידה כי תלמידים מצופים לפתח כשירויות מסוימות הקשורות ישירות למיומנויות חברתיות ורגשיות. לדוגמה, על פי המסגרת ללימודי מדעים לכיתות גן עד י"ב בארצות הברית (National Research Council, 2012a), תלמידים מצופים לפתח מומחיות בשמונה פרקטיקות מדעיות והנדסיות שונות:

1. הצגת שאלות (למדענים) והגדרת בעיות (למהנדסים).
2. פיתוח ושימוש במודלים.
3. תכנון וביצוע חקר.
4. ניתוח ופרשנות של נתונים.
5. שימוש במתמטיקה ובחשיבה חישובית.
6. בניית הסברים (למדענים) ותכנון פתרונות (למהנדסים).
7. הצגת נימוקים ושיקולי דעת מבוססי ראיות.
8. השגה, הערכה ושיתוף של מידע.

לכאורה רק הפרקטיקה השביעית קשורה ללמידה חברתית; עם זאת מסגרת זו מדגישה שמדעים הם בבסיסם מיזם חברתי, וכי ידע מדעי מתקדם מתוך שיתופי פעולה ובהקשר של מערכת חברתית עם נורמות ופרקטיקות מפותחות. מדענים יכולים לעבוד לבד או בשיתוף פעולה עם עמיתים. רעיונות חדשים יכולים להיות תוצר של מוח יחיד או של מוחות רבים העובדים יחדיו. בכל מקרה תאוריות ומודלים, כלים ומתודות לאיסוף ולהצגת נתונים, נורמות לבניית טיעונים מבוססי עדויות - כל אלו מתפתחים באופן שיתופי בתוך רשת רחבה של מדענים העובדים יחד פרקי זמן ממושכים. מדענים מדברים לעיתים קרובות עם עמיתיהם בדרכים פורמליות ובלתי פורמליות, מחליפים מיילים, מעורבים בשיחות בכנסים, חולקים טכניקות והליכים אנליטיים, מציגים רעיונות בכתבי עת ובספרים, כלומר הם יוצרים קהילה הבונה יחד גוף ידע של עדויות, מעלה תאוריות ובוחנת

אותן. זאת ועוד, הקהילה המדעית פועלת בתוך הקשר חברתי וכלכלי ומושפעת לא רק משאיפות ורצונות של המדענים עצמם אלא גם מאירועים, מצרכים ומנורמות אחרים. גם העבודה של מהנדסים מבוססת על מאמצים של היחיד ושל הקהילייה (National Research Council, 2012a, pp. 27-28).

מכיוון שמדעים והנדסה הם בבסיסם מיזם חברתי, על מדענים ומהנדסים להיות בעלי מיומנויות חברתיות חיוניות, כמו היכולת לשתף פעולה עם אחרים, להעביר רעיונות בבהירות, לקבל ביקורת, לשאת חילוקי דעות, לווסת תגובות רגשיות ולשאוף להשגת קונצנזוס - כל זאת לצד קידום מטרותיהם שלהם.

זאת ועוד, בתחום המדעים וההנדסה יש חשיבות לא רק לכישורים חברתיים, אלא גם למאפיינים רגשיים־אישיים: למידת מדעים אינה כרוכה בצבירה של עובדות ומושגים בלבד, אלא גם בפיתוח זהות של לומד כשיר בעל עניין במדעים ומוטיבציה ללמוד. למידת מדעים בבית הספר יכולה להכשיר אזרחים בעלי ביטחון, יכולת ונכונות להמשיך ללמוד סוגיות מדעיות ואחרות בעלות השפעה על חיי הפרט והחברה (National Research Council, 2012a).

החשיבות של יכולות ותפיסות רגשיות־חברתיות אלו מודגשת גם במסמכים שפרסם משרד החינוך בארץ. למשל פרסום של המפמ"ר להוראת הפיזיקה המדגיש את חשיבותם של עבודת צוות ושיתוף פעולה בין צוותים, ושל סובלנות לטעויות, פתיחות לרעיונות, קבלה של האחר ואחריות חברתית (משרד החינוך, 2019).

לסיכום, מיומנויות, תפיסות ועמדות חברתיות ורגשיות אינן מטרה מפורשת של תוכניות הלימודים במדעים, אולם הן נתפסות כמיומנויות חשובות החיוניות לתלמידים המבקשים לעסוק בפרקטיקות מתחומי המדע וההנדסה, ובעיקר פרקטיקות המחייבות רמות שונות של תקשורת וטיעוניות. מדענים צריכים להיות בעלי מיומנויות ותפיסות חברתיות ורגשיות מפותחות כדי שיוכלו למתוח ביקורת בונה ולא מקטינה על עמיתים, לא כל שכן לשמוע ולהפנים ביקורת דומה מצידם.

1.2 למידה חברתית־שיתופית (collaborative learning)

למידה בקבוצת עמיתים היא מאבני הדרך של למידה חברתית־שיתופית, מושג המתאר מצב שבו תלמידים לא רק לומדים זה לצד זה, אלא עוסקים במשימה משותפת, חושבים יחד ומנהלים שיח טיעוני מכבד בניסיון להשיג יעד משותף. בשנים האחרונות מתרבות העדויות המחקריות על הישגים גבוהים יותר בכיתות מתמטיקה ומדעים שבהן התלמידים מעורבים בשיח טיעוני, הכולל השמעת רעיונות, התייחסות לרעיונות של עמיתים, בניית טיעונים משותפים ובחינתם (Freeman et al., 2014; Kober, 2015; Osborne et al., 2016). דוגמה לגישה כזו להוראה וללמידה היא גישת השיח המחויב (accountable talk), שמטרתה להעצים את ההשתתפות של תלמידים בשיח כיתתי בלימודי המתמטיקה והמדעים.

מייקלס ועמיתיו (Michaels, O'Connor, Hall, & Resnick, 2002) וסומר ועמיתיו (Sohmer, Michaels, O'Connor & Resnick, 2009) הגדירו שלושה עקרונות אופרטיביים המסייעים ליישם גישה פדגוגית זו של שיח מחויב:

- על השיח להיות מחויב לקהילה הלומדת, כלומר התלמידים מתבקשים להתייחס לרעיונות של עמיתיהם ולבנות טיעונים במשותף;
- על השיח להיות מחויב לתחום הדעת, כלומר להתייחס לידע המקובל ולפרקטיקות המקובלות בתחום הדעת;
- על השיח להיות מחויב לחשיבה לוגית, כלומר להיות מבוסס על הנמקות, על הסקה לוגית ועל מתן הסברים ולגיטימציה לתיקון עצמי.

קבלה ויישום של עקרונות אלו מצד המורים ותלמידיהם יביאו להבניית הלמידה החברתית של הקבוצה כולה.

נציין כי נעשים צעדים מחקריים ראשוניים המנסים להסביר מדוע למידה בסביבה של נורמות חברתיות אלו או דומות להן, מביאה להבנה טובה יותר ולשיפור בהישגים. רסמוסן וחבריו (Rasmussen, Apkarian, Tabach, & Dreyfus, 2020) מצאו, למשל, כי מעורבות בחשיבה של עמיתים ועם עמיתים מכילה היבטים רגשיים וקוגניטיביים כמו הערכה ("אני מזדהה עם עמדתו כי..."), מעורבות ("אני מתחברת לדיון שהיה בכיתה..."), השתעשעות ברעיונות ("אולי אם הוא היה חושב על..."), פרשנות והזדהות ("הוא מתכוון ש..., וגם אני חשבתי כך..."), ומביאה לצמיחה קונספטואלית.

בשנים האחרונות התמקדו כמה פרויקטים בארץ ובעולם בלמידה שיתופית בקבוצה קטנה, למשל הפרויקט L2L2 (Learn To Learn Together), שנערך במימון האיחוד האירופי המשותף (Schwarz, de Groot, Mavrikis, & Dragon, 2015). החוקרים בפרויקט זה הראו כיצד למידה בקבוצות קטנות בתחום המדעים או המתמטיקה מתאפשרת כאשר משימות מאתגרות שקשה מאוד לפתור לבד מוצגות לקבוצה בסביבה טכנולוגית תומכת אגב הקפדה על שלוש נורמות חברתיות: יצירה ומתן של משוב קולקטיבי, אחריות קולקטיבית והערכת עמיתים. החוקרים הראו כיצד הזדמנויות למידה שונות מתעצבות בד בבד עם פיתוח אחת הנורמות, וכיצד העבודה בקבוצה הקטנה מהווה כר להבניה של ידע משותף.

היה גם ניסיון ללמד פרחי הוראה במתמטיקה כיצד להוביל דיונים הנסבים על בעיות מאתגרות במתמטיקה בקבוצה קטנה, כאשר אותן שלוש נורמות עומדות בבסיס ההוראה והעבודה בקבוצות: יצירה ומתן משוב קולקטיבי, אחריות קולקטיבית והערכת עמיתים. החוקרים טבח ושוורץ (Tabach & Schwarz, 2018) הראו כיצד פרחי ההוראה מאמצים בהדרגה את נורמות העבודה בקבוצה הקטנה, משתפים פעולה כדי לפתור את הבעיות המאתגרות שהונחו לפתחם, ומנחים את עמיתיהם לפעול על פי נורמות אלו.

מן המחקרים שהצגנו עולה כי יצירת נורמות של עבודה חברתית משותפת בתחומי המתמטיקה והמדעים, אם בקבוצה קטנה אם במליאה, הכרחית ללמידה. נורמות אלו - גם אם בכל מחקר הודגשו גוונים אחרים שלהן - טומנות בחובן התייחסות מכבדת לזולת, לתחום הדעת ולחשיבה לוגית.

1.3 חוללות עצמית (self efficacy) במדעים

האמונה של היחיד ביכולתו ללמוד מדעים היא מאפיין רגשי חשוב להצלחה בתחום זה. חוללות עצמית נתפסת היא השיפוט של היחיד באשר ליכולתו לתכנן ולבצע את מהלכי הפעולה הנדרשים כדי להשיג את הביצועים הרצויים (Bandura, 1986). חוללות עצמית משפיעה על הדרך שבה תלמידים מגדירים ומניעים את עצמם, ועל דרכי הפעולה שהם מאמצים. תלמידים נוטים לעסוק במטלות שהם מרגישים ביטחון ביחס אליהן, ונמנעים מאחרות (Pajares & Schunk, 2001).

ארבעה גורמים מהותיים לפיתוח חוללות עצמית. המשפיע ביותר הוא mastery experiences, שהן חוויות של הצלחה וכישלון, או הפרשנות האישית של ביצועי עבר. כשתלמיד רואה בניסיון קודם ללמוד מדעים ניסיון מוצלח, החוללות העצמית המדעית שלו נוטה לעלות, ולהפך - כשהוא רואה בו ניסיון לא מוצלח היא נוטה לרדת (Dorfman & Fortus, 2019; Usher & Pajares, 2008). גורם שני חשוב הוא vicarious experiences. הכוונה למצבים שבהם התלמיד רואה מישהו שמתאמץ רבות ומצליח או מישהו שנכשל אף שהתאמץ רבות (Bandura, 1994; Dorfman & Fortus, 2019). חוויות כאלו עשויות לגרום לתלמידים להאמין שגם הם יכולים להצליח במדעים, או להפך - שאין כל סיכוי שיצליחו. גורם שלישי המשפיע על החוללות עצמית במדעים הוא social persuasion, שכנוע חברתי - האופן שבו מפרש התלמיד מסרים מילוליים ולא מילוליים באשר ליכולתו להצליח במדעים. הורים, מורים ועמיתים המעבירים

מסרים תומכים באשר ליכולת של התלמיד במדעים, עשויים להעצים את החוללות העצמית שלו. אולם לעיתים קל יותר להמעיט את החוללות העצמית של התלמיד מאשר להעצימה דרך שכנוע חברתי (Dorfman & Fortus, 2019; Usher & Pajares, 2008). לבסוף, כשתלמידים רואים במצב פסיכולוגי רגשי כמו חרדה, מתח או תשישות עדות ליכולותיהם, עלולה להיפגע תחושת החוללות העצמית שלהם (Usher & Pajares, 2008).

אנו רואים אפוא כי הַעֲצָמָה או החלשה של תחושת החוללות העצמית של היחיד במדעים, שהיא עצמה מיומנות רגשית, תלויה במיומנויות חברתיות ורגשיות אחרות, כמו היכולת לפרש באופן אובייקטיבי ביצועים עצמיים, היכולת לפרש כהלכה מה אחרים אומרים על היחיד ועל יכולותיו במדע, והיכולת לפרש הצלחות של תלמידים אחרים במדע וכיצד הושגו. עם זאת מורים והורים **המתאימים את המסרים לביצועים האמיתיים של התלמידים**, יסייעו להם לפתח את תפיסתם העצמית ולראות את עצמם באופן קוהרנטי עם האופן בו אחרים רואים אותם.

1.4 מוטיבציה בלמידת המדעים

המסגרת לחינוך מדעי מהגן ועד סוף י"ב (National Research Council, 2012a) מציינת את חשיבותן של מוטיבציה וחוללות עצמית בלמידת מדעים. כמה סוגי ידע, בפרט של מושגים ופרקטיקות קָנוניות במדע, אינם יכולים להתהוות אלא מתוך עיסוק וחשיבה מכוונים וארוכי טווח. הבנה עמוקה של מדע דורשת שנים של מאמץ, תהליך ארוך שלעולם שאינו מסתיים. אנשים העוסקים במדע מבנים את בסיס הידע שלהם בכיתות הגן עד י"ב (K-12), מפתחים ומרחיבים אותו כל חייהם וממשיכים לעקוב אחר חידושים מדעיים הרלוונטיים לתחומם. סביר שאנשים יעסקו במדע מהעריסה ועד הקבר רק אם הם מוּנָעים לעשות כן וחשים שהם יכולים.

המוטיבציה ללמוד מדע אולי איננה מיומנות רגשית־חברתית, אך התפתחותה תלויה בקיומן של מיומנויות רגשיות־חברתיות, בדומה לתלות בין חוללות עצמית ליכולת לפרש באופן אובייקטיבי ביצועים עצמיים, לפרש כהלכה מה אחרים אומרים על יכולותיו של היחיד וכן היכולת לפרש הצלחות של תלמידים אחרים במדע וכיצד הושגו. אנו עוסקים כאן במוטיבציה ללמוד מדע ובאופן שהיא מושפעת ממיומנויות רגשיות־חברתיות בגלל מרכזיותה בלימודי המדעים. כל למידה המתרחשת בהיעדר מוטיבציה ללמוד - היא מקרית.

כמה תאוריות מאפיינות ומסבירות את המנגנונים המשפיעים על המוטיבציה, ובהן value-expectancy theory (Eccles & Wigfield, 2002), self-determination theory (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991), attribution theory (Weiner, 2005) ו-achievement goal theory (Ames, 1992a). אנו נתמקד ב-achievement goal theory משני טעמים: משום שהשימוש בה נרחב והיא נחשבת שימושית ביותר עבור המבקשים לבחון את המוטיבציה ללמוד במסגרות חינוכיות (Kaplan & Maehr, 2007), ומשום שנבדקה ונמצאה יעילה בכל שכבות הגיל (Utman, 1997).

תלמידים מוּנָעים (או שאינם מוּנָעים) ללמוד מדעים ולעסוק בהם ממגוון סיבות: יש המוּנָעים מצורך פנימי להבין את המציאות סביבם ולשלוט בה, ויש המוּנָעים מהרצון להיראות כמי שמבינים במדעים. המונעים מצורך פנימי מכונים מכוּוני פיתוח יכולת, והמונעים מהרצון להרשים אחרים מכונים מכווני הפגנת יכולת, אך אין מדובר בשתי מכוונויות דיכוטומיות - בכל אחד ואחת יש שילוב מסוים של שתיהן (Ames, 1992).

מחקרים הראו בעקביות כי תלמידים המכוּונים בעיקרם לפיתוח יכולת במדעים, ייטו לחוש חוללות עצמית גבוהה באשר ליכולתם לעסוק במדע, יתמידו גם לנוכח קשיים, יוכלו לשחזר את מה שלמדו בעבר, ויהיו באופן כללי בעלי עמדות חיוביות כלפי מדעים (Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Kaplan & Maehr, 1999).

סביר מאוד שתלמידים אלו יעסקו במדע גם אחרי שעות בית הספר (Fortus & Vedder-Weiss, 2014). מכוונות פנימית זו היא ללא ספק מכוונות שראוי לקדמה. לעומת זאת, המסקנות באשר לתלמידים המכוונים להפגין יכולת הן מעורבות: תלמידים אלו פועלים היטב בסיטואציות מסוימות, אך באופן שאינו משביע רצון באחרות. נראה כי אין קשר בין מכוונות להפגנת יכולת ובין מוטיבציה לעסוק במדע אחרי שעות הלימודים (Fortus & Vedder-Weiss, 2014).

פרט למתרחש בבתי ספר ייחודיים, המכווּנוּת לפיתוח יכולת במדע נוטה לרדת בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים (Anderman & Midgley, 1997; Vedder-Weiss & Fortus, 2011). זהו ממצא שאמור להטריד הורים, מורים למדעים, חוקרים וקובעי מדיניות. אם תלמידים מסיימים את חטיבות הביניים כשהמכוונות שלהם לפיתוח יכולת במדע נמוכה, לא סביר שיבחרו ללמוד מדעים באופן מורחב בהמשך לימודיהם או להיות צרכנים קבועים של ידע מדעי אחרי שעות הלימודים.

הירידה במכווּנוּת לפיתוח יכולת ובמוטיבציה לעסוק במדעים אחרי שעות בית הספר אינה גזרת גורל. מכוונות התלמידים למדע אינה מתפתחת בוואקום. היא מושפעת מהסביבה, בייחוד מתפיסת הלומדים את הדגש שהסביבה שמה על מכוונויות שונות. תלמידים מושפעים ממבוגרים משמעותיים, כמו הוריהם ומוריהם למדעים, ולא משנה איזה סוג של מכוונות מבוגרים אלו מעודדים (Vedder-Weiss & Fortus, 2013). ככל שהתלמידים גדלים, קטן תפקיד הוריהם בעיצוב סוג המכוונות, ואילו תפקידם של המורים למדעים גדל. בחטיבת הביניים המורים למדעים הופכים לגורם הדומיננטי המשפיע על המכוונות ללמוד מדע (Vedder-Weiss & Fortus, 2013). היכולת לפרש נכון מסרים מהסביבה, כולל המורים למדעים, היא יכולת רגשית־חברתית מובהקת ודוגמה לתלות בין המוטיבציה לעסוק במדעים לבין היכולות החברתיות והרגשיות של הלומדים.

מורים יכולים לתמוך במכווּנוּת לפיתוח יכולת במדעים בדרכים רבות, בראש ובראשונה בהעברת מסרים ברורים ועקביים באשר לחשיבות שהם רואים בלימודי המדעים. הם, למשל, יכולים לאתגר את התלמידים במשימות הדורשות חשיבה והנמקה, ולא לבקש מהם רק למלא דפי עבודה או להעביר מסר שאין תחליף להבנה מעמיקה של התכנים. מורים יכולים להעניק ללומדים אוטונומיה בבחירת כיווני חקירה, ולא להציג את עצמם כסמכות היחידה בעניין זה; מורים יכולים להקדיש זמן לשאלות ששואלים תלמידים ולתחומי העניין שלהם, במקום להכין את התלמידים למבחן הקרוב (Vedder-Weiss & Fortus, 2017).

חוללות עצמית במדעים קשורה קשר הדוק למטרת המכווּנוּת של היחיד במדעים. התשובה לשאלה אם היחיד מרגיש שהוא מצליח במדעים תלויה בשאלה מה נחשב הצלחה במדעים בעיני היחיד. אם רק ציונים במבחן נחשבים, הבנה עמוקה לא תיחשב עדות ליכולת של היחיד במדע. הדבר ניכר היטב במחקר שערכו דורפמן ופורטוס (Dorfman & Fortus, 2019). הם הראו שבבתי ספר של זרם ולדורף, המדגישים הבנה על פני ציונים, הערכת התלמידים את יכולותיהם התבססה בראש ובראשונה על הבנתם את החומר. לעומת זאת בבתי ספר רגילים, התבססה החוללות העצמית של התלמידים במדעים בעיקר על קבלת ציונים טובים בבחינות.

מלבד מיומנויות, למידה רגשית־חברתית כוללת גם עמדות ותפיסות עולם. למשל, דפוס חשיבה מתפתח (Dweck, 2008), אותה תפיסה של התלמידים שהם יכולים להמשיך להשתפר, לגדול ולהתפתח בתחומי הדעת השונים ואינם מוגבלים על ידי תכונות קבועות (fixed) שלהם (כגון אינטליגנציה וכישרון).

תפיסת עולם זו אינה מיומנות קוגניטיבית, אלא גישה ללמידה הרואה ערך בידע ובהנאה אינטלקטואלית. היא אינה נלמדת בדרך של פתרון בעיות או הוראה מסורתית, אלא על ידי הטמעה בְּסְביבה (בית, כיתה, בית הספר, תוכניות חוץ בית ספריות, חברים וכדומה) אשר מעריכה אותה, מעודדת אותה, מעבירה מסרים בדבר חשיבותה ומצביעה על אנשים ראויים שאימצו אותה. חשוב שמורים ובתי ספר ילמדו כיצד לקדם תפיסת עולם זו. כדי שתלמידים יצליחו לפתח מכוונות לפיתוח יכולת, הם חייבים להיות בעלי מיומנויות חברתיות

המאפשרות לקלוט, להבין ולפרש נכונה את המסרים התומכים שמגיעים מהסביבה. כדי שיצליחו לשמר את המכוונות הזאת, עליהם להיות בעלי מיומנויות רגשיות המאפשרות לעמוד בפני המסרים ההרסניים שהם עלולים לפגוש במהלך לימודיהם בבית הספר.

1.5 סיכום שילוב למידה רגשית־חברתית בהוראת המתמטיקה והמדעים

הולכת ומתבהרת החשיבות שבפיתוח נורמות המאפשרות שיח טיעוני מכבד, אם בעבודה בקבוצה קטנה אם במליאת הכיתה, בהוראת המתמטיקה והמדעים. נורמות אלו חשובות לא רק לפיתוח הבנה בתחומי הדעת אלא גם לפיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות כלליות. במאמר סקירה שהתפרסם לאחרונה מציעים לארסן ורסמוסן (Laursen & Rasmussen, 2019) ארבעה יסודות שיש להשתית עליהם למידה, שניים מכוונים ללומד ושניים למורה:

- Students engage deeply with coherent and meaningful mathematical tasks;
- Students collaboratively process mathematical ideas;
- Instructors inquire into student thinking;
- Instructors foster equity in their design and facilitation choices (pp. 138)

אומנם הסקירה שלהם עוסקת במחקר בהוראת המתמטיקה, אולם היא רלוונטיות גם להוראת המדעים ושאר תחומי הדעת. היסוד השני שהם מציעים, שעניינו למידה חברתית־שיתופית, יכול להתממש בהינתן סביבה המבוססת על עקרונות הלמידה הרגשית־חברתית. למידה המזמנת ללומד מעורבות וחשיבה עם עמיתים מקדמת, כאמור, היבטים קוגניטיביים ורגשיים כאחד.

לסיכום, אומנם המיומנויות החברתיות והרגשיות לרוב אינן עדיין מטרה מפורשת של תוכניות הלימודים במדעים ובמתמטיקה בארץ ובעולם, אך הן חשובות לכל מי שמבקש ללמוד ולעסוק במדע ובמתמטיקה, במיוחד בהיבטים של תחומי הדעת המתבססים על רמה גבוהה של תקשורת וטיעוניות.

2. למידה רגשית־חברתית בחינוך לאזרחות

יש חוקרים הרואים בלימודי אזרחות הזדמנות מבטיחה ומתאימה ביותר לפיתוח היבטים מסוימים של למידה רגשית־חברתית (ראו נספח 4). רבים טוענים שהתנהגות אזרחית אפקטיבית - החיונית למעורבות פוליטית, כלכלית, חברתית ותרבותית מלאה - דורשת מערך של יכולות, ובהן כישורים חברתיים וכישורי השתתפות (participatory) כמו היכולת לטעון טיעונים, לנמק ולהביע דעה בדיונים פוליטיים; היכולת לפתור קונפליקטים, להשפיע על מדיניות ועל החלטות באמצעות מחאה ושדולה; והיכולת לבנות קואליציות ולשתף פעולה עם ארגונים אחרים. כמו כן נחוצים ערכים מסוימים, עמדות ודיספוזיציות (למשל עניין בנושאים חברתיים־פוליטיים, תחושת אחריות, סובלנות ומודעוּת לדעות קדומות, הערכה לעקרונות דמוקרטיים, צדק חברתי וזכויות אדם). כל אלו הם מרכיבים של למידה רגשית־חברתית במרחב האזרחי.

חינוך לאזרחות צריך לטפח "אזרח טרנספורמטיבי [אשר יכול] לפעול לקידום צדק חברתי גם כאשר פעולותיו פוגעות, מאתגרות או מערערות חוקים, קונבנציות או מבנים קיימים" (Banks, 2014, p. 9). למקצוע האזרחות יש הפוטנציאל לקשור נושאים ופדגוגיה של למידה רגשית־חברתית להיבטים קונטקסטואליים, בייחוד בכל הנוגע לגזענות ולאי־שוויון. עם זאת קישור כזה מחייב לשים דגש מיוחד על יכולות אזרחיות, אתיות ובין־תרבותיות, בעיקר בבתי ספר שבהם לומדים מיעוטים וקבוצות נחשלות (Allbright, Marsh, Kennedy, Hough, & McKibben, 2019).

על פי אגבאריה, ההימנעות של העוסקים בלמידה רגשית־חברתית מנושאים שקשורים באפליה, היא מעט אירונית, שהרי כבר נמצא שאפליה ואי־שוויון גורמים לא פעם לדחק (סטרס) ולטראומה (Bryant-Davis & Ocampo, 2005). גם גזענות משפיעה על האופן שבו צעירים תופסים את עצמם ואת האחרים, ובכך על החוויה הרגשית שלהם (Martin et al., 2011), על רווחתם (Paradies & Cunningham, 2012) ועל המעורבות האקדמית שלהם (Bodkin-Andrews, Denson, & Bansel, 2013). לעומת זאת תחושה חיובית חזקה של זהות תרבותית קשורה לרווחה נפשית (well being) (Priest, Mackean, Davis, Briggs, & Waters, 2012).

חשוב אפוא שמתכנים ומפתחים של תוכניות למידה רגשית־חברתית בישראל לא יימנעו מעיסוק בנושאים שנויים במחלוקת כמו גזענות ואפליה, ויבחרו לנקוט גישה רגישת תרבות (culturally responsive) (Cressey, 2019; McCallops et al., 2019). הדבר חשוב בעיקר לנוכח הקונפליקטים והשסעים בחברה הישראלית, שהפרדה על בסיס דת ולאום מאפיינת את מערכת החינוך שלה (Agbaria, 2018). לפי אגבאריה, כדי לשלב למידה רגשית־חברתית בלימודי אזרחות חשוב שמערכת החינוך תאמץ, כחלק מהאני מאמין שלה, "כבוד תרבותי" כלפי כל הקבוצות בחברה הישראלית.

3. למידה רגשית־חברתית בתחומי דעת נוספים

עוד תחום דעת שאפשר לשלב בו למידה רגשית־חברתית הוא **היסטוריה**. יש תוכניות לימוד המציעות לתלמידים להיכנס לנעליה של דמות היסטורית, לנסות להבין את רגשותיה בנקודת זמן מסוימת, את ההחלטות שקיבלה - ובכך מסייעות להם להכיר את עצמם, להתוודע למיומנויות ולערכים שלהם, אך גם להבין את המורכבות שבקבלת החלטות בתנאי אמת. דוגמאות רבות לכך ניתן למצוא בשיעורי תנ"ך שבהם אפשר לעודד תלמידים "להיכנס לנעליה" של דמות חשובה ולנסות להבין את הרגשות והדילמות שבפניהן עמדה בנקודה קריטית ואת המניעים להחלטות שקיבלו. כך למשל, לנסות להבין את זוויות הראייה השונות של משה ואהרון בעת מעשי העגל, או התנהגותו של ירמיהו שיצא נגד השלטון והטיף לכניעה לאויב. נוסף על הניסיונות להבין את זוויות הראיה השונות, הדיונים בכיתה עשויים לקדם את יכולתם של התלמידים להיות מודעים לרגשות שלהם עצמם במצבים מעין אלו וכן את היכולת שלהם להציג עמדה אישית ולנהל דיון מכבד על מה שתלמידים אחרים חשים וחושבים.

יש תוכניות לימודים שהובנו באופן מכוון כדי לקשור בין הקניית ידע לקידום ולטיפוח של היבטים של למידה רגשית־חברתית. התוכנית Facing History and Ourselves משלבת למידה קוגניטיבית של ידע היסטורי, מעורבות רגשית ובחינה אתית של אירועים היסטוריים (כגון השואה). תוכנית לימודים ששמה Project Imagine משחזרת באופן דיגיטלי אירועים היסטוריים ומציעה לתלמיד לנסות להבין את האנשים שעמדו בפני החלטות אישיות חשובות. השילוב בין למידת העובדות להתמודדות רגשית עם הסיטואציה אמורה לקדם למידה רגשית־חברתית ובה בעת להגביר את מעורבות התלמידים בלמידת עולם התוכן ההיסטורי.

שיעורי ספרות ואומנות (חזותית, מוזיקה, ריקוד ותנועה) הם מצע טבעי לטיפוח ולהקניה של היבטים חשובים של למידה רגשית־חברתית. דמויות בסיפורים, אירועים שמתרחשים בספרים, דימויים בשירים - כל אלו משמשים מצע לדיון בסוגיות הקשורות להבנת העצמי ולהבנת האחר, ומקדמים את היכולת של תלמידים ומורים לקיים דיאלוג מכבד. יש לציין שמצאנו מחקרים מעטים בלבד שבחנו באופן שיטתי את השפעותיה של למידה רגשית־חברתית בשיעורים אלו. רוב הידע הקיים מקורו בדיווחים לא פורמליים של מורים ומנחים שפיתחו תוכניות בתחום זה ובהמלצותיהם באשר לדרך השילוב של למידה רגשית־חברתית בשיעורים אלו.

דוגמה לשימוש בספרות לקידום למידה רגשית־חברתית היא הספרותרפיה, שיטת ההוראה הטיפולית של דבורה קובובי מישראל. בשיטה זו נעשה שימוש שיטתי ומובנה בקטעים ספרותיים כדי לקדם הבנה אמפתית של האני ושל האחר (למשל, קובובי, 1969). לפי ברגר (2011), שהכינה מערכי שיעור לעבודה עם מתבגרים בבתי ספר על פי גישת קובובי, הבנה של גיבור היצירה מתוך הזדהות וקבלה של רגשותיו ומחשבותיו עשויה לאפשר לתלמיד קבלה של רגשותיו ומחשבותיו שלו ומתוך כך לאפשר לו צמיחה. גם התערבויות עם ילדים תוקפניים המבוססות על ביבליותרפיה (שכטמן, 1999) משתמשות בקטעים מהספרות כדי לקדם מיומנויות ולסייע לתלמידים להתמודד עם קשיים רגשיים. עם זאת נדגיש: בעוד ששיטות אלו נועדו בדרך כלל לטיפול בילדים עם קשיים רגשיים־התנהגותיים, אנו מביאים אותן כדוגמאות **לפוטנציאל** הטמון בשיעורי ספרות בכל הנוגע לקידום למידה רגשית־חברתית עבור **כלל התלמידים**, ואין הכוונה לצמצם את ההתייחסות לגישות של התערבות טיפוליות.

פריירה ומרקז־פינטו (Pereira & Marques-Pinto, 2018) מצטטים כמה מחקרים המצביעים על כך שתוכניות בתחום האומנות מגבירות את המיומנויות החברתיות של התלמידים, בעיקר את היכולת לקיים יחסים חברתיים, לפתור קונפליקטים ולעבוד בצוות. יש לסייג קביעה זו, שכן מחקרים אלו מבוססים על מדגמים קטנים ולא מייצגים ועל מחקרים כמותיים מעטים בלבד.

ניתן למצוא דוגמאות לשימוש באומנות חזותית כדי לקדם למידה רגשית־חברתית. כך, למשל, יש דיווח על שימוש באומנות חזותית במקסיקו (The Art of Social and Emotional Learning in Mexico). מורים פונים לתלמידים המשתתפים בשיעור ומבקשים מהם לספר מה הם רואים בתמונה, אם היא מזכירה להם חוויות שחוו, אילו רגשות היא מעוררת בהם. לאחר מכן מתנהלת שיחה בין התלמידים וכל אחד מציג את נקודת מבטו, בעוד המורים מקפידים על הקשבה לָאַחר ועל מתן לגיטימציה לשונה. תוכנית זו מרחיבה את היכולת להעמיק בהבנה ובהבעה של רגשות.

שיעורי ריקוד המשולבים בתוכנית הלימודים הרגילה או בפעילויות לא פורמליות בצהרונים ובערב, עשויים גם הם לתרום ללמידה רגשית־חברתית. לדברי מפתחי תוכנית בתחום זה, שיעורי ריקוד מגבירים את העניין של התלמידים בתכנים ומטפחים מיומנויות בין־אישיות כגון שיתוף פעולה, הקשבה לאחר ושליטה על דחפים (impulse control).

דוגמה לכך היא עבודתו של הארגון Dancing with class. ריקודים שמקורם בתרבויות שונות מאפשרים להכיר מקומות אחרים, מלמדים על העצמי ועל האחר, מגבירים את הרגישות לתרבויות אחרות ומעוררים בתלמידים גאווה בתרבותם). בשיעורי ריקוד אפשר להדגים, למשל, כיצד עיצבו ההיסטוריה של קבוצה תרבותית מסוימת והמפגש שלה עם תרבויות אחרות את הריקוד כפי שהוא מוכר היום. ואכן, בהטמעה של תוכני למידה רגשית־חברתית בתחומי דעת שונים - אומנות חזותית, ריקוד, תנועה אומנותית וכדומה - אחד הדגשים החשובים הוא על יחסים בין תלמידים מרקעים תרבותיים מגוונים. שיעורים אלו עשויים להגביר את תחושת השייכות ואת התפיסה החיובית של תלמידים לא רק באשר לתרבות ולקבוצה החברתית שלהם, אלא גם באשר לרקע התרבותי של אחרים.

בארצות הברית תוכנית ששמה Conga מתמקדת בריקודים כמו סלסה, מרנגה ופוקסטרוט. בתוכנית זו התלמידים לומדים לרקוד עם בני זוג, ובה בעת מתוודעים למקורות ההיסטוריים והתרבותיים של הריקוד. מפתחי התוכנית טוענים שאינם מלמדים ריקודים אלא מלמדים תלמידים. הם מתמקדים בריקודי זוגות ומבנים באמצעותם הזדמנויות ללמוד כבוד הדדי ולרכוש ביטחון עצמי וכן יכולת לעבוד בקבוצה ולהנהיג. מטרתם המרכזית להשפיע על האופן שבו תלמידים מתייחסים לעצמם, לאחרים ולקהילה שלהם. כך למשל, על פי הכללים בשיעור, נאסר על תלמידים לבחור בני זוג רק מקרב חבריהם משכבר הימים ולהעיר הערות פוגעות על האופן שבו אחרים רוקדים. כך לומדים התלמידים לשלב אחרים ולנהוג כלפיהם בכבוד.

יש לציין שבתקופה האחרונה התקבלו בבית הנבחרים של קליפורניה כמה החלטות המכירות בתוכנית זו כחלק מתוכנית הלימודים הרשמית, והיא מופעלת במספר גדל והולך של מחוזות חינוך ובתי ספר. עם זאת חשוב להזכיר שוב שאין תשתית מחקרית התומכת באפקטיביות של תוכניות אלו לקידום למידה רגשית־חברתית.

כמה מְחַבְּרים ציינו שגם שיעורי מוזיקה עשויים לקדם למידה רגשית־חברתית. ורנר (Varner, 2019) ציין שבשיעורי מוזיקה אפשר לקדם היבטים של מודעות עצמית ותפיסה של יכולת, מיומנויות חברתיות ואף קבלת החלטות אחראית. מורים למוזיקה יכולים לסייע לתלמידיהם לווסת את עצמם ולהתמודד עם מצבים מלחיצים כגון הופעות, לבחון את עצמם ואת האחרים בחינה ביקורתית, לשתף פעולה למען פעילות קבוצתית, לתמוך, למתוח על אחרים ביקורת בונה ועוד.

במחקר שעסק בהשפעות של השתתפות בקבוצה מוזיקלית לאחר שעות הלימודים, נמצא שבמהלך שנת לימודים אחת חלו שינויים חיוביים בכמה מיומנויות בהשוואה לקבוצת ביקורת של בני נוער שלא השתתפו בתוכנית (Hospital, Morris, Wagner, & Wales, 2018). התוכנית מבוססת על גישה המכונה El Sistema, שפותחה בוונצואלה ומבוססת על ההנחה שהוראת מוזיקה קבוצתית (ensemble) לכול, ולא רק למוכשרים במיוחד, עשויה לחולל שינוי אישי וחברתי. גם כאן יש לציין שמעטים הם המחקרים הבוחנים באופן אמפירי את ההשפעה של תוכניות מעין אלו על למידה רגשית־חברתית.

שיעורי חינוך גופני ופעילויות ספורט לא פורמליות הן הזדמנות להקנות למידה רגשית־חברתית. בין היתר אפשר לנצלם לקידום מיומנויות הקשורות בהבנה של התלמיד את עצמו ואת החוזקות והאתגרים שבפניהם הוא עומד, ולבנייה של תפיסה עצמית חיובית ויכולת להתמיד ולהתמודד עם קשיים (perseverance, grit). פעילויות ספורט רבות הן קבוצתיות, ולכן יש בהן הזדמנות לחזק מיומנויות ועמדות הנוגעות לאחרים ולשיתוף פעולה איתם. התמודדות עם סוגיות של הצלחה וכישלון ויחס ספורטיבי גם ליריב, יכולה גם היא לקדם מיומנויות רגשיות־חברתיות.

אחד המודלים הידועים בתחום זה הוא TPSR (Teaching Personal and Social Responsibility; Hellison, 2011), מודל המשמש מורים ומדריכים בשיעורי חינוך גופני ובפעילויות ספורט קבוצתי לקידום יכולת התלמידים לנהל את עצמם באופן מיטבי, לקיים יחסים מכבדים עם אחרים ולתרום להם. המטרה היא שמיומנויות וכשרים אלו יבואו לידי ביטוי מחוץ למגרש המשחקים, בבית הספר, במשפחה ובקהילה (Jacobs, Lawson, Ivy, & Richards, 2017). גורדון (Gordon, 2012), למשל, מנתח את מטרות החינוך בניו זילנד ומראה כיצד בפעילויות של חינוך גופני אפשר לקדם שלוש מיומנויות הנחשבות מרכזיות בהן ניהול עצמי; יחס לאחרים; השתתפות ותרומה. גם כאן מדובר בדוגמאות לאפשרויות שטומן בחובו החינוך הגופני, אך מעטות הן העדויות המחקריות־אמפיריות בדבר ההשפעה של תוכניות חינוך אלו על קידום למידה רגשית־חברתית.

4. סיכום והמלצות

בפרק זה סקרנו את האפיק של שילוב למידה רגשית־חברתית בהוראת תחומי דעת שונים - מתמטיקה ומדעים, אזרחות, ספרות, היסטוריה ותנ"ך, אומנות וחינוך גופני. מסקירת הספרות עולה הסכמה באשר לצורך לשלב למידה רגשית־חברתית בתחומי הדעת השונים, שכן כל תחום דעת טומן בחובו הזדמנויות לטיפוח היבטים שונים של למידה זו. ואכן, במערכות חינוך בישראל ובעולם נעשים ניסיונות לשלב היבטים של למידה רגשית־חברתית בתחומי הדעת השונים. הוועדה רואה אפוא בשילוב של למידה רגשית־חברתית בתחומי הדעת אמצעי חשוב לקידומה ולהטמעתה בקרב התלמידים ולהלן המלצותיה:

1. יש להעמיק בקרב כל העוסקים בחינוך את המודעות לחשיבות שילובה של למידה רגשית־חברתית בהוראה של תחומי הדעת:

1.1 במדעים ובמתמטיקה, וגם בתחומי דעת אחרים, יש לשים דגש על למידה חברתית-שיתופית, על פיתוח תחושת מסוגלות ועל חוללות עצמית. כל אלו יביאו גם להגברת המוטיבציה של התלמידים.

1.2 מקצוע האזרחות עשוי לסייע בפיתוח מרכיבים של למידה רגשית־חברתית הקשורים למרחב האזרחי וליחסים בין קבוצות בחברה. חשוב לאפשר דיון גם בסוגיות מורכבות, ולהקפיד על גישה מכבדת ורגישת תרבות.

1.3 יש לראות בתחומי דעת כמו תנ"ך, היסטוריה, ספרות ואומנות מצע טבעי לטיפוח ולהקניה של היבטים חשובים בלמידה רגשית־חברתית, ובהם הכרת העצמי, הכרת האחר, התמודדות רגשית עם סיטואציות שמזמנים תוכני הלימוד, וטיפוח של דיאלוג מכבד.

1.4 שיעורי אומנות חזותית ומחול עשויים לסייע בהיכרות עם תרבויות שונות, להגביר את הרגישות לאחר ולטפח תחושת שייכות וגאווה של התלמידים בתרבותם.

1.5 אפשר לנצל פעילויות של חינוך גופני וספורט לקידום מיומנויות הקשורות בהבנה של התלמידים את עצמם, את חוזקותיהם ואת האתגרים שבפניהם הם עומדים בפעילויות אלו. פעילויות אלו עשויות לסייע בבנייה של תפיסה עצמית חיובית, וביכולת להתמיד ולהתמודד עם קשיים, עם הצלחות ועם כישלונות. האופי הקבוצתי של פעילויות ספורט רבות הוא בבחינת הזדמנות לחזק מיומנויות ועמדות הנוגעות לאחרים ולשיתוף פעולה איתם.

2. יש לפתח ולהנגיש למורים ידע ואמצעי הוראה המסייעים בשילוב למידה רגשית־חינוכית בתחומי הדעת בכל שלבי ההכשרה, הפיתוח המקצועי וההוראה.

3. יש לקדם שיתוף פעולה בין כל חלקי מערכת החינוך העוסקים בתחומי הדעת השונים ובקידום למידה רגשית־חברתית. שיתוף זה יביא לשילוב מיטבי של למידה זו בכל תחומי הדעת.

4. יש להקדיש משאבים למחקר כדי לבחון האם וכיצד המאמצים לשילוב הטיפוח של למידה רגשית־חברתית בתחומי הדעת אומנם מביאים לתוצאות המצופות.

פרק 5: שיעור ייעודי לקידום למידה רגשית־חברתית

בספרות המקצועית יש הסכמה שלמידה רגשית־חברתית, כמו כל תהליך חינוכי אחר, מתרחשת בשני אופנים: בחשיפה לסביבה המטפחת אותה במגוון דרכים (caught) ובהוראה ישירה ומכוונת (taught). חברי הוועדה סוברים אפוא שנוסף על יצירת סביבה מעודדת, מוגנת ומטפחת יש לקדם למידה רגשית־חברתית באופן ישיר ומכוון, בדמות שיעורים המוקדשים לכך בקביעות בתוכנית הלימודים המחייבת את כלל מערכת החינוך בישראל. פרק זה יעסוק בשיעור ייעודי שמטרתו להקנות ולטפח למידה רגשית־חברתית.

בישראל ובכמה מדינות נוספות שיעור ייעודי זה ידוע בשם "שיעור כישורי חיים". בחלק הראשון של פרק זה נסקור בקצרה את הרקע להתפתחות המושג "כישורי חיים" ואת הדרכים שבהן הוטמע שיעור ייעודי זה במערכת החינוך בישראל. בהמשך נציע דרכים שונות שאפשר לדעתנו למנף בהן את התשתית ואת הידע הקיימים כדי לעצב שיעורים ייעודיים לקידום למידה רגשית־חברתית, ולהגביר את השפעתם החיובית עבור כל התלמידים.

1. רקע קצר על כישורי חיים (life skills)

לפי ארגון הבריאות העולמי, כישורי חיים הם אותן יכולות להפגין התנהגות חיובית ומסתגלת המאפשרות לבני אנוש להתמודד ביעילות עם הדרישות ועם האתגרים של חיי היום־יום (ראו המסמך Life skills education for children and adolescents in school של ארגון הבריאות העולמי). כישורים אלו כוללים מיומנויות רגשיות־חברתיות המשפיעות על ההתנהגות, ובהן יכולות רפלקטיביות הנדרשות לפתרון בעיות ולחשיבה ביקורתית, וכן מיומנויות אישיות (כמו מודעות עצמית) ומיומנויות בין־אישיות (כמו חברות וסובלנות).

העניין בכישורי חיים עלה בשנות ה-70 בד בבד עם אימוצה הנרחב של הגישה הקוגניטיבית־התנהגותית כגישה טיפולית וחינוכית (לצד הגישה הדינמית וגישות אחרות). על פי הגישה הקוגניטיבית־התנהגותית, אחד מתפקידי המטפל הוא להקנות לאדם מיומנויות, תפיסות עצמי ודרכי פעולה חלופיות, שיסייעו לו להתמודד ביעילות עם האתגרים שבפניהם הוא ניצב (ראו, לדוגמה, גישת החיסון לקראת לחצים, SIT - Stress Inoculation Therapy של Meichenbaum, 1985).

העניין בכישורי חיים גבר גם בעקבות התוכנית להקניית כישורי חיים של בוטווין (LST - Life Skills Training), המבוססת על עדויות מחקריות באשר לתרומה של טיפוח כישורי חיים למניעת שימוש לרעה בסמים (Botvin, 1985; Botvin & Griffin, 2004, 2015, 2016). תוכנית זו עוצבה בעקבות למידה מחקרית יסודית וממושכת של הדינמיקה המובילה לתחילתו של שימוש לרעה בסמים. התברר שבמקרים רבים ההתנסויות הראשונות בשימוש בסמים מתרחשות בעקבות לחץ חברתי שמופעל על צעירים שאינם יודעים כיצד להתמודד איתו. תוכנית התערבות זו מלמדת אותם אפוא להתמודד עם לחצים חברתיים. זאת ועוד, הקניית כישורים בתחום זה מסייעת לצעירים להתמודד גם עם לחצים אחרים, כגון לחץ לקיים יחסי מין. התוכנית מוכרת מאוד בקרב העוסקים בהתערבויות מניעתיות, והיא תורגמה לעשרות שפות,

הופעלה בעשרות מדינות בעולם והפכה לתוכנית דגל במדינות רבות באירופה (ראו, לדוגמה, Weichold & Blumenthal, 2016).

בישראל צמח הרעיון לשלב כישורי חיים במערכת החינוך מפעילות למניעת שימוש לרעה בסמים שקיימה שפ"י בשנים 1990-1991. גורמים בשפ"י היו מודעים לעבודתו המדעית של בוטווין ויצרו עימו קשר לימודי. התפיסה של שפ"י בנושא זה הושפעה מהגישה הסלוטוגנית (אנטונובסקי, 1998) המשלבת בין פרדיגמת המניעה, הטיפול וקידום הבריאות ותורמת באופן שונה לתלמידים שנמצאים במצבים שונים. בהדרגה, החל משנת 1995, הורחבו גבולות התחום, ובפועל הכותרת "כישורי חיים" משמשת היום מושג מטרייה לכל מה שקשור להתערבות פרואקטיבית של יועצות חינוכיות בכיתות, ובכלל זה נושאים שהקשר שלהם להתפתחות רגשית־חברתית אינו ישיר.

לפי שפ"י, "כישורי חיים" היא תוכנית התפתחותית המיועדת לכיתות א' עד י"ב ופועלת לפיתוח כשירות רגשית־חברתית של תלמידים ולחיזוק יכולתם להתמודד עם מצבי חיים שונים. התוכנית עוסקת בהתפתחות ובמניעה ומבוססת על מערכים מובנים המנחים מורים כיצד לשוחח עם תלמידים על חייהם, על פיתוח כישורים תוך־אישיים ובין־אישיים, על התנסותם במשימות התפתחות, על גיבוש זהותם, על מיניותם, על המפגש שלהם עם התנהגויות סיכון ועל התנסויות שונות שהם חווים.

אין מדובר בתוכנית מובנית ונוקשה, אלא בתוכנית גמישה המבוססת על רב שיח בתוך מערכת החינוך ומבוססת על הידע ההולך ומצטבר באשר לגורמים מערכתיים המקדמים רווחה נפשית.

לפי שפ"י, התוכנית הנוכחית לכישורי חיים כוללת למידה של כישורים תוך־אישיים, בין־אישיים וחברתיים כגון מודעות עצמית, ניהול והכוונה עצמית, שליטה עצמית, כישורי חברות, תקשורת בין־אישית, אמפתיה, אסרטיביות, פתרון בעיות וקבלת החלטות, הצבת מטרות והתמודדות עם מצבי לחץ ומשבר. התוכנית מובנית בעיקרה, אך אפשר להתאימה לצרכים משתנים, להתפתחות האישית של התלמידים ולגילם. התוכנית עוסקת, בין היתר, בצמצום האלימות, בשימוש לרעה בסמים, באלכוהול ובעישון, בהתמודדות עם התעללות בילדים, בהתנהגות מינית סיכונית, בגלישה בטוחה ובמניעת התנהגות סיכונית ברשת, בחינוך מיני ובחינוך לחיי משפחה, בפיתוח קריירה ובשיפור תהליכי למידה.

ב-2009 פורסמה מהדורה מחודשת של התוכנית ובה חמישה מוקדים המכונים "און־בי":

- **א - אני וזהותי:** מוקד לחיזוק הזהות העצמי
- **ו - ויסות רגשי:** מוקד לניהול והכוונה עצמית
- **נ - ניהול עצמי:** מוקד לניהול עצמי בלמידה, בשעות הפנאי ובעבודה
- **ב - ביני לביניכם:** מוקד לכשירות בין־אישית
- **י - יש מוצא:** מוקד להתמודדות עם מצבי לחץ, סיכון ומשבר

בתוכנית "כישורי חיים" משולבת היום התוכנית "חוסן חינוך", שמטרתה לסייע בהתמודדות עם מצבי לחץ נורמטיביים ולחסן מפני מצבים קשים יותר. במסגרת התוכנית התלמידים משפרים את יכולת הניהול התפקודי שלהם (לומדים, למשל, לשחרר ולהרפות את הגוף, לנהל מחשבות ורגשות, למקד את הקשב, לתכנן ולפעול בגמישות) ואת יכולתם להתמודד עם מציאות מאתגרת, על פי שלבי התפתחותם השונים.

התוכנית הותאמה לזרם הממלכתי־דתי, למגזר הערבי ולחינוך המיוחד. בשיתוף האגף לחינוך על־יסודי ועם מינהל חברה ונוער נכתבת היום תוכנית גם לבתי הספר העל־יסודיים.

לפי שפ"י, הפעילות בשיעור כישורי חיים היא ברובה חווייתית. בכל נושא מתקיימת סדנה שמאפשרת לתלמידים להתחבר לנושא בדרך חווייתית, ומעודדת חשיבה רפלקטיבית על החוויה לצד המשגה ולמידת התכנים.

משיחות עם גורמים שונים במערכת החינוך עולה שנעשים כיום (בזמן כתיבת מסמך זה) תהליכים של ריענון החשיבה המושגית ועיצוב תוכנית השיעורים ודרכי הפעולה הנוגעים לשיעור "כישורי חיים". בחלק הבא נמליץ על דרכים לקידום שיעורים ייעודיים בלמידה רגשית־חברתית.

2. למידה רגשית־חברתית בשיעור ייעודי במערכת השעות המחייבת

כאמור בפרקים 3 ו-4, אנו ממליצים על הטמעה של למידה רגשית־חברתית באורח החיים של בית הספר ובהוראה של תחומי הדעת השונים. עם זאת אנו רואים חשיבות בהמשך קיומו של שיעור ייעודי במערכת השעות של כל בתי הספר. שיעור זה נועד לקדם למידה רגשית־חברתית, ויש להבחין בינו לבין שיעורים אחרים (כגון שיעורי מחנך), הממוקדים בנושאים אחרים (אם כי, כפי שנעיר בהמשך, אנו ממליצים לקשור בין שיעור ייעודי לקידום למידה רגשית־חברתית לבין שיעור מחנך ושיעורים אחרים).

בשיעור ייעודי לקידום למידה רגשית־חברתית תלמידים ילמדו מיומנויות רגשיות וחברתיות ויפתחו תפיסות עצמי, ערכים ותפיסות עולם, לצד קישורם השוטף לנושאים לימודיים, חברתיים ואישיים המעסיקים אותם. בשיעור ייעשה מאמץ להקנות באופן מסודר ומדורג כישורי חיים, ובכללם כישורי למידה, כישורים רגשיים, כישורים חברתיים ותפיסות עולם. צעד חשוב בכיוון זה יהיה ריענון היעדים, התכנים, תהליך ההכשרה ואופני ההערכה של התוכנית הקיימת. יש גם לשקול אם לשנות את שמה של התוכנית, כדי להדגיש שעודכנה.

3. התכנים בשיעורי למידה רגשית־חברתית

לנוכח סקירת הספרות והחלקים הקודמים של מסמך זה נראה שעל מערכת החינוך לבחור בתבונה את המיומנויות, תפיסות העצמי ותפיסות העולם שראוי להקנות ולטפח בשיעורי למידה רגשית־חברתית המיועדים לכל התלמידים. בין היתר, עליה לבחור במסגרת עיונית אחת או בשילוב של כמה מסגרות עיוניות המתאימות לשמש מסד לתוכנית.

ככלל, ובמבט לעתיד, על שפ"י לחתור להגדרות ברורות יותר ומבוססות אמפירית בכמה נושאים הקשורים להקניה של כישורי חיים. כיום קיימים מודלים רבים של התערבות לקידום כישורי חיים, והרלוונטיות של כל מודל תלויה בין השאר בהתאמתו לקהילה שבה נעשית ההתערבות (לתרבותה, לערכיה, לאפיוניה הייחודיים ועוד). קיימות גם עדויות אמפיריות לתועלת שבהתערבות לקידום כישורי חיים, אך התועלת היחסית של התערבויות אלו קשורה מאוד לאופן שבו הן מבוצעות (מי המתערב? איך הוא מתערב? עד כמה ההתערבות מתאימה לאדם שהיא נועדה לו, למשל לגילו, וכיוצא באלה), וגם לשילובן הנכון במרקם רחב של פעילויות נוספות. גם ליחסים הבין־אישיים בין המקנים כישורי חיים לרוכשים אותם יש חשיבות רבה.

זאת ועוד, חשוב שהתלמידים יראו במיומנויות המוקנות להם מיומנויות רלוונטיות שייטיבו את חייהם ואת הרגשתם מבחינה חברתית ולימודית. יצירת תחושת רלוונטיות היא קריטית במקרה של למידה רגשית־חברתית, שכן בסוג למידה זה אין מבחנים וציונים או תמריצים אחרים ללמוד את החומר. התמריץ היחיד ללמידה הוא תרומתה הברורה לתפקוד ולהרגשה של התלמידים, וכדי להשיג זאת יש לעשות מאמץ לקשר את מה שנלמד לנושאים המעסיקים את התלמידים.

עוד חשוב להדגיש שבבנייה נכונה של למידה רגשית־חברתית ככלל ושל תוכנית כישורי חיים בפרט, יש להביא בחשבון גם שיקולים ערכיים ואתיים, למשל של מי האחריות להקניה של למידה רגשית־חברתית, של מערכת החינוך או של ההורים? שהרי ברמה העקרונית הזכות לקבוע את תוכן השיעורים של ילדיהם נתונה להורים (חילונים ודתיים, למשל, יבחרו אולי בתכנים שונים). בעת עיצוב של תוכנית כישורי חיים ושל התערבויות אחרות הקשורות ללמידה רגשית־חברתית (אם יוחלט עליהן) בבית ספר מסוים, יש לחתור אם כך לשיתוף מלא בין המערכת החינוכית לבין משפחות התלמידים בבית הספר (ראו פרק 9 על תפקידם של ההורים).

לסיום חלק זה נציין כי תהליך קבלת ההחלטות ביחס לתוכן, לעיתוי, למבנה ולטכניקה של שיעור ייעודי לקידום למידה רגשית־חברתית חייב להתבסס הן על גישה עיונית־מושגית, הן על מגוון מחקרים שילוו את בניית התוכנית (לעיתים בדרך של ניסוי וטעייה). עד עתה לא נבנתה תשתית מחקרית מבוססת לתוכנית הקיימת של כישורי חיים. ידע אמפירי כזה יסייע להעריך לא רק את התוכנית אלא גם את תרומתו היחסית של כל אחד ממרכיביה.

חברי הוועדה ממליצים להכין תוכנית ארצית עבור השיעור הייעודי בקידום למידה רגשית־חברתית, שיהיה חלק מתוכנית הלימודים בכל מסגרת חינוכית, ולהתאים את התוכנית למאפייני התלמידים, משפחותיהם ובית הספר. כמו כן, חברי הוועדה מצדדים במתן מידה רבה של אוטונומיה לכל מסגרת חינוכית לעצב את התוכנית כך שתהיה רלוונטית לה.

4. תוכנית ארצית

התוכנית הארצית תציע מאגר נרחב של מערכי שיעור ופעילויות, ובמידת האפשר תעוצב באופן מודולרי ולא לינארי. עיצוב כזה יאפשר גמישות בהפעלתה בכל מסגרת חינוכית. התוכנית הארצית תושתת על החומרים הרבים הקיימים בשפ"י ובאגפים אחרים של משרד החינוך, אך לנוכח התפתחות המסגרת המושגית המנחה והמלצות הוועדה באשר ללמידה רגשית־חברתית ולאינטגרציה בין אגפי המשרד השונים, יהיה צורך לבחון אותה שוב. ממצאים ממחקרים רלוונטיים יתרמו עוד לעיצובה ולהפעלתה בהקשרים שונים. בתהליך זה חשוב ללמוד מארגונים וממוסדות העוסקים בנושאים דומים, ואפשר להיעזר בדוגמאות ובמערכים מתוך תוכניות התערבות ותוכניות הוראה בנושא זה ברחבי העולם (חלקן נסקרות במסמך זה), וכן בדוגמאות המוצגות בנספחים למסמך.

כדי לסייע למורים, ליועצות או לגורמים אחרים להעביר שיעורים ייעודיים אלו באופן מיטבי, ולמנוע מהם להירתע מעיסוק בנושא בשל היעדר חומרים או הדרכה, חשוב שיהיו בהישג ידם מערכי שיעור מובנים, ולא יהיה עליהם להמציא את הגלגל בכל פעם מחדש. המערכים והפעילויות יוצגו כיחידות מודולריות ולא כחלק מתוכנית ליניארית מחייבת, וייתנו כלים לעיסוק במיומנויות רגשיות־חברתיות ספציפיות הרלוונטיות למהלכים חינוכיים ספציפיים שהמורה או בית הספר מקדם.

כאמור, הוועדה ממליצה על הכללת שיעור ייעודי לקידום למידה רגשית־חברתית בכל בתי הספר, שיעור שיתבסס על תוכנית ארצית, אך יותאם לכל בית ספר. מסקירת הספרות המחקרית העוסקת ביעילות ובתועלת של תוכניות מניעה ולמידה רגשית־חברתית, ובמרכזן תוכניות לטיפוח כישורי חיים, עולה שבעת בניית תוכנית ההתערבות במסגרת חינוכית מסוימת יש לשקול היבטים המהותיים לחיי הילדים בה: מאפייניהם, מאפייני המשפחה, מאפייני בית הספר, מאפייני הקהילה ועוד. כמו כן חשוב שהשיעורים יעסקו בנושאים ובקשיים המעסיקים את התלמידים בבית הספר המסוים. על נושאים אלו אפשר ללמוד משיחות עם הילדים ומשאלוני אח"ם (שאלון העוסק באקלים חינוכי מיטבי) או שאלונים אחרים המועברים בחלק מבתי הספר (למשל "מדחום חברתי").

גם דרכי ההעברה של התוכנית צריכות להיות מותאמות להקשרים ההתפתחותיים, המגדריים, התרבותיים והערכיים של התלמידים. נדגים זאת בשני הקשרים: ההקשר ההתפתחותי (גיל הילדים) וההקשר המצבי, היינו נסיבות חייהם של התלמידים, אפיונים מיוחדים של הכיתה ושל בית הספר ומגמות חינוכיות מרכזיות בו.

4.1 התאמה להקשר ההתפתחותי

אחד הממדים החשובים בקביעת התוכן ודרכי ההעברה של תוכנית לקידום למידה רגשית־חברתית הוא השלב ההתפתחותי שבו נמצאים הילדים. על הממד ההתפתחותי לבוא לידי ביטוי הן בתכנים שבהם עוסקים בגילים השונים, הן בדרך העברתם. דוגמאות לתוכנית כאלה הן התוכנית PLS (Preschool Life Skills) (Hanley, Fahmie, & Heal, 2014) העוסקת בתכנים הרלוונטיים לילדים בגן טרום־חובה, והתוכנית א.ר.י.ה (Israelashvili, 2004), העוסקת בהקניית כישורי התמודדות עם לחצים ומותאמת לילדי גן טרום־חובה. התוכנית מציעה מסגרת בין־אישית אינדיווידואלית ותומכת המאפשרת קונקרטיזציה של המיומנויות, כפי שנדרש בגיל רך זה. על חשיבות ההתאמה לשלב התפתחותי נרחיב בפרק 6 ובנספח 2.

4.2 התאמה לנסיבות החיים של התלמידים

הספרות המקצועית בעולם מצביעה על החשיבות שבהתאמת למידה רגשית־חברתית ודרך העברתה לנסיבות החיים של התלמידים, ובכלל זה השתייכותם לקבוצה תרבותית או חברתית מוגדרת. במחקר שבחן התערבות בית ספרית לקידום כישורי חיים בקרב ילידים באוסטרליה, התאימו החוקרים את הכישורים הנלמדים למאפייני התרבות, הקהילה ובית הספר שם (Robinson et al., 2016). הם עסקו בזיהוי חוזקות בקהילה, בתקשורת פסיבית, אגרסיבית ואסרטיבית, בהתמודדות עם שכול ועם אובדן, ביכולת להגיד "לא" לאלכוהול, במתן עזרה לאחר, בעבודה בצוות ועוד.

דוגמה אחרת להתאמת התוכנית לנסיבות החיים של התלמידים היא תוכנית להקניית כישורי חיים שהועברה לילדים המתגוררים באזורים כפריים באינדונזיה. תוכנית זו לא התמקדה בפרט, אלא בקהילה, וניסתה להקנות את הכישורים הנדרשים לצורך שיפור יכולת ההתמודדות וההישרדות הכלכלית של הקהילה החקלאית שבה הילדים מתגוררים, ובכללם כישורים הנדרשים לשם השתלבות תעסוקתית ופתרון בעיות בתחום התעסוקה.

דוגמאות נוספות הן תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית שנועדו לתלמידים בבתי ספר עירוניים (urban schools) המתמודדים עם עוני, עם אלימות, עם אפליה ועם הדרה. תוכניות אלו מאפשרות לתלמידים לדון בחוויות היום־יומיות שלהם ולעצב יחד פעילויות שיביאו לשינוי בקהילה שלהם (ראו למשל את התוכנית STAT).

חשוב שמעצבי התוכנית לשיעור הייעודי בקידום למידה רגשית־חברתית ייתנו את הדעת על הקבוצות הרבות המרכיבות את החברה הישראלית ויציעו התאמות לכל אחת מהן - ליהודים ולערבים, לחילוניים, לדתיים ולחרדים, לעולים, למהגרי עבודה ולפליטים, לתלמידים בכפרים לא מוכרים ולקבוצות מודרות אחרות בחברה.

4.3 התאמה למצב המיוחד של הכיתה ושל בית הספר

גם בקרב תלמידים באותה שכבת גיל ואותה קבוצה חברתית יש שונות, הנובעת בין היתר מאפיונים ייחודיים לכיתה ולבית הספר שלהם. ייתכנו, למשל, מצבים שבהם כיתה מתמודדת עם מקרים רבים של חרמות, המביאים לפגיעה בילדים רבים, או שבית הספר עובר טלטלה עקב אירוע טרגי. במצב דברים זה, שיעורים המועברים אחת לשבוע על פי תכנים שנקבעו מראש, ולא מותאמים לנושאים המעסיקים את התלמידים, עלולים להיתפס כמנותקים מהוויית התלמידים בבית הספר ומחוצה לו. התלמידים עלולים לגלות חוסר עניין ואף להגיב בציניות על הנושאים הנידונים בכיתה.

הוועדה ממליצה, כאמור, לקשר את הלמידה הרגשית־חברתית לעשייה החינוכית ולהוויה השוטפת של התלמיד בכיתה ובבית הספר. ואכן, בשיחות שניהלה הוועדה עם יועצות ועם תלמידים, עם הורים ועם מורות, התברר שלא פעם מורים מתקשים לנהל דיון בשיעורי כישורי חיים בגלל חוסר עניין של התלמידים בנושאים אישיים, חברתיים ורגשיים שלכאורה אמורים להיות קרובים לליבם.

על פי העקרונות המוצגים לכל אורכו של מסמך מסכם זה, חשוב שהתוכנית הייעודית לקידום למידה רגשית־חברתית בכיתה המתמודדת עם אתגר מסוים, או בבית ספר המתמודד עם נסיבות ועם אתגרים מיוחדים והגדיר לעצמו יעדים חינוכיים ותוכניות לשיפור האקלים בבית הספר, תעסוק במצבים מיוחדים אלו ולא תדבק בתכנים שנקבעו מראש. כדי להגביר את הגמישות ואת היכולת להיענות למצבים המיוחדים, על אנשי הצוות החינוכי לשתף פעולה וליידע זה את זה בנושאים רגשיים־חברתיים שעולים בשיעורים או בהקשרים כיתתיים שונים.

לדוגמה, אם בכיתה או בשכבה מסוימת מתגלה קושי ביחסים בין מורים לתלמידים (מורים המפלים תלמידים מסוימים, למשל) אפשר לעסוק בנושא זה בשיעור הייעודי בלמידה רגשית־חברתית. המיומנויות הרגשיות־חברתיות שירכשו התלמידים בשיעור הייעודי יסייעו להם להבין את הרגשות שמצב זה מעורר בהם ואת זווית הראייה של אחרים וכן לתרגל דרכים לניהול האינטראקציה הבין־אישית עם מורים. התייחסות כזו עשויה לתרום להגברת ההכללה (generalization) של הלמידה מהשיעור הספציפי לחיים בכלל.

לנוכח המלצת הוועדה להתאים את התכנים הספציפיים של השיעור הייעודי למצבים הייחודיים לכיתה ולבית הספר, יש לחזק את האמצעים העומדים לרשות המורים בבואם לזהות מהם הסוגיות והאתגרים המעסיקים תלמידים בכיתה המסוימת. בין היתר יש לעשות שימוש מיטיבי בכלים קיימים, כגון מיצ"ב האקלים ושאלוני אח"ם (לאחר שיעברו התאמות), ולבחון עד כמה כלים אלו במתכונתם הנוכחית רלוונטיים לאפיון הצרכים החברתיים והבין־אישיים של התלמידים בכיתה. אם יוטמעו במערכת החינוך כלים נוספים, כפי שנציע בפרק 10, ייעשה שימוש גם בהם.

יתרה מזו, אין להסתפק בתהליכי משוב פורמליים. על המורים המעבירים שיעור בלמידה רגשית־חברתית להיות קשובים למתרחש בכיתה ובבית הספר, לאפשר לתלמידים לדבר על מה שמטריד אותם ורלוונטי לחייהם ולקשור זאת לתוכני השיעור. עליהם להיות בקשר מתמיד עם המחנכת, עם היועצת ועם מורים אחרים, ולקבל מהם מידע רלוונטי על הכיתה המסוימת ועל תלמידיה. כמו כן על מורים (או יועצות) המעבירים שיעורי למידה רגשית־חברתית לשתף את המורים האחרים בתכנים ובתהליכים המתרחשים בשיעור, כדי שאלו יהיו ערים לצרכים של תלמידיהם ויגיבו בדרכים המטפחות למידה רגשית־חברתית גם בשיעורים שלהם.

בשיחות עם אנשי שפ"י עלה שלעיתים מורים המעבירים שיעורים בכישורי חיים נוטים להסתפק במערכים שהובנו מראש, ואינם חורגים מהם גם לנוכח מצב המייחד כיתה מסוימת או אירועים חשובים שהתרחשו בכיתה או מחוצה לה. חברי הוועדה סוברים שכדי להגביר את הרלוונטיות ואת האפקטיביות של שיעורי

למידה רגשית־חברתית, יש להדריך את המורים כיצד להתאים את השיעור לכיתתם ולתת בידם מערכי שיעור ומשאבים נוספים כדי להקל עליהם לבצע התאמות אלו.

הדרך שעליה ממליצה הוועדה היא תובענית ביותר, לכן חשוב להעניק למורים הדרכה וליווי, ייעוץ אישי ונגישות לחומרים נלווים. כל אלו יאפשרו להם להגיב למתרחש בכיתה ולהתאים את השיעור לצורכי התלמידים. ככל שחומרי העזר יהיה נגישים יותר (למשל באינטרנט), ישתמשו בהם מורים רבים יותר.

5. מי צריך להקנות את השיעור הייעודי לקידום למידה רגשית־חברתית?

נראה שיש תמימות דעים באשר לתפקידו של בית הספר בהקניה ובטיפוח של למידה רגשית־חברתית (לצד ההורים). מערכת החינוך נוטה לראות בגננת בגן הילדים ובמחנכת בבית הספר את האחראיות להקניה שיטתית של למידה רגשית־חברתית, אולם לא תמיד אפשר או רצוי להטיל משימה זו דווקא עליהן. לעיתים המחנכות אינן רואות בשיעור ייעודי חלק מתוכנית הלימודים הרגילה ואינן חושבות שמתפקידן להעבירו, בעיקר אם לא הוכשרו לכך ואין להן היכולת לעשות זאת. מחנכות עשויות לחוות קושי רב בניהול שיח החושף יחסים של אלימות, דחייה חברתית או תסכול רב מאי־הצלחה בלימודים ומדרכי ההערכה והלמידה. בכל המקרים הללו המורות נדרשות לווסת את רגשותיהן ולהימנע מתגובות שעלולות לגרום לתלמידים שלא לשתף אותן בקשייהם. קושי זה בולט במיוחד בקרב מורים שעבורם התכנים עשויים להיות מורכבים ורגישים מדי, מורים החוששים מההשלכות של התבטאות בנושאים אלו (למשל מצב שבו יידרשו לענות על שאלות אישיות כמו "המורה, למה את מעשנת סיגריות?"), או מורים החשים שלהם עצמם אין המיומנויות הנדרשות להתמודד עם מצבי חיים שונים, ולכן לא יוכלו להנחות את התלמידים. מכאן שלעיתים דווקא מורים אחרים, שאינם בהכרח המחנכים, יתאימו יותר לנהל שיעורים ייעודיים העוסקים בלמידה רגשית־חברתית, ויש לעודד אותם לעשות זאת.

אפשרות נוספת היא שהיועצות יהיו אחראיות להעברת השיעורים הייעודיים בקידום למידה רגשית־חברתית. ליועצות יש בדרך כלל ההכשרה והכישורים הנדרשים להתמודד עם תהליכים מורכבים בכיתה ועם התנגדויות וחוסר עניין מצד תלמידים. בהכשרתן המקצועית הן רוכשות מיומנויות של הקשבה ושל ניהול קשר אמפתי ותומך גם בסביבות מאתגרות, ועוברות תהליכים המגבירים את המודעות העצמית ואת היכולת לווסת רגשות במצבים מורכבים. יתרה מזו, הן רואות בפיתוח מיומנויות אלו אתגר מקצועי מרכזי. מורים אחרים, שלא הוכשרו לעסוק במיומנויות רגשיות וחברתיות, חייבים יהיו לעבור תהליכי הכשרה שונים כדי שיוכלו לעסוק בנושאים אלו באופן מיטיבי ויעיל.

ליועצות יתרון נוסף הנובע מכך שאינן מלמדות את הכיתה דרך קבע והתלמידים אינם רואים בהן את האחראיות לקשיים לימודיים או חברתיים שאינם זוכים להתייחסות. סביר שיועצות יזכו לפתיחות ולשיתוף פעולה יותר מאשר מורים שתלמידים חשים כלפיהם תרעומת או התנגדות. יתר על כן, בשיחות שיתנהלו בנושא למידה רגשית־חברתית, יוכלו היועצות לזהות קשיים שיש לילדים עם המחנכת ולסייע לשני הצדדים להתמודד עם חיכוכים ועם חוסר שביעות רצון.

ואכן, רבות מהיועצות כיום מנצלות את אותו חלק משרה שלהם המחייב הוראה פרונטלית כדי להורות שיעור בכישורי חיים. עם זאת הוועדה ממליצה שיועצות המבקשות ללמד שיעור ייעודי זה יקבלו גם הן הכשרה ייעודית ונרחבת נוסף על הכשרתן הרגילה. הכשרה כזו תקדם את יכולתן לנהל שיעורים אלו וליצור קשר מיטיבי בנושא זה עם מחנכי הכיתה ועם מורים אחרים.

כמו כן יש לזכור שלרוב לא תוכלנה יועצות לתת מענה בעניין זה של למידה רגשית־חברתית לכל בית הספר,

בשל היקף המשרה שלהן. השאלות באשר לאחראים להוראה בפועל של נושא זה, כיצד יוכשרו לתפקידם ואיזה ליווי יקבלו, הן אפוא שאלות יסוד בכל דיון על ארגון (מחדש) של שיעור כישורי חיים במערכת. כמו כן יש לדון בשאלת הקשר בין שיעורי למידה רגשית־חברתית ושיעורים אחרים (כגון שעת מחנך, של"ח, חינוך גופני ולמעשה כל שיעור בכל תחום דעת).

6. הכנה, ליווי ותמיכה בשיעורי למידה רגשית־חברתית

העברת מסכת שיעורים בלמידה רגשית־חברתית היא משימה קשה. יש מורים המתקשים לעסוק בסוגיות רגישות ומנסים להימנע מכך, או עושים זאת בצורה טכנית שאין בה כדי להיענות לצרכים האמיתיים של תלמידים. כמו כן קשה לעורר עניין בקרב תלמידים, בעיקר הבוגרים שבהם, שאינם טורחים להשקיע מאמץ בשיעור שאינו תורם לציון שלהם או שהנושאים העולים בו אינם רלוונטיים לחייהם או משעממים אותם, לא כל שכן בקרב תלמידים שהנושאים מעוררים בהם קושי רגשי רב. קשיים אחרים עלולים לנבוע מנטייה של מורים העוסקים בלמידה רגשית־חברתית לקבל על עצמם את תפקיד המטפל ולגלוש לדינמיקה קבוצתית העלולה לגרום לנזקים. משום כך חשוב מאוד שאת השיעור הייעודי הזה יעבירו רק מורים שקיבלו הכשרה ללמדו. זאת ועוד, יש להנחות את היועצות החינוכיות, או כל גורם מתערב אחר ברמה הארגונית, כיצד לנהל עם המורים שיח מעצים המתמודד עם ההירתעות של מקצתם מעיסוק בתחום זה, אם משום שאינם רואים בו חלק מהגדרת תפקידם, אם משום שאינם חשים שביכולתם להעניק לתלמידים מתובנותיהם בנושאים כאלה.

נוסף על הכשרה מקדימה יש להעניק למורים המתעתדים ללמד שיעור זה הדרכה וליווי מתמשכים, שיקלו עליהם להתמודד עם סוגיות חדשות ורגישות הצצות חדשות לבקרים. ההדרכה והליווי עשויים להתקבל בחלקם מקהילות לומדות מקוונות שמשתתפים בהן גם אנשי מקצוע משפ"י (ובמקרה הצורך מאגפי המשרד האחרים). כמו כן, כפי שהדגשנו קודם, חשוב להנגיש למורים מגוון חומרי הוראה ואמצעי המחשה המדברים אל לב התלמידים, כגון סדרות רשת ומשחקים מותאמים לכל הגילים.

7. סיכום והמלצות

חברי הוועדה סבורים שנוסף על ההמלצות בפרקים הקודמים בדבר הצורך לשלב למידה רגשית־חברתית בתהליכי ההוראה בתחומי הדעת השונים ולהטמיעה באורח החיים של בית הספר ובשגרות שלו, יש לקיים שיעור ייעודי במערכת השעות לקידום למידה רגשית־חברתית של כל התלמידים במערכת החינוך. הוועדה התלבטה אם להמליץ על חיוב כל בתי הספר לקיים שיעור ייעודי בעיצובו של משרד החינוך, או לאפשר לבתי הספר להציע תוכניות חלופיות להקצאה של שיעור ייעודי לקידום למידה רגשית־חברתית. ברוב דעות הוכרע להמליץ לאפשר לבתי הספר שירצו בכך להציע תוכניות שיעמדו בדרישה זו. על כן ממליצה הוועדה:

1. כל בתי הספר יקיימו שיעורים ייעודיים ללמידה רגשית־חברתית בכל שכבות הגיל, לצד פעולות חינוכיות נוספות לקידום למידה רגשית־חברתית על פי בחירתם.
2. שיעורים אלו יעוצבו על פי הידע המתפתח בתחום הלמידה הרגשית־חברתית בארץ ובעולם, וישאבו גם מהניסיון שהצטבר במערכת החינוך בתוכנית כישורי חיים.
3. שיעורים אלו יפותחו בשיתוף פעולה בין כלל הגורמים במשרד החינוך כדי להבטיח תיאום בהטמעה של כלל המרכיבים בלמידה הרגשית־חברתית, ובהם מיומנויות בתחומי חיים שונים, תפיסות עולם, ערכים ומעורבות אזרחית.

4. תיבנה תוכנית ארצית ללמידה רגשית־חברתית. תוכנית זו תותאם לקבוצות שונות בחברה הישראלית - לשפתן, לדתן ולמאפייניהן התרבותיים.

5. תוכנית זו תהיה גמישה ומודולרית כדי שאפשר יהיה להתאימה הן לשלב ההתפתחותי של התלמידים הן לנסיבות חייהם. היא תהיה עשירה במגוון מערכי שיעור ואמצעי הוראה.

6. בתי הספר יתבססו על התוכנית הארצית, אך תינתן להם מידה רבה של אוטונומיה בבחירה של תכנים ודרכי ההוראה.

7. תישמר גמישות בתוכני הלימוד ובדרכי ההעברה כדי שהשיעורים בלמידה רגשית־חברתית יהיו רלוונטיים לצרכים ולמצבים המשתנים של כל בית ספר וכיתת לימוד, ולמידע (המתקבל, למשל, באמצעות שאלוני אח"ם ומיצ"ב אקלים) באשר לאתגרים שבפניהם עומדים התלמידים.

8. בתי ספר שירצו בכך יוכלו להגיש לאישור תוכניות חלופיות לשיעורים ייעודיים לקידום למידה רגשית־חברתית, שאינן התוכנית הארצית של משרד החינוך. תוכניות אלו ייבחנו, ואם יעמדו ביעד של קידום למידה רגשית־חברתית בקרב כלל התלמידים במערכת החינוך, יאושרו.

9. הוראת השיעורים הייעודיים בבית הספר תיעשה בשיתוף פעולה ויידוע הדדי בצוות החינוכי, כדי להבטיח שהשיעור רלוונטי לכיתה ולבית הספר ושהתכנים העולים בו תורמים לכלל הפעילות החינוכית בבית הספר.

10. חיוני לבחור צוות הוראה המעוניין ומסוגל להתמודד עם המורכבות והתובענות של שיעור ייעודי לקידום למידה רגשית־חברתית. יש להכשיר צוות זה, ללוות אותו ולתת בידיו כלי עזר עשירים ככל האפשר.

11. יש ללוות את עיצוב מערכת השיעורים הייעודיים לקידום למידה רגשית־חברתית ואת התוכניות החלופיות שיציעו בתי הספר, במחקר מעצב ומסכם.

פרק 6: תוכניות התערבות מובנות לקידום למידה רגשית־חברתית

בפרקים הקודמים דנו בדרכים יעילות לקידום למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך, והדגשנו עד כמה חשוב להפוך למידה זו לחלק טבעי ואינטגרלי מכלל החוויה של כל אחד מהתלמידים במערכת החינוך. בפרק 3 דנו בהטמעת למידה רגשית־חברתית בחיי היום־יום בכיתה, בשגרות השונות בבית הספר ובזירות חינוך נוספות כמו צהרונים ופעילות בארגונים לא פורמליים. בפרק 4 עסקנו בהטמעת למידה רגשית־חברתית בשיעורים בתחומי הדעת השונים, ובפרק 5 התמקדנו בהטמעתה בשיעור ייעודי מחייב שנועד לכלל התלמידים במערכת החינוך, המותאם למאפיינים ולצרכים של כל קבוצה. חברי הוועדה סוברים שעל שלושת האפיקים החיוניים האלה לבוא לידי ביטוי בכל מערכת החינוך ועבור כל התלמידים. נוסף על כך, מסגרות חינוכיות עשויות לבחור תוכניות התערבות מובנות שיתרמו, להערכתן, להשגתם של יעדים מסוימים. בפרק זה נדון בתוכניות התערבות תוספתיות, שיופעלו לפי בחירה של גורמים מקומיים (רשת חינוך, רשות מקומית או בתי הספר). חברי הוועדה סוברים שתוכניות הנבחרות על ידי גורמים מקומיים עשויות לתרום תרומה רבה יותר כשהן מופעלות כחלק אינטגרלי, ולא במקום, כל שאר האפיקים שהצגנו בפרקים הקודמים.

בפרק זה נעסוק בכמה תחומים:

1. נסקור בקצרה עדויות ליעילות של תוכניות מובנות, נציג את התחומים שבהם נמצאה השפעה חיובית, את עוצמת האפקט ואת יחסי העלות־תועלת של התוכניות ונשווה את התוצאות שהושגו בקבוצות יעד שונות ובטווחי זמן שונים שבהן נבדקו;
2. נדון במרכיבים השונים של תוכניות ההתערבות (אילו היבטים של למידה רגשית־חברתית הן מקנות, האם הן מופעלות בשעות הלימודים או אחריהן, האם יש שיעורים מובנים להקניית מיומנויות ספציפיות ועוד);
3. נציג כמה תוכניות ונדגים את המאפיינים המרכזיים שלהם;
4. נסקור בקצרה מה קורה בישראל בתחום זה של התערבויות מובנות;
5. ננתח את המאפיינים המרכזיים של תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית שהוכחה יעילותן;
6. לסיכום נציג מסקנות והמלצות הנוגעות לבחירה של תוכנית התערבות מתאימה ולפיתוחן של תוכניות חדשות.

תוכניות מובנות (explicit programs) הן אחד הכלים לקידום למידה רגשית־חברתית בקרב תלמידים. תוכניות אלו מבוססות על תאוריית שינוי, ולאורה מוגדרות המיומנויות והמטרות שבהן מתמקדת התוכנית (למשל, שיפור בתפיסת התלמידים את יכולותיהם), ומפורטות הפעולות הנדרשות להשגת המטרות והדרכים להערכת יעילותן. לעיתים מיועדות תוכניות אלו לכלל התלמידים במסגרת החינוכית ולעיתים רק לחלקם (למשל, לתלמידים שלהם קשיי התנהגות).

לפני שנתאר את מגוון התוכניות המובנות בצורה שיטתית, נביא עדויות באשר למידת יעילותן בקידום למידה רגשית־חברתית. נקדים ונאמר: תוכניות שהוכחה יעילותן במערכות חינוך אחרות, לא יהיו יעילות בהכרח במערכת החינוך בישראל. לכן נמליץ בהמשך על התאמה של תוכניות להקשר המקומי לצד פיתוח מקומי של תוכניות המבוססות על מחקרים שנערכים בישראל.

1. עדויות ליעילות התוכניות

מסקירת הספרות עולים מאות מחקרים שבחנו תוכניות רבות בנושא למידה רגשית־חברתית, ומספר רב של סקירות שיטתיות (systematic review and meta analyses) שבחנו מחקרים העוסקים ביעילות של התוכניות. צ'פאי ועמיתיו (Cefai et al., 2018) מנו בסקירה שהכינו עבור האיחוד האירופי מאות מחקרים שבחנו את היעילות של תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית, או SEE (Social-Emotional Education), כפי שהם מכנים אותה. הם סקרו גם כמה וכמה סקירות שיטתיות ובהן:

- Barnes, Smith, & Miller, 2014;
- Clarke, Morreale, Field, Hussein, & Barry, 2015;
- Corcoran, Cheung, Kim, & Xie, 2018;
- Durlak et al., 2011;
- January, Casey, & Paulson, 2011;
- Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk, & Doolaard, 2016;
- OECD, 2015;
- Sabey, Charlton, Pyle, Lignugaris-Kraft, & Ross, 2017;
- Sancassiani et al., 2015;
- Sklad, Diekstra, de Ritter, Ben, & Gravesteijn, 2012;
- Taylor et al., 2017;
- Weare & Nind, 2011;
- Wilson & Lipsey, 2009

המסקנה של המחברים השונים חד־משמעית: יש עדויות משכנעות ליכולת של תוכניות בתחום הלמידה הרגשית־חברתית להביא לשינויים חיוביים רבים בהיבטים רבים. קשה למצוא בספרות החינוכית־פסיכולוגית תחום שבו נעשו מחקרים רבים כל כך וסקירות שיטתיות רבות כל כך של מחקרים - וכולם מעידים על יעילות התוכניות בתחום זה.

עם זאת, אחד מחברי הוועדה הציג עבודה שלו ולפיה בחינה קפדנית של כל הסקירות מגלה כי יש בכולן ליקוי בסיסי המחייב זהירות רבה בהסקת מסקנות לגבי התרומה של תוכניות למידה רגשית־חברתית. ליקוי זה מתייחס להיעדר פיקוח ובדיקה של המרכיב של תוכניות אלו, המייחד אותן מתוכניות חינוכיות אחרות

שנמצאו אפקטיביות. מדובר במרכיב של הוראה ישירה של מיומנויות רגשיות־חברתיות על ידי מורים, כחלק מתוכנית לימודים שיטתית. כפי שהוסבר כבר בפרק 3, ומופיע במודלים מרכזיים של SEL, תוכניות רבות ומובילות כוללות שני מרכיבים: **(1)** הוראה ישירה ושיטתית של מיומנויות על ידי מורים; **(2)** התנהגות מורים תומכת ומקדמת סביבה לימודית־חברתית אופטימלית, שלא באמצעות הוראה ישירה של מיומנויות. בעוד שמרכיב ההוראה ישירה הוא מאפיין ייחודי ובולט של תוכניות SEL, המרכיב השני אופייני לתוכניות רבות אחרות. לדעת חבר זה אומנם יש גם מחקרים ספציפיים שלא סובלים מהליקוי הנ"ל, אך הליקוי קיים כאשר מתייחסים לתמונה הרחבה העולה מסקירת כלל המחקרים.

לדעתו של חבר הוועדה, לרוע המזל, כל הסקירות בנושא למידה רגשית־חברתית לא בדקו האם האפקטים החיוביים של התוכניות נובעים ממרכיב ההוראה הישירה, ממרכיב התמיכה או משניהם. הסבר, הדגמה ותיעוד מפורט של בעיה זו, המתייחסים לסקירות ולמחקרים ספציפיים, מופיעים בהערת סיום II בעמוד 185. לפי תפיסתו של חבר הוועדה, מדובר בבעיה עקרונית, המשליכה על המסקנות וההחלטות החינוכיות שאפשר לגזור מסקירות־העל. שכן, מאחר שלא הייתה בדיקה של המאפיין הייחודי של תוכניות SEL, אי אפשר להסיק שהתוכניות האלה עדיפות על תוכניות חינוכיות אחרות שלא מתקיים בהן המרכיב הייחודי של תוכניות SEL. כמו כן, לדעתו, מכיוון שמרכיב ההוראה נוח יותר להפעלה, בתי ספר עלולים לבחור בתוכניות שיש להן רק מרכיב הוראה, בהנחה (מוטעית) שהסקירות מספקות עדויות טובות ליעילות מרכיב ההוראה.

נחזור ונזכיר שיש מספר חברי וועדה החולקים על עמדה זו וחושבים שמצב הידע בתחום זה הוא חד משמעי ואינו תומך בדעה זו. לדעתם, יש עדויות חותכות לתרומה של תוכניות ללמידה רגשית־חברתית גם במקרים שבהם התוכניות ממוקדות בהקניה ישירה של למידה רגשית־חברתית וללא דגשים נוספים. ניתן לראות זאת בדוגמאות רבות מאוד, כולל עדויות לאפקטיביות של תוכניות שהופעלו בישראל ונסקרו במסמך זה.

כפי שניתן לראות במסמך זה, הוועדה אינה מסתפקת בתוכניות להקניה ישירה וממליצה לפעול במגוון אמצעים ולחתור ליצירת אורח חיים בית ספרי המטפח ומקנה למידה רגשית־חברתית ומקדם אקלים בית ספרי והתנהגויות מורים התומכות בלמידה זו.

במערכת החינוך בישראל ניכר מחסור רב במחקרים הבוחנים את יעילותן של תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית. מחסור זה מחייב זהירות בהכללת הממצאים מהעולם למציאות הישראלית.

2. סקירת ממצאים באשר ליעילותן של תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית

בשל מספרן הרב של הסקירות השיטתיות, לא נוכל אלא לתאר כאן בקצרה את הבולטות שבהן.

דורלק ועמיתיו (Durlak et al., 2011) סקרו 213 מחקרים שהשתתפו בהם כ-270,000 תלמידים, והצביעו על סדרה של תוצאות חיוביות שהשיגו תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית בכמה וכמה תחומים, ובהם שליטה טובה יותר במיומנויות, עמדות והתנהגויות חיוביות יותר בבית הספר והישגים אקדמיים טובים יותר. מהוני ועמיתיו (Mahoney, Durlak, & Weisberg, 2018) בחנו ארבע סקירות שיטתיות שנערכו אחרי הסקירה של דורלק ועמיתיו, והוסיפו עליה גם מחקרים שנערכו באירופה. סקלד ועמיתים (Sklad et al., 2012), שסקרו 75 מחקרים, וטיילור ועמיתים (Taylor et al., 2017), שסקרו 82 מחקרים, התמקדו בתוצאות ארוכות טווח יותר של ההתערבות והגיעו למסקנות דומות.

ניתוח שערכו צ'פאי ועמיתיו מ-ENSEC (European Network for Social and Emotional Competence) הביא גם הוא למסקנות דומות:

> “Overall, these meta-analyses and reviews have overwhelmingly found that SEE programs have a significant impact on students, not only immediately after an intervention, but also from six months to three years after an intervention (Taylor et al., 2017). Moreover, while the analyses and reviews differ markedly… they all report significant benefits for the participants through various levels” (Cefai et al., 2018, p. 51).

כאמור, קצרה היריעה מלהביא במסמך מסכם זה ניתוח מפורט של כל הסקירות השיטתיות והסקירות שסקרו אותן. עם זאת מדובר בעבודות מבוססות מבחינה מדעית שאפשר להישען עליהן (תוך תשומת לב למגבלותיהן, כפי שיתוארו בקצרה בהמשך). נציין שחלק ניכר מהמחקרים נערכו על ידי מפתחי התוכניות, ובכתיבת הסקירה של מהוני ועמיתיו (Mahoney et al., 2018) השתתף דורלק, המחבר של אחת הסקירות השיטתיות המצוטטות ביותר (Durlak et al., 2011). עם זאת סקירות אחרות, כגון הסקירה של צ'פאי ועמיתיו מהרשת האירופית (Cefai et al., 2018), נעשו על ידי חוקרים ואנשי אקדמיה בלתי תלויים.

2.1 תחומי ההשפעה של התוכניות השונות

לפי הסיכום של צ'פאי ועמיתיו (Cefai et al. 2018), לתלמידים שהשתתפו בתוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית יתרון על פני תלמידים שלא השתתפו בהן בתחומים האלה:

- כישורים ומיומנויות רגשיות־חברתיות כגון זיהוי רגשות, הצבת מטרות, ניהול עצמי, פתרון בעיות, פתרון עימותים וקבלת החלטות.
- עמדות על העצמי, בית הספר והחברה, ובכלל זה דימוי עצמי, תפיסת עצמי, מסוגלות עצמית, שייכות לבית הספר, אלימות, שימוש בסמים ועזרה לאחרים.
- התנהגות חיובית פרו־חברתית כגון היכולת להסתדר עם אחרים, לסייע לאחרים, לגלות אכפתיות ואמפתיה כלפי אנשים אחרים, לפתור בעיות בצורה פרו־חברתית, לפעול בדרכי שלום ולשתף פעולה.
- תפקוד אקדמי ובכלל זה הישגים בקריאה ובמתמטיקה, הישגים במבחנים מתוקננים ובמבחני בית הספר ויחס חיובי ללימודים ולהישגיות (שהוא כשלעצמו מגביר באופן ניכר הצלחה בלימודים ומשמש מטא־יכולת בלימודים אקדמיים).

כמו כן תלמידים אלו הפגינו פחות בעיות התנהגות ובכלל זה הפרעות בכיתה, מעורבות במריבות, פגיעה באחרים, אלימות מילולית, בריונות, הפרעות משמעת והתנהגות עבריינית. נוסף על כך הם סבלו פחות ממצוקה רגשית כגון דיכאון, חרדה, דחק ונסיגה חברתית.

2.2 עוצמת ההשפעה של תוכניות

ככלל גודלי האפקט של תוכניות שהשפעותיהן נמצאו מובהקות, הם קטנים עד בינוניים. עם זאת צ'פאי ועמיתיו (Cefai et al., 2018) מציינים שגודלי אפקט אלו דומים לאלה של התערבויות פסיכו־סוציאליות עם ילדים ובני נוער, ואף עולים עליהם (p. 96). נזכיר גם את הערתם של וייסברג ועמיתיו (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015) בדבר השפעתן הניכרת של תוכניות אוניברסליות המופעלות בקרב אוכלוסייה רחבה. לטענתם, גם אם גודל האפקט בתוכניות אלו קטן יותר, לא פעם השפעתן רבה מזו של תוכניות שגודל האפקט בהן אומנם גדול יותר, אך הן פועלות בקרב אוכלוסייה מצומצמת.

2.3 יחסי עלות-תועלת

כמה מחקרים בחנו את יחסי העלות-תועלת של תוכניות שונות. בלפילד ועמיתיו (Belfield et al., 2015) בחנו כמה תוכניות שהוכחה יעילותן (4R, Life Skills Training, Second Step Responsive Classroom (Social and Emotional Training והראו שיחסי העלות-תועלת שלהן גבוהים מאוד. גם ניתוח עלות-תועלת מעודכן על תוכנית התערבות אחרת, The Social Skills Improvement System - Classwide Intervention Program (SSIS-CIP) מצא יחסי עלות-תועלת מרשימים (Hunter, DiPerna, Hart, & Crowley, 2018). רבים אחרים מצטטים יחס עלות-תועלת של 11 דולר תשואה לכל דולר שהושקע.

2.4 תוצאות לפי קבוצות היעד

ככלל יש הסכמה שעל תוכניות ההתערבות לקדם למידה רגשית־חברתית בקרב כלל אוכלוסיית התלמידים, בד בבד עם התייחסות נבדלת לצרכים של קבוצות מובחנות. מקובל להתייחס לשלוש רמות של תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית:

- Universal - תוכניות אוניברסליות המיועדות לכלל התלמידים.
- Targeted - תוכניות המיועדות לתלמידים השייכים לקבוצת סיכון מסוימת או לתלמידים המגלים קשיים בתחום ספציפי. לעיתים קרובות העבודה בתוכניות אלו היא בקבוצות קטנות.
- Indicated - תוכניות המיועדות לתלמידים מאובחנים או מאותרים שיש להם בעיה ספציפית. לעיתים קרובות העבודה בתוכניות אלו היא פרטנית.

בהקשר זה יש לציין את המודל המכונה MTSS (Multi-Tiered System of Support), מודל התערבותי **תהליכי** מבוסס ראיות שהחלטות מתקבלות בו באופן מדורג ובהסתמך על נתונים שנאספים במהלך ההתערבות. בשל הראיות המצטברות בדבר הקשר בין התפקוד בתחום האקדמי והתפקוד בתחום ההתנהגותי־חברתי, מודל זה מציע שילוב של תוכניות ודרכי הוראה בשני התחומים האלה (Gamm et al., 2012).

על פי המודל, חלוקת המשאבים היא דינמית ומותאמת לרמת התמיכה שזקוק לה כל תלמיד ותלמיד כדי לממש את מלוא הפוטנציאל שלו (Eagle, Dowd-Eagle, Snyder, & Holtzman, 2015). התוכנית האוניברסאלית ניתנת לכלל התלמידים (Tier 1), נערך מיפוי לצורך איתור סימנים לקושי אקדמי ובעיות התנהגות, ועל פיו מוצעות התערבויות אינטנסיביות - קבוצתיות או פרטניות לתלמידים שאותרו (Tier 2 וגם Tier 3). כל התהליך מתבצע תוך כדי מעקב צמוד אחר התקדמות התלמידים, מתן הכשרה מתאימה לצוות החינוכי ושימוש באמצעי מדידה מתוקפים. מודל המוכר בארץ ומכונה "מודל התגובה להתערבות" (Response To Intervention – RTI) , מבוסס על רעיונות דומים ל- MTSS.

הממצאים העולים מהסקירה של צ'פאי ועמיתיו (Cefai et al., 2018) באשר לתוכניות התערבות ניתנים להכללה רחבה מבחינת קהלי היעד: הדיווחים החיוביים נוגעים לכל שכבות הגיל במגוון אזורים גאוגרפיים והקשרים תרבותיים וחברתיים־כלכליים. הממצאים החיוביים תקפים גם באשר לילדים בסיכון, לילדים המשתייכים למיעוטים אתניים ותרבותיים, ולילדים הסובלים ממצוקה ומקיפוח או מבעיות בתחום בריאות הנפש. להערכת הסוקרים, התערבויות בקבוצות אלו משמשות גם גורם מגן (protective factor) ואמצעי לתיקון אי־השוויון החברתי־כלכלי, ומעודדות הכללה (inclusion), שייכות וצדק חברתי.

2.5 טווח הזמן לבחינת התוצאות

השפעתן של תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית נבחנה הן בטווח הקצר, סמוך למועד סיום התוכניות (ראו, למשל, הסקירות של Durlak et al., 2011; Wigelsworth et al., 2016), הן בטווח הארוך, שבעה חודשים עד ארבע שנים לאחר תום התוכנית (ראו סקירות של Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). סקירות אלו מורות כי לתוכניות אוניברסליות לקידום למידה רגשית־חברתית השפעה חיובית על מגוון תוצאות התנהגותיות, רגשיות ואקדמיות ועל עמדות התלמידים, לעיתים בטווח המיידי ולעיתים בטווח הארוך, תלוי איזה משתנה נבדק.

באופן יחסי ההשפעות בתחום האקדמי נשמרות יחסית היטב לאורך זמן. גודל האפקט הממוצע של תוכניות הוא 33.-26., והוא דומה לזה המושג בתוכניות המתמקדות בשיפור התפקוד הלימודי (Hill, Bloom, Black & Lipsey, 2007). טיילור ועמיתיו (Taylor et al., 2017) מצאו שהמנבא הטוב ביותר לשימור התוצאות לאורך זמן בתחום הרגשי־חברתי הוא רמת השינוי שהושג בטווח הקצר. במילים אחרות, ככל שתלמידים השיגו הישגים גבוהים יותר בלמידה רגשית־חברתית בטווח הקצר, הוטמעה הלמידה באופן עמוק יותר ודהתה פחות לאורך הזמן.

2.6 החשיבות של השלב ההתפתחותי

חוקרים רבים טוענים שתוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית מביאות לתוצאות הטובות ביותר כאשר הן מוטמעות בדרך מתוכננת מראש, שיטתית ולאורך זמן מגיל הגן ועד סיום התיכון, ומותאמות לשלב ההתפתחותי של התלמידים (Berman et al., 2018; Jones & Kahn, 2017; Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015).

בהקשר זה נציין כי נמצאו יתרונות ארוכי טווח להתערבויות מוקדמות המתחילות כבר בגיל צעיר. כך למשל, מאמר סקירה שנערך על התערבויות מבוססות מחקר (January et al., 2011) מצביע על כך שהתערבויות בגיל הגן ובתחילת בית הספר היסודי יעילות מהתערבויות בכיתות גבוהות יותר.

2.7 מגבלות של מחקרי ההערכה השונים

לצד הסקירות המצביעות על היתרונות של תוכניות להערכת התערבויות, יש לשקול את המגבלות של המחקרים בתחום זה. ראשית יש לזכור שהסקירות השיטתיות מתייחסות למגוון רחב מאוד של התערבויות המבוססות על גישות רבות ונחקרו באמצעים שונים. משום כך הן מתקשות לזהות דפוסים חד־משמעיים. כדי להעריך את יעילותה של תוכנית או גישה מסוימת, מוטב להסתמך על מספר קטן יותר של מחקרים שבחנו אותה ספציפית. זאת ועוד, חלק מהמחקרים מסתמכים במידה רבה או באופן בלעדי על דיווחי תלמידים. זוהי נקודת מבט חשובה, אך היא עלולה להפחית את עוצמת העדות על יעילות התוכניות.

חשוב גם להדגיש שהתוצאות החיוביות שהתקבלו בבחינת היעילות של תוכניות התערבות הן תוצאות של תוכניות "חבילה" (intervention packages) - תוכניות המבקשות להשיג מגוון יעדים ולא רק הקניה של מיומנויות קונקרטיות - שמשולבים בהן כמה מרכיבי התערבות. מעטים המחקרים בתחום זה שניסו להפריד בין השפעותיו של מרכיב אחד והשפעותיהם של מרכיבים אחרים. העובדה שהתוכנית בכללה הביאה לתוצאות חיוביות, אין משמעה אפוא שלכל אחד ממרכיביה יש אפקט דומה או שהוא יעיל במנותק משאר מרכיבי התוכנית. בתחום הלמידה הרגשית־חברתית יש המצביעים על הקושי להבחין בין השפעתה של הקניית מיומנויות מסוימות בכמה מפגשים פרונטליים, לבין השפעתה של סדרת הפעולות הרחבה המלווה את הקניית המיומנויות, כגון הכשרת המורים ושינויים מכוונים באקלים בית הספר (ראו הערת סיום II).

הקושי להפריד בין הוראה פרונטלית של מיומנויות מסוימות לבין הקניה של מרכיבים אחרים של למידה רגשית־חברתית (כגון ערכים פרו־חברתיים, מוטיבציה פנימית ותפיסות עצמי חיוביות, ראו פרק 2), ובינן לבין פעולות שמטרתן ליצור סביבה המקדמת ומטפחת למידה רגשית־חברתית, בולט במיוחד בשנים האחרונות. זאת בשל המעבר ההדרגתי מתוכניות המצטמצמות להוראה ישירה של כישורים מסוימים לתוכניות שלהן מטרה רחבה יותר - להביא לשינויים משמעותיים בתהליכי הלמידה הרגשית־חברתית בכל ההקשר הבית ספרי (school-wide), בין היתר שינויים בהתנהגויות מורים ובאקלים הבית ספרי.

הממצאים הנוגעים באופן ספציפי לתוצאות של התערבויות כלל־בית־ספריות (whole school) אינם חד־משמעיים. בסקירה שיטתית של 30 התערבויות שנקטו גישה כלל־בית־ ספרית והשתתפו בהן כחצי מיליון תלמידים, נמצאה תרומה מובהקת אך לא גדולה של התוכניות להסתגלות הרגשית־חברתית של המשתתפים, להתנהגותם ולהפחתה בסימפטומים של הפנמה (כגון דיכאון). לעומת זאת לא נמצא שיפור בהישגים הלימודיים (Goldberg et al., 2019).

קשיים נוספים במחקרים הקיימים נובעים מכך שקשה להעריך את ההשפעה של משתנים ממתנים שונים, כלומר לבחון את האפקט הנקי של מרכיביה השונים של ההתערבות לאחר ניכוי ההשפעה של משתנים מתערבים (confounders). כמו כן, במחקרים רבים קשה לשלוט במשתני רקע ולעיתים קרובות קשה להעריך עבור אילו משתתפים התוכניות יעילות יותר.

במחקרים על התערבויות לקידום למידה רגשית־חברתית קשה בדרך כלל לזהות מהם המרכיבים החיוניים בהתערבות (core components) ולאילו מרכיבים השפעה מרכזית פחות. דוגמה נדירה למחקר שהתמודד עם קושי זה, הוא מחקר יחיד שבחן ארבעה מתוך עשרה מרכיבים של התוכנית Responsive Classroom, והצביע על כך ששלושה מרכיבים (מפגש בוקר ומתן אפשרות לתלמידים לבחור את תוכנה או את אופייה של הפעילות הלימודית) הייתה השפעה חיובית גדולה משל האחרים (Abry, Rimm-Kaufman, & Curby, 2017). זהו אומנם מחקר יחיד שבחן תוכנית ספציפית, ולכן קשה להסיק ממנו מסקנות על תכנים, עם זאת הוא מצביע על כיוון מחקר חשוב בתהליך פיתוח תוכניות התערבות: זיהוי המרכיבים היעילים בתוכניות הכוללות מרכיבים רבים. מהלך מחקרי זה עשוי לתרום למיקוד של ההדרכה וההכשרה במרכיבים בעלי ההשפעה הגדולה יותר.

המשמעות המיידית של ניתוח הקשיים במחקר על תוצאות התערבויות הוא שגם לנוכח גוף הידע המרשים בדבר יעילותן של תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית יש להישמר מפני גישות פשטניות וחד־ממדיות. כפי שציינו בחלקים הקודמים, יש לראות בהקניה הישירה של מיומנויות בשיעורים פרונטליים רק דרך אחת לקדם את המיומנויות בקרב התלמידים (בד בבד עם יצירת הֶקְשרים התומכים, מקדמים ומשמרים את הלמידה הרגשית־חברתית). זאת ועוד, גוף ידע רחב אינו מעיד בהכרח על יעילותה של תוכנית התערבות ספציפית (להערות נוספות באשר למגבלות מתודולוגיות של מחקרי הערכה בתחום זה, ראו הערת סיום II.

לנוכח ההסכמה הרחבה בספרות בדבר יעילותן של תוכניות התערבות בתחום זה, ולמרות המגבלות שציינו, חשוב לבחון אילו מרכיבים מכילות תוכניות אלו, מה המשותף להן והשונה ביניהן, ומה מגביר את יעילותן.

3. מרכיבים של תוכניות התערבות

יש מספר רב של תוכניות התערבות, וקשה לנתח את המרכיבים של כולן. עם זאת הצוות של ג'ונס (Jones, Brush, et al., 2017) בהרווארד ניתח את 25 התוכניות הנחשבות מובילות, ואנו נשענים על ממצאי ניתוח זה.

3.1 אילו היבטים של למידה רגשית־חברתית מוקנים במהלך התוכנית

כפי שראינו בפרק ההמשגה, אפשר למיין מרכיבים של למידה רגשית־חברתית בדרכים שונות. ג'ונס מחלקת את המיומנויות הרגשיות־חברתיות לשלושה תחומים:

- **ויסות קוגניטיבי** - שליטה בקשב, עיכוב תגובות אוטומטיות, זיכרון עבודה וכישורי תכנון, גמישות קוגניטיבית.
- **תהליכים רגשיים** - ידע וביטוי של רגשות, ויסות רגשי והתנהגותי, אמפתיה והבנה לנקודות מבט שונות.
- **תהליכים חברתיים בין־אישיים** - הבנה של רמזים חברתיים, יישוב סכסוכים ופתרון בעיות חברתיות, התנהגות פרו־חברתית.

כמו כן הניתוח שלה אינו מצטמצם למיומנויות, והיא נדרשת גם להיבטים אחרים של למידה רגשית־חברתית. בין היתר היא בוחנת אם התוכניות עוסקות בקידום מאפייני אופי (character) ותפיסות על העצמי ועל העולם (כגון, דפוס חשיבה מתפתח).

בניתוח התוכניות השונות נמצאה שונות רבה במיומנויות שבהן בחרה כל אחת מהן להתמקד. התוכנית the good behavior game, למשל, מתמקדת בשיפור תהליכים חברתיים בין־אישיים וכמעט אינה נוגעת במיומנויות אחרות; התוכנית I can solve problem מדגישה מיומנויות קוגניטיביות לצד מיומנויות רגשיות ומיומנויות המקדמות יחסים חברתיים בין־אישיים; התוכנית character first עוסקת אך מעט בהקניית מיומנויות הנוגעות לתהליכים רגשיים, ומתמקדת בהיבטים אחרים, כגון בניית אופי, יחסים בין־אישיים וויסות קוגניטיבי. לפני שבוחרים תוכנית חשוב אפוא להחליט מהם הדגשים הרצויים בהקשר שבו תופעל.

3.2 האם התוכנית מציעה שיעורים מובנים בהקניית למידה חברתית־רגשית

חשוב להבחין בין תוכניות המבוססות על מערכי שיעור לטיפוח ולהקניה של למידה רגשית־חברתית, לבין תוכניות שאינן מבוססות על מערכי שיעור כאלה ושמטרתן לקדם סביבת למידה המטפחת כישורי חיים והיבטים נוספים של למידה רגשית־חברתית (אפשר לראות בהן explicit לעומת implicit programs). רוב התוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית הן במוצהר תוכניות המבוססות על רצף של שיעורים העוסקים בעיקר בלמידה רגשית־חברתית ישירה.

תוכניות אחרות מניחות שאפשר לפתח למידה רגשית־חברתית של ילדים על ידי תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים, במוטיבציה לימודית ופרו־חברתית, בתפיסות עצמי חיוביות ובערכים, ולכן מתמקדות בשיפור הסביבה החינוכית של הילדים מבחינה רגשית, חברתית, מוטיבציונית ולימודית. הן מנסות לחולל שינוי בהתנהגות הצוות, בתוכני הלמידה, במבנה הלמידה, בדרכי הערכה ומשוב, בנורמות ובהתנהגות הילדים ועוד. כל זאת כדי שהילדים יחוו יותר ביטחון ושייכות ופחות דחייה או התעלמות, יותר מסוגלות, יותר עניין ומשמעות בלמידה, יותר הזדהות עם ערכים של התחשבות באחר ומוטיבציה לעזור לו.

לעיתים התוכניות ממוקדות בצוות בלבד ולא בתלמידים, בשל ההנחה ששינוי במצב ובהתנהגות אנשי הצוות

והמנהל (והיחסים בין המנהל לצוות) יקדם התפתחות רגשית־חברתית בקרב התלמידים. דוגמאות לתוכניות שאינן מבוססות על מערכי שיעור הן: Conscious Discipline, Good Behavior Game, Playworks ו-Responsive Classroom.

התוכנית Responsive Classroom למשל, אינה עוסקת בתכנים של הוראה אלא **בדרך** ההוראה, ומטרתה להקנות למורים דרכים לקדם ארבעה ממדים של הסביבה החינוכית: הגברת המעורבות בלמידה, יצירת קהילה חיובית, ניהול כיתה יעיל ומודעות התפתחותית (developmental awareness). בתוכנית זו מלמדים את המורים אסטרטגיות הוראה וניהול כיתה, למשל לשלב מפגשי בוקר, פעילויות להגברת האנרגיה (פעילויות פיזיות קצרות שנועדו לעורר את התלמידים ולשמור אותם ממוקדים), זמן שקט (למשל הרפיה) ופעולות להעברה בסוף שיעור או בסיום יום לימודים (closing).

כאמור, תוכניות רבות מבוססות על שיעורים הממוקדים בהקניה של מיומנויות ספציפיות או היבטים אחרים של למידה רגשית־חברתית (כגון תכונות אופי) באמצעות תוכנית הוראה מובנית. התוכנית Character First, למשל, מציעה שיעורים שמטרתם להקנות 20 תכונות אופי רצויות ולסייע לתלמידים לממשן בחייהם. לכל תכונה מוקדשות שלוש שעות הוראה, וכל יחידה כזו כוללת הקדמה, הפעלה ולמידה, ולבסוף מימוש בחיי התלמיד מחוץ לכיתה. עבור כל שיעור נקבעו יעדים וטכניקות להשגתם. ההנחיה היא להתמקד בתכונה אחת בחודש בשיעור שבועי שאורכו 10-20 דקות, אך המורים יכולים לבחור מתי לנקוט טכניקות ספציפיות.

חלק מהתוכניות מציעות נוסף על השיעורים המובנים גם פעילויות שנועדו לקדם הישגים אקדמיים ולשפר את האקלים בבית הספר. התוכנית 4Rs, למשל, מציעה למורים טכניקות לניהול כיתה ולהוראה שמיועדות להגביר את תשומת הלב של התלמידים ואת מעורבותם בשיעור ובהבנת החומר. יש גרסאות של תוכנית זו המציעות גם התערבויות מחוץ למסגרת הכיתה, כגון "עמיתים מגשרים" - שנועדה להפחית בעיות אלימות בבית הספר.

3.3 האם ההתערבות היא בכיתה או לאחר שעות הלימודים

יש להבחין בין תוכניות המועברות במהלך יום הלימודים לבין תוכניות המיועדות לשעות שאחרי הלימודים (after, or out of school programs). רוב התוכניות הקיימות נועדו לשעות הלימודים, ובדרך כלל העדויות ליעילותן של תוכניות שנועדו לשעות שאחרי הלימודים משכנעות פחות. התוכנית Wings for Kids, למשל, מבוססת על מפגשים של קבוצות לאחר שעות הלימודים, בכל קבוצה 10-12 בנים או בנות השייכים לאותה קבוצת גיל. הילדים נפגשים עם מנהיג הקבוצה, בדרך כלל מתנדב צעיר המסייע להם במשימות לימודיות ומקנה להם מיומנויות רגשיות־חברתיות. מטרות התוכנית והמבנה שלה מוגדרים על ידי מפתחי התוכנית, אך את השיעורים עצמם מעצבים אנשי המקום, בשיתוף המנהיגות הצעירה של התלמידים, כדי להתאימם לתלמידים ולצורכיהם.

3.4 הכשרה וליווי של המורים

בכל התוכניות שסקרנו נעשית הכשרה למורים, אך בדגשים שונים. בתוכניות Responsive Classroom ו-RULER, למשל, הכשרת הצוות היא נדבך מרכזי בתוכנית, ולא כך בתוכניות כמו Second Step ו-Wise Skills.

3.5 מעורבות ההורים בתוכנית

ברוב התוכניות קיימת מעורבות של ההורים אולם גם בעניין זה רבה השונות בין התוכניות. התוכנית Lion Quest, למשל, המיועדת לתלמידי הגן והכיתות הראשונות בבית הספר היסודי, מערבת את ההורים במידה

רבה, מזמנת אותם לפגישות עם הצוות כדי להציג בפניהם את המתרחש בכיתה, ומעודדת אותם לפעול בדרכים העולות בקנה אחד עם הנלמד בכיתה. גם גרסאות מסוימות של התוכנית PATH משלבות את ההורים, ויש בהן אף תוכנית לימודים מובנית להדרכת הורים, וחומרים נשלחים בקביעות להורים כדי שיתאימו את התנהגותם למסרי התוכנית. התוכנית RULER מציעה סדנאות הורים לקידום יכולתם לתמוך בהקניית המיומנויות לילדים.

3.6 אמצעים לקידום למידה רגשית־חברתית

התוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית מתבססות על מגוון רב של שיטות. ג'ונס וצוותה זיהו 17 פרקטיקות שונות ובהן דיון כיתתי, הוראה דידקטית של מורה, שילוב כלים וחומרים (כמו מד־חום להמחשת רגשות, דפי תכנון של פעולות עתידיות), כתיבה על התנסויות אישיות, ציורים ופרויקטים אומנותיים (ציורים, ריקודים), שימוש בווידאו כטריגר לדיון בכיתה, משחקים ומשחקי תפקידים.

4. מאפיינים מרכזיים של תוכניות שנמצאו יעילות

תוכניות יעילות לקידום למידה רגשית־חברתית (כגון אלו שציינו מתוך הניתוח של ג'ונס ועמיתיה) עוסקות במגוון מיומנויות ומרכיבים אחרים של למידה רגשית־חברתית ונוקטות מגוון טכניקות. נשאלת השאלה מה מאפיין תוכניות שנמצאו יעילות. אפשר לענות על שאלה זו באמצעות מערכי מחקר המאפשרים לבחון את ההשפעה של מרכיב או טכניקה מסוימת אגב נטרול ההשפעות האחרות. אולם קשה מאוד טכנית לבצע מחקרים כאלה ובכל מקרה ההנחה היא שלרוב שילוב של כמה גורמים יעיל יותר מטכניקה אחת או ממרכיב מסוים הפועלים בנפרד ובאופן שאינו תלוי במרכיבים האחרים. לכן ניתוח המאפיינים המרכזיים בתוכניות יעילות מבוסס על ניתוח ועל פרשנות בדיעבד של דפוס הממצאים שהתקבלו במחקרים השונים.

דורלק (Durlak, 2016) זיהה ארבעה עקרונות (Sequenced, Active, Focus, Explicit – SAFE) המאפיינים תוכניות למידה רגשית־חברתית יעילות:

- **רצף (sequenced)** - ההכשרה והלמידה מבוססות על תהליך הדרגתי רציף של "צעד אחר צעד".
- **אקטיביות (active)** - התוכנית משלבת למידה פעילה, ובכלל זה תרגול של כישורים על ידי התלמידים.
- **מיקוד (focus)** - התוכנית מקדישה זמן ספציפי לפיתוח הכישורים והמאפיינים של למידה רגשית־חברתית הנלמדים בה.
- **ישירות (explicit)** - התוכנית מגדירה את הכישורים הרגשיים־חברתיים והיבטים אחרים של למידה רגשית־חברתית שהיא מנסה לקדם.

מן הספרות המחקרית עולה כי תוכניות בית ספריות אשר פעלו לפי ארבעה עקרונות אלו הניבו תוצאות טובות יותר מתוכניות שלא פעלו על פיהם. עוד נמצא שעל המידה שבה תוטמע תוכנית ביעילות ותוערב בבית הספר לאורך זמן, משפיעים הגורמים האלה: עד כמה היא מותאמת מבחינה תרבותית והתפתחותית לצורכי התלמידים ולצורכי בית הספר, הקהילה והמשפחה; עד כמה הכישורים הרגשיים־חברתיים משולבים ומתורגלים במסגרת ההוראה היום־יומית; עד כמה זוכה הצוות החינוכי להדרכה ולליווי בזמן אמת ולאורך זמן; עד כמה הצוות החינוכי משמש מודל אישי (Durlak, 2016).

ג'ונס ועמיתיה מסכימים עם עקרונות ה-SAFE, אך מוסיפים את התנאים האלה להצלחה של תוכניות (Jones, Brush, et al., 2017):

- **סביבה והקשר תומכים** - על התוכנית להתבסס על פרקטיקות ועל פעילויות למבוגרים ולילדים שבונות כישורים ונורמות פרו־חברתיות, ועל אקלים שמעודד באופן פעיל יחסים בריאים, הוראה תומכת וניהול כיתה חיובי. יצירת אקלים חיובי ומאמץ להטמיע כישורים חברתיים רגשיים מחזקים זה את זה ומגבירים את יעילות התוכנית כאשר הם מופעלים בד בבד.
- **בניית יכולות אצל מבוגרים** - קידום יכולות חברתיות ורגשיות של המורים עצמם ואינטגרציה מתמשכת של יכולות אלו ושל כישורים פדגוגיים. ג'ונס ועמיתיה מעריכים שהתוכניות יעילות ביותר כאשר הן מצליחות לקדם את הלמידה הרגשית־חברתית של המורים לצד זו של התלמידים. ככל שמורים הם בעלי מיומנויות טובות יותר וחווים פחות דחק, הם מסייעים לתלמידיהם להתקדם במסגרת תוכניות ההתערבות.
- **התייחסות למאפיינים של ההקשר הקהילתי הרחב** - התוכנית מתאימה את עצמה לסביבה ולהקשר הכלכלי, החברתי והתרבותי של התלמידים ובונה שותפויות בין המשפחה, בית הספר והקהילה. כך הילדים זוכים לתמיכה גם בבית ובהקשרים אחרים מחוץ לבית הספר.
- **קביעת מערך מרכזי של מיומנויות החוצה תחומי התפתחות** - התוכנית קובעת מטרות בתחומי התפתחות שונים (התחום הרגשי, הבין־אישי, החברתי והקוגניטיבי) אגב התייחסות לשלב ההתפתחותי.
- **הצבה של יעדים הגיוניים** - התוכנית קובעת סדרה של מטרות ריאליות, קצרות טווח וארוכות טווח לתוכנית ההתערבות, ואינדיקטורים מתאימים לבחינת ההשפעה המידית והמאוחרת.

5. הדגמה של תוכניות מהעולם

לשם המחשה נציג כעת תיאור של כמה תוכניות המופעלות בעולם. נדגיש שאין הכוונה להמליץ דווקא על תוכניות אלו. בחרנו דוגמאות של תוכניות המצויות כיום בשימוש רחב, וכן תוכניות המכילות לדעתנו מרכיבים חשובים, כגון הכנה של צוות ההוראה. לדוגמאות נוספות אנו מפנים את הקוראים לעבודתה של ג'ונס ועמיתיה (Jones, Brush, et al., 2017) שניתחו לעומק תוכניות התערבות רבות שנמצאו יעילות.

5.1 תוכנית PATHS: קידום אסטרטגיות חשיבה אלטרנטיביות

PATHS היא תוכנית התערבות שמטרתה לשפר יכולות בקרה עצמית של התלמידים, הבנת רגשות, הערכה עצמית, מערכות יחסים חברתיות ויכולת לפתור בעיות חברתיות. בתוך הכיתה באים רכיבי הליבה של תוכנית PATHS לידי ביטוי בהוראה ישירה של מיומנויות רגשיות־חברתיות ובפרקטיקות הוראה שמעודדות יישום של אותן מיומנויות (Conduct Problems Prevention Research Group [CPPRG], 2011).

תוכנית הלימודים של PATHS כוללת יחידות תואמות גיל שמטרתן ללמד את התלמידים לזהות ולתייג סימנים רגשיים, להבחין בין רגשות לבין התנהגויות, ליצור חברויות ארוכות טווח, להפגין נימוסים טובים, לפעול לפי תור וכן לחלוק וליישב נושאים מאתגרים בתוך חברות (CPPRG, 2011).

PATHS שואפת לעסוק במגוון רחב של יעדים חברתיים ורגשיים. המרכיבים המרכזיים בתוכנית הם השיעורים (הכוללים הוראה ישירה, מידול התנהגותי, דיון, סיפורים וסרטוני וידאו) והאופן שבו המורים מרחיבים את הנלמד בהם ומשתמשים ב"רגעי הוראה" בהקשרים שונים במהלך יום הלימודים (PATHS, 2013).

מגוון ניסויים עם השמה אקראית לקבוצות טיפול וביקורת הראו קשרים בין תוכנית PATHS לבין תוצאות בשלושה תחומים התפתחותיים: רגשי, בין־אישי וקוגניטיבי. החשיפה לתוכנית PATHS נמצאה קשורה למיומנויות רגשיות טובות יותר (כלומר, לזיהוי רגשות ולהתמודדות רגשית) בקרב ילדים צעירים ממשפחות מעוטות יכולת, וכן בקרב תלמידים עם לקויות שמיעה בגיל בית הספר היסודי (CPPRG, 1999; Greenberg & Kusche, 1998).

עוד נמצא כי התוכנית קשורה למיומנויות בין־אישיות טובות יותר, ובהן יכולת טובה יותר לפתור בעיות חברתיות ואינטראקציה מוגברת בין עמיתים (CPPRG, 1999), לצד הפחתה בתוקפנות ובבעיות של קבלת מרות (CPPRG, 2011). יתר על כן, נמצא כי התוכנית קשורה למיומנויות קוגניטיביות טובות יותר, כגון ריכוז קוגניטיבי, יכולת ריסון ורהיטות שפתית (Greenberg & Kusche, 2006).

מחקרים המתארים את הקשר בין התוכנית לבין ביצועים חברתיים ואקדמיים מצביעים גם הם על יעילות התוכנית. אחד הניסויים הראה קשר בין חשיפה בת שלוש שנים לתוכנית לבין הפחתה בהתנהגות מפריעה ובתוקפנות (CPPRG, 2011). בניסוי נוסף, שבחן תלמידים עם צרכים מיוחדים (בכיתות א׳-ג׳), עלה מדיווחי המורים כי חשיפה בת שנה אחת לתוכנית הביאה להפחתה בהתנהגויות מוחצנות (externalizing) ולמיתון העלייה בתסמינים המופנמים (internalizing) (Kam, Greenberg, & Kusché, 2004).

נציין כי תוכנית זו נמצאה יעילה בבתי ספר רגילים רק במקרים שבהם היא הופעלה לצד תוכנית ייעודית להכשרה ולהדרכה של מורים. במסגרת תוכנית זו פיתחו פיאנטה והמרה (Pianta & Hamre, 2009b) את מערכת ״המורה שלי״ שמטרתה להדריך את המורים בפרקטיקות של תמיכה לימודית ורגשית בתלמידיהם.

5.2 תוכנית Caring School Community (CSC): קהילה בית ספרית אכפתית

מטרתה של תוכנית CSC ליצור קהילות כיתתיות ובית ספריות אכפתיות שמעודדות את התלמידים לחוש קשר חזק לבית הספר. התוכנית עוסקת במיומנויות בין־אישיות ואישיות, ובעיקר בחיזוק מערכות יחסים בין חברים לכיתה ובין מורים לתלמידים ובטיפוח קשר טוב יותר לבית הספר. תוכנית ההתערבות CSC שמה דגש על שילוב הלמידה הרגשית־חברתית במקצועות העיוניים, ועל שילוב של פרקטיקות רגשיות־חברתיות בהוראה. רכיבי הליבה של תוכנית ההתערבות כוללים מפגשים כיתתיים, פעילויות עם חונך מכיתה גבוהה יותר, פעילויות בבית ופעילויות לבניית קהילה בית ספרית התואמות את הרמה ההתפתחותית של התלמידים.

המפגשים הכיתתיים הם הזדמנות עבור המורים והתלמידים לבסס נורמות כיתתיות, לעסוק בפתרון בעיות חברתיות (למשל, כיצד להגיב על הקנטות ועל הדרה חברתית), לבנות צוותים ולחשוב על הכיתה כעל קהילה.

בפעילויות החניכה התלמידים הבוגרים עובדים עם התלמידים הצעירים על משימות אקדמיות בעלות משמעות. התנסות זו מחייבת את התלמידים הבוגרים להתכונן לפעילות, לבצע אותה ולאחר מכן לחשוב עליה.

כמו כן יש בתוכנית רכיבים משפחתיים וכלל־בית־ספריים, למשל פעילויות המתחילות בבית הספר וממשיכות בבית ומטרתן לעורר דיון בין בני המשפחה. הפעילויות לבניית קהילה בית ספרית מיועדות ליצור שיתוף פעולה בקרב התלמידים, המשפחות והקהילה הרחבה שמחוץ לבית הספר.

רכיבי הליבה הללו אמורים ליצור סביבה בית ספרית וכיתתית אכפתית יותר, והם המנגנונים החשובים ביותר בתוכנית CSC. לפי התאוריה שבבסיס התוכנית, מנגנונים אלו מפתחים את הקשר בין התלמידים לבית הספר, ובכך משפרים את המוטיבציה, את המיומנויות החברתיות, את ההתנהגות ואת ההישגים של התלמידים.

בכמה מחקרים נמצאו ראיות למידת היעילות של תוכנית CSC. ממצאים מניסוי עם בקרת אקראיות (Rimm-Kaufman et al., 2014) מראים כי התוכנית יעילה בהגברת תחושת החיבור של התלמידים לבית הספר והמעורבות בלמידה, וכן בשיפור המיומנויות הבין־אישיות (התנהגויות אלטרואיסטיות).

במחקר שהסתמך על דיווחי התלמידים נמצא כי תפיסת הקהילתיות המוגברת בבית הספר קשורה לעלייה במיומנויות הבין־אישיות (התנהגויות פרו־חברתיות) ובמיומנויות האישיות (מוטיבציה ומעורבות אקדמיות), וכן בתוצאות החברתיות ובהישגים (Solomon, Battistich, Watson, Schaps & Lewis, 2000).

ממצאים ממחקר ניסויי למחצה (quasi-experimental study) שנערך בקרב תלמידי כיתות ג' עד ה', מעידים על יעילותה של תוכנית CSC בשיפור מיומנויות אישיות בתחושת אוטונומיה ויכולת השפעה בכיתה וכן בתחושה של תמיכה מצד המורים (Chang & Munoz, 2006). אשר לתוצאות הרחוקות יותר בזמן, נראה כי תלמידים שהתנסו בתוכנית CSC השיגו הישגים והתנהגויות טובות יותר (Battistich, Schaps, & Wilson, 2004), בעיקר כאשר בתי הספר הטמיעו את תוכנית ההתערבות כנדרש (Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995; Chang & Munoz, 2006).

5.3 תוכנית 4Rs

תוכנית הלימודים 4Rs - reading, writing, respect & resolution (קריאה, כתיבה, כבוד ופתרון) משתמשת בדמיון וביצירתיות של ילדים בגיל גן עד כיתה ה' לפיתוח מיומנויות חשובות כגון אמפתיה, בניית קהילה ופתרון עימותים.

מתחילים בסיפור. המורה מכנסת את כל תלמידי הכיתה, קוראת בקול רם בשמם של כמה מהם ובוחרת סיפור שבו ניצבות הדמויות הראשיות בפני אתגר חברתי ורגשי. בהדרכת המורה, הילדים דנים בסוגיה, כותבים תרגילים, משחקים במשחקי תפקידים, והמורה שואלת כיצד התמודדו הדמויות עם בעיה מסוימת, כיצד הרגישו ואילו חלופות יכלו לנקוט בקבלת ההחלטות שלהם.

תוכנית הלימודים 4Rs מאפשרת לילדים להתבונן מקרוב בחוויות האישיות שלהם, ומציידת אותם בכלים ברורים המסייעים להם בהתמודדות עם רגשות קשים ובפתרון בעיות בינם ובין חבריהם לכיתה. בו בזמן המורים לומדים אסטרטגיות ליצירת חוויה איכותית יותר בכיתה, שבה התלמידים ממוקדים, נינוחים ומוכנים יותר ללמידה.

ארגון Morningside Center מציע למורים שמלמדים את תוכנית 4Rs הכשרה מתקדמת ואימון מותאם כדי לתמוך בהם ולסייע להם ליצור קהילה כיתתית הוגנת ואכפתית. כל מורה מקבלת ערכה ובה כל הדרוש להוראת התוכנית (מדריך למורה לפי שכבת הגיל, ספרי ילדים רלוונטיים ועוד).

המיומנויות והקהילה שהתלמידים והמבוגרים בונים באמצעות התוכנית, עשויים להניח את היסודות לשינוי בית ספרי נרחב בכל הנוגע ללמידה רגשית־חברתית ולפרקטיקות משקמות, להפחית בעיות משמעת וליצור אווירה בית ספרית אינטימית ונעימה יותר. לקריאה נוספת על מודל הפרקטיקות המשקמות של הלמידה החברתית והרגשית בבתי הספר, ראו: Restore360.

5.4 המודל לניהול עקבי ולמשמעת שיתופית (CMCD) Consistency Management & Cooperative Discipline

המודל לניהול עקבי ולמשמעת שיתופית (CMCD) הוא תוכנית לניהול הוראה בכיתה המיועדת לגילי גן עד י"ב. התוכנית פועלת לבניית אחריות משותפת מצד המורים והתלמידים בכל הנוגע ללמידה ולארגון הכיתה. יתר על כן, היא מטפחת משמעת עצמית ואחריות בקרב תלמידים באמצעות יחסים תומכים בין המורה לתלמידים בכיתות ובכל רחבי בית הספר. הרכיבים החשובים ביותר של התוכנית הם מניעה של בעיות משמעת והתנהגות, שיפור אקלים כיתה ובית הספר וניהול מיטבי של זמן ההוראה. היא מיועדת לכל הגילים וניתן להפעילה במסגרת בית ספרית או כיתתית.

הסקירה של מְפַתֵּחַ התוכנית ועמיתיו (Freiberg, Huzinec, & Tempelton, 2009), מצביעה על כך שהתוכנית תורמת לנוכחות רבה יותר בבית הספר של תלמידים ומורים, להפחתה בהפניות לטיפול בבעיות משמעת (office discipline referrals), להישגים גבוהים יותר במקצועות כמו מתמטיקה וכן לאקלים חיובי וסביבת למידה כיתתית יעילה. חלק מהתוצאות החיוביות של התוכנית מוסבר על ידי כך שהתוכנית מקטינה את העיסוק בבעיות משמעת בכיתה ומפנה זמן ותשומת לב להיבטים חשובים של למידה (ראו Freiberg, Templeton & Helton, 2013).

5.5 תוכנית RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, & Regulating)

תוכנית RULER מיוזמת המרכז לאינטליגנציה רגשית באוניברסיטת ייל מקדמת למידה רגשית־חברתית באמצעות פרקטיקות מבוססות מחקר המופעלות ברמת בית הספר והמחוז. הדגש בתוכנית הוא על פיתוח חמישה כישורים מרכזיים (Nathanson, Rivers, Flynn & Brackett, 2016):

1. **זיהוי** (recognizing) רגשות של הפרט ושל האחר.
2. **הבנה** (understanding) של מקור הרגשות ושל השלכותיהם.
3. **שִׁיום** (labeling) רגשות באמצעות שימוש באוצר מילים מגוון ומדויק.
4. **ביטוי** (expressing) רגשות באופן בונה בהקשרים שונים.
5. **ויסות** (regulating) רגשות באופן יעיל.

הלמידה הרגשית־חברתית של צוות בית הספר, התלמידים וההורים מקודמת באמצעות ארבעה כלים מרכזיים מבוססי מחקר (Nathanson et al., 2016; RULER, 2018):

1. **מסמך אמנה** (charter): כללים ונורמות להתנהגות בבית הספר, לקידום תחושות חיוביות ולמניעה של תחושות שליליות וקונפליקטים שחברי הקהילה הבית ספרית מנסחים במשותף. נערכות בדיקות תקופתיות כדי לוודא שהאמנה אכן מתקיימת ומוטמעת בתוכנית הלימודים.
2. **כלי לניתוח מצב רגשי** (mood meter): כלי המעורר בתלמידים ובמורים את המודעות למנעד הרגשות שלהם במהלך יום הלימודים, ולאופן שבו רגשות אלו מעצבים את פעולותיהם. הכלי כולל מערכת צירים לתיאור רגשות ועוצמתם: ציר ה-X מייצג את הערכיות (valence) (מ"לא נעים" ל"נעים"); וציר ה-Y מייצג את עוצמת הרגש (מנמוכה לגבוהה). הכלי מותאם לגילים השונים ומאפשר לתלמידים להגדיר את מצבם הרגשי במילים או בצבעים. הפשטות של הכלי מסייעת למורים להטמיע בקלות את הלמידה הרגשית בשגרת היום.

3. **meta moment:** כלי רפלקטיבי המסייע לתלמידים ולמורים להתמודד עם רגשות כדי לקבל החלטות בצורה מושכלת. הכלי מאפשר לבחון כיצד ינהג "האני המוצלח שלי" (best self) בסיטואציה דומה, ומסייע לתלמידים ולמבוגרים להגיב ביעילות לטריגר רגשי.

4. **blueprint:** הכלי מסייע למורים ולתלמידים להתמודד עם אי־הסכמה על ידי התבוננות בסוגיה מנקודת מבטו של האחר, פיתוח כישורים אמפתיים, יכולת להתחשב ברגשות האחר ולעבוד עימו בשיתוף פעולה כדי למצוא פתרונות חיוביים לסכסוכים. הכלי מסייע גם בשיקום אקלים בית הספר ומערכות היחסים בו על ידי יצירת סביבות בית ספריות בטוחות יותר שתלמידים יכולים ללמוד בהן ולהצליח.

התוכנית שמה דגש בראש ובראשונה על הכשרת אנשי הצוות בבית הספר ברמה האישית והמקצועית, כדי שישמשו דמויות מפתח ויוכלו ליישם באופן מושכל את מטרות התוכנית ולהנחות תלמידים לאורן. התוכנית מציעה כלים גם למשפחות ומסייעת לבתי ספר להטמיע את הלמידה הרגשית באמצעות נורמות, שגרות, מדיניות, הוראה בכיתה ופיתוח מערכות יחסים בין־אישיות (Brackett, Rivers, Reyes & Salovey, 2012; Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015). אנשי הצוות בבית הספר שעברו הכשרה במכון לאינטליגנציה רגשית באוניברסיטת ייל, ממונים כאחראים להטמעת התוכנית בבית הספר או במחוז. נוסף על כך כל אנשי הצוות בבית הספר זכאים לתמיכה מתמשכת באמצעות הנחיה, ניוזלטר ומקורות מקוונים, ובכלל זה קורסי הכשרה לצוותים, מערכי וידאו, הנחיות לפעילויות ושיעורים לדוגמה. בשנה השנייה, לאחר שהוטמעו הכלים הבסיסיים, מיושמת תוכנית הלימודים The feeling words curriculum.

מחקרים שבחנו את התוכנית מצביעים על תרומתה לשיפור האקלים הבית ספרי והביצועים האקדמיים, לפיתוח כישורים חברתיים ולצמצום תופעות חברתיות שליליות כמו בריונות, דיכאון ומצוקה (Brackett et al., 2012; Castillo-Gualda, Cabello, Herrero, Rodriguez-Carvajal & Fernandez-Berrocal, 2018; Nathanson, et al., 2016; Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015) וכן על תרומתה למורים עצמם (Castillo, Fernandéz-Berrocal & Brackett, 2013).

6. תוכניות התערבות בישראל

נקדים ונאמר שבסקירה של תוכניות ההתערבות בישראל מצאנו עדות להתחלות מבטיחות ולהצטברות של ידע הנוגע בין היתר לחוסן ולהתמודדות עם טראומה ועם מצבי חיים מלחיצים. ידע זה עשוי לתרום למחקר העוסק בהתערבויות בתחום הלמידה הרגשית־חברתית בישראל. כמו כן מצאנו שיש בישראל אנשי מחקר מהשורה הראשונה שנושאי העניין שלהם משיקים לתחומים שבהם עוסקת הוועדה, והם יוכלו להמשיך בקידום ובפיתוח הנושאים השונים. עם זאת, ניכר מחסור במחקרים אמפיריים להערכת התערבויות שעומדים בסטנדרטים מקובלים של ביקורת עמיתים.

6.1 מידע בעקבות הפצת קול קורא

ועדת המומחים פרסמה קול קורא לציבור וביקשה לקבל מידע על תוכניות התערבות בנושא למידה רגשית־חברתית. בקול הקורא נכללה הפנייה לשאלון מקוון שכלל שאלות על אופי ההתערבות, אוכלוסיות היעד, היקף ההתערבות, בסיס תאורטי, ליווי מחקרי, עלויות וכיוצא באלה. קול קורא זה הופץ באמצעות אתר היוזמה ועמוד הפייסבוק שלה וכן באמצעות רשויות המחקר באוניברסיטאות ובמכללות להוראה. הוועדה קיבלה כמעט 100 תגובות מגופים ומארגונים שונים. מניתוח וממיפוי החומר עלה שגופים רבים מפעילים תוכניות המשיקות להקניה של למידה רגשית־חברתית, חלק גדול מהן עוסק בהגברת המודעות

העצמית ושיפור היחסים בין־אישיים, לצד היבטים של חמלה, פתרון קונפליקטים, מניעת אלימות וקידום יכולות לימודיות. חלק מהתוכניות מדגישות קידום חוסן ויכולת להתמודד עם אתגרים אישיים. יש תוכניות המגדירות את יעדיהן הגדרה צרה וממוקדת, למשל התמודדות עם ביישנות קיצונית ודימוי גוף.

התוכניות מבוססות על מגוון רב של גישות התערבות, מודלים תאורטיים וטכניקות. הן משתמשות באמצעים כמו צילום, תיאטרון, קולנוע, משחקים יצירתיים, ספורט ואומנויות לחימה, טכנולוגיה, יוגה וקשיבות וכן חדרי שלווה, לצד פעילויות למידה שגרתיות כמו פגישות פרטניות וקבוצתיות, דינמיקה קבוצתית וסדנאות למידה והפעלה.

רוב התוכניות מתמקדות בתלמידים, וכמחצית מהן משלבות גם את המורים. מעטות התוכניות המשלבות גם הורים, ורק בתוכנית אחת ההורים במוקד ההתערבות. רוב התוכניות מיועדות לתלמידי בתי הספר היסודיים (42), אחרות לתלמידי חטיבות הביניים (27) ולתיכונים (25). חלק קטן יחסית מתמקד בילדי הגן (12), וחלק מהן מיועדות לכמה קבוצות גיל.

את התוכניות מפעילות עמותות רבות, כמה מהן קטנות למדי. קשה להעריך אובייקטיבית את מידת החשיפה של כל תוכנית, חלקן מדווחות על מספר רב של בתי ספר, מורים ותלמידים, וחלקן על מספר מוגבל מאוד. נציין שגם כשעמותה נוקבת במספרים גבוהים, לא ברור בכמה שנים מדובר, ולעיתים נראים המספרים לא סבירים.

בדיקה במרשתת מגלה עמותות וגופים רבים אחרים המציעים מגוון תוכניות הרלוונטיות ללמידה רגשית־חברתית. חלק מהתוכניות מתמקדות בהיבטים של שיפור אקלים בית ספרי, אחרות מבקשות לקדם יכולות מסוימות (כגון ויסות רגשי) ויש הרואות בקשיבות דרך לקידום למידה רגשית־חברתית.

מהבדיקה עולה שהגיבוי המחקרי להצהרות בדבר יעילות התוכניות שהוצגו במענה לקול הקורא, הוא בדרך כלל דל מאוד. יתרה מזו, לרוב מדובר בסקרי שביעות רצון ובמערכי מחקר שאינם כוללים קבוצות ביקורת.

6.2 מאגר התוכניות של משרד החינוך

חלק מהתוכניות שנשלחו אלינו מופיעות גם במאגר התוכניות של משרד החינוך, ובו 3,514 תוכניות פעילות.

כדי לקבל תמונה מקיפה חיפשנו במאגר לפי הנושאים האלה (מתוך רשימת האפשרויות הקיימת): חינוך חברתי, כישורי חיים, מפתח הלב, העצמה אישית, קידום אקלים מיטבי, התמודדות עם מצבי לחץ ומצוקה, התמודדות עם מעברים.

סך הכל נמצאו 1,366 תוכניות רלוונטיות, להלן כמה נתונים:

- **מעורבות משרד החינוך**: 386 מהתוכניות בליווי משרד החינוך, 980 ללא ליווי משרד החינוך.
- **חלוקה על פי גיל** (קיימות חפיפות רבות):
  גן - 326 תוכניות (48 בליווי משרד החינוך).
  כיתות א׳-ג׳ - 639 תוכניות (137 בליווי משרד החינוך).
  כיתות ד׳-ו׳ - 782 תוכניות (195 בליווי משרד החינוך).
  כיתות ז׳-ט׳ - 851 תוכניות (283 בליווי משרד החינוך).
  כיתות י׳-י״ב - 763 תוכניות (276 בליווי משרד החינוך).

- **אוכלוסיית יעד:**

כלל התלמידים - 1,109 תוכניות.

תלמידים עם קשיי התנהגות - 417 תוכניות.

תלמידים עם צרכים מיוחדים - 266 תוכניות.

כלל ההורים (גם תוכניות שבהן שההורים אינם במוקד ההתערבות) - 244 תוכניות.

צוות חינוכי - 396 תוכניות.

התוכניות נבדלות מאוד בהיקפן: יש המועברות בכיתה אחת ויש המועברות במאות מוסדות. בנוגע לחלק מהתוכניות אין כלל נתונים על היקף הפעילות.

חלק מהגופים המפעילים ציינו שהם מלווים את פעולתם במחקר. אולם בתוכניות אחדות בלבד נאספו נתוני שביעות רצון מהמשתתפים, ובחלק זעיר מהן נערכו מחקרי הערכה אמפיריים וכמותיים שעברו ביקורת עמיתים בכתבי עת מדעיים בישראל או בעולם.

כמה גופים מפעילים תוכניות רחבות היקף, אך בדרך כלל הן אינן מוצגות כתוכניות לטיפוח ולהקניה של מיומנויות ולא ידוע עד כמה הן מבוססות אמפירית. לדוגמה, לפי דיווח שקיבלנו מד"ר מור בג'וינט־אשלים, הארגון מפעיל את התוכנית הפסיכו־חברתית (PSEIA - Psych-Social Educational Inclusive Approach), המשמשת מטרייה לכמה תוכניות: בקהילה החרדית - תוכנית פרי שותפות של ג'וינט־אשלים ומשרד החינוך ("אֵלַיִךְ" לנשים ו"בָּנֶיךָ" לגברים); בחברה הערבית - תוכנית "סנד"; ובקהילה הכללית - תוכנית "רווחת הפרט" ו"מדריכים מובילי שינוי ברווחת ומסוגלות המורים והתלמידים". לפי הדיווח, התוכנית פועלת בבתי ספר רבים. כמו כן תוכנית ששמה "חדרי שלווה" פותחה במשרד החינוך בשיתוף ג'וינט־אשלים ומופעלת במסגרת התוכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון 360. זוהי תוכנית טיפולית־חינוכית שנועדה לילדים עם קשיים רגשיים־אישיים, חברתיים או משפחתיים או לילדים שנחשפו לחוויות טראומטיות. התוכנית מסייעת לבית הספר לעצב מקום פיזי - חדר שפועל כמסגרת תרפויטית - ומיועדת לבתי ספר יסודיים, לחטיבות ביניים ולתיכונים.

בבדיקה שערכנו לא נמצאו דיווחים על התוכניות בכתבי עת מדעיים שעברו ביקורת עמיתים. המעוניינים יכולים למצוא את המידע על התוכניות בנספח 6: סיכום התגובות לקול הקורא על תוכניות התערבות.

כפי שציינו בפרקים קודמים, אחד הדגשים בלמידה הרגשית־חברתית הוא הגברת החוסן והיכולת להתמודד עם איומים ועם חשיפה לאלימות לסוגיה. ראוי לציין בהקשר זה את התוכנית "חוסן חינוך", שהיא תוכנית פסיכו־חינוכית שנועדה להקנות לתלמידים כלים להתמודד עם מצבי לחץ בחירום ובשגרה, וכן לפתח את החוסן הבית ספרי ולהגביר את המוכנות להתמודד עם אסון המוני. את התוכנית פיתח מרכז "חוסן" להתערבות בטראומה ובאסון המוני, מיסודה של העמותה לילדים בסיכון. החל משנת תש"ע השירות הפסיכולוגי הייעוצי במשרד החינוך אחראי להפעלת התוכנית במוסדות החינוך, והיא מועברת במסגרת שעות כישורי חיים (רטנר, רז ופרימן־צדוק, 2013).

מפתחי התוכנית אינם מציגים אותה כתוכנית ללמידה רגשית־חברתית. על פי הממצאים האמפיריים הנוגעים לתוכנית, היא נועדה למנוע תסמינים של חרדה ופוסט־טראומה (Wolmer, Hamiel & Laor, 2011). עם זאת נראה שהתכנים, העקרונות ודרכי הפעולה שלה רלוונטיים לפיתוח מיומנויות ותפיסות רגשיות המקדמות התמודדות יעילה עם מצבי לחץ שונים.

6.3 תוכניות התערבות שלוו במחקרים אמפיריים

בחלק הבא נציג בקצרה את התוכניות המעטות בישראל שמחקרים אמפיריים כמותיים על אודותיהם התפרסמו בכתבי עת מדעיים. לא נעסוק כאן בתוכניות שנועדו לתלמידים עם צרכים מיוחדים (על כך ראו פרק 7). בפרק זה אנו מבקשים להמחיש את הפעילות בישראל בתחום פיתוח התוכניות המובנות לטיפוח ולהקניה של למידה רגשית־חברתית.

התקשרו"ת - הורות תומכת קשר ותקווה

תוכנית זו פותחה בידי פרופ' יואל אליצור מהאוניברסיטה העברית בירושלים בשיתוף משרד החינוך. מוקד ההתערבות הוא בילדי גנים (בני שלוש עד שש) שעל פי דיווחי הגננות הם ילדים בסיכון לבעיות התנהגות או ילדים המפגינים בעיות התנהגות (clinical and sub-clinical). מדובר בתוכנית מניעה ראשונית - שנועדה להקנות לכלל הילדים מיומנויות רגשיות־חברתיות, ומניעה שניונית - הממוקדת בילדים בסיכון לבעיות התנהגות בהמשך חייהם. התוכנית מתמקדת בשני מאפיינים התנהגותיים בעייתיים - קהות לב (callous unemotional וקושי בוויסות עצמי (low effortful control), ומטרתה לעצור את תהליך ההתפתחות של בעיות התנהגות. התוכנית מבוססת על אינטגרציה של כמה תאוריות: מודל הלמידה החברתית, תאוריית ההתקשרות והגישה המערכתית־משפחתית. ההתערבות נעשית באמצעות שתי תוכניות - אחת ממוקדת בהורים והאחרת בגננות - בשל ההבנה שהמבוגרים בבית ובגן יכולים לחדול לפעול בדרכים המחזקות בעיות התנהגות, ובד בבד ליצור סביבה המעודדת התפתחות חיובית של הילדים.

התוכנית מכילה מרכיבים מכמה תוכניות להדרכת הורים שנמצאו יעילות (למשל, Incredible Years, Parent Management Training, and Triple P). הרעיון הוא לזהות מרכיבים שהוכחה יעילותן בתוכניות שונות (common elements) ולארגנם לתוכנית אחת קוהרנטית. בשלב זה התוכנית מיועדת לזוגות הורים, ועל שני בני הזוג להשתתף בה. הדרכת ההורים נועדה לטפח הורות התורמת לקידום המיומנויות הרגשיות־חברתיות של הילד ומונעת בעיות התנהגות, במידה רבה על ידי תמיכה בצורכי הילדים והצבת גבולות. את התוכנית מעבירים פסיכולוגים חינוכיים (בעלי תואר שני) ב-14 פגישות מובנות למחצה בנות כשעתיים עם קבוצה של חמישה עד שבעה זוגות הורים. בפגישות נדונים שיעורי הבית שניתנו להורים בפגישות הקודמות, נעשה מודלינג של התנהגויות הורים מקדמות, מוצגים מיומנויות ותכנים המבוססים על ספר התוכנית (manual), ההורים מתרגלים מיומנויות ונערכים דיונים בקבוצה. כמו כן נפגש המנחה עם כל זוג הורים לפגישה בת חצי שעה. בין הפגישות מנהלים המנחים שיחות טלפון יזומות עם בני הזוג. לדברי מפתחי התוכנית, התוכנית מאופיינת ברגישות תרבותית, והדבר בא לידי ביטוי בדוגמאות הניתנות ובהרכב הקבוצה.

מצאנו בספרות המדעית שני מחקרים שבחנו את התוכנית. במחקר הראשון (Somech & Elizur, 2012) נערך ניסוי מבוקר בקרב 209 משפחות של ילדים בני שלוש עד חמש שהציון שקיבלו לפי הערכת הגננת בממד של בעיות התנהגות (CP) בכלי ה-SDQ היה גבוה מ-3 (ציון המצביע על בעיות התנהגות), ולא זוהו בעיות התפתחות אחרות.

מן הממצאים עולה שחלו שינויים חיוביים מובהקים בקרב הילדים שהוריהם השתתפו בתוכנית (גודל אפקט Cohen's d = .76; 0.63 שנה לאחר סיום ההתערבות). נמצאו גם שינויים חיוביים מובהקים (מובהקות קלינית), בהערכות הגננות. במחקר נוסף נערך ניתוח משני של נתונים אלו (Elizur, Somech, & Vinokur, 2017) נמצא, כצפוי על פי תאוריית השינוי של ההתערבות, שהאפקטים של התוכנית תווכו על ידי התנהגות הורית (ineffective parenting): ילדים שהוריהם שיפרו את התנהגותם ההורית, הראו תוצאות חיוביות יותר.

המצאים שהוצגו לעיל אכן מעודדים, אך יש לתת את הדעת על כך שמדובר במחקר אחד בלבד, אשר התמקד בילדים עם קשיי התנהגות ונערך בידי מפתח התוכנית עצמו. כמו כן, מחקר ההערכה אינו חף ממגבלות,

למשל, מספר ניכר של זוגות הורים - 133 מתוך 342 - לא עמדו בתנאים ולא נכללו במחקר. נראה אפוא שבשלב הנוכחי התוכנית מוגבלת בהיקפה ויש להמשיך ולבחון אותה במחקרים נוספים.

מלבד התוכנית להדרכת הורים פותחה גם תוכנית להדרכת גננות (תוכנית התקשרו"ת גן). תוכנית זו מבוססת על התאוריה ועל העקרונות המנחים את התוכנית להדרכת הורים והערכה שלה הוצגה בכנס מדעי, אך טרם פורסמו הממצאים בכתב עת מדעי. זוהי תוכנית דו־שנתית לפיתוח מקצועי הכוללת את התכנים העיוניים של תוכנית התקשרו"ת הורים ללמידה רגשית־חברתית והתערבות מוקדמת בבעיות התנהגות, וכן מתודות לתכנון, לפיתוח ולהטמעה של תוכנית אופרטיבית ותהליכי תיעוד, ניתוח נתונים ורפלקציה אישית.

להלן נתונים שקיבלנו משפ"י בנוגע לתוכנית התקשרו"ת הורים ולתוכנית התקשרו"ת הוראה (גננות):

- **התקשרו"ת הורים** - עד היום הפעילו את התוכנית 44 תחנות שפ"ח (שירות פסיכולוגים חינוכי המתוקצב ברובו על ידי שפ"י). בכל קבוצת הורים השתתפו שמונה זוגות הורים. בירושלים התקיימה קבוצה לאימהות חד־הוריות. מספר הקבוצות הנפתחות להורים משתנה מרשות מקומית לרשות מקומית ומשנה לשנה.
- **תוכנית התקשרו"ת הורים מופעלת בידי הרשות המקומית דרך השפ"ח.** הפסיכולוגים מהשפ"ח מגבשים קבוצות של הורים מגני הילדים בכל אחת מהרשויות המקומיות.
- **התקשרו"ת הוראה** - תוכנית זו מופעלת כהכשרה לגננות באמצעות מרכזי הפסג"ה והשפ"ח המקומי ובתיאום עם מפקחות הגיל הרך. פסיכולוגים חינוכיים מהשפ"חים מכשירים את הגננות. בתוכנית זו השתתפו עד כה שבע רשויות, בקבוצות שכללו 25 גננות בכל קבוצה. ההחלטה בנוגע להפעלת התוכנית מותנית במימון, בהכשרת הפסיכולוגים ובביקוש מצד הורים וגננות.

אני יכול להצליח (א.י.ל)[4]

א.י.ל היא תוכנית מניעה והתערבות מערכתית לקידום תפקוד לימודי, רגשי, חברתי ובין־אישי, מגן הילדים ועד חטיבת הביניים (כולל). התוכנית פותחה בשיתוף פעולה בין המרכז הבינתחומי הרצליה, משרד החינוך, המוסד לביטוח לאומי ומרכז שניידר לרפואת ילדים. לתוכנית כמה מטרות והן מתחלקות בין רמת הפרט ורמת המערכת. ברמת הפרט, מטרת התוכנית היא לקדם את התפקוד החברתי, הבין־אישי, הרגשי והאקדמי של הילדים, באמצעות טיפוח מיומנויות בתחום התפקודים הניהוליים, בתחום הרגשי ובתחום החברתי. ברמה המערכתית התוכנית שואפת לבסס אקלים חיובי בגן, בכיתה ובבית הספר; להקנות לצוות החינוכי ידע וכלים יישומיים הן באשר לתפקודים הניהוליים, הרגשיים והחברתיים המתפתחים בגילים השונים, הן באשר לכלים לטיפוח ולקידום מיומנויות בתחומים אלו במסגרת הבית והגן; לחזק את הרצף בין הבית לגן; לשפר את יכולתו של הצוות החינוכי לאתר ילדים שמתקשים בתפקודים הניהוליים או במיומנויות חברתיות, התנהגותיות, רגשיות ואקדמיות ולתכנן עבורם התערבות מתאימה.

התוכנית מבוססת על תאוריית ההתקשרות ועל בסיס הידע באשר לתרומתם של תפקודים ניהוליים (executive functions) להתפתחותו של תפקוד אקדמי, רגשי וחברתי מיטבי. לתוכנית פרוטוקולים מפורטים, והנושאים הנכללים בהם בנויים נדבך על גבי נדבך. קיימים חמישה פרוטוקולים לפי שכבות הגיל, וכל שכבת גיל עוסקת באותם נושאים, אך המיומנויות הנלמדות מותאמות לשלב ההתפתחותי של התלמיד. התוכנית גמישה והתכנים מותאמים לצרכים, לתרבות ולהתנהלות הייחודית של כל בית ספר. דרך ההפעלה של התוכנית מבוססת על הספרות העוסקת ביישום יעיל של תוכניות בית ספריות לקידום למידה רגשית־חברתית, ובעיקר על עקרונות ה-SAFE (Durlak, 2016).

4 גילוי נאות: אחת מחברות הוועדה היא המפתחת של תוכנית זו.

בהתאם לגישת ה-multi-tiered system התוכנית היא הדרגתית ושכבתית, דהיינו היא מתחילה בגישה אוניברסלית לכלל התלמידים, ובהמשך מתמקדת בילדים שזוהו בשלב הקודם כילדים הזקוקים להתערבות אינטנסיבית יותר (indicated and targeted) על רקע קשיים או לקויות למידה, על רקע קשיי קשב וקשיים רגשיים וחברתיים הנילווים ללקויות אלו. לדוגמה, בבתי הספר היסודיים הפעלת התוכנית בשכבות א'-ב' היא אוניברסלית, ומכיתות ג' ואילך תלמידים שזוהו כמי שזקוקים להתערבות אינטנסיבית יותר, זוכים לקבלה בקבוצה קטנה - נוסף על העבודה עם כלל הכיתה. מבנה דומה קיים בחטיבות הביניים.

תוכניות א.י.ל נבדלות זו מזו בין שכבות הגיל השונות, אך לכולן תכנים מרכזיים משותפים: הקשר ההדדי בין תפקוד לימודי, רגשי וחברתי או בין־אישי; מודעות עצמית; התארגנות וניהול; סגנון למידה אישי; ויסות רגשי; תכנון, ארגון ובקרה; תקשורת בין־אישית יעילה וקבלת החלטות.

התוכנית מייחסת חשיבות רבה לקשר עם ההורים, והוא נשמר באמצעות מפגשים, ימי חשיפה, אתר ייעודי ומכתבים הכוללים הצעות לתרגול המיומנויות בבית.

התוכנית בכל שכבות הגיל מועברת על ידי הצוות החינוכי (גננת או מורה) בליווי והדרכה של פסיכולוגית הגן או בית הספר.

עד כה נערכו שלושה מחקרים שבחנו את יעילות התוכנית, אחד עבור כל קבוצת גיל:
במחקר שבחן את אפקטיביות התוכנית לגני הילדים (Kats-Gold, Kopelman-Rubin, Mufson, & Brunstein-Klomek, 2020) השתתפו 92 ילדים משישה גנים. נעשתה חלוקה אקראית לקבוצת התערבות וביקורת, ונאספו נתונים על תפקוד הילדים בשתי נקודות מדידה חוזרות - לפני הפעלת התוכנית ובסיומה. במחקר השתמשו במגוון כלים, הכוללים דיווחי גננות בהתאם לשאלונים מתוקננים, מטלות ממוחשבות שהילדים ביצעו, מבדקי משכל ואיסוף מידע שנצבר באופן קבוע כחלק משגרת הגן. נמדדו משתנים שונים שמצופים להשתנות בעקבות התוכנית: כישורים חברתיים ובעיות התנהגות, תפקודים ניהוליים, תפקוד שכלי ותפקוד אקדמי.

היצמדות לפרוטוקול התוכנית (Fidelity) נבחנה באמצעות תצפיות, דיווח עצמי של הגננת בהתאם לרשימה נתונה וכן ראיונות. שביעות רצון הגננות מהתוכנית נמדדה באמצעות שאלון דיווח עצמי ובאמצעות ראיונות עימן.

תוצאות: רק בקבוצת הגנים שבהם פעלה תוכנית א.י.ל, הראו הילדים עלייה מובהקת בידע הרגשי, בתפקודים הניהוליים ובמוכנות ללמידה. נוסף על כך, רק בקרב קבוצה זו חלה ירידה מובהקת בבעיות התנהגות ובמופנמות, כולל סממני חרדה ועצב. לא נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות בכישורים החברתיים כפי שנמדדו באמצעות דיווחי הגננות. מתוך הדיווח האיכותני של הגננות והראיונות עימן עולה רמה גבוהה של שביעות רצון מהתוכנית. כמו כן נמצא שהתוכנית סיפקה לגננות כלים ליצירת אקלים חיובי בגן ולהתמודדות עם ילדים המגלים קשיים (הן בתחום ההתנהגותי, הן בתחום הרגשי).

תוכנית א.י.ל לבתי הספר היסודיים: במחקר שבחן את יעילות התוכנית (Kopelman-Rubin et al., 2020) השתתפו 419 תלמידי כיתות ד'-ה' (204 בנות ו-215 בנים) משבעה בתי ספר ו-19 מורים. 283 תלמידים השתתפו בתוכנית א.י.ל ו-136 תלמידים בקבוצת הביקורת. ההתערבות כללה שיעור א.י.ל אחת לשבוע לכלל הכיתה ותרגול המיומנויות במקצועות נוספים במהלך שתי שנות לימוד. הצוות המוביל של בית הספר קיבל ליווי והדרכה מטעם מנהלת תהליך תוכנית א.י.ל. המחקר על התוכנית נמשך שנתיים וכלל ארבע מדידות חוזרות: לפני תחילת התוכנית, בסוף השנה הראשונה, בסתיו של השנה השנייה ובאביב של אותה שנה.

המשתנים על התלמידים נמדדו באמצעות שאלוני דיווח עצמי ובאמצעות איסוף מידע על תפקודם

האקדמי בשפה, אנגלית וחשבון. המשתנים שנמדדו הם תפקוד רגשי־חברתי, בריונות ובריונות ברשת וכן תפקוד לימודי. היצמדות לפרוטוקול התוכנית (Fidelity) נבחנה באמצעות תצפיות, דיווח עצמי של המורות בהתאם לרשימה נתונה וראיונות. שביעות רצון המורות מהתוכנית ומתהליכי ההכשרה וההדרכה נמדדו באמצעות שאלון דיווח עצמי וראיונות.

תוצאות: רק בקרב תלמידים שהשתתפו בתוכנית א.י.ל נמצאה עלייה מובהקת באסרטיביות וביזימה, ירידה מובהקת בסממנים של דיכאון ושל חרדה וכן ירידה מובהקת בבריונות מילולית ופיזית. לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות בשיתוף פעולה ובהיפראקטיביות.

מבחינה לימודית, בקרב תלמידים שהשתתפו בתוכנית א.י.ל, בהשוואה לקבוצת הביקורת, חל שיפור מובהק בהישגים אקדמיים בשפה העברית (קריאה וכתיבה). בשפה האנגלית (שפה שנייה) חלה ירידה בהישגים בקבוצת הביקורת בעוד שירידה כזו לא התרחשה בקרב ילדים שהשתתפו בתוכנית א.י.ל. לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות בהישגים בחשבון.

מדיווחי המורים עולה כי שביעות הרצון הכללית שלהם מהתוכנית גבוהה מאוד, שהם מטמיעים את התוכנית במסגרת תוכנית הלימודים הרגילה ושקיבלו כלים להתמודדות עם צורכיהם של תלמידים מאתגרים ושל הוריהם. נוסף על כך, המורים דיווחו על שביעות רצון גבוהה מאוד מתהליכי ההכשרה וההדרכה השוטפת.

המחקר שבחן את תוכנית א.י.ל לחט"ב התמקד בתלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב ולכן מפורט בפרק 7. נציין כי עדיין אין ממצאים של מחקרים שערכו חוקרים בלתי תלויים.

נכון לעת כתיבת מסמך זה התוכנית פועלת על פי דיווחי המפתחים ב-160 גנים ובכ-110 בתי ספר.

מיטיב

תוכנית מיטיב לבתי ספר מבוססת על יסודות הפסיכולוגיה החיובית. היא מיועדת לקדם אושר (משמעות והנאה), הצלחה (מטרות ופוטנציאל) ומוסריות (הגינות וחמלה), והיא מבוססת על העקרונות הידועים בשם PERMA (Positive emotions, engagement, positive relationships, meaning, achievemtn) (Seligman, 2018).

המפתחים מציינים שמרכיבים רבים בתוכניתם דומים לאלה המקובלים בתוכניות קיימות ללמידה רגשית־חברתית. יש בה, למשל, דגשים על מיומנויות כמו ויסות רגשי, קידום יחסים בין־אישיים חיוביים ושיפור האקלים בבית הספר. היא דומה גם לתוכניות המבקשות להביא לחינוך לאופי (character education), עם זאת היא מדגישה היבטים שאינם בולטים בתוכניות אחרות, ובהם הכרת תודה, חמלה, תקווה, התמדה וקשיבות.

התוכנית מבוססת על 15 מפגשים בהנחיית מחנכים המקבלים הכשרה ייעודית ממנחי התוכנית (ראו הפרק על הכשרת מורים). המפגשים, הנקראים פסיכולוגיה חיובית, מתקיימים אחת לשבועיים בסוף היום ונמשכים כשעתיים. בכל אחד מפרקי התוכנית מוצגות מיומנויות והתנהגויות מסוימות. בכל מפגש מוקדש זמן לסיפורים הרלוונטיים לנושא המפגש, והתלמידים לומדים להפיק לקחים מסיפורים אלו. זמן מוקדש גם לשניים־שלושה תרגילים המחזקים את השליטה של התלמידים בהתנהגויות ובמיומנויות הרלוונטיות.

התוכניות שפותחו נבחנו בכמה מחקרים. שושני ושטיינמיץ (2014) השוו 531 תלמידי כיתות ז'-ט' שהשתתפו בתוכנית של שנה, ל-501 תלמידים מבית ספר אחר הדומה במאפייניו החברתיים־דמוגרפיים ולא השתתף בתוכנית (קבוצת ביקורת מושהית). בקרב תלמידים שהשתתפו בתוכנית נמצאה ירידה מובהקת בחרדה ובדיכאון ועלייה בדימוי עצמי, בתפיסת היעילות העצמית ובאופטימיות.

במחקר נוסף בחנו שושני, שטיינמץ וקנט־מיימון (Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon, 2016) במשך שנתיים 2,517 תלמידים מ-70 כיתות בשישה בתי ספר. הכיתות חולקו באופן אקראי לכיתות שקיבלו טיפול ולכאלה ששימשו קבוצת ביקורת מושהית. הניתוח הצביע על אפקט חיובי של ההתערבות בכמה מדדים ובהם רגשות חיוביים, יחסים טובים עם בני קבוצת הגיל, מעורבות רגשית וקוגניטיבית בבית הספר וציונים במקצועות לימוד. בקבוצת הביקורת לא חלו שינויים חיוביים בכמה מדדים, ובמדדים אחרים חלו שינויים בכיוון השלילי.

שושני וסלואן (Shoshani & Slone, 2017) בחנו את התוכנית עבור ילדי הגן. הם חילקו 12 כיתות גן לקבוצת מחקר (160 ילדים) ולקבוצת ביקורת (155 ילדים). לקבוצת המחקר הועברה תוכנית ובה שמונה מודולות המבוססות על פסיכולוגיה חיובית. הממצאים, המבוססים על הערכות של הגננות וההורים, הצביעו על שינויים חיוביים ברווחה הסובייקטיבית ובהתנהגויות כלפי למידה בקרב קבוצת המחקר, ולא נמצאו שינויים כאלה בקבוצת הביקורת. עדיין אין ממצאים של מחקרים שערכו חוקרים בלתי תלויים.

נכון לעת כתיבת שורות אלו התוכנית מופעלת בכ-80 בתי ספר.

לסיכום חלק זה נציין שבימים אלו מפותחות בארץ כמה תוכניות מובנות שיש להן נגיעה ברורה לטיפוח ולהקניה של למידה רגשית־חברתית. אלו הן תוכניות מורכבות המבוססות על ידע מדעי עדכני ועל גישות תאורטיות שונות. חשוב להמשיך ולבחון את היעילות של תוכניות אלו במחקרים בעלי מתודולוגיה מבוססת ומדגמים גדולים בעריכתם של חוקרים בלתי תלויים. כפי שנמליץ בהמשך, חיוני להקדיש לכך את המשאבים הנדרשים.

7. סיכום, מסקנות והמלצות

בסקירת הספרות מצאה הוועדה עדויות תקפות להשפעה חיובית של תוכניות רבות לקידום למידה רגשית־חברתית בעולם, ובעיקר בארצות הברית. תוכניות אלו מבוססות על פי רוב על כמה מרכיבים ובהם הקניה ישירה של מיומנויות ומאפיינים אחרים של למידה רגשית־חברתית (כגון תפיסות עולם), הדרכת הצוות החינוכי לשם שיפור פרקטיקות מורים ופעולות שונות ליצירת אקלים בית ספרי בטוח וחוויה לימודית וחברתית טובה, המעודדים תהליכים של למידה רגשית־חברתית. אין עדויות משכנעות רבות ליעילותן של תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית שאינן מלוות בעבודה שיטתית לשיפור התנהגויות המורים והסביבה הלימודית־חברתית של בית הספר.

עוד מצאה הוועדה מגוון רב של תוכניות בעולם שיעילותן הוכחה, כל אחת מהן מדגישה מאפיינים אחרים של האוכלוסייה (כגון גיל, קשיים שעימם מתמודדים תלמידים, מצב חברתי־כלכלי ועוד). בישראל נמצאו תוכניות מעטות בלבד שהוערכו הערכה שיטתית.

תוכניות ההתערבות בתחום זה, בעיקר בשנים האחרונות, הן מורכבות ומנסות להקיף את כלל החוויה הבית ספרית (school wide). קשה לזהות מהם המרכיבים היעילים והחיוניים בכל תוכנית, אבל נראה שתוכניות שיש בהן האלמנטים המוגדרים SAFE (רצף, אקטיביות, מיקוד וישירות), הן יעילות יותר.

מן הסקירה בפרק זה עולה שמוסדות חינוכיים המבקשים להדגיש למידה רגשית־חברתית צריכים לתת את הדעת על בחירת התוכנית המתאימה ביותר לצורכיהם וליעדיהם. הוועדה ממליצה על עקרונות מנחים לבחירה מושכלת של תוכנית, כפי שיפורט להלן.

כמה תוכניות נמצאו יעילות במחקרים בעולם. כדי שיהיה אפשר ללמוד מהם, פירטנו במסמך מסכם זה

חלק מהן וצירפנו קישורים לתוכניות אחרות. עם זאת, יש לזכור כי העובדה שתוכניות אלו נמצאו יעילות במחקרים בעולם, אינה מבטיחה שיתאימו לישראל. הוועדה אינה ממליצה על תוכניות ספציפיות שראוי ליישמן בישראל. במקום זאת היא מציעה קריטריונים ושיקולים שיש להביא בחשבון כאשר בוחנים את התאמתה של תוכנית מסוימת להקשר הישראלי.

להלן ההמלצות הוועדה באשר לבחירת תוכנית לקידום למידה רגשית־חברתית:

1. יש לבחור תוכנית המשקפת את הצרכים ואת המטרות של המסגרת החינוכית. חשוב להעריך אם התוכנית אפשרית ורצויה בתנאים הקיימים בבית הספר, להגדיר מהם היעדים והאמצעים הרלוונטיים להקשר המקומי ולוודא שלא מתקיימות בד בבד תוכניות המקדמות מטרות סותרות או מטילות עומס לא סביר על הצוות.
2. יש לבחור תוכנית שמתאימה לתרבות, לערכים, לחזון החינוכי של בית הספר ולתוכניותיו לשיפור האקלים הבית ספרי. מוסדות חינוכיים מסוימים עשויים להעדיף תוכניות המדגישות הקניית ערכים, ואילו אחרים יעדיפו תוכניות המדגישות מיומנויות המקדמות אזרחות או מסייעות בוויסות רגשי. יהיו בתי ספר שיבקשו לאמץ תוכניות הכוללות מדיטציה ועקרונות של פסיכולוגיה חיובית, ואילו אחרים יעדיפו גישות התנהגותיות, שימוש בטקסטים בעלי גוון דתי וכדומה.
3. יש להעדיף תוכניות שעומדות בקריטריונים של SAFE.
4. יש לקדם תהליכים המקדימים את התוכנית ומלווים אותה בהמשכה, במטרה ליצור סביבה התורמת להצלחת התוכנית. חשוב לשקול שיתוף רחב ככל האפשר של בעלי העניין בתהליך קבלת ההחלטות ובכך לעודד את כל המעורבים בתוכנית לתרום להצלחתה.
5. אם נבחרה תוכנית קיימת, יש לבחון מידע אמפירי באשר ליעילותה, ולוודא שהיא רלוונטית להקשר המקומי. אם נבחרה תוכנית חדשה, יש לבחון אותה במחקר אמפירי מתאים.
6. יש לבחור תוכנית המכינה את הצוות החינוכי, מלווה אותו ותומכת בו. יש לשתף את הצוות בבחירת התוכנית המתאימה לבית הספר.
7. הוועדה ממליצה שמשרד החינוך יפעל לקידום תוכניות התערבות שייבחנו באופן אמפירי ותקף כדי ליצור תשתית של ידע באשר לאפקטיביות של תוכניות במערכת החינוך בישראל. חשוב שתהליך זה ידגיש את הצורך בהתאמת ההתערבויות לקבוצות שונות באוכלוסייה (הערבית, החרדית, הדתית וכיוצא באלה) ובמתן ביטוי לתרבות, לערכים ולצרכים של תלמידים בכל קבוצה.

פרק 7: התאמת התערבויות לילדים ולמתבגרים עם לקויות ולמחוננים

1. מבוא

בפרקים הקודמים דנו בדרכים להקנות ולטפח למידה רגשית־חברתית, והדגשנו את הצורך להתאימן להקשר. בפרק זה נעסוק בהתאמה של תוכניות התערבות המקדמות תפקוד רגשי־חברתי בקרב ילדים ובקרב מתבגרים עם מגוון לקויות וצרכים מיוחדים. את החלק האחרון של הפרק נקדיש לילדים ולמתבגרים מחוננים, שלהם צרכים מיוחדים הרלוונטיים במיוחד ללמידה רגשית־חברתית.

למרות השונות הרבה במאפיינים ובתפקוד של אוכלוסיות עם לקויות, מממצאי המחקרים עולה כי בהשוואה לילדים עם התפתחות תקינה, ילדים ומתבגרים עם לקויות מפגינים רמה נמוכה של מיומנויות חברתיות וקשיים רבים בתפקודים הרגשיים־חברתיים (למשל, Al-Yagon, 2016; Al-Yagon & Margalit, 2013; Bauminger-Zviely, 2013b; Nigg, 2013; Wehmeier, Schacht, & Barkley, 2010). לקשיים בין־אישיים ותוך־אישיים אלו (יחסי גומלין עם האחרים והתמודדות הפרט עם רגשותיו) השלכות על היבטים נרחבים של תפקוד והסתגלות במערכות השונות: במערכת המשפחתית, החינוכית, התעסוקתית והקהילתית (Wiley & Siperstein, 2015).

בספרות המחקרית מוצגות תוכניות התערבות ממוקדות וייחודיות שמטרתן לקדם תפקוד רגשי־חברתי והתנהגותי בקרב אוכלוסיות עם לקויות וצרכים מיוחדים (Kam et al., 2004). הספרות המחקרית מדגישה את חשיבותן של תוכניות אלו לקידום תפקוד מיטבי ועצמאי ולשילוב של ילדים ומתבגרים עם לקויות במערכות החינוך הרגילות, במסגרות הפנאי בקהילה, במערכת המשפחתית ובשוק התעסוקה (Drossinou-Korea & Panopoulos, 2017).

ראוי להדגיש כי בישראל ילדים עם לקויות ועם צרכים מיוחדים לומדים במסגרות חינוכיות שונות: שילוב בחינוך הרגיל, כיתות חינוך מיוחד בבית הספר הרגיל או בתי ספר וגנים של החינוך המיוחד. הסיווג למסגרת המתאימה נקבע מתוקף חוק על פי החלטת ועדות: ועדת שילוב, ועדת השמה או ועדת ערר (למידע נוסף ראו: למידה ומסגרות חינוך בפורטל הורים לילדים עם צרכים מיוחדים באתר משרד החינוך). שירותי החינוך המיוחד ניתנים לתלמידים על פי צורכיהם, גילם הכרונולוגי ומאפייני התפקוד שלהם וכן על פי מאפייני המסגרת החינוכית. לדוגמה, העיקרון המוביל את **השילוב היחידני בכיתה רגילה** הוא השתתפות מיטבית של התלמיד בתוכנית הלימודים ובמכלול העשייה הכיתתית של בני גילו. המטרה היא לצמצם את הפערים בתפקוד וברמת ההישגים של התלמיד לעומת בני כיתתו, ולתת מענה לצרכיו הייחודיים. **בכיתות לחינוך מיוחד המשולבות בחינוך הרגיל** מותאמת תוכנית הלימודים למאפייני התלמידים ונעשה מאמץ לשלבם שילוב מיטבי, פרטני וקבוצתי כאחד, בפעילויות הלימודיות והחברתיות של השכבה, לצמצם את הפערים בינם ובין בני גילם בתפקוד וברמת ההישגים ולתת מענה לצורכיהם הייחודיים. סוג השילוב של ילדים ומתבגרים עשוי להשפיע על יעדי ההתערבות, על הבחירה בתוכנית ההתערבות, בשותפים לה ובצוות החינוכי־טיפולי המעורב בה.

2. הבחנה בין למידה רגשית־חברתית (Social Emotional Learning - SEL) ואימון בכישורים חברתיים (Social Skill Training - SST)

מסקירת המחקרים העוסקים בהתערבויות בקרב ילדים עם לקויות, עולה שימוש בשני מונחים מרכזיים: SEL (למידה רגשית־חברתית) ו-SST (אימון כישורים חברתיים) (Wiley & Siperstein, 2015). שני המונחים מתייחסים לקידום תפקוד חברתי, אך יש ביניהם הבדל: למידה רגשית־חברתית עוסקת במרכיבים קוגניטיביים ורגשיים המעורבים בתהליכים החברתיים, ואילו אימון כישורים חברתיים עוסק לרוב בשינויים התנהגותיים הניתנים לצפייה. זאת ועוד, תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית מיועדות לרוב לתלמידים ללא לקויות, ואילו אימון לכישורים חברתיים מיועד לרוב לתלמידים עם לקויות. עם זאת השימוש במונחים אלו איננו עקבי בכל הנוגע לאוכלוסיות עם לקויות, ושני סוגי התוכניות מדגישים את הגישות (Multi-Tiered System of Support) MTSS להתערבויות במערכות החינוכיות (Gresham, 2010). כפי שפירטנו בפרק הקודם, גישות אלו מיישמות בו־זמנית תוכניות עבור כלל הילדים (Tier 1 - universal), התערבויות אינטנסיביות יותר עבור קבוצות של ילדים בסיכון לקשיים רגשיים־חברתיים (Tier 2) והתערבויות אינטנסיביות מאוד עבור ילדים עם קשיים חברתיים־רגשיים רבים (Tier 3). ברוב התוכניות מסוג זה ההתערבות האינטנסיבית ביותר (Tier 3) ניתנת נוסף על האחרות ולא במקומן. כאמור, השימוש במונחים וההבחנה ביניהם אינם אחידים.

בפרק זה נביא בעיקר דוגמאות לתוכניות התערבות מבוססות מחקר הנותנות מענה לילדים ולמתבגרים עם הלקויות הבאות: אוטיזם, לקויות למידה, לקויות קשב, לקויות שמיעה, מוגבלות שכלית והפרעות התנהגות. בחרנו בלקויות אלו מאחר ששכיחותן בקרב ילדים ומתבגרים גבוהה יחסית.

3. ילדים ומתבגרים עם אוטיזם - Autism Spectrum Disorder

3.1 הגדרה ושכיחות

לקות על הרצף האוטיסטי (Autism Spectrum Disorder - ASD) היא הפרעה התפתחותית נוירו־ביולוגית רחבת היקף, המתבטאת בעיקר בתפקוד החברתי והתקשורתי־רגשי (DSM-5, 2013). שכיחותה של לקות זו באוכלוסייה מוערכת ב-1%. על פי DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) המאפיינים העיקריים של לקות על רצף האוטיזם הם ליקויים מתמשכים בתקשורת חברתית הדדית ובאינטראקציה החברתית ודפוסי התנהגות, עניין או פעילות מוגבלים וחזרתיים.

על פי הספרות המחקרית העוסקת בתסמיני הלקות (דרומי, 2018; DSM-5, 2013; Bauminger-Zviely, 2013b; Jordan & Powell, 2012), הליקויים במרכיב ההדדיות בקשרים החברתיים מתבטאים במעט או בהיעדר יוזמה ליצור אינטראקציות חברתיות ובהיעדר שיתוף ברגשות, לצד היעדר או חיקוי מועט בלבד של התנהגות האחרים. השפה הקיימת בהקשרים אלו היא לרוב חד־צדדית, והיא משמשת בעיקר לצורך בקשות ושיום.

ליקויים בתקשורת לא מילולית מתבטאים בהיעדר או בשימוש מועט בקשר עין, במחוות לא מילוליות, בהבעות פנים או באינטונציה של הדיבור, וניכרת גם לקות בקשב המשותף. ליקויים בהתפתחותם של יחסים חברתיים, בשימורם ובהבנתם מתבטאים בהיעדר הבנה, בהבנה מועטה בלבד או בעניין חברתי לא טיפוסי. קשיים אלו בולטים מאוד בגילים הצעירים, ומתבטאים בהיעדר או בצמצום של המשחק החברתי המשותף ומשחקי הדמיון. כמו כן ילדים על הרצף האוטיסטי מתאפיינים בהתנהגויות סטראוטיפיות או חזרתיות (סטראוטיפיות מוטורית פשוטה, שימוש חזרתי בחפצים, דיבור חזרתי ועוד). זאת ועוד, ניכרת בהם משיכה מוגברת לרוטינות ולדפוסים מצומצמים בהתנהגות מילולית או לא מילולית. תחומי העניין של ילדים

על הרצף האוטיסטי הם מצומצמים ומקובעים מאוד, ונוטים להיות חריגים בעוצמתם או במיקודם. חלק מהעיסוקים ומהרוטינות הללו עשויים להיות קשורים ליתר או לתת־תגובתיות לקלט סנסורי (דרומי, 2018; Bauminger-Zviely, 2013b; DSM-5, 2013).

נמצא שילדים עם ASD מבטאים קשיים רבים בתהליכי התפתחות חברתית, שימורם והבנתם, וכן קשיים בהבנה חברתית ועניין חברתי לא טיפוסי. כמו כן הם מתקשים בתהליכי קוגניציה חברתית (Bauminger et al., 2019). ממצאי המחקרים מצביעים על רמה גבוהה של תחושת בדידות חברתית שהולכת ומתגברת בגיל ההתבגרות. מדיווחים נוספים עולה כי באוכלוסייה זו שכיחות גבוהה של הפרעות מצב רוח, חרדה ודיכאון ושכיחות גבוהה של Gelotophobia (חשש מלהיות מטרה ללעג) (Bauminger-Zviely, 2013b). יתר על כן, ילדים ומתבגרים עם ASD סובלים מקושי שפתי, ובעיקר מקושי פרגמטי לנהל שיח הולם מבחינת התוכן, הצורה וההקשר (Stefanatos & Baron, 2011). עוד ראוי לציין כי ממצאי המחקרים מצביעים על קשר בין רמת האינטליגנציה של ילדים עם ASD ובין תפקודם החברתי: לילדים בעלי רמת IQ גבוהה מ-85 יש חברים רבים משיש לילדים בעלי IQ נמוך מ-85 (Mazurek & Kanne, 2010). החוקרים מניחים כי ילדים עם ASD שרמת האינטליגנציה שלהם גבוהה יותר, נשענים על המרכיב הקוגניטיבי בהתמודדותם עם אתגרים רגשיים־חברתיים (Kasari, Chamberlain, & Bauminger, 2001). עם זאת ממצאי המחקרים הללו מדווחים על קשיים רבים בתפקוד הרגשי־חברתי גם בקרב ילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה (HFASD - High-Functioning children with ASD). גם ילדים אלו מאופיינים בקשיים ביחסי הגומלין, ביחסי חברות, בתהליכי קוגניציה חברתית וברמה גבוהה של בדידות, חרדה ודיכאון.

3.2 מאפייני האוכלוסייה ואתגרים מרכזיים בפיתוח תוכניות ההתערבות

לנוכח אפיונים אלו, כמה אתגרים ניצבים בפני המבקשים לפתח תוכניות התערבות לקידום למידה רגשית־חברתית המותאמות לאוכלוסייה (דרומי, 2018; Bauminger-Zviely, 2013b; Jordan & Powell, 2012). עליהם לתת את הדעת, למשל, על מרכיבי הקוגניציה החברתית ועל מרכיבי השפה של ילדים עם לקות זו. חוקרים העוסקים בילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה מציינים שיש להם ידע חברתי מסוים וכי הם מעורבים ביחסי גומלין חברתיים, אך איכות היחסים נמוכה, ולפיכך על ההתערבויות להתמקד בכוונון עדין ובהבנה של הקשרים רגשיים־חברתיים, בלמידה של סינכרוניזציה ביחסי גומלין חברתיים ובעיוותי תפיסה (Bauminger-Zviely, 2013b).

בספרות המחקרית מתוארות תוכניות ממוקדות למידה רגשית־חברתית עבור ילדים ומתבגרים עם ASD בטווח גילים רחב (ראו, לדוגמה, DeRosier, Swick, Ornstein-Davis, Sturtz-McMillen, & Matthews, 2011; Stichter et al., 2010). ראוי להדגיש כי בסקירת מחקרי ההתערבות לקידום תפקוד רגשי־חברתי בקרב אוכלוסייה זו ניכר מעבר מתוכניות המתמקדות בקידום של מיומנויות חברתיות ספציפיות (קשר עין, הקשבה או מיומנויות שיחה) לתפיסה רחבה ורב־ממדית של התפקוד החברתי (Bauminger-Zviely, 2013b).

נביא דוגמה לתוכנית התערבות רב־ממדית מבוססת מחקר שפותחה בישראל ונקראת CBTE (cognitive behavioral ecological treatment) (Bauminger-Zviely, 2013a). תוכנית זו עוסקת בהבנה הרגשית ובהתנהגויות החברתיות של הילדים בסביבות הטבעיות שלהם, היינו בבית הספר ובמשפחה. התוכנית מערבת את השותפים החברתיים המרכזים של הילד: בני הגיל, הצוות החינוכי וההורים. התוכנית נסקרה בפרסומים מדעיים ויושמה בקרב ילדים עם ASD , מגיל גן ועד י"ב, ובעיקר בקרב אוכלוסיות של ילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה - HFASD. הבחירה להתמקד בילדים עם תפקוד גבוה התקבלה לנוכח הערכה של Center for Disease Control and Prevention (2009) שכ-60% מהילדים עם אוטיזם בגילי בית הספר

מתפקדים ברמה גבוהה מזו המאפיינת ילדים עם מוגבלות שכלית. תוכניות התערבות המיועדות לילדים עם אוטיזם בתפקוד נמוך ייסקרו בחלק העוסק בילדים עם מוגבלות שכלית.

3.3 בחינת יעילות

התערבויות אלו נבחנו בעבודות מחקר רבות (לסקירה רחבה ראו: Bauminger-Zviely, 2013b). באומינגר־צביאלי (Bauminger-Zviely, 2013a) סוקרת תוכניות התערבות שנועדו לילדים עם HFASD ומדגישות קידום הבנה רגשית והתנהגויות חברתיות בסביבות הטבעיות של הילדים, היינו המערכות הבית ספריות והמשפחתיות. אחת מתוכניות ההתערבות היא PPSI (preschool peer social intervention), אשר הוערכה בתנאי ניסוי מבוקר (RCT) וכללה ארבע קבוצות של ילדים. התערבות זו התמקדה בקידום מעורבות חברתית (משחק, שיחה ויחסי גומלין) של ילדי גן עם HFASD בקשריהם עם בני גילם בעלי התפתחות תקינה. 65 הילדים עם HFASD שנכללו במחקר, חולקו באופן אקראי לארבע קבוצות: קבוצה אחת התמקדה במיומנויות יחסי גומלין, ובהן יזימה חברתית, פיתוח יחסי גומלין ושמירה עליהם, התנהגויות פרו־חברתיות ומיומנויות של פתרון קונפליקטים; הקבוצה השנייה התמקדה במיומנויות של משחק חברתי, למשל משחק מקביל, משחק משלים ומשחק הדדי וכן שלבי משחקי הדמיון "כאילו"; הקבוצה השלישית התמקדה במיומנויות שיח חברתי (יזימה, פיתוח וסיום); והקבוצה הרביעית הייתה קבוצת ביקורת ללא התערבות.

ההתערבות נמשכה שישה חודשים וכללה שלושה מפגשים בשבוע. הנחה אותה הצוות הטיפולי, שקיבל הדרכה מצוות המחקר אחת לשבועיים. בכל שבוע זכו הילדים למפגש פרטני עם המטפל שנועד להקנות את המיומנויות, ולשני מפגשים בקבוצות מעורבות שנועדו לתרגל את המיומנויות הנלמדות. בקבוצות מעורבות אלו נכללו ילד או שניים עם ASD ושני ילדים שהתפתחותם תקינה. עם אמצעי ההתערבות נמנו אסטרטגיות לפתרון בעיות, משחקי תפקיד, בובות משחק, שימוש בגירויים ואמצעים חזותיים (תמונות, סרטונים ועוד), פעילויות משחקיות, קלפי פעילויות ועוד.

יחסי גומלין ספונטניים לפני-אחרי נבחנו במדדים שונים על ידי המטפל שהעביר את ההתערבות, ועל ידי אנשי חינוך שלא ידעו מה השיוך הקבוצתי של הילדים (לדוגמה, Vineland Adaptive Behavior Scale - Sparrow, Cicchetti, & Balla, 2005). הערכת יעילות ההתערבות כללה גם תצפיות על התנהגויות משחק ושיח במהלך סיטואציות בחיי הגן, למשל משחק חופשי.

על פי ממצאי המחקר, כל קבוצות ההתערבות הראו שיפור במדדים שנבחנו ועלייה במורכבות המשחק בפעילויות. שיפור זה לא נמצא בקבוצת הביקורת, ובחלק מהמדדים ילדי קבוצת הביקורת אף הראו נסיגה. עוד נמצא כי בחלק מהמדדים נצפתה העברה והכללה למדדים נוספים, למשל קבוצת המשחק השתפרה גם במדדי השיח. באופן כללי נמצא שהתערבויות אלו מקדמות את יחסי הגומלין הספונטניים של ילדים עם אוטיזם ומפחיתות התנהגויות שיש בהן נסיגה חברתית, המאפיינות ילדים עם לקות זו.

4. ילדים ומתבגרים עם לקויות למידה או לקויות קשב והיפראקטיביות

4.1 לקויות למידה - הגדרה ושכיחות

למונח לקויות למידה - specific learning disorder - כמה הגדרות המעידות על מורכבותו ועל תחומי הידע הרבים הנכללים בו. בפרק זה תוצג ההגדרה שהופיעה ב-DSM-5 (2013). על פי הגדרה זו, לקות למידה היא לקות נוירו־התפתחותית המתבטאת בקשיים קוגניטיביים שלהם בסיס ביולוגי. בסיס ביולוגי זה כולל גורמים גנטיים, אפי־גנטיים ומשתני סביבה העשויים להשפיע על יכולתו של המוח לתפוס או לעבד

מידע מילולי ולא מילולי באופן יעיל ומדויק. שכיחות לקויות הלמידה בקרב ילדים ומתבגרים ברחבי העולם מוערכת ב-5%-15% ושכיחות הלקות בקרב מבוגרים ב-4% (DSM-5, 2013).

על פי ההגדרה המופיעה ב-DSM-5, לקויות למידה הן קשיים מתמשכים ברכישה ובהפנמה של מיומנויות אקדמיות הנדרשות לקריאה, לכתיבה ולמתמטיקה בקרב ילדים, מתבגרים ומבוגרים. על סימפטומים אלו (או על אחד מהם) להימשך שישה חודשים לפחות על אף ההתערבות או הטיפול. ההנחה היא שבשל סיבות נוירו־התפתחותיות מיומנויות הלמידה של פרט עם לקויות למידה הן נמוכות במידה ניכרת מהמצופה ממנו על פי גילו, וגורמות לפגיעה ניכרת בתפקודו האקדמי־לימודי או התעסוקתי או בפעילויות יום־יומיות אחרות שמיומנויות אלו נדרשות בהן.

מכיוון שעל פי ממצאי המחקרים יש נוכחות משותפת (31%-45%) (co-morbidity) של לקויות למידה ולקות קשב והיפראקטיביות (Attention Deficit and Hyperactivity Impulsivity Disorder – ADHD) (DuPaul, Gormley & Laracy, 2013), נעסוק בחלק הבא בלקות זו.

4.2 לקות קשב והיפראקטיביות (ADHD) - הגדרה ושכיחות

על פי ה-DSM-5 (2013), לקות קשב והיפראקטיביות מאובחנת כאשר קיימים קשיים מתמידים בקשב או היפראקטיביות ואימפולסיביות המפריעים לתפקוד או להתפתחות. על התסמינים להימשך שישה חודשים לפחות ולהשפיע לרעה על התפקוד החברתי, הלימודי או התעסוקתי. כמו כן על חלק מן התסמינים להופיע ביותר מסביבה או ממערכת אחת (בית, בית ספר ועבודה). שכיחות ההפרעה בקרב ילדים ומתבגרים ברחבי העולם היא כ-5% ובקרב מבוגרים כ-2.5% (DSM-5, 2013).

4.3 מאפייני האוכלוסייה ואתגרים מרכזיים בפיתוח תוכניות ההתערבות

מסקירת הספרות עולה שלצד קשיים קוגניטיביים, ילדים ומתבגרים עם ADHD מבטאים מגוון רחב של קשיים רגשיים, חברתיים והתנהגותיים (Al-Yagon & Mikulincer, 2004a, 2004b; Hoza et al., 2005; Lackaye & Margalit, 2006; Margalit, 2006; Nigg, 2013), ובהם רמה נמוכה של מיומנויות חברתיות, רמה גבוהה של דחייה חברתית, רמה גבוהה של קשיים מוחצנים (כגון קשיי ויסות רגשי והתנהגותי, התנהגות אגרסיבית ותוקפנות) ורמה גבוהה של קשיים מופנמים (כגון תחושת בדידות גבוהה, חרדה, דיכאון ונסיגה חברתית, וכן רמות נמוכות של תחושות קוהרנטיות והערכה עצמית) (Al-Yagon, Forte & Avrahami, 2018; Wehmeier et al., 2010). עוד מצביעה הספרות המחקרית על קשיים במערכות היחסים עם המבוגרים המשמעותיים במערכות החינוכיות ובמשפחה (צוותים חינוכיים והורים) (Al-Yagon, 2016; Al-Yagon & Mikulincer, 2004b; Murray & Greenberg, 2001). לפיכך על תוכניות התערבות הממוקדות באוכלוסיות אלו להידרש בה בעת לקשיים בתהליכי הקוגניציה החברתית, לקשיים בתהליכי עיבוד מידע, לקשיים בוויסות הרגשי וההתנהגותי, לרמת האימפולסיביות הגבוהה ולקשיי הקשב.

4.4 דוגמאות לתוכניות התערבות מבוססות מחקר - תיאור קצר וממצאי המחקרים

כמה תוכניות מוזכרות בספרות המחקרית בהקשר של התערבויות לקידום תפקוד רגשי־חברתי והתנהגותי בקרב ילדים ומתבגרים עם ADHD (ראו, לדוגמה, Abikoff et al., 2004; Antshel & Remer, 2003). בסעיף זה נעסוק בהרחבה בתוכנית **אני יכול להצליח (א.י.ל.)**, תוכנית התערבות מבוססת מחקר אשר פותחה בישראל. בחרנו להציג תוכנית זו משום שאומצה בידי משרד החינוך כתוכנית דגל בתוך המהלך "מלקויות ללמידה". במסגרת זו הפסיכולוגים המקומיים בכל שפ"ח (שירות פסיכולוגי חינוכי) עוברים הכשרה,

מטמיעים את התוכנית בבתי הספר ביישובם ודואגים להתאמתה מבחינה תרבותית לאוכלוסיית היעד.

מטרתה של תוכנית התערבות זו לקדם תפקוד לימודי, רגשי וחברתי בקרב כלל התלמידים, אך לתת מענה ייחודי לתלמידים עם קשיי למידה, לקויות למידה או הפרעות קשב וקשיים רגשיים־חברתיים נלווים.

התוכנית מועברת בדגשים שונים. עבור מתבגרים בכיתות ז' היא פועלת ברמה אוניברסלית, קרי מועברת לכלל הכיתה. בשכבה זו הדגש הוא על תהליכי ההסתגלות לחטיבות הביניים, ובמהלך השנה מאותרים תלמידים הזקוקים לעבודה אינטנסיבית יותר, בשל לקויות למידה או הפרעות קשב וקשיים רגשיים־חברתיים נלווים. תהליך איתור התלמידים מבוסס על מודל התגובה להתערבות (Response To Intervention – RTI), היינו על ההנחה שהתאמה לצורכי התלמידים, תמיכה, ומעקב שיטתי בשלב מוקדם ימנעו חוויית כישלון ותחושת חוסר מסוגלות בעתיד. התלמידים המאותרים מקבלים אפוא חיזוק בעבודה קבוצתית קבועה אחת לשבוע גם בכיתות ח'-ט'. העבודה הקבוצתית מתמקדת במיומנויות המקדמות גורמי חוסן אישיים, בין־אישיים ומערכתיים, ובכך מצמצמת את הסיכון למגוון קשיים פסיכו־חברתיים השכיחים בקרב מתבגרים עם לקויות למידה או הפרעת קשב. גורמי חוסן אלו כוללים בין היתר מודעות עצמית ודגש על הפרופיל הנוירופסיכולוגי הייחודי של המתבגר וביטויו בתהליכי למידה ובמיומנויות שליטה וויסות עצמי; מיומנויות של תקשורת בין־אישית יעילה ובכלל זה סנגור עצמי; הכרת סגנון הלמידה האישי היעיל ואסטרטגיות התארגנות ולמידה יעילות ועוד. מחנכת הכיתה נפגשת שלוש פעמים עם הורי התלמידים, ובכיתה ט' העבודה הקבוצתית כוללת גם הכנה למעבר הצפוי לתיכון.

יעילותה של התוכנית נבחנה בשלב הפיתוח (בשנים 2009-2012) באמצעות מחקר הערכה שביצע "מכון מובנים" מטעם הקרן למפעלים מיוחדים בביטוח הלאומי. במחקר זה נמצא כי התוכנית תרמה להתפתחות המקצועית של הצוותים החינוכיים בהיבטים רבים: התפתחה הכרתם בדבר חשיבות המרכיב הרגשי בטיפול בילדים עם לקויות למידה, הועמקה ההיכרות עם התחום, נרכשו כלים מקצועיים למעקב אחר התלמידים וחל שיפור בקשר בין מורים ותלמידים. עוד נמצא כי בקרב התלמידים חלה עלייה במוטיבציה ללמוד ובמוכנות להשקיע, סגנון השיח השתנה לטובה, ההישגים הלימודיים והחברתיים השתפרו וכך גם הקשר עם ההורים. כמו כן נמצא שחלה עלייה במצב הרוח של הילדים, השתפרה יכולת הארגון שלהם ויכולתם להציב מטרות וניכרה עלייה בביטחון העצמי וביכולת הסנגור העצמי. עוד דווח כי הרוב המכריע של ההורים הביעו שביעות רצון רבה מהתוכנית ודיווחו על הבנה רבה יותר של הקשיים שעימם מתמודדים ילדיהם (ראו פרטים נוספים על דוח ההערכה המסכם של תוכנית א.י.ל באתר הביטוח הלאומי).

מחקר נוסף ערך צוות הפיתוח של התוכנית בשלב ההטמעה (בשנים 2012-2015) (Kopelman-Rubin, 2016, 2017). במחקר זה השתתפו 69 תלמידי כיתה ח' (39 בנים ו-30 בנות בני 12-15, ממוצע 13.9) שאובחנו עם לקות למידה או הפרעת קשב וקשיים רגשיים או חברתיים נלווים; מתוכם 40 תלמידים משלוש חטיבות ביניים השתתפו בתוכנית א.י.ל, ו-29 תלמידים משתי חטיבות ביניים שימשו קבוצת ביקורת (קיבלו את הטיפול המקובל בבית ספרם). התוכנית הועברה במסגרת הבית ספרית במהלך 18 מפגשים שבועיים, בקבוצות של שישה עד שמונה תלמידים ובהנחיית מורים שקיבלו הדרכה מהצוות המוביל בבית הספר ומנהלת התוכנית.

הנתונים במחקר נאספו בשתי נקודות מדידה: אחת לפני תחילת התוכנית (תחילת שנת הלימודים) והשנייה בסוף שנת הלימודים. המשתנים על אודות התלמידים נמדדו באמצעות שאלוני דיווח עצמי:

- מדדי **חוזקות ותפקוד רגשי** נבדקו באמצעות שאלון SDQ (Strength and Difficult questioner) (Goodman, 1997, 1999).
- **יחסי מורה-תלמיד** נבדקו באמצעות שאלון תפיסת המורה כבסיס בטוח (Children's - CATSB

.(Al-Yagon & Mikulincer, 2004b) (Appraisal of Teacher as a Secure Base

- **תחושת השייכות לבית הספר** נבדקה באמצעות Psychological Sense of School) PSSM .(Membership) (Goodenow, 1993

עוד נבחנו במחקר זה מידת ההיצמדות לפרוטוקול התוכנית (fidelity) באמצעות דיווח עצמי של המורות על פי רשימה נתונה וראיונות פתוחים, ושביעות רצון המורות מהתוכנית ומתהליכי ההכשרה וההדרכה באמצעות שאלון דיווח עצמי וראיונות פתוחים.

ממצאי מחקר זה (Kopelman-Rubin, 2016, 2017) הראו כי רק בקרב תלמידים שהשתתפו בתוכנית א.י.ל חל שיפור מובהק במיומנויות תקשורת ואמפתיה וניכרה הפחתה מובהקת בבעיות מופנמות, בבעיות מוחצנות ובבריונות. כמו כן ניכרה בקרב התלמידים שהשתתפו בתוכנית א.י.ל, עלייה מובהקת בתחושת יחסי הקִרבה וההכלה מצד מחנכת הכיתה (תפיסת המורה כבסיס בטוח) ועלייה בתחושת השייכות לבית הספר. יש לציין כי בקרב קבוצת הביקורת (תלמידים שקיבלו את הטיפול המקובל) חלה החמרה במדדים אלו במהלך שנת הלימודים (Kopelman-Rubin, 2016, 2017). עוד נמצא במחקר כי שביעות הרצון של המורים מהתוכנית הייתה גבוהה: 86.4% מהמורים דיווחו כי המאמצים שהשקיעו בתוכנית היו "שווים את זה"; 100% דיווחו כי היו ממליצים לתלמיד עם לקויות למידה או הפרעת קשב להשתתף בתוכנית; 81.8% חשבו שתוכני התוכנית מתאימים מאוד לצורכי תלמידים עם לקויות למידה וקשב; 91.2% חשבו שההכשרה יישומית ורלוונטית מאוד לעבודתם עם תלמידים עם צרכים כאלו.

5. ילדים ומתבגרים עם מוגבלות שכלית - Intellectual Disability

5.1 הגדרה ושכיחות

על פי ה-DSM-5 (2013), מוגבלות שכלית התפתחותית (Intellectual Disability Developmental Disorder) - היא הפרעה התפתחותית הכוללת לקויות בתפקוד הקוגניטיבי ובהתנהגות מסתגלת. לקויות אלו באות לידי ביטוי במיומנויות תפיסתיות, חברתיות ויישומיות של הפרט. אלו הקריטריונים לאבחון ההפרעה:

1. קיומן של מגבלות בתפקוד האינטלקטואלי, למשל בהיסק, בפתרון בעיות, בתכנון, בחשיבה מופשטת, בשיפוט, בלמידה אקדמית ובלמידה מניסיון. על המגבלות להיות מתוקפות הן בהערכה קלינית, הן במבחני אינטליגנציה אינדיווידואליים וסטנדרטיים.
2. המגבלות בתפקוד ההסתגלותי מתבטאות בחוסר היכולת לעמוד בסטנדרטיים התפתחותיים וחברתיים של עצמאות אישית ואחריות חברתית. ללא תמיכה מתמשכת החסרים ההסתגלותיים מגבילים את התפקוד באחת או יותר מהפעילויות של הפרט - למשל תקשורת, השתתפות חברתית וחיים עצמאיים - במגוון סביבות ומערכות (בית, מערכות חינוכיות, עבודה וקהילה ועוד).
3. המגבלות האינטלקטואליות וההסתגלותיות מופיעות במהלך תקופת ההתפתחות.

שכיחותה של לקות התפתחותית זו היא כ-1% מהאוכלוסייה (DSM-5, 2013).

5.2 מאפייני האוכלוסייה ואתגרים מרכזיים בפיתוח תוכניות ההתערבות

מסקירת הספרות המחקרית עולה כי לקויות במיומנויות חברתיות (ובהן מיומנויות תקשורת, יחסי גומלין ותפקוד עצמאי), הן חלק מהגדרת המוגבלות השכלית, ולפיכך התערבויות לקידום מיומנויות חברתיות חיוניות לקידום תפקוד מסתגל של פרטים הלוקים במוגבלות זו (DSM-5, 2013; Drossinou-Korea, & Panopoulos, 2017; Faria, Esgalhado & Pereira, 2018). לקויות חברתיות אלו שמבטאים פרטים עם מוגבלות שכלית, מופיעות נוסף על הקשיים הקוגניטיביים המאפיינים אוכלוסייה זו ומהווים אף הם אתגר בפיתוח תוכניות התערבות. עם הקשיים הקוגניטיביים האלה נמנים קשיים בשמירה על הקשב בתהליכי למידה, קשיים בזיכרון, קושי בהכללת הידע הנלמד למצבים חדשים וקשיי שפה (Bouck & Park, 2016).

5.3 דוגמאות לתוכניות התערבות מבוססות מחקר - תיאור קצר וממצאי המחקרים

מסקירת המחקרים עולה כי רוב המחקרים העוסקים באוכלוסייה זו בוחנים תוכניות בקרב ילדים ומתבגרים הלוקים הן במוגבלות שכלית, הן באוטיזם (O'Handley, Ford, Radley, Helbig, & Wimberly, 2016). חשוב לציין כי מחקרים העוסקים בתוכניות התערבות הממוקדות בלמידה רגשית־חברתית בקרב אוכלוסיות אלו, מבוססים על מדגמים קטנים בהיקפם.

בחלק זה נעסוק בתוכנית המצוטטת רבות במחקרים בקרב אוכלוסייה זו: Superheroes Social Skills (Jenson et al., 2011). תוכנית זו הועברה הן בקרב ילדים צעירים הן בקרב מתבגרים (Garrote, Sermier, & Moser, 2017; O'Handley et al., 2016). היא מיועדת לעבודה בקבוצות ומבוססת על שימוש בסרטוני וידאו המהווים מודלינג להתנהגויות רצויות ולמרכיבי BST (behavioral skills training). בתוכנית 18 מודולות או יחידות עבודה העוסקות ב-17 מיומנויות חברתיות: הבעת רצונות וצרכים, מיומנויות שיחה, שמירה על תור ועוד. בכל המודולות מופיעים המרכיבים האלה:

- קבלת המשתתפים ופתיחה.
- הקניית המיומנות ומתן רציונל לשימוש בה מפיו של גיבור־העל בסרטון.
- אימון ותרגול המיומנות במשחק תפקידים (BST) וקבלת משוב.
- שימוש בסרטון ובו תסריט חברתי המדגים את השימוש במיומנות.
- משחק חברתי הכרוך בשימוש במיומנות הנלמדת.
- מתן חיזוק למשתתפים.

בספרות המחקר מתואר שימוש בתוכנית זו הן במסגרות קליניות, הן במסגרות בית ספריות, ומצוין כי היא ישימה לעבודה של אנשי טיפול וצוותים חינוכיים בבתי הספר כאחד (Radley, Ford, Battaglia, & McHugh, 2014). בבחינת יעילותה של התוכנית נמצא שיפור במיומנויות שנלמדו הן בקרב ילדים בבית הספר היסודי, הן בקרב מתבגרים (Garrote et al., 2017; O'Handley et al., 2016). דוגמה לכך הוא מחקרם של אוהנדלי ועמיתים (O'Handley et al., 2016), אשר התאימו את התוכנית למתבגרים ובחנו ארבעה מתבגרים שטופלו במסגרת ההתערבות פעמיים בשבוע במשך שלושה שבועות. הם הראו כי לצד שיפור בסיום התוכנית נצפתה הכללה של המיומנויות שנלמדו בה למסגרות אחרות. עוד עלה מהמחקר כי השיפור נותר יציב במדידה החוזרת שהתקיימה שלושה עד שישה שבועות לאחר סיום ההתערבות.

אשר לבדיקת יעילות המחקר וערכים של גודל האפקט, החוקרים דיווחו על ערכי NAP (Nonoverlap of All Pairs) בינוניים-גבוהים (Parker & Vannest, 2009). עם זאת חשוב להדגיש כי תוכניות אלו לא נבחנו

בתנאים של ניסוי מבוקר, המדגמים היו קטנים מאוד והמדדים שנבחנו היו מגוונים והתבססו בעיקר על דיווחי המורים. לצד מגבלות אלו הדגישו החוקרים את יתרונותיה של ההתערבות הקבוצתית בהשוואה להתערבות פרטנית ואת היתרונות של התנסויות בבית הספר, המאפשרות תרגול עם בני הגיל שעימם מקיימים הילדים או המתבגרים יחסי גומלין מתמשכים ומתן משוב מותאם לסיטואציות היום־יומיות שעימן הם מתמודדים.

6. ילדים עם לקויות שמיעה, חירשים וכבדי שמיעה

6.1 הגדרה ושכיחות

יש דרכים רבות להגדיר לקות זו (Knoors, & Marschark, 2015). על פי ארגון הבריאות העולמי, לקות בשמיעה נובעת מפגיעה במנגנון השמיעה אשר מונעת את היכולת לקלוט ולעבד באופן תקין צלילי סביבה ודיבור (World Health Organization – WHO, 2013). לעיתים לקות השמיעה מופיעה עם הלידה ולעיתים בשלבים מאוחרים יותר. הלקות יכולה להיות דו־צידית (בשתי האוזניים) או חד־צידית, זמנית או לצמיתות, קבועה או תנודתית, מתפתחת בהדרגה או פתאומית. הסיבות ללקות בשמיעה הן גנטיות או סביבתיות (קשורות לתקופת ההיריון, לתהליך הלידה או לשלב מאוחר יותר בחיים).

על פי הערכות ארגון הבריאות העולמי (WHO, 2013), יותר מ-5% מאוכלוסיית העולם - כ-360 מיליון בני אדם, מהם 32 מיליון ילדים - לוקים בחסך בשמיעה בדרגה בינונית עד עמוקה. חומרת הלקות משתנה, נעה מירידה מזערית ועד לירידה עמוקה בשמיעה. חשוב להדגיש כי במערכות החינוך והבריאות גוברת כיום הנטייה להישען על הקריטריון התפקודי בהבחנה בין כבדות שמיעה לחירשות, אך אין אחידות בדבר הקריטריון האודיולוגי להבחנות אלו. הגישה התפקודית מבחינה בין כבדי שמיעה לחירשים על פי יכולתו של הפרט לרכוש שפה מדוברת ולהשתמש בה ביעילות בחיי היום־יום. לצד הקריטריון התפקודי והאודיולוגי מוצגת בספרות המחקרית גם נקודת הראות החברתית־תרבותית, המדגישה את זהותם הייחודית של החירשים: האם הם משתייכים לקהילת החירשים, משתתפים בפעילויותיה ודוברים את שפתה, שפת הסימנים? או שמא הם מתקשרים בשפה אוראלית ותופסים את עצמם כמי שמשתייכים בעיקר לחברה השומעת? השימוש במונח "כבדי שמיעה וחירשים" מבטא את ההשקפה של הפרט כשלם, אדם בעל יכולות רבות וזהות חברתית העשויה להיות ייחודית (Knoors & Marschark, 2015; WHO, 2013).

6.2 מאפייני האוכלוסייה ואתגרים מרכזיים בפיתוח תוכניות ההתערבות

ראוי להדגיש כי בישראל מרבית הילדים עם לקויות שמיעה (גם אלו המאופיינים בירידה חמורה ועמוקה בשמיעה), משולבים בכיתות רגילות עם ילדים שומעים (שילוב פרטני) (מוסט, 2014). מגמה זו משקפת מחד גיסא יישום של חוק החינוך המיוחד, ומאידך גיסא התפתחויות טכנולוגיות של עזרי השמיעה השונים (מכשירי שמיעה, שתל קוכליארי ומערכות FM), אשר שיפרו באופן ניכר את התפקוד של הערוץ השמיעתי ומאפשרים רכישת שפה אוראלית באופן מיטבי. לשילוב הפרטני יתרונות רבים, עם זאת הוא עלול להקשות על נקיטת התערבויות הממוקדות בתלמידים עם לקויות שמיעה במסגרת הבית ספרית.

אשר להיבט התפקוד הרגשי־חברתי וההתנהגותי, ילדים ומתבגרים עם לקויות שמיעה, חירשים או כבדי שמיעה מבטאים קשיים רגשיים־חברתיים בשכיחות גבוהה בהשוואה לבני גילם ללא לקות זו (Antia & Kreimeyer, 2015; Batten, Oakes, & Alexander, 2014; Punch & Hyde, 2011; Rieffe, 2011). לדוגמה, ממצאי המחקרים מדווחים על קשיים ביכולות ההמללה הרגשית, קשיים בתהליכי הקוגניציה החברתית (ובכלל זה תפיסת נקודת המבט של האחר), קשיים בוויסות רגשי, רמה נמוכה של מיומנויות חברתיות, קשיים ביחסי הגומלין עם בני הגיל ורמה גבוהה של קשיי התנהגות מופנמים (internalized),

כגון נסיגה חברתית, חרדה ודיכאון, ומוחצנים (externalized), כגון תוקפנות ואי־עמידה בחוקים - בהשוואה לבני גילם ללא לקות זו (Brown, & Cornes, 2015; Most, Ingber, & Ariam-Heled, 2012). היבט נוסף המוזכר בספרות בהקשר של אתגרים שעימם מתמודדים ילדים אלו, הוא מובנות הדיבור והשלכותיה על התפקוד החברתי שלהם. מובנות הדיבור היא מרכיב חשוב בתקשורת באמצעות שפה אוראלית־מדוברת, והיא משפיעה על איכות יחסי הגומלין עם אחרים ועל האופן שבו השומעים תופסים את הפרט עם לקויות השמיעה (Most, 2007).

6.3 דוגמאות לתוכניות התערבות מבוססות מחקר - תיאור קצר וממצאי המחקרים

תוכניות מבוססות מחקר מעטות בלבד מוצגות בספרות המחקר, חלקן ותיקות. לדוגמה, בסקירה שיטתית עדכנית (Luckner & Movahedazarhouligh, 2019) נכללו 11 תוכניות מבוססות מחקר בלבד. הן נערכו בשלושת העשורים האחרונים ו-316 ילדים או מתבגרים בלבד השתתפו בהם. כמה מהן התמקדו בגיל הגן ועסקו במיומנות של משחק, שיתוף פעולה ויחסי גומלין (Antia & Kreimeyer, 1996, 1997).

בחרנו להתמקד בפרק זה בתוכנית ההתערבות PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies). תוכנית זו מוצגת בספרות המחקרית כתוכנית אוניברסלית המוטמעת ברחבי העולם (ראו סקירה בפרק 6), אך בפרק זה נתמקד בהיבטים שלה העוסקים באופן ישיר בתלמידים עם צרכים מיוחדים ובכלל זה ילדים עם לקויות שמיעה (Greenberg, & Kusche, 1998; Kam et al., 2004). במאמר סקירה אשר בחן תוכניות התערבות בקרב ילדים עם לקות שמיעה צוין שתוכנית זו זוכה להערכה קפדנית ומקיפה (Luckner & Movahedazarhouligh, 2019). הנחת היסוד של ABCD (Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic) היא הבסיס לארבעת העקרונות המנחים של התוכנית: היכולת של התלמידים להבין רגשות ולדון בהם קשורה להתפתחות היכולת שלהם ליצור קשר, לשלוט בהתנהגות ולהפגין שליטה עצמית; היכולת של הילדים לנהל רגשות, להבין אותם ולדון בהם מושפעת מפרקטיקות חברתיות ומתהליכים התפתחותיים; היכולת של הילדים להבין את רגשותיהם ורגשות של אחרים היא מרכיב חשוב בפתרון בעיות רגשיות, והסביבה הבית ספרית משמשת מרחב אקולוגי מהותי לחולל בו שינוי.

בהתאם לעקרונות אלו תוכנית ההתערבות כוללת כמה מטרות, ובהן פיתוח מיומנויות שליטה עצמית, קידום מיומנויות חברתיות, העלאת הביטחון העצמי ותחושת הערך העצמי, שיפור היכולת להבין ולבטא באופן מילולי אוצר מילים רגשי, זיהוי ההשלכות של התנהגות הפרט והבנתן ושיפור הידע והכישורים הנוגעים לפתרון בעיות חברתיות.

התוכנית מבוססת על מערך פעילויות לקידום למידה רגשית־חברתית שמורים מעבירים בכיתה כמה פעמים בשבוע במשך 20-30 דקות, לצד פעילויות שמוצע להורים ולילדים לעשות יחד בבית. התכנים מועברים בעזרת בובות יד, פוסטרים ואביזרים ויזואליים אחרים. ראוי להדגיש כי צוות התוכנית מנחה את המורים ותומך בהם במהלך כל שנת הלימודים (Durlak et al., 2011; Wigelsworth et al., 2016).

בעשורים האחרונים נבחנה תוכנית זו בקרב מגוון אוכלוסיות ברחבי העולם, ובהן ילדים עם צרכים מיוחדים (Kam et al., 2004; Riggs, Greenberg, Kusche, & Pentz, 2006). המחקר אשר בחן ילדים עם לקויות שמיעה כלל מדגם של 57 ילדים מ-11 כיתות, אשר חולקו באופן אקראי לשתי קבוצות: קבוצת התערבות וקבוצת ביקורת (Greenberg & Kusche, 1998). קבוצת ההתערבות השתתפה בתוכנית בשנה הראשונה וקבוצת הביקורת השתתפה בתוכנית בשנה שלאחר מכן. המדידה וההערכה נעשו בסוף השנה הראשונה. הערכת התוכנית התבססה על מדדים רבים, ובהם מדדי דיווח עצמי (תפקוד רגשי־חברתי, קריאה ועוד), הערכת מורים והערכת הורים (למשל הערכה באשר לבעיות התנהגות מופנמות ומוחצנות). ממצאי ההערכה הצביעו על תרומת ההתערבות לקידום מיומנויות הנוגעות לפתרון בעיות ולזיהוי רגשות, וכן לקידום

מיומנויות חברתיות ואף הישגי קריאה. עם זאת לא נמצאו הבדלים בתסמיני פסיכופתולוגיה. החוקרים העריכו שהדבר נובע בעיקר מהיותו של המדגם נורמטיבי יחסית בהקשר של תסמיני פסיכופתולוגיה. יציבות ושמירה על הישגי התוכנית נמצאו גם במדידות חוזרות, אשר נערכו שנה ושנתיים לאחר סיום התוכנית.

על פי הספרות המחקרית, ממצאים אלו באשר ליעילות התוכנית בקרב ילדים עם לקויות שמיעה דומים לממצאים באשר ליעילותה בקרב ילדים עם התפתחות תקינה ובקרב קבוצות של ילדים עם צרכים מיוחדים אחרים, כמו לקויות למידה, מוגבלות שכלית ובעיות התנהגות (Kam et al., 2004). יתר על כן, הממצאים המפתיעים על תרומת התוכנית להישגי הקריאה מעלים שאלות מעניינות באשר להכללה ולהעברה לתחומים האקדמיים. גרינברג וקוש (Greenberg & Kusche, 1998) העלו כמה הסברים באשר לתרומת התוכנית להישגי הקריאה, ובהם האפשרות כי התוכנית סייעה בהעברת הידע שנרכש בהקשר של מיומנויות פתרון בעיות, לידע הנדרש במטלות אקדמיות, וכי הירידה באימפולסיביות הוכללה גם לתהליכים קוגניטיביים.

7. ילדים ומתבגרים עם הפרעות התנהגות - Disruptive, impulse-control, and conduct disorders

7.1 הגדרה ושכיחות

הגדרתן של הפרעות התנהגות ב-DSM-5 (2013) כוללת טווח רחב של תבניות התנהגותיות חוזרות, אנטי־חברתיות, תוקפניות, שיש בהן הפרה של הזכויות הבסיסיות של אחרים או של נורמות וחוקים חברתיים (הרס רכוש, גנבות, שקרים, התגרות, השתמטות מבית הספר, בריחה מהבית ועוד). אבחון זה של הפרעות התנהגות ייעשה כאשר שלושה או יותר מהקריטריונים הבאים הופיעו במהלך 12 החודשים שקדמו לאבחון, וכאשר קריטריון אחד לפחות הופיע בחצי השנה שקדמה לאבחון: אגרסיביות כלפי אנשים וחיות, הרס רכוש, גנבה או רמייה, הפרה חמורה של חוקים וכן ליקויים חמורים בתפקוד החברתי, האקדמי והתעסוקתי בשל הפרעת ההתנהגות. הגדרה זו כוללת גם היעדר תחושת אשמה, מחסור בהבעה רגשית, היעדר חשש מהשלכות התנהגויות, היעדר אמפתיה, היעדר דאגה באשר לתפקוד הלימודי או התעסוקתי, ביטוי שטחי או לקוי של רגש וכן ביטוי של רגש באופן מניפולטיבי.

7.2 מאפייני האוכלוסייה ואתגרים מרכזיים בפיתוח תוכניות ההתערבות

סקירת הספרות העוסקת באפיוני האוכלוסייה מתייחסת לטווח רחב של תבניות התנהגותיות אנטי־חברתיות חוזרות שיש בהן הפרה של הזכויות הבסיסיות של אחרים או של נורמות וחוקים חברתיים (Dodge et al., 2011; Frick & Viding, 2009). כך, תבניות אלו כוללות מגוון ביטויי התנהגות מוחצנים, כגון תוקפנות כלפי אנשים ובעלי חיים, הרס רכוש, גנבות, שקרים והתגרות. עוד מתוארים מאפייני התנהגות שיש בהם הפרה של נורמות תואמות גיל, כגון השתמטות מבית הספר, התנהגות מינית מוקדמת, בריחה מהבית ושימוש בחומרים. נוסף על כך, מדווחים ליקויים חמורים בתפקוד החברתי, האקדמי והתעסוקתי (DSM-5, 2013). לדוגמה, ממצאי המחקרים מצביעים על קשיים בתהליכי ויסות רגשי וחסכים והיעדרות של ביטויי רגש כגון תחושת אשמה, מחסור בהבעה רגשית, היעדר חשש מהשלכות ההתנהגויות, היעדר אמפתיה, היעדר דאגה באשר לתפקוד הלימודי או התעסוקתי, ביטוי שטחי או לקוי של רגש וכן ביטוי של רגש באופן מניפולטיבי (Frick & Viding, 2009).

בדיון באתגרים המרכזיים בפיתוח תוכניות התערבות לאוכלוסייה עם קשיים אלו, יש לתת את הדעת לכך שאפיוני ההפרעה נקשרים לעימותים מתמידים עם בני הגיל ודמויות סמכותיות, ועשויים להקשות במידה רבה על קיומן של תוכניות התערבות ממוקדות למידה רגשית־חברתית. אתגר נוסף שמוזכר רבות בספרות

עוסק בקשרים הטיפוליים המורכבים המאפיינים ילדים ומתבגרים עם הפרעה זו. כך, נטען כי במסגרות טיפוליות ילדים אלו נוטים שלא לשתף פעולה, לבטא עוינות, חשדנות וכעס ומתקשים לתפוס את נקודת המבט של האחר (אפטר, הטב, ויצמן וטיאנו, 2010). בהקשר זה מדגישה הספרות את הצורך בהתערבויות מוקדמות כדי למנוע דפוסי התנהגות עבריינית נוקשים, המגיבים במידה מעטה להתערבות (Powell, Lochman & Boxmeyer, 2007).

7.3 דוגמאות לתוכניות התערבות מבוססות מחקר - תיאור קצר וממצאי המחקרים

האזכורים בספרות מתייחסים לתוכניות התערבות כוללניות שהביאו להפחתה בשכיחות הופעת CD (conduct disorder) באוכלוסיית ההתערבות בהשוואה לקבוצות הביקורת (Dodge, et al., 2011); למשל תוכנית ההתערבות Fast Track, שהיא תוכנית אוניברסלית ואינה מיועדת דווקא לילדים שאובחנו עם הפרעות התנהגות, אך מביאה להפחתה בשכיחות הופעתן של הפרעות אלו. מחקרים נוספים (Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008) הצביעו על ממצאים דומים: ירידה בשכיחות הילדים המאובחנים עם הפרעות התנהגות בקרב ילדים שהשתתפו בתוכנית המניעה האוניברסלית Head Start, אשר נערכה בבתי ספר שבהם לומדים ילדים בסיכון גבוה בשל אפיונים חברתיים־כלכליים. תוכנית התערבות זו כללה כמה מרכיבים ובהם מרכיב המיועד למורים (Incredible Years) וממוקד במיומנויות ניהול כיתה, ומרכיב המיועד לילדים וממוקד בתכנים רגשיים־חברתיים ("Dinosaur" School). עוד מצוין בספרות המחקרית כי בטיפול באוכלוסיות עם הפרעות התנהגות (למשל צעירים המעורבים בעבריינות) משתמשים לא פעם בתוכניות התערבות רחבות היקף המשלבות מרכיבים של למידה רגשית־חברתית לצד מרכיבים נוספים כמו טיפול משפחתי וטיפול רב־מערכתי (Aos, Lieb, Mayfield, Miller, & Pennucci, 2004; Tolan & Titus, 2009).

8. ילדים ומתבגרים מחוננים

לפי ליטמנוביץ (2018), תלמידים מחוננים ומצטיינים הם מי שיכולתם האינטלקטואלית ומהירות הביצוע שלהם גבוהות מאוד ביחס לבני גילם (שלושה אחוזונים עליונים במבחני קבלה לתוכניות למחוננים), והם מסוגלים ללמוד במהירות רבה מאחרים. היכולות ותחומי העניין שלהם עלולים ליצור בידול בינם לבין עמיתיהם לספסל הלימודים, ולהשפיע בכך גם על מצבם החברתי והרגשי.

סקירה עדכנית של הספרות המחקרית (Zeidner & Mathews, 2017) המשווה בין תלמידים מחוננים לתלמידים שאינם מאותרים כמחוננים בכל הנוגע לאינטליגנציה רגשית, מצביעה על אי־בהירות רבה וחוסר עקביות בממצאים. לפי סקירה זו, רק שני מחקרים השוו בין מחוננים לבין אחרים במדדים של אינטליגנציה רגשית (מחקרים על היבטים נוספים של יכולות רגשיות־חברתיות לא נערכו כלל). שניהם נערכו לפני יותר מעשור וממצאיהם סותרים במידת מה: זיידנר ועמיתיו (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews et al., 2005) מצאו שההבדלים בין מחוננים לבין קבוצת ביקורת היו שונים בכיוונם בהתאם לכלי שבו בחנו את האינטליגנציה הרגשית שלהם. שווין ועמיתיו (Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker, & Kloosterman, 2006) מצאו שמיומנויות רגשיות תוך־אישיות של מחוננים היו גבוהות מאלו של עמיתיהם הלא מאותרים, אך המיומנויות הרגשיות הבין־אישיות היו נמוכות יותר. הם טענו שממצאיהם מנוגדים למיתוס המקובל בדבר היותם של תלמידים מחוננים פגיעים מאחרים. בסיכום עדכני נוסף של הספרות (Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Dixson, 2019) מציינים המחברים שלמרות המחשבה הרווחת בדבר היות התלמידים המחוננים פגיעים מעמיתיהם ועם קשיים פסיכולוגיים רבים יותר, סקירת הספרות האמפירית אינה תומכת בתפיסה זו. למעשה מחקרים רבים מצביעים על חוזקות של קבוצה זו בתחומים הרגשיים והחברתיים בהשוואה לעמיתיהם.

לפי זיידנר ומתיאוס (Zeidner & Matthews, 2017), תוכניות מעטות בלבד לקידום למידה רגשית־חברתית נועדו לתלמידים מחוננים. משום כך הם הציעו קווים מנחים לפיתוח של תוכניות כאלה. מבין המלצותיהם נדגיש את אלו הממוקדות במאפיינים המיוחדים של תלמידים מחוננים. בשל השונות הרבה מאוד ביכולות ובצרכים בקרב קבוצת המחוננים, הם ממליצים לבסס את פיתוח התוכניות ואת יישומן בהקשר מסוים על הערכת צרכים מקיפה של התלמידים המחוננים, ולתת את הדעת על הבדלים בין קבוצות של מחוננים (למשל, בין מחוננים בעלי רמות גבוהות במיוחד של אינטליגנציה ובין אחרים). כמו כן הם ממליצים להדגיש יעדי התערבות הרלוונטיים במיוחד לתלמידים מחוננים, כמו קידום מיומנויות של תקשורת בין־אישית ויצירת חברויות, הפחתת רגישות יתר לתגובות של אחרים (כגון כינויי גנאי נפוצים למחוננים), נכונות גדולה יותר לקבל אחרים (בעלי יכולות אחרות משלהם) ושיפור היכולת האישית להרפות ולהירגע. גם וורל ועמיתיו (Worrell et al., 2019) ממליצים לפתח עבור מחוננים תוכניות שנועדו לקדם כישורים תוך־אישיים ובין־אישיים. תוכניות אלו, הם טוענים, יסייעו להם למצות את יכולותיהם האקדמיות כפי שתוכניות דומות מסייעות לאתלטים מחוננים למצות את יכולותיהם הספורטיביות.

9. מבט־על על התערבויות לקידום למידה רגשית־חברתית בקרב תלמידים עם לקויות

מסקירות אחדות שבחנו את יעילות התוכניות עבור ילדים עם מגוון לקויות וצרכים מיוחדים עולה תמונה מורכבת ובה ממצאים מבטיחים לצד ממצאים לא ברורים דיים (Gresham et al., 2012; Wiley & Siperstein, 2015). ממצאיו של גרשם ושותפים (Gresham et al., 2012) מראים כי 65% מהילדים שהשתתפו בהתערבויות אלו שיפרו את יכולתם החברתית, בהשוואה ל־35% בלבד בקרב קבוצת הביקורת שלא השתתפה בתוכניות אלו. עם זאת מחקרים אחרים שנסקרו בסקירות מטא־אנליזה מצביעים על שיפור קטן יותר או לא שיטתי (לסקירה ראו: Wiley & Siperstein, 2015). ממצאיהם של ויילי וסיפרסטיין (Wiley & Siperstein, 2015) מצביעים על יעילותן של תוכניות שנקטו בהן במשולב המתודות האלה: מודלינג, אימון, התנסויות, משוב וטכניקות נוספות המבוססות על גישות ABA (Applied Behavioral Analysis). חשוב להדגיש כי מרבית הסקירות מדווחות על קשיים בתהליכי הכללה והעברה של הישגי התוכנית לחיי היום־יום בקרב ילדים ומתבגרים עם לקויות.

בחלק מהתוכניות שנסקרו הביא העיסוק בלמידה רגשית־חברתית לשיפור ההיבטים האקדמיים וההישגים הלימודיים (Greenberg, & Kusche, 1998). עם זאת, ההתייחסות להשפעות אלו היא מצומצמת ומחייבת העמקה והרחבה.

אשר להיבט הכלכלי של תוכניות ההתערבות, חלק קטן מהמחקרים העוסקים בילדים עם לקויות בוחן יחסי עלות־תועלת של תוכניות אלו (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017). קשה לבחון היבט זה משום שהקשיים כרוניים באופיים ואופן הביטוי שלהם משתנה לאורך החיים.

10. עבודה עם עמיתים בקרב תלמידים עם לקויות

גרוט ועמיתים (Garrote, et al., 2017) מציגים בסקירתם ממצאים רבים שלפיהם ילדים ומתבגרים עם לקויות חווים דחייה חברתית יותר מבני גילם ללא הלקויות. כמו כן נמצא כי ילדים עם בעיות התנהגות נמצאים בסיכון גבוה יותר להידחות חברתית על ידי בני גילם, בהשוואה לילדים עם קשיי למידה או לקויות מוטוריות ותחושתיות (Avramidis, 2010; Pijl, Frostad, & Flem, 2008). לפיכך נראה כי תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית עשויות לתרום לפיתוח של עמדות ומיומנויות בקרב תלמידים ללא לקויות, ויסייעו להם להכיל באופן מיטבי את התלמידים המשולבים בכיתתם.

ממצאי הספרות תומכים בכיוונים אלו. מחקרן של זכאי־משיח, אל יגון ודרומי (Zakai-Mashiach, Al-Yagon, & Dromi, 2014), למשל, הראה כי להיבטי התפקוד הרגשי־חברתי של ילדים שהתפתחותם תקינה הייתה תרומה מובהקת למידת הקִרבה שלהם לילדים המשולבים עם ASD. עוד נמצא בחלק מהמחקרים העוסקים בשילוב ילדים עם לקויות, כי תוכניות מבוססות למידה רגשית־חברתית עשויות לתרום לאקלים משלב במערכות החינוכיות (Wiley & Siperstein, 2015). מחקרים אלו מציגים מגוון דרכי התערבות, ובהן הוראת אסטרטגיות לקידום יחסי גומלין עם ילדים עם התפתחות תקינה, פעילויות קבוצתיות בהקשרים חברתיים ואקדמיים, אימון צוותים חינוכיים לקידום יחסי גומלין חברתיים בקרב ילדים עם לקויות ובלעדיהן. למחקרים אלו השלכות ישירות על מאמצי השילוב וההכלה.

בהקשרים אלו מוצג בספרות המונח caring school community, המבוסס על תפיסת בית הספר כקהילה המעודדת יחסים תומכים, שיתוף פעולה בין חבריה ומחויבות לערכים משותפים (Battistich et al., 1997; Solomon et al., 2000). עם זאת נושא זה לא נחקר דיו בהקשר של ילדים עם לקויות. מחקרים כאלה חיוניים לנוכח העובדה שתוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית עשויות לקדם ערכים כגון אמפתיה, שותפות, סובלנות ודאגה לאחר, ולטפח קהילה בית ספרית אכפתית, ובכך לתרום רבות לקידום תהליכי השילוב של ילדים ומתבגרים עם לקויות.

11. דיון, סיכום והמלצות

בפרק זה סקרנו תוכניות התערבות לקידום תפקוד רגשי־חברתי בקרב ילדים ומתבגרים עם מגוון לקויות וצרכים מיוחדים. עסקנו במאפייני הלקויות ובאתגרים בפיתוח התוכניות והבאנו דוגמאות לתוכניות התערבות מבוססות מחקר ייעודיות לקבוצות אלו. הדגשנו את קיומם של חסכים וקשיים נרחבים בתפקוד הרגשי־חברתי והתנהגותי של ילדים ומתבגרים עם מגוון לקויות. קשיים אלו מגבירים את הצורך ליישם במערכות החינוכיות תוכניות התערבות העוסקות לצד היבטים קוגניטיביים־אקדמיים גם בקידום מיומנויות רגשיות־חברתיות.

מסקירת הספרות עולה שהמאפיינים הייחודיים של לקויות הפרט (מאפיינים קוגניטיביים, נוירו־קוגניטיביים, שפתיים ואקדמיים) עשויים להשפיע על עיצוב תוכנית ההתערבות ועל אופן העברתה; למשל על משך המפגשים ותדירותם, על אופי התרגול ושכיחותו, על המתודה שנוקטים, על בחירת אנשי המקצוע, על ארגון הסביבה, על בחירת המשתתפים ועוד (Kam et al., 2004; Wiley & Siperstein, 2015).

עוד עולה מסקירת המחקרים חשיבותן של תוכניות התערבות אלו לקידום תפקוד מיטבי ועצמאי שיאפשר לשלב אוכלוסיות עם לקויות במערכות החינוך הרגילות, במסגרות פנאי בקהילה, בחיי העבודה ובמסגרות שונות בקהילה (Drossinou-Korea & Panopoulos, 2017).

מהסקירה לעיל עולים שלושה סוגים נוספים של כיווני התערבות אשר נמצאו יעילים:

1. התערבויות הכוללות פעילויות קבוצתיות בהקשרים אקדמיים, כגון למידה משותפת ולמידת עמיתים (peer tutoring);
2. התערבויות הכוללות קבוצות המשלבות יחד ילדים עם וללא לקויות;
3. התערבויות המציעות לצוותים החינוכיים־טיפוליים הדרכה בכל הנוגע לתמיכה ביחסי גומלין חברתיים.

כיוונים אלו של תוכניות התערבות עשויים לתרום רבות לשילוב ילדים עם לקויות ויש להעמיק בבחינת יעילותן ואופני יישומן.

לצד תוכניות התערבות אלו הספרות המחקרית מדגישה דרכי פעולה ואסטרטגיות של מורים המקדמות מיומנויות חברתיות של ילדים עם לקויות ותורמות לשילובם ולהכלתם במסגרות המשלבות (עשור, 2004; Aelterman et al., 2019). דרכי פעולה אלו של המורים עשויות מחד גיסא להדגיש את הערכים העומדים ביסוד שילוב מוצלח (רגישות וכבוד לאחר, אמפתיה, עזרה לאחר כדרך למימוש עצמי, קבלה חברתית, הקשבה ושיתוף פעולה) ומאידך גיסא לצמצם הדרה ודחייה חברתית.

לנוכח הסקירה שהוצגה, להלן המלצות הוועדה:

1. חשוב שתוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית יהיו חלק מתוכניות הטיפול לקידום תפקוד מיטבי של ילדים ומתבגרים עם לקויות וכן של ילדים ומתבגרים מחוננים.
2. על הליך הבחירה, התכנון והיישום של תוכנית ההתערבות להיות מותאם למאפיינים הייחודיים של הילדים והמתבגרים עם הצרכים המיוחדים.
3. מומלץ מאוד שתוכניות מסוג זה ישמשו כלי נוסף לקידומם ולהכלתם של ילדים ומתבגרים עם לקויות.
4. כדי לקדם הכלה ושילוב של ילדים ומתבגרים עם לקויות, יש להפעיל תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית עבור כלל התלמידים הלומדים במערכות החינוכיות (עם לקויות ובלעדיהן), כדי ליצור קהילה בית ספרית אכפתית ואקלים משלב.
5. חשוב לקדם בקרב מורים דרכי פעולה ואסטרטגיות התורמות לתהליך השילוב ולמניעת הדרה.
6. מומלץ כי אופי השילוב (הרצף שבין שילוב בחינוך הרגיל לבין שיבוץ בבתי ספר ובגנים של החינוך המיוחד) יהיה מרכיב חשוב בהחלטות באשר ליעדי ההתערבות בהקשרים של למידה רגשית־חברתית, ובהן החלטות באשר ליעדי התוכנית ולבחירת התוכנית המתאימה ביותר ואנשי הצוות החינוכי־טיפולי הראויים להשתתף בהתערבויות אלו.
7. יש להעריך את יעילות תוכניות ההתערבות בעבור כלל המעורבים בה: הילדים עם הלקויות ובלעדיהן, המחוננים ועמיתיהם, המערכת הבית ספרית והמשפחות.

שער שלישי:
תנאים תומכים לטיפוח ולהקניה של למידה רגשית־חברתית

פרק 8 | מקומם של צוותים חינוכיים בקידום למידה רגשית־חברתית בבית הספר

פרק 9 | מעורבות הורים בלמידה רגשית־חברתית במסגרות החינוך

פרק 10 | הערכה ומדידה של למידה רגשית־חברתית

פרק 11 | הטמעה מערכתית של למידה רגשית־חברתית

בפרקים הקודמים הצגנו דרכים לקידום למידה רגשית־חברתית והדגשנו שהתפיסה היא מערכתית - כדי שהאסטרטגיות השונות יפעלו באופן מיטבי חשוב ליצור תנאים שיתמכו בהן. בשער זה נדון בתנאים נלווים ותומכים אלו.

בפרק 8 נתמקד באנשי הצוות החינוכי, שהם הסביבה התומכת המרכזית החיונית להקניה ולטיפוח של למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך. בפרק 9 נדון במקומם של ההורים בטיפוח ובהקניה של למידה רגשית־חברתית. בפרק 10 נעסוק בהערכה, שהיא חלק בלתי נפרד מהסביבה המאפשרת ומקדמת למידה זו, ולסיום נציג בפרק 11 דרכים המבטיחות הטמעה לאורך זמן של למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך.

פרק 8: מקומם של צוותים חינוכיים בקידום למידה רגשית־חברתית בבית הספר

בפרק זה נדון בצוותים החינוכיים ובתפקידם ביצירת התנאים הנדרשים לטיפוח ולקידום למידה רגשית־חברתית בקרב תלמידים. תחילה נעמוד על חשיבותם של מורים בהקניית למידה רגשית־חברתית לתלמידים, נציין אילו מיומנויות והתנהגויות של מורים רלוונטיות להקניית למידה זו לתלמידים ונתאר ממצאים באשר לעמדותיהם של מורים ביחס ללמידה רגשית־חברתית. בהמשך נדון בהרחבה בדרכים לטיפוח יכולתם של מורים לקדם למידה רגשית־חברתית בקרב תלמידים. בין היתר נעסוק במיון מועמדים להוראה, בהכשרת פרחי הוראה, בפיתוח ובקידום מקצועי ובמניעת דחק בקרב צוותי ההוראה. כמו כן נציג אמצעים שיכולים לסייע בתהליך ההכשרה והפיתוח המקצועי של צוותים חינוכיים (pre-service ו־in-service). לבסוף נציין היבטים המייחדים את אנשי הצוות החינוכי בתפקידיהם השונים. נקדים ונאמר שחשוב לכלול בתפיסה זו גם את הצוות האדמיניסטרטיבי והטכני של בית הספר.

1. חשיבותם של מורים בהקניית מיומנויות רגשיות־חברתיות לתלמידים

יש הסכמה בדבר תפקידו המרכזי של הצוות החינוכי בבית הספר בהתפתחות רגשית־חברתית של תלמידים. עם הצוות החינוכי נמנים מורים, מנהלים, יועצות ופסיכולוגיות, מטפלים באומנות ואנשי מקצוע נוספים המעורבים בתהליך החינוכי (לשם נוחות נכנה את כולם "מורים").

על פי הספרות שנסקרה, חשיבותו של הצוות החינוכי להתפתחות רגשית־חברתית של תלמידים נובעת מכמה סיבות. לפי המודל Prosocial Classroom של ג'נינגס וגרינברג (Jennings & Greenberg, 2009), יכולות הלמידה הרגשית־חברתית של המורים עצמם ורווחתם (well being) הם קריטיים להקניה ולטיפוח של למידה זו בקרב התלמידים: מורים בעלי יכולות בתחום זה מנהלים היטב את יחסיהם עם הילדים ותורמים לטיפוח למידה רגשית־חברתית בקרבם. כאשר המורים משמשים דוגמה שלילית בהתנהגותם, אין לצפות שהתלמידים יתקדמו בלמידה הרגשית־חברתית, ולהפך - ככל שהמורים מקדמים ומחזקים את הלמידה

הרגשית־חברתית בהתנהגותם היום־יומית בבית הספר, ובכל מגעיהם עם התלמידים, כך הם עוטפים את התלמידים ומבטיחים עקביות בלמידה הרגשית־חברתית לאורך זמן.

ככלל הספרות מדגישה את הקשר שבין שליטה טובה של מורים במיומנויות רגשיות־חברתיות לבין יכולתם ליצור יחסים טובים יותר עם תלמידיהם וסביבה תומכת ומקדמת יותר. גם הספרות על אינטליגנציה רגשית של מורים (שבחלקה לפחות חופפת את הספרות על למידה רגשית־חברתית) מצביעה על כך שמורים בעלי אינטליגנציה רגשית גבוהה יותר, מתמודדים טוב יותר עם מצבים מאתגרים, אינם מגיבים באופן הגנתי ותוקפני (למשל, בהטלה תכופה של עונשים) ומצליחים, בשל היכולת שלהם ליצור יחסים טובים יותר עם תלמידיהם, להתמודד ביעילות רבה יותר עם קשייהם הרגשיים־התנהגותיים.

כפי שציינו בפרקים 3 ו־4, למורים תפקיד חשוב בקידום למידה רגשית־חברתית בהוראה בשיעורים בתחומי הדעת השונים. לא פעם הם מעבירים באמצעות מסרים סמויים (hidden curriculum) או דוגמה אישית את הציפיות החברתיות שלהם באשר להתנהגויות הראויות ביחסים עם אחרים ובאשר לדרכים לפתור קונפליקטים. מיומנויות ועמדות רגשיות־חברתיות הן התשתית ליכולתם של מורים להקנות למידה רגשית־חברתית בסביבות למידה הטרוגניות מבחינה תרבותית ושפתית (Jagers et al., 2019).

למורים תפקיד מרכזי גם בתוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית המבוססות על מערך שיעורים מובנה. טיב ההוראה שלהם ועמדותיהם כלפי תוכניות אלו, גם אם הם עצמם אינם מלמדים בהם, חשובות כדי להבטיח את הצלחתן והישרדותן (Hamre, Pianta, Mashburn, & Downer, 2012).

2. מהן מיומנויות רגשיות־חברתיות של מורים

יודר ונולן (Yoder & Nolan, 2018) רואים דמיון בין למידה רגשית־חברתית של מורים וזו של תלמידים, אך הם מדגישים את המיוחד למורים. לדוגמה, מודעות עצמית (self-awareness) בהקשר של מורים מתייחסת בין השאר ליכולתם להבין שתגובותיהם לתלמידים או לנושאים מסוימים (למשל התנהגות של חוסר כבוד מצד תלמיד), משקפות לא פעם רגישויות אישיות שלהם. יכולת הוויסות הרגשי של מורים באה לידי ביטוי, למשל, באופי התגובה שלהם לפרובוקציות קשות (מורים שלהם מיומנויות ויסות רגשי טובות יותר, מצליחים להתמודד איתן טוב יותר); קבלת החלטות אחראית מתייחסת במידה רבה לתהליך הקצר והמהיר שבו על המורים להחליט כיצד להגיב על אירועים בכיתה, אגב איזון בין צרכים שונים של ההוראה (למשל ההחלטה אם להישאר ממוקדים בנושא הלימוד או להגיב על אינטראקציה בין־אישית כלשהי).

3. התנהגויות של מורים המשפיעות על הקניית למידה רגשית־חברתית לתלמידים

כאמור, הדרכים שבהן המורים מנהלים את השיעורים הרגילים תורמות לקידום למידה רגשית־חברתית של תלמידים (ראו בפרק 3 את הלוח של יודר על עשר דרכים שונות לקדם למידה רגשית־חברתית של תלמידים בתהליכי ההוראה). אפשר להבחין בשני סוגי פרקטיקות שאפשר לקדם בהן למידה רגשית־חברתית בתהליך ההוראה הרגיל:

א. פרקטיקות הקשורות לניהול היחסים עם התלמידים (social teaching practices), כגון השפה שבה משתמש המורה בפנייתו לתלמידים, הדרכים שבהן הוא משליט בקרבם משמעת, מטיל עליהם אחריות, מאפשר להם לבחור, המידה שבה הוא מפגין כלפיהם חום ותמיכה והמידה שבה הוא עצמו משמש מודל חיובי לחיקוי.

ב. פרקטיקות הקשורות לדרך שבה המורה מלמד חומר (instructional teaching practices): עד כמה הוא מתכנן שיעורים הנשענים על החוזקות ועל היכולות של התלמידים, מעודד למידה שיתופית, דיונים בכיתה ורפלקציה, תורם לבנייה של תפיסת יכולות אצל התלמידים, מציב בפניהם ציפיות ואתגרים וכדומה (Denham, Bassett, & Wyatt, 2007).

לעיתים המורים (בדרך כלל המחנכים) הם שמעבירים את השיעורים בלמידה רגשית־חברתית (את מערכי השיעור בכישורי חיים, או תוכניות התערבות כגון תוכניות התקשרו"ת ומיטיב). גם במדינות אחרות המורים הם שמעבירים חלק ניכר מהתוכניות. בהקשרים אלו יש אפוא חשיבות מיוחדת לא רק למיומנויות הרגשיות־חברתיות של המורים עצמם, אלא גם ליכולתם להקנות למידה רגשית־חברתית לתלמידים. נרחיב מעט בנושא זה בדיון על הכשרה והכנה של מורים.

4. מודעות, עמדות וצרכים של מורים בתחום הלמידה הרגשית־חברתית

עמדות המורים באשר להקניה של למידה רגשית־חברתית חשובות משום שהן קובעות במידה רבה עד כמה יהיו המורים מעורבים בתוכניות ההתערבות לתלמידים, ועד כמה יהיו נכונים להשתתף בתוכניות הכשרה בתחום. חשוב אפוא שקובעי מדיניות, חוקרים ואנשי המקצוע יכירו עמדות ותפיסות של מורים וצוותי חינוך בתחום זה ואף ישקלו דרכים להשפיע עליהם כדי להצליח בהטמעה של למידה רגשית־חברתית.

אגף אסטרטגיה במשרד החינוך ערך סקר באשר למיומנויות הלמידה שנקבעו כמרכזיות בפרויקט 2030 (שליטה והכוונה עצמית, עבודה שיתופית ועבודה בצוות, חשיבה ביקורתית ואוריינות מילולית). הסקר נערך באמצעות חברת מחקר חיצונית בקרב מדגם של 1,438 מורים (שיעור השבה 9%). כדי להדגים את החשיבות שבמידע על עמדות מורים, נביא כאן את הממצאים המרכזיים הנוגעים להכוונה עצמית, מיומנות הקשורה ישירות ללמידה רגשית־חברתית: שיעור גבוה מהמורים מייחסים חשיבות רבה ללימוד המיומנות (82%); רק 21% עברו הכשרה להקניית מיומנויות שליטה והכוונה עצמית; רק 34% חושבים שהציפיות מהתלמידים באשר להכוונה עצמית הן ברורות ו-46% חושבים שבית הספר מייחס לכך חשיבות; 57% חושבים שההכשרה שעברו בעניין הייתה אפקטיבית; רק 42% מהמורים חשו שהם מצליחים להקנות את המיומנות (אם כי השיעור עלה ל-62% בקרב המורים שציינו שזו מיומנות החשובה להם); מחצית המורים חשבו שמשרד החינוך יכול לעזור בהדרכה ובליווי; 20% התייחסו להגדלת הזמן המוקצה ללמד מיומנויות; 19% התייחסו לצורך במשאבים (ובעיקר הקטנת מספר התלמידים בכיתה) ו-14% חשבו ששיפור אמצעי הלימוד יסייע.

מצאנו בארצות הברית שני סקרים רלוונטיים הבוחנים סוגיות אלו. אף שלא ברור עד כמה דומה המצב שם למצב בישראל, נראה שחשוב להכיר את האתגרים שמערכות חינוך בעולם מתמודדות איתם בכל הנוגע למעורבות מורים בקידום למידה רגשית־חברתית. סקר ארצי שנערך עבור CASEL בקרב 605 מורים, בחן עמדות באשר להטמעת למידה רגשית־חברתית. הסקר לא התפרסם בכתב עת מדעי, ולכן קשה להעריך את איכותו המתודולוגית, עם זאת הוא נערך על ידי גוף מחקרי מכובד. הסקר מציג תוצאות חיוביות באשר ליחסם של מורים למיומנויות רגשיות־חברתיות: מורים רבים מעריכים את חשיבותן של מיומנויות אלו, מצדדים בעידוד כל תלמידיהם להשיגן ומאמינים שהן יסייעו להם בחיים ויביאו לשיפור בהישגים הלימודיים; מורים רואים במחסור בגישות כלל בית ספריות לטיפוח למידה רגשית־חברתית, בעיקר בבתי הספר התיכונים, מחסום משמעותי, וזו גם עמדתם באשר למחסור בזמן הוראה. מורים רואים חשיבות הן בהכללת המיומנויות הרגשיות־חברתיות בהגדרת הסטנדרטים המחייבים, הן בפיתוח מקצועי של המורים עצמם. הם מצביעים על הקושי הנובע מכך שרבות מהמשפחות אינן מחזקות מיומנויות רגשיות־חברתיות, ורואים חשיבות בהכללת המשפחות בתהליכים להקניית מיומנויות אלו.

גם הארגון רנד (Rand) ערך סקר בנושא. ארגון זה נוהג לערוך סקר תקופתי רחב היקף American Educator) (Panels - AEP בקרב מורים ומנהלים, ובו הוא עוקב במשך כמה שנים אחר עמדותיהם ותפיסותיהם בנושאים רלוונטיים. באביב 2018 נערך הסקר בקרב 15,719 מורים (שיעור השבה 54%) ו-3,530 מנהלים (שיעור השבה 27%) (Hamilton, Doss, & Steiner, 2019). שיעורי ההשבה היו נמוכים, אך החוקרים הצביעו על כך שמהספרות המדעית עולה ששיעורי ההשבה של מנהלים ומורים בסקרים הם בדרך נמוכים משיעור ההשבה במחקרים. להלן הממצאים המרכזיים בסקר שערכו:

- רוב המנהלים רואים בלמידה רגשית־חברתית נושא בעדיפות עליונה.
- רוב הצוות החינוכי (אם כי מורים יותר ממנהלים) מייחס חשיבות רבה למגוון רחב של מיומנויות רגשיות־חברתיות.
- הצוות החינוכי מאמין כי תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית יכולות לשפר את הישגי התלמידים ואת האקלים הבית ספרי.
- מורים ומנהלים בבתי ספר יסודיים משתמשים בתוכניות ייעודיות לקידום למידה רגשית־חברתית, ואילו בבתי ספר על־יסודיים נוטים להשתמש בפרקטיקות לא פורמליות.
- המשתתפים מדווחים על מגוון אסטרטגיות ויוזמות שנקטו לשיפור הלמידה הרגשית־חברתית בקרב התלמידים, החל מפעילויות בכיתה ועד למעורבות בקהילה.
- ברוב בתי הספר שנבדקו נעשית מדידה של הלמידה הרגשית־חברתית.
- רוב המורים והמנהלים קיבלו הכשרה לקידום למידה רגשית־חברתית (בתהליך הפיתוח המקצועי יותר מאשר בתהליכי ההכשרה וההכנה).
- מורים ומנהלים סבורים שיוכלו לשפר את הלמידה רגשית־חברתית בבית ספרם אם יינתן להם זמן לכך.

סקרים אלו מראים כיצד מחקר שנערך בקרב מורים ומנהלים עשוי לתרום לזיהוי הגורמים המקדמים או מעכבים את מעורבות המורים והמנהלים בהקניה ובטיפוח של למידה רגשית־חברתית. נראה כי יש מקום לערוך סקר נוסף בישראל, שהמדגם בו יהיה מייצג ושיעור ההשבה גבוה יותר.

5. איך מקדמים למידה רגשית־חברתית של מורים?

הסקירה לעיל מדגישה את החשיבות שבהכנת מורים ובהכשרתם. טיפוח היכולות הרגשיות־חברתיות של המורים יעזרו להם להתמקד ביחסי מורה-תלמיד ולקדם כישורים רגשיים־חברתיים בקרב תלמידיהם. אפשר להבחין בתוכניות ההכשרה בכמה שלבים ומסלולים של הכנת מורים. חלק מהתוכניות נוגעות לכלל המורים, וחלק אחר מיועד למורים או לאנשי צוות חינוכי אחרים הנוטלים חלק פעיל בהקניית למידה רגשית־חברתית. נסקור ראשית את השלבים הרלוונטיים לכלל המורים במערכת, ואחר כך נעמוד בקצרה על הכנת צוותים להעברת מערכי השיעור בשיעורי כישורי חיים ובתוכניות התערבות להקניית מיומנויות רגשיות־חברתיות (כגון התקשרו"ת, מיטיב וא.י.ל). בחלקים האחרונים של הפרק נדגיש את תפקידם של מנהלים ואנשי צוות אחרים בטיפוח יכולות רגשיות־חברתיות בבית הספר. בסוף הפרק נעסוק בשימוש בסטנדרטים של הערכה לקידום למידה רגשית־חברתית בקרב צוותים חינוכיים וכן נביא מסקנות והמלצות.

5.1 מיון מועמדים להוראה

אחת הדרכים לוודא שחברי הצוות החינוכי יהיו בעלי מיומנויות רגשיות־חברתיות היא לכלול בתהליך הסינון של המועמדים לתפקידים חינוכיים גם דרישות בתחום זה. סוגיית הסינון בתהליכי מיון למקצוע היא סוגיה סבוכה שלא כאן המקום לדון בה לעומקה. יש לתת את הדעת על השאלה אם פרחי הוראה אמורים להגיע לתוכנית ההכשרה כשהם מצוידים במיומנויות רגשיות־חברתיות, או שתהליך ההכשרה אמור להקנות אותן. כמו כן יש להבחין בין תהליך סינון שיזהה מועמדים עם מיומנויות והתנהגויות בין־אישיות קיצוניות באופן המעלה חשש שמא לא יתאימו לעבוד עם תלמידים, לבין שקלול ההערכה של התנהגויות אלו כחלק מציון ההתאמה הכללי. כמו כן יש לשאול מהו החלק היחסי של מיומנויות אלו בציון ההתאמה של המועמדים. יש להביא בחשבון שיקולים אלו נוסף על סוגיות הקשורות לתכונות הפסיכומטריות של כלי המיון.

בישראל מתנהל מהלך לבחינת דרכים למיון סטודנטים להוראה, ונראה שיש בו ניסיון להעריך גם מיומנויות לא קוגניטיביות, נוסף על המיומנויות הקוגניטיביות הנמדדות במבחני הקבלה ובמבחן הפסיכומטרי. ככל שהצלחנו לזהות, המרכיב היחיד במבחני הקבלה שאפשר לקשור בבירור למיומנויות רגשיות־חברתיות הוא אמפתיה ורגישות. לא ברור מדוח המחקר שכתבה גולדנברג (2018) כיצד מוערכת מיומנות זו ועד כמה מהימנים כלי ההערכה.

תהליך המיון טרם הבשיל, והממצאים באשר לתיקופו הם חלקיים ומתבססים על גרסה קודמת של הכלי. נראה שהממצאים המדווחים באשר לתרומה של המרכיבים הלא קוגניטיביים אינם חד־משמעיים. להערכתנו, כלי המיון בשלב זה של הפיתוח אינו יעיל בסינון מועמדים שהמיומנויות הרגשיות־חברתיות שלהם אינן מספקות. גם אם יוחלט לבנות כלי סינון הממוקד במיומנויות רגשיות־חברתיות וכלי זה יהיה בעל תכונות פסיכומטריות מעולות, יש לצפות שמטרתו תהיה לסנן רק מועמדים שיכולותיהם ומאפייני האישיות שלהם קיצוניים במיוחד. ברור אפוא שאת מרב המאמץ יש להשקיע לאחר הקבלה לתוכנית, בשלבים השונים של ההכשרה.

נציין שני עקרונות שהופיעו בטיוטה למתווה החדש של המל"ג (ועדת ודמני־ענבר לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל) ונוגעים לתהליכי המיון והקבלה.

בראש ובראשונה העלאת **תנאי הקבלה להוראה** ופיתוח של שיטות מיון והערכה בתיאום עם המל"ג ומשרד החינוך. כמו כן מועמדים להכשרה להוראה יתקבלו על פי **מגוון כלי מיון** שיבדקו אם יש להם היכולת הקוגניטיבית, הרגשית וההתנהגותית לעמוד בדרישות התואר, ובכלל זה בהתנסות המעשית ובעבודה עם תלמידים.

5.2 הכשרה של פרחי הוראה

עם התגברות העניין בלמידה רגשית־חברתית (ראו פרק 1) גובר גם העניין בהכשרת פרחי הוראה בתחום זה. קבוצת חוקרים (Schonert-Reichl, Kitil, & Hanson-Peterson, 2017) עורכת מחקר מתמשך הבוחן עד כמה תוכניות ההכשרה לפרחי הוראה בארצות הברית עוסקות גם בתחום הלמידה הרגשית־חברתית. כדי להטמיע למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך, טוענים החוקרים, יש לתת עליה את הדעת כבר בדרישות לתעודת הוראה ובתהליכי הכשרת המורים. החוקרים סקרו את הדרישות לתעודת הוראה (teacher certification) בכל המדינות בארצות הברית, וכן את הקורסים הרלוונטיים בתוכניות להכשרת מורים. הם מצאו שתוכניות רבות מקנות ידע באשר להתפתחות הרגשית־חברתית של התלמידים, אך לא באשר להתמודדות עם קשיים רגשיים ובעיות נפשיות. כמו כן תשומת לב מועטה מדי ניתנת לסוגיות של ניהול כיתה (העשויות להשיק לסוגיות של למידה רגשית־חברתית).

אשר לרישוי מורים נמצאו הממצאים האלה: בכל המדינות בארצות הברית נכלל היבט מסוים של המיומנויות הרגשיות־חברתיות של מורים בדרישות הרישוי; יותר ממחצית המדינות כוללות דרישות מפורטות הנוגעות להקניה ולטיפוח של למידה רגשית־חברתית של תלמידים; כמעט כל המדינות דורשות שהכנת מורים להוראה תכלול רכישת ידע באשר לסביבות למידה (learning context), כלומר באשר לדרכים שבהן משפיעה הסביבה הלימודית על ההישגים הלימודיים.

עוד נמצא שמוסדות הכשרה רבים משלבים תכנים שמטרתם קידום הלמידה הרגשית־חברתית של מועמדים להוראה. עם זאת בקורסי החובה יש תשומת לב מעטה בלבד לאופנים שבהם מוקנית למידה רגשית־חברתית לתלמידים ותשומת לב רבה לרכישת ידע בנושא סביבות למידה והתפתחות הילד והמתבגר. יש קשר בין דרישות הרישוי במדינה לבין קורסי החובה הנוגעים ללמידה רגשית־חברתית של מורים, אך לא לזו של תלמידים.

עורכי המחקר ממליצים לשלב בתוכניות להכשרת מורים הקניית ידע מעודכן בכל תחומי הלמידה הרגשית־חברתית, ולבחון את היכולת של פרחי ההוראה לשלב ידע זה לא רק בתוכני השיעור אלא גם בהתנהגותם בכיתה. בהכנת תוכני השיעור יש לוודא שפרחי ההוראה מודעים לקשיים ולצרכים של התלמידים בתחום זה. כמה מחקרים איכותניים מוגבלים בהיקפם מרמזים שהכנסת תכנים של למידה רגשית־חברתית לתוכנית ההכשרה הביאה לשינויים חיוביים בתפיסות ובעמדות הסטודנטים להוראה (Kimber, Skoog, & Sandell, 2013; Waajid, Garner, & Owen, 2013). עוד ממליצים החוקרים שתוכני הלמידה הרגשית־חברתית ישולבו **בכל התהליכים** של ההכשרה להוראה, ולא רק בשיעורים ייעודיים נפרדים.

הכשרת פרחי הוראה בישראל

כדי להתוודע לנעשה בישראל בתחום הכשרת פרחי ההוראה, פנינו בדואר אלקטרוני אישי לכל מנהלי המוסדות האקדמיים המכשירים אנשי מקצוע בתחום ההוראה, וביקשנו מהם מידע באשר לדרכים שבהן למידה רגשית־חברתית מוטמעת בתהליכי ההוראה וההכשרה.

גם לאחר פניות חוזרות ונשנות קיבלנו מענה משמונה מוסדות בלבד: האוניברסיטה העברית בירושלים, אוניברסיטת בר־אילן, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, מכללת אוהלו, המכללה לחינוך ע״ש דוד ילין, המכללה האקדמית הרצוג, המכללה האקדמית לחינוך חמדת הדרום ומגמת חינוך בתיכון (משרד החינוך). סך הכול קיבלנו מידע על 36 קורסים רלוונטיים, וארבעה מוסדות העבירו לנו התייחסויות כלליות באשר לאופן שבו למידה רגשית־חברתית מוטמעת בתהליכי ההוראה וההכשרה. מהמידע שקיבלנו עולה כי הנושא של למידה רגשית־חברתית אינו נלמד כנושא בפני עצמו, ואין קורס ייעודי המציג את הידע המחקרי והמעשי בתחום. עם זאת נראה כי תכנים הקשורים ללמידה רגשית־חברתית מוטמעים בתהליכי ההוראה וההכשרה בשני אפיקים: חיזוק המיומנויות הרגשיות־חברתיות של הסטודנטים להוראה עצמם והכשרתם לחיזוק יכולות הלמידה הרגשית־חברתית של תלמידיהם.

רוב הקורסים הנוגעים בנושא ניתנים במסגרת לימודי פדגוגיה, ורק מעטים בהקשר של תחומי הדעת. למעשה רק אוניברסיטה אחת ציינה שיש בה התייחסות מפורשת ללמידה רגשית־חברתית בקורס, בסדנה ובהכשרה מעשית שנועדו להקנות ולתרגל כלים ועקרונות מתודיים ופדגוגיים להוראת תחום דעת ספציפי (מדעי החברה, תנ״ך, ביולוגיה, ספרות, כימיה וכיוצא באלה). באחד הסילבוסים שקיבלנו צוין בין השאר כי הסטודנטים יתנסו בהטמעת למידה רגשית־חברתית, בדגש על חמישה מערכים: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, ניהול אינטראקציות וקבלת אחריות. סילבוס אחר התייחס להקניית למידה רגשית־חברתית בדגש על ניהול שיח רגשי־חברתי בקרב סטודנטים; מסוגלות ביכולתם לנהל שיח רגשי־חברתי; מודעות לרגשותיהם ורגשות האחר, וקידום יכולת להמשגה ולהבעה של רגשות.

עם זאת גם במוסדות אחרים יש התייחסויות להיבטים של למידה רגשית־חברתית של פרחי ההוראה - הן מבחינה עיונית, הן מבחינה מעשית, בלי לכנותם כך. בין היתר נציין קורסים כמו הוראת כישורי חיים, המדגיש את השיח הרגשי־חברתי־חינוכי כתהליך המקביל לעבודת המורים והיועצות בבתי הספר. במסגרת הקורס מוצגת התוכנית "כישורי חיים" של משרד החינוך ונלמדות התאוריות שעליהן מבוססת התוכנית. הקורס נועד להקנות ולתרגל כישורי חיים, והוא מלווה בתצפיות על יועצות ומורות המלמדות את התוכנית כישורי חיים בבתי ספר שונים. להלן קורסים נוספים הנוגעים ללמידה רגשית־חברתית:

- **"היבטים פסיכולוגיים וסוציולוגיים בהוראה"** - קורס העוסק בתפקיד המורה בקידום הרווחה האישית של התלמיד, בפרקטיקות תומכות ובהתנהגויות סיכון.
- **"ניווט כיתה ופתרון בעיות"** - קורס העוסק ביחסי מורה-תלמיד, בדמות המורה המקדם והמיטיב, באינטראקציות חיוביות וביצירת אקלים חברתי תומך.
- **"סמינר בזהות אישית ומקצועית"** - קורס שעניינו הרחבת הידע התוך־אישי וחיזוק היכולות הבין־אישיות של המורים.
- **"אינטליגנציה רגשית"** - קורס העוסק בהכרת יסודות המושג ובחינתו מול מקורות הידע של התרבות היהודית.

זאת ועוד, בסדנאות של עבודה מודרכת בשדה מצאנו שהדגשים הם על חיזוק מסוגלות עצמית, ניהול כיתה, פיתוח יכולת רפלקטיבית, הכרה ופיתוח של יכולות אישיות ובין־אישיות, בניית תחושת מסוגלות וביטחון בכניסה לעולם ההוראה (למשל סדנת "אני ואתה", שעוסקת בשכלול מיומנויות התקשורת הבין־אישית ובהקניית כלים לניהול ריאיון ושיחה אישית עם תלמידים).

בתוכניות ההכשרה מצאנו גם התייחסויות להיבטים שונים של למידה רגשית־חברתית בעיקר בקורסים המתמקדים בנוער בסיכון, במניעת נשירה, בילדים בחינוך המיוחד או בילדים חריגים בכיתה. במהלך ההתנסות המעשית בבתי הספר פרחי ההוראה נחשפים למגוון של תוכניות התערבות בתחום הרגשי־חברתי, הן של משרד החינוך, הן של ארגונים חיצוניים.

ראוי לציין כי בטיוטה של המל"ג למתווה החדש להכשרת מורים (ודמני־ענבר) נושא ההתפתחות הקוגניטיבית־רגשית־חברתית של תלמידים מצוין כתחום ליבה. בין רכיבי הלימוד המחייבים אפשר למצוא את אלו: חינוך רגשי, היבטים רגשיים־חברתיים של ילדים עם צרכים מיוחדים, פתרון קונפליקטים, מניעת גזענות וחינוך לערכים.

5.3 הכשרה, ליווי ותמיכה בתהליכי הפיתוח המקצועי

יש הסכמה בקרב החוקרים שיש לתמוך בלמידה רגשית־חברתית של מורים לא רק בעת הסוציאליזציה למקצוע ההוראה ובשלבי ההכשרה הראשוניים, אלא לכל אורך חייהם המקצועיים.

בכמה מדינות בארצות הברית (וסביר שגם במקומות אחרים) מצאנו שיש חומרי הדרכה מונגשים (toolkits) שנועדו לסייע בקידום המיומנויות הרגשיות־חברתיות של מורים. דוגמה לכך היא שיתוף הפעולה של מחלקת החינוך במדינת טנסי עם הארגון AIR. הארגון זיהה עשר התנהגויות של מורים המקדמות למידה רגשית־חברתית (ובהן האופן שבו מוטלת משמעת בכיתה, השפה שבה משתמשים המורים והמידה שבה הם מטילים אחריות על התלמידים ונותנים להם לבחור), ופיתח ערכת כלים מפורטת להדרכת מורים המבוססת על התנהגויות אלו. בערכה זו מגדירים ומתארים את הדרכים שבהן המורה מקדם למידה רגשית־חברתית; מראים כיצד שליטה במיומנות זו מתקשרת לתהליכי ההערכה והפיתוח המקצועי; ונותנים דוגמאות מצולמות להתנהגויות של מורים ודוגמאות לטריגרים לדיונים בכיתה.

תהליכי הכשרה הדרגתיים למומחיות בתחום (specialists)

בתוכנית ההכשרה למורים בקולומביה הבריטית יכולים התלמידים לבחור במסלול המדגיש במיוחד היבטים של למידה רגשית־חברתית. במסלול זה הם רוכשים ידע מקיף בסוגיות רלוונטיות וזוכים להשתתף בכמה סדנאות בתחום. ככל הידוע לנו, זו תוכנית ההכשרה היחידה לפרחי הוראה המאפשרת מיקוד זה.

כמה מוסדות אקדמיים בעולם מציעים הכשרה ייעודית למי שרכשו ניסיון וידע בלמידה רגשית־חברתית ומבקשים להתמחות בתחום זה. תוכניות אלו כוללות כמה קורסים וכן הכשרה מעשית, תהליך של מנטורינג וחיבור לקהילה של לומדים ואנשי מקצוע בתחום זה. תוכנית באוניברסיטת רטגרס בארצות הברית, למשל, מציעה כמה שיעורי בחירה הממוקדים בלמידה רגשית־חברתית, וצירופם יחד לצד פרקטיקום מקנה תעודה בתחום. גם אוניברסיטת דנבר בקולורדו מציעה סדרה של קורסים מקוונים המקנים מומחיות בתחום זה לצוותים חינוכיים ולמנהלים.

ארגונים פרטיים רבים מציעים גם הם תוכניות פיתוח מקצועי עבור מורים המעוניינים לקדם את יכולותיהם בתחום זה (למשל: Erikson Institute באילינוי או Peacemaker Resources במינסוטה).

לארגון התומך בתוכנית open circle, למשל, תוכנית בת כמה שלבים. המומחיות בה נבנית בצורה הדרגתית מהבסיס, דרך הכנה למנהיגות בתחום זה והכשרה להדרכה של אחרים, ועד להשגת מומחיות בתחום זה.

קורסים לפיתוח מקצועי בנושאים הקשורים ללמידה רגשית־חברתית בישראל

חיפשנו בקטלוג הקורסים הארצי לפיתוח מקצועי בפורטל עובדי הוראה מידע על פי מילות חיפוש רלוונטיות. להלן התוצאות (לעיתים ישנה חפיפה כי אותו קורס מועבר במקומות שונים):

- "כישורי חיים" - 44 תוצאות ובהן קורסים ליועצים, למנחים, לגננות ולמובילים בית ספריים.
- "רגשות" - 31 תוצאות ובהן ויסות רגשות בתהליך למידה־הוראה, יחסים ורגשות בהוראה, ויסות רגשות - האתגר, CBT, כלים לוויסות רגשי.
- "פסיכולוגיה חיובית" - 31 תוצאות ובהן קורסים של מכון מיטיב ושיח פדגוגי בעקרונות הפסיכולוגיה החיובית.
- "חברתי" - אומנם יותר מ-100 תוצאות, אבל רובן אינן רלוונטיות ומתייחסות לקורסים לרכזים חברתיים. 13 קורסים נוגעים לכישורים חברתיים הרלוונטיים לענייננו, לדוגמה פיתוח מיומנויות חברתיות בגיל הרך, בקרב ילדים לקויי למידה, בכיתה המשלבת וכן אינטליגנציה חברתית.
- "קשיבות-מיינדפולנס" - 11 תוצאות ובהן מיינדפולנס ונתינה כשפה חינוכית, מיינדפולנס וחמלה, מיינדפולנס ואקלים חינוכי חדש.
- "אקלים בית ספרי" - ארבע תוצאות ובהן הובלת אקלים בית ספרי מיטבי, אקלים בית ספרי בדגש על חוסן רגשי.
- "אמפתיה" - שתי תוצאות ובהן טיפוח, אמפתיה ופסיכו־פדגוגיה בשירות הלמידה.

מסקירה זו עולה שהקניה וטיפוח של למידה רגשית־חברתית אינם זוכים לדגש רב בקורסים לפיתוח מקצועי (יוצאים מן הכלל הם הקורסים של מיטיב וכן אלו הממוקדים בכישורי חיים).

5.4 הכנת המורים להוראת מיומנויות רגשיות־חברתיות במסגרת תוכניות התערבות לתלמידים

כפי שראינו יש הקניה מועטה בלבד של למידה רגשית־חברתית במוסדות להכשרת מורים. תוכניות להקניית למידה רגשית־חברתית בבתי הספר מחייבות אפוא את המורים להשתתף בפעולות הכנה ומלוות אותם במהלך ההתערבות. הכנה זו חיונית הן משום שבתוכניות רבות המורים הם המקנים את המיומנויות, הן משום שלנכונות המורים להשתתף בתוכניות ולמודעות שלהם למיומנויות רגשיות־חברתיות השפעה על מידת ההטמעה של התוכניות ועל סיכוייהן לשרוד.

מסקירת הספרות עולה שיש מעט מאוד פרטים על תוכניות הכנה אלו (הקשורות לתוכניות ספציפיות). כמו כן יש הבדלים ניכרים במידת המחויבות של התוכניות להכנה ולהכשרה - משימוש וולונטרי באתר התוכנית ועד מחויבות לשנה של פיתוח מקצועי בהדרכה צמודה, הכולל גם ארבעה ימים של סדנה אינטנסיבית.

בין התוכניות שמכינות מורים להקניה של למידה רגשית־חברתית אפשר לציין את RULER, שמתמקדת בשלב הראשון של יישום התוכנית בפיתוח מקצועי ואישי של צוות ההוראה. ההכשרה מתחילה בקבוצה קטנה הכוללת נציג של הנהלת בית הספר ולפחות שני מחנכים או אנשי מקצוע מבריאות הנפש. את המפגשים מובילה קבוצה מהמרכז לאינטליגנציה רגשית באוניברסיטת ייל. המנחים מעבירים את הכלים ואת העוגנים של התוכנית, ובהם זיהוי, הבנה ושיום של רגשות, זיהוי ההשלכות של רגשות על ההתנהגות, אסטרטגיות לוויסות רגשות, בנייה ושימור של אקלים רגשי חיובי, פעילויות לבניית מיומנויות, הצעות ליישומים ולהטמעה וכיוצא באלה. צוות בית הספר שמשתתף בהכשרה הוא שיוביל את יישום התוכנית בבית הספר או במחוז. גם אחרי ההכשרה הראשונית הצוות המוביל זוכה לתמיכה מתמשכת - ייעוץ להטמעה יעילה, ניוזלטרים, גישה לחומרים מקוונים, קורסים לצוות, שיעורי הדגמה ומשאבים נוספים. המטרה היא שכל צוות בית הספר יהיה מיומן בכלים ובשפה שמציעה התוכנית **לפני** שהיא מופעלת בקרב התלמידים.

תוכנית הנחשבת לאינטנסיבית במיוחד היא Open Circle, המציעה מודולות לכל חברי קהילת בית הספר:

- **המורים** לומדים ומתרגלים כישורי תמיכה ולומדים איך להורות כישורים רגשיים־חברתיים - הן באמצעות הקוריקולום של open circle, הן באמצעות שילוב התכנים בשגרות בית הספר.
- **היועצים** לומדים להשתמש בתוכנית בעבודתם עם תלמידים ועם קבוצות.
- **המנהלים** מפתחים אסטרטגיות להטמעה עקבית ויעילה של התוכנית, לומדים להפעיל כלי מדידה למעקב אחרי ההתקדמות והתוצאות של הלמידה הרגשית־חברתית ולומדים ליישם את הגישה של התוכנית ביחסיהם עם צוות ההוראה, התלמידים וההורים.
- **המומחים (כגון קלינאי תקשורת) והסייעות** לומדים את עיקרי הגישה שמציעה התוכנית ומיישמים אותם באופן מעשי בעבודתם.
- **המשפחות** מעורבות בתוכנית באמצעות סדנאות ומכתבים שמציגים את תוכנית הלימודים ואת מושגי המפתח.

תהליכי ההכשרה משלבים הרצאות הנוגעות לתאוריה ולפרקטיקה של התוכנית והזדמנויות לתרגול - הן בסדנה, הן בתהליכי ההוראה הרגילים. התוכנית מקנה בין היתר מיומנויות הקשורות לשפת הגוף ולטון הדיבור של המורים, לדרכים שבהן הם מדריכים תלמידים בפתרון בעיות, מעודדים דיון ודיאלוג בין תלמידים, מקשיבים הקשבה אמפתית ומגיבים תגובות לא שיפוטיות, מגלים רגישות תרבותית לתלמידים השונים בכיתה, עוזרים בפיתוח תחושת לכידות קבוצתית בכיתה, בונים שיעור הרגיש לקצב השונה של תלמידים,

עושים מודלינג למיומנויות רגשיות־חברתיות ומסוגלים להתבוננות פנימית (reflection) ולקשיבות. בתי ספר המאמצים את התוכנית יכולים לבחור גם במודולה המתמקדת במיומנויות של המורים עצמם ובקשר בינן ובין התנהגותם בכיתה ומידת השחיקה שהם חווים (Prosocial Education Program). עוד מציעה התוכנית סדנה הקושרת בין אופי היחסים בין המבוגרים בבית הספר לבין איכות ההוראה והאקלים בבית הספר.

הכנת המורים להטמעת תוכניות לתלמידים בישראל

- **הכשרה להוראת התוכנית כישורי חיים**

בתוכנית כישורי חיים עסקנו בפרק נפרד. בהקשר זה נציין שיש הכשרה המיועדת ליועצות, לגננות ולמורים. חיפוש הצירוף "כישורי חיים" במאגר הקורסים של פורטל עובדי הוראה העלה 44 קורסים, ובהם קורס למנחי יועצים, כישורי חיים ליועצות, כישורי חיים בחינוך המיוחד, כישורי חיים בגיל הרך, כישורי חיים למובילים בית ספריים ועוד. ברוב המקרים היועצות החינוכיות הן שאחראיות להכנת המחנכים להוראת כישורי חיים במפגש המתקיים פעם בשלושה שבועות לפחות. על פי ההנחיות, על היועצות להדריך את כל חדר המורים שלוש פעמים בשנה לפחות. על פי הידוע לנו, התוכנית כישורי חיים עומדת בפני שינוי מבני ותוכני.

- **מיטיב**

התוכנית מיטיב (ראו פרק 6) מבוססת על עקרונות הפסיכולוגיה החיובית ומיועדת לתלמידים. מורי בית הספר עוברים תהליך הכשרה להוראת התכנים המבוסס על כמה שלבים:

א. שתי פגישות שבהן מוצגת הפסיכולוגיה החיובית על ידי פסיכולוג קליני שהוכשר לכך.

ב. מפגש הכנה לכל אחד מ-15 השיעורים (המפגש נמשך כשעה וחצי עד שעתיים, חלקו מוקדש לנושא השיעור וחלקו לשיטות להעברת החומר).

ג. תהליכי משוב ושיתוף בין עמיתים לאחר העברת החומר לתלמידים.

התוכנית מיטיב מאפשרת הכשרה הדרגתית - מי שהשתתף בתוכנית הבסיסית יכול להצטרף לתוכנית מתקדמת. בתוכניות הכשרה אלו המנחים מעודדים את המורים ואת הגננות להיות מעורבים אישית בחומר הנלמד ולשתף בחוויות אישיות. חומרי עזר כתובים מלווים את התוכנית.

- **התקשרו"ת**

גם תוכנית התקשרו"ת עבור ילדי הגן (ראו פרק 6) כוללת הכשרה של הגננות. על פי המידע שקיבלנו משפ"י, תוכנית ההכשרה לגננות פועלת באמצעות מרכזי הפסג"ה והשפ"ח המקומי בתיאום עם מפקחות הגיל הרך. פסיכולוגים חינוכיים מהשפ"חים שהוכשרו לכך מכשירים את הגננות.

- **אני יכול להצליח (א.י.ל)**

בתוכנית זו (ראו פרק 6) מוקם בראש ובראשונה בכל בית ספר צוות מוביל הכולל את מנהלת בית הספר, היועצות, רכזי השכבות, המחנכות ופסיכולוגיות בית הספר. צוות זה מקבל הכשרה וליווי ממנהלת תהליך מטעם א.י.ל ומעביר את הידע הלאה לצוות החינוכי של בית הספר. מלבד דרכים להעביר את החומר לילדים, ההכשרה כוללת טיפוח מיומנויות של הצוות באמצעות למידה חווייתית הרלוונטית לחייהם האישיים והמקצועיים. התוכנית מציעה גם השתלמות בית ספרית שמטרתה להעמיק את הידע התאורטי והיישומי שבבסיס התוכנית בקרב כלל המורים בבית הספר. תהליך ההכשרה נמשך שנתיים לפחות, ותדירות ההדרכה משתנה על פי צורכי בית הספר והשלב שבו נמצאת התוכנית. השאיפה היא שצוות בית הספר ירכוש בהדרגה את הידע ואת המיומנויות הדרושים להפעלת התוכנית באופן עצמאי, ללא ליווי חיצוני.

5.5 הנגשת משאבים

יש תוכניות הכשרה העוסקות בהנגשת משאבים לאנשי הצוות החינוכי הנזקקים לתמיכה. הן מציעות, למשל, התייעצויות עם מומחים ללמידה רגשית־חברתית, נגישות לאמצעים דידקטיים המסייעים להעברת תכנים בנושא זה והמשך פיתוח מקצועי. יש עדויות לכך שאנשי צוות הזוכים לליווי ולתמיכה נגישים, מגיבים לתלמידים באופן חיובי יותר (Zinsser, Zulauf, Das, & Silver, 2019).

5.6 קידום מיומנויות רגשיות־חברתיות של מורים באמצעות טיפוח מסוגלות ורווחה נפשית ובאמצעות מניעת דחק

הנחת העבודה של שפ"י היא שהיכולת לקדם צרכים של תלמידים מושפעת ישירות מההתפתחות האישית של המורה. כדי שמורים יוכלו להיות דמויות משמעותיות, דמויות מגדלות, הם עצמם צריכים לעבור תהליך של היכרות עם עצמם והתבוננות פנימית בעולמם הרגשי. עליהם להכיר את הערכים המנחים את עולמם ואת החוזקות והיכולות הרגשיות־חברתיות שלהם. על פי שפ"י, ההתנסות בהתבוננות פנימית מאפשרת למורים להוביל תהליכים של קידום למידה רגשית־חברתית ומחזקת את הקשר האישי שלהם עם תלמידיהם. שפ"י ממשיך בפיתוח הנושא עם אשלים ג'וינט.

אחת הדרכים לקדם מסוגלות ורווחה נפשית של מורים (ובכך לתרום לקידום למידה רגשית־חברתית של התלמידים) היא לסייע להם להתמודד עם הדחק שהם חווים בהוראה. יש עדויות רבות לכך שמורים חווים רמות גבוהות של דחק הפוגעות בבריאותם הנפשית ומגבירות שחיקה ונשירה. כמו כן הן פוגעות ביחסיהם עם תלמידיהם. יש עדויות מסוימות לכך שמורים שאינם מסוגלים לשלוט בתגובות הדחק שלהם, "מדביקים" את תלמידיהם (Oberle & Schonert-Reichl, 2016).

הדיון בתוכניות לצמצום שחיקת מורים חורג מתחומי העיסוק של הוועדה (ראו סקירת ספרות שיטתית מעודכנת, von der Embse, Ryan, Gibbs, & Mankin, 2019). נציין בקצרה רק שיש כמה סוגים של תוכניות שנועדו להקטין את הדחק של מורים ובהן תוכניות המקנות ידע על דחק ועל השפעותיו (התערבויות פסיכו־חינוכיות), התערבויות התנהגותיות־קוגניטיביות (כגון ACT), התערבויות התנהגותיות, תוכניות מנטליזציה ותוכניות קשיבות. התוכנית Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE for Teachers) היא אחת מהתוכניות המבוססות על קשיבות שנבחנו באופן אמפירי ונמצאו יעילות. מטרתה לקדם את היכולות הרגשיות־חברתיות של המורים ולשפר את האקלים הכיתתי (Jennings et al., 2017). בארץ מתקיימת פעילות רבה למורים בתחום הקשיבות מטעם גופים שונים ובהם מכון מודע, מכון מופ"ת, אוניברסיטת בר אילן, המרכז לחינוך קשוב ואכפתי. להרחבה ראו נספח 7 בנושא קשיבות.

6. שימוש באמצעים בהכשרה ובפיתוח מקצועי בתחום הלמידה רגשית־חברתית

כפי שראינו בחלקים הקודמים, יש חשיבות רבה להכשרה ולפיתוח מקצועי של צוותים חינוכיים. נבחן אמצעים שונים לתמיכה בתהליכים אלו.

6.1 סימולציות

למידה רגשית־חברתית נועדה להקנות מודעות, ידע ואופני התנהגות. ללמידה אפקטיבית נדרשים אמצעים המאפשרים תרגול מעשי, למשל באמצעות סימולציות בסביבה מבוקרת תומכת למידה.

משרד החינוך מפעיל תוכנית ארצית למרכזי סימולציות בחינוך. מטרת התוכנית לקדם את היכולות של עובדי ההוראה בממד הבין־אישי באמצעות למידה המבוססת על התנסות בסימולציות. למידה כזו משכללת מיומנויות המקדמות תקשורת של אמון וכבוד. היא מקנה לתלמידים ולמורים תחושת ביטחון בתהליכי הוראה־למידה ומקדמת רכישת מיומנויות רגשיות, חברתיות ואקדמיות. אנשי החינוך המשתתפים בסדנאות מתנסים בין היתר באינטראקציות קונפליקטואליות בסביבה בטוחה. הסימולציות מצולמות בווידאו ומדמות מצבי חיים. מנחים אותן אנשי מקצוע ומשתתפים בהן שחקנים ועמיתים. לאחר ההתנסות נעשה ניתוח של הסימולציה ובסיומו המתנסה מקבל משוב מהמנחים.

הסדנאות מיועדות לאנשי חינוך בשלבים שונים של התפתחותם המקצועית: סטודנטים בשלב ההכשרה, מתמחים בשלב ההתמחות, מורים חדשים בשלב הכניסה להוראה וצוותי הוראה במסגרת הפיתוח המקצועי. הסדנאות מתקיימות הן בשפה העברית, הן בשפה הערבית.

מינהל עובדי הוראה מתקצב את הפעלת מרכזי הסימולציה, ואת הפעילות מובילה מְנַהלת אגף התמחות וכניסה להוראה. תוכנית הסימולציה החלה את דרכה במרכז הסימולציה "הלב" בבר אילן, ומאז נפתחו מרכזי סימולציה ב-16 מוסדות אקדמיים נוספים, שלהם ניסיון וידע בתחום הלמידה המבוססת סימולציה. כרגע הפעילות של רוב מרכזי הסימולציה אינה מלווה במחקר, בעיקר בגלל מחסור במשאבים. בבר אילן, שם ביקרו חברי הוועדה, חוקרים מבית הספר לחינוך מעורבים בפעילות במרכז הסימולציה ומנסים לכונן תהליך של למידה מתמשכת מבוססת מחקר. יש לברך על מחקרים כאלו הבוחנים את יעילותם של תהליכי סימולציות.

נציין שאף שגדל מספרם של מרכזי הסימולציה, אין הם נותנים מענה על כל הצרכים. יש לבחון את האפשרות שמרכזים אלו יתרמו לפיתוח של **יכולות מקומיות לערוך סימולציה**. בעידן הנוכחי, שבו הנגישות לצילומי וידאו ולעריכתם רבה מאוד, יש לחפש דרכים לבצע סימולציות מקומיות שהן חלק מתהליכי הלמידה, הבקרה וההערכה. אין ספק שיש יתרונות למרכזי סימולציה המשתמשים בשחקנים ובאנשי מקצוע מומחים, אך יש לבחון דרכים להטמעה של תהליכים הנגישים **לכלל** הצוותים החינוכיים. גם כאן הדרכה מקוונת והנגשת דוגמאות וחומרים דומים במרשתת יוכלו לסייע בתהליך.

6.2 טכנולוגיות

בתהליך עבודת הוועדה העריכו חבריה כי השינויים שיציעו יחייבו הכשרה נרחבת של הצוותים החינוכיים בכל השלבים. אחת הדרכים להתמודד עם היקף רחב מאוד של הכשרה היא להיעזר בטכנולוגיות חינוכיות שאפשר להנגישן לקהל רחב יחסית. גוף מוביל בתחום זה בישראל הוא המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח), המשמש בין השאר זכיין של משרד החינוך להשתלמויות מקוונות של מורים ופועל בשיתוף פעולה עם שפ"י ועם אגפים נוספים במשרד החינוך, ובעיקר עם הקרן לקידום מקצועי בהסתדרות המורים.

בפגישה איתם התוודעו חברי הוועדה לתוכניות, לפרויקטים ולאתרים שמוביל הצוות לחינוך חברתי ולכישורי חיים במטח. במסגרת פרויקט "בין הצלצולים" (ראו בהמשך) ובשיתוף מכון אדלר מקיים מטח מפגשים בחדרי מורים. המפגשים נסבים על ניהול רגשות, גבולות שמציבים מורים, דחייה חברתית, ניהול כיתה ועוד. בשנת הלימודים תשע"ח התקיימו כמעט 400 מפגשים בבתי ספר ובמכללות למורים (בכל בית ספר מתקיימים בין מפגש אחד לחמישה מפגשים). בתי ספר בכל המגזרים מזמינים השתלמויות. כמו כן מקיים מטח בכל שנה השתלמויות מקוונות (השתלמות לגמול בהיקף של 30 שעות). בשנת תשע"ט התקיימה השתלמות ליועצות חינוכיות בתוכנית "אל תלעגו לי", שכללה כ-30 משתתפות; השתלמות למחנכות בנושא כישורי חיים ומיומנויות רגשיות־חברתיות, שכללה 96 משתתפות; והשתלמות לגננות בנושא כישורי חיים. ההשתלמות לגננות התקיימה השנה לראשונה והשתתפו בה 73 גננות. לדברי אנשי מטח, לפני פיתוחים משמעותיים ובמהלכם הם מקיימים קבוצות מיקוד עם תלמידים ומורים כדי ללמוד על צורכיהם, על

הנושאים החשובים להם ועוד. כמו כן הם מלווים פרויקטים חדשים בתצפיות בשטח ומעריכים הערכה בסיסית של יעילות הפרויקט. להלן כמה פרויקטים הרלוונטיים ללמידה רגשית־חברתית:

- אתר בין הצלצולים - מאגר הכולל תכנים ופעילויות, סרטונים, מצגות אינטראקטיביות ועצות של מומחים בנושא כישורי חיים, בדגש על טיפוח מיומנויות רגשיות־חברתיות;
- פרזנטציה בריבוע - מצגות אינטראקטיביות להוראה חווייתית בתחום של חינוך חברתי וכישורי חיים;
- אופק - הילקוט הדיגיטלי לחינוך חברתי ולכישורי חיים;
- סדרת Freeze - סדרה העוסקת בדילמות חברתיות מעולמם החברתי של בני הנוער;
- נפגשים ומדברים בחדר מורים - ערכות הנחיה לצוותי ניהול בנושאים רגשיים כמו עלבון, גבולות, ובקרוב גם יחסי צוות;
- אל תלעגו לי - תוכנית מערכתית לכיתות ב׳-ה׳ העוסקת ביצירת אקלים חיובי ובטוח ומתמקדת בארבעה נושאים: הבעת רגשות, אכפתיות והתחשבות, פתרון יצירתי לסכסוכים וקבלת השונה;
- מורים מעבירים את זה הלאה - מיזם בעברית ובערבית ובו מורים משתפים באמצעות סרטונים קצרים את חבריהם בפרקטיקה, בשיטה או בפדגוגיה ייחודית שהם מיישמים בכיתה;
- דיבור אחר בחברה וברשת - יחידת לימוד הכוללת כמה מערכי שיעור העוסקים במפגש בין תרבויות וקהילות שונות בחברה הישראלית, ובדרך שבה הרשתות החברתיות משפיעות על מפגשים אלו (בשיתוף גוגל, קרן לאוטמן ועוד);
- אפליקציית סל״ב (סלולר בכיתה) - אפליקציה המאפשרת לנהל בכיתה דיונים, סקרים, משחקים ומגוון פעילויות, ולהביע דעה או עמדה בצורה אנונימית.

7. מנהלים

למנהלים מקום מרכזי בהטמעת למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך משתי סיבות עיקריות. ראשית, המנהלים זקוקים למיומנויות רגשיות־חברתיות כדי למלא את תפקידם בבית הספר; שנית, מנהלים הם השער להטמעה, לקיימות ולהישרדות של למידה רגשית־חברתית בבית ספרם.

מחקרים מראים שיש קשר בין מיומנויות רגשיות־חברתיות של מנהלים לבין יכולתם להנהיג את בית הספר. בסקירה נרחבת של פטי ועמיתיה (Patti, Senge, Madrazo, & Stern, 2015) מפורטות הדרכים השונות שבהן יכולות רגשיות־חברתיות של מנהלים תורמות לכושר המנהיגות והביצוע שלהם. בין היתר הם מצביעים על חשיבותה של היכולת לבחינה עצמית (self reflection) ועל היותה אחד האמצעים לקיים יחסים פוריים עם חברי הצוות. יתרה מזו, מנהלים בעלי יכולות רגשיות־חברתיות עשויים ליצור אווירה של אמון בין חברי הצוות ולקדם בכך את בית הספר כולו.

למנהלים תפקיד מרכזי בהחלטות בדבר הדגש שיינתן ללמידה רגשית־חברתית בתרבות בית הספר: האם לאמץ תוכנית התערבות עבור התלמידים או להעניק הכשרה למורים; עד כמה יהיו נושאים רגשיים־חברתיים חלק מתהליכי ההערכה של מורים; אילו משאבים יושקעו בקידום למידה רגשית־חברתית ובהטמעתה בשגרות של המורים והתלמידים; אילו הזדמנויות יינתנו לצוות להשתלב בתוכניות הכשרה ללמידה רגשית־חברתית ועוד. מדובר בהחלטות מודעות של מנהלים, ותהליך זה בהנהגתם קובע במידה רבה עד כמה תצליח ההטמעה של תוכניות התערבות ללמידה רגשית־חברתית (Kam, Wong & Fung, 2011).

לפי הגישה של CASEL, יש למנהלים כמה תפקידים בהטמעה של למידה רגשית־חברתית בבית הספר:

- עליהם לפתח חזון ששם דגש על למידה רגשית־חברתית.
- עליהם לבצע הערכה של משאבים וצרכים כדי לקבוע מטרות להטמעת למידה רגשית־חברתית בכלל בית הספר (school-wide SEL).
- עליהם לתכנן וליישם תוכניות אפקטיביות ללמידה ולפיתוח מקצועי של מורים כדי לבנות יכולות פנים בית ספריות בנושא של למידה רגשית־חברתית.
- עליהם לאמץ וליישם תוכניות התערבות מבוססות עדויות לכל שכבות הגיל בבית הספר.
- עליהם לשלב למידה רגשית־חברתית בכל הרמות של בית הספר: בתוכנית ההוראה, בפרקטיקות ובמדיניות בית הספר, ובכל הנוגע לשותפות עם ההורים ועם הקהילה.
- עליהם לחתור לשיפור תמידי של הלמידה הרגשית־חברתית באמצעות בדיקה ואיסוף נתונים עקבי.

באילינוי, לדוגמה, מבססים את התוכנית של המדינה לקידום למידה רגשית־חברתית על יכולתם של המנהלים להובילה. לדבריהם, כך הם מגייסים את המנהלים ומחליטים אילו מנהלים ימשיכו בתפקידם. בתהליך ההכשרה למנהלים הם מבקשים לקדם את יכולתם לשמש instructional leaders של המורים, אמצעי שיביא לשיפור המיומנויות רגשיות־חברתיות של התלמידים.

7.1 תוכניות ייעודיות להכשרת מנהלים בישראל

מכון אבנֵי ראֹשָׁה עוסק בהכשרה ובפיתוח מקצועי של כלל מנהלי בתי הספר והמפקחים בישראל מתוך הכרה בכך שמנהיגותם היא המפתח לקידום מערכת החינוך בישראל. בראש הוועד המנהל של המכון עומד שר החינוך. תוכניותיהם להכשרה ולפיתוח מקצועי של מנהלים נעשות בשיתוף פעולה מלא עם משרד החינוך ולפי הצרכים וסדרי העדיפויות שלו. למשל, כאשר בחר המשרד להדגיש את הנושא "למידה משמעותית", הותאמו תהליכי הפיתוח וההכשרה לנושא הזה. בעת כתיבת שורות אלו מכינים באבנֵי ראֹשָׁה תוכניות הכשרה ופיתוח למנהלים הכוללות היבטים של למידה רגשית־חברתית.

במכון אבנֵי ראֹשָׁה יצרו את תפיסת תפקיד המנהל כמנהיג פדגוגי בית ספרי. עם היסודות לניהול פדגוגי הנוגעים לכישורים רגשיים־חברתיים נמנים אלו: היכולת לכונן אתוס משותף, לייצר תמונת עתיד, להוביל מהלכים עם ציבורים שונים (מורים, תלמידים והורים) וכן לדעת לבנות סדירויות בהתאם לחזון. מתפיסה זו נגזרות כל דרכי הפעולה של המכון ובכללן תהליכי המיון, ההכשרה והפיתוח המקצועי. בתוכנית הקיימת בעת כתיבת הדברים האלה, המושג "למידה רגשית־חברתית" אינו מופיע באופן ישיר, אבל יש התייחסות למיומנויות אישיות הנוגעות להיבט הרגשי־חברתי. בתהליכי המיון בודקים, למשל, את יכולת השיתוף, ההקשבה, המנהיגות, הרפלקטיביות, תפיסת המציאות וכיוצא באלה.

בהכשרה טרום־תפקידית למנהלים (500 שעות בשנה) שמתקיימת בעשרה מוסדות אקדמיים, מוצעים כמה תוכני ליבה שרלוונטיים ללמידה רגשית־חברתית: דרכים לניהול פיתוח מקצועי בתוך בית הספר, מתן משובים למורים, ניהול קשר עם הקהילה ומעורבות הורים, ניהול של תוכניות התערבות בבית הספר, יצירת חזון ותמונת עתיד ובניית אסטרטגיה למימוש החזון.

אשר לפיתוח מקצועי של מנהלים מכהנים, הנושא הרלוונטי ללמידה רגשית־חברתית הוא ניהול המשאב האנושי: תקשורת בין־אישית, הנעת צוות וניהול שותפות. צוות אבני ראשה הגדיר שישה תחומים של ציפיות ממנהל מכהן, ורובם רלוונטיים לתחום הרגשי־חברתי. לדוגמה: שיפור איכות הלמידה - על המנהל להתנהג באופן הוגן, דואג, שוויוני, קשוב וכיוצא באלה, שיקדם שייכות ומעורבות; והנהגת צוות - דרכים לקליטה וליווי של מורים בראשית דרכם, לעבודה עם קהילה ועם הורים וליצירת סדירויות יום־יומיות.

8. שימוש בסטנדרטים ובהערכת מורים ומנהלים לקידום הלמידה הרגשית־חברתית שלהם

אחת הדרכים שבהן מודגשת חשיבותו של תחום מסוים היא הכללתו בסטנדרטים מחייבים ובתהליכי הערכה. מורים נוטים לקדם את התלמידים בתחומים שנבדקים במבחנים סטנדרטים (Bridgeland, Bruce, & Hariharan, 2013). חשיבות ההערכה מתקשרת לרעיון של system-wide SEL, למידה רגשית־חברתית המגובה בכל המערך של מערכת החינוך: אידאולוגיה, מדיניות, סטנדרטים, הכשרה, פיתוח מקצועי, פיקוח ושימוש בנתונים לצורך שיפור מתמיד.

דוסנברי ועמיתיה (Dusenbury, Weissberg, Goren & Domitrovich, 2014) מביאים את הרציונל להכללה של למידה רגשית־חברתית בסטנדרטים. בין היתר הם מציינים שהסטנדרטים מביאים לשימוש בשפה משותפת, מתווים סדרי עדיפויות ויוצרים מסגרת קוהרנטית המשלבת בין כל מרכיבי התהליך החינוכי. הסטנדרטים מאפשרים להגדיר מדדים מדידים ליעדים חינוכיים ותוכניות ואמצעים להשיג יעדים אלו, ובכלל זה תוכניות התערבות והכשרה. ככל שסטנדרטים אלו קשורים לתהליכי ההערכה, הם בעלי השפעה רבה יותר.

מדינות רבות בארצות הברית החלו לכלול מיומנויות רגשיות־חברתיות בסטנדרטים החינוכיים שלהם (ראו, למשל, אילינוי), כלומר קבעו מה מצופה מתלמידים בהיבטים שונים של למידה רגשית־חברתית בהתאם לשלב ההתפתחותי. נראה שהכללת המיומנויות הרגשיות־חברתיות של התלמידים בסטנדרטים המדינתיים העלתה את העניין בתוכניות הכשרה לאנשי צוות, כדי שיוכלו לסייע לתלמידים לרכוש את הלמידה המצופה, והעצימה את שילוב נושא הלמידה רגשית־חברתית בהערכה של תפקוד מורים. כך הוגדרו הציפיות ממורים, וציפיות אלו שולבו במתווים קיימים להערכת מורים בארצות הברית.

יודר (Yoder, 2014a), למשל, מציג את ההתאמה בין כל אחת מעשר המיומנויות הרגשיות־חברתיות של מורים לבין שלוש מהשיטות להערכת מורים הנפוצות בארה"ב:

1. Classroom Assessment Scoring System (Pianta).
2. Danielson's Framework for Teaching.
3. Marzano's Observational Protocol.

להכללה של הערכת מיומנויות רגשיות־חברתיות של מורים בתהליכי ההערכה שלהם עלולות להיות כמובן גם השלכות שליליות, כפי שעולה ממקרים אחרים של הפעלת הערכות עתירות סיכון. אחת הדרכים המאיימות פחות עשויה להיות הטמעה של תהליכי הערכה עצמית ורפלקציה. תהליכים אלו עשויים לקדם את הלמידה של המורה, בלי להפוך את ההערכה לכלי שיש בו סיכון רב כל כך עד כי הוא פוגע בתהליך הלמידה.

דוגמה לכלי כזה הוא הכלי שהציע יודר (Yoder, 2014b) המכוון להערכה עצמית של חמש מיומנויות של המורה. הוא מאפשר למורים להעריך הן את המיומנויות שלהם, הן את המידה שבה הם מצליחים להקנות מיומנויות לתלמידים.

בישראל, בבחינה של מבנה ההערכה שפיתחה ראמ"ה, נמצאו ארבעה מדדי־על (תפיסת תפקוד ואתיקה מקצועית, תחום הדעת, תהליכים לימודיים וחינוכיים ושותפות בקהילה המקצועית). ככלל לא נמצא עיסוק ישיר בסוגיות של למידה רגשית־חברתית, לא אצל המורה ולא אצל תלמידיו. עם זאת נמצאו, בעיקר במדד־על 1 - תפיסת תפקיד ואתיקה מקצועית - כמה התייחסויות הקשורות ללמידה רגשית־חברתית:

- מחויבות להצלחת כל התלמידים בהיבט הקוגניטיבי, הרגשי, הערכי והחברתי.

- מכוונות להטמעת ערכים וביטויים בתהליכי הוראה־למידה.

לדעת חברי הוועדה יש מקום לשלב בהערכה מעצבת התייחסות ישירה להיבטים של למידה רגשית־חברתית של המורים ובעיקר ליכולתם לטפח למידה זו בקרב תלמידיהם.

9. חשיבותם של כלל המבוגרים בצוות בית הספר

בחלקים הקודמים הדגשנו את מקומם של מחנכים, מורים ומנהלים בהטמעה של למידה רגשית־חברתית בבית הספר. יש מקום להפנות את תשומת הלב גם לחברי צוות נוספים.

לצוות היועצות והפסיכולוגיות יש חשיבות מרכזית בהטמעת למידה רגשית־חברתית בבית הספר. חלק מהיועצות עוסקות בהקניה ישירה של כישורי חיים בשיעורים פורמליים בנושאים אלו. כל היועצות והפסיכולוגיות עשויות לתרום לקידום הכשרים הרגשיים־חברתיים של כלל המורים והתלמידים הבאים איתן במגע. הן מדגימות בעבודתן ובהתנהגותן את היכולות ואת התפיסות הכלולות בלמידה רגשית־חברתית, ומעצם כך מחזקות אותן בקרב התלמידים וצוות בית הספר.

נוסף על הצוות החינוכי פוגשים התלמידים בבית הספר מגוון רב של מבוגרים - שומרים, מזכירות, אב הבית, מתנדבים, סייעות ומפעילי צהרונים. כדי שבית הספר יעביר לתלמיד מסר עקבי, וכדי להקטין את הסבירות שחלק מהמבוגרים בבית הספר יפעלו בניגוד לגישה של "בית הספר כולו" (Whole School), חיוני להכין וללוות גם את אנשי הצוות שנושאים אלו אינם חלק מהסוציאליזציה שלהם לתפקיד. ראו, למשל, את התוכנית open circle, אשר מכשירה את כל המבוגרים בבית הספר "לדַבֵּר" בשפה של למידה רגשית־חברתית.

10. סיכום והמלצות

הספרות מצביעה באופן חד־משמעי על מקומם המרכזי של הצוותים החינוכיים בטיפוח ובהקניה של למידה רגשית־חברתית לתלמידים. לצוותים אלו תפקיד חשוב הן בהתנהלותם היום־יומית מול תלמידים, הן כאשר הם ממלאים תפקיד בהקניה ישירה של למידה רגשית־חברתית, כגון בהוראת כישורי חיים או בהשתתפות בתוכניות התערבות מובנות. חברי הוועדה סוברים אפוא שכל מהלך של הטמעה, טיפוח והקניה של למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך חייב להיות מותנה במתן הכשרה וליווי לצוותים החינוכיים.

להלן המלצות הוועדה:

1. יש לכלול בכלים למיון פרחי הוראה גם הערכה של היכולות והפוטנציאל שלהם בתחום הלמידה הרגשית־חברתית.
2. יש להטמיע תכנים הקשורים ללמידה רגשית־חברתית בתהליכי ההכשרה של פרחי ההוראה ובפיתוח המקצועי של מורים. יש להציע אפשרויות להתמחות בנושאים אלו.
3. יש למצוא דרכים להבטיח שגם הצוותים הנלווים, כגון הצוות האדמיניסטרטיבי, יקבלו הדרכה כדי שהתנהגותם תתמוך בקידום למידה רגשית־חברתית אצל תלמידים ולא תפגע בה.
4. יש להקפיד שכל המעורבים בהקניה ישירה של למידה רגשית־חברתית יקבלו הכשרה מקדימה, ליווי והדרכה, כדי להבטיח שמעורבותם תהיה מבוססת על ידע ועל מיומנויות שיתרמו לתלמידים.
5. יש להעניק תשומת לב מיוחדת להכשרה ולליווי של מנהלים, וכן של מפקחים ואנשי מטה, כדי שיהיו

מודעים לחשיבותה של למידה רגשית־חברתית, יקדמו את הטמעתה במערכת החינוך ויתמכו בעבודת הצוותים החינוכיים.

6. כדי לסייע בתהליכים אלו יש לפתח כלי הכשרה והדרכה נגישים לכלל הצוותים במערכת, בעיקר כלים מקוונים שיסייעו לפיתוח קהילות לומדות המתמקדות בלמידה רגשית־חברתית.

7. יש לקדם את הלמידה הרגשית־חברתית של מורים הן כדי לסייע להם לקדם את הלמידה הרגשית־חברתית של תלמידיהם, הן כדי לסייע להם להתמודד עם דחק בעבודתם. אפשר להיעזר לשם כך בכלים שונים, כגון תוכניות להפחתת דחק ובהן תוכניות קשיבות.

8. יש לשלב בהערכה המעצבת ובמשוב הניתן למנהלים ולמורים התייחסות ישירה ללמידה הרגשית־חברתית שלהם, הקשורה ליחסיהם עם עמיתיהם, ליכולתם לקדם למידה רגשית־חברתית אצל תלמידיהם, וליכולתם להתמודד ביעילות עם הדחק בעבודתם.

פרק 9: מעורבות הורים בלמידה רגשית־חברתית במסגרות החינוך

ההורים הם סוכני החִברות (סוציאליזציה) הראשונים של הילד, וממשיכים למלא תפקיד מרכזי בהתפתחותו הרגשית והחברתית במשך כל שנות הילדות וההתבגרות, ואף לאחר מכן. בפרק זה נחדד סוגיות הקשורות ללמידה רגשית־חברתית וליחסים בין המסגרת החינוכית והבית (נזכיר כי היוזמה פרסמה שני דוחות בנושא יחסי הורים-מורים במובן הרחב יותר: דוח הנוגע לגיל הרך - גן עד כיתה ג' - בשנת 2011, ודוח הנוגע לחינוך העל־יסודי בשנת 2015).

1. חשיבותם של יחסי הגומלין בין בית הספר והבית ללמידה רגשית־חברתית - ראייה אקולוגית

כדי שלמידה רגשית־חברתית תהיה יעילה ומשמעותית, על הילדים לדון בה, לחוות אותה וליישמה בעקביות הן במסגרת החינוכית, הן בבית. המושג מֵזוֹ־סיסטם (מערכת הביניים) בגישת המערכות האקולוגיות של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1977) עוזר להבין ולחדד סוגיה זו. מערכת המֵזו משקפת את הקשרים ואת יחסי הגומלין בין המיקרו־מערכות השונות של הילד, דהיינו הסביבות הקרובות שבהן הוא מעורב ישירות (למשל הבית והמסגרת החינוכית). בכל אחת מהסביבות האלה הילד חשוף למסרים בדבר אופני ההתנהגות הרצויים מבחינה רגשית וחברתית (המסרים טמונים באופן שבו מתייחסים לרגשותיו, בציפיות שמפנים אליו באשר להתנהגויות ראויות, במידת האמפתיה שמגלים כלפי הקושי שלו ושל אחרים ועוד). כאשר מסרים אלו על תפקוד רגשי־חברתי משתלבים יחד ותואמים זה את זה, קל לילד להבינם, להפנימם ולפתח יכולות רגשיות וחברתיות בשלות יותר. לעומת זאת כאשר הילד חשוף למסרים שונים מאוד, ואף סותרים, הוא עלול להתקשות להפנים מסרים אלו, וקושי זה עלול ליצור תסכול ובלבול ולגרוע מאיכות הלמידה הרגשית־חברתית שלו.

עבודה מתואמת ומשותפת בין המסגרת החינוכית והמשפחה תעצים אפוא את השפעותיו החיוביות של כל צעד לקידום למידה רגשית־חברתית שנוקטת המסגרת החינוכית, ואילו חוסר תיאום וסתירות בין ההורים והמסגרת החינוכית עלולים להחליש ואף להכשיל יוזמות לפיתוח למידה רגשית־חברתית במסגרת החינוכית (Cohen, 2006). מערכת חינוך המבקשת לקדם למידה רגשית־חברתית בקרב הילדים חייבת אפוא לשתף בכך גם את המשפחה, ובפרט את ההורים, שכן תפיסות ההורים ואופני התנהגותם משפיעים על הלמידה הרגשית־חברתית של הילד, גם זו המתרחשת במסגרת החינוכית, בכל שנות התפתחותו.

2. שותפות בין בית הספר והמשפחה ותרומתה ללמידה רגשית־חברתית

בספרות על למידה רגשית־חברתית, המושג שותפות בית ספר-משפחה (SEP - school family partnership) הוא מושג מפתח בעבודה עם הורים. מונח זה מתייחס לתהליך שבו מחנכים ומשפחות עובדים יחד כדי לקדם את התפתחותם הרגשית, החברתית, הלימודית והחינוכית של הילדים (נציין כי בהקשר זה המושג בית ספר כולל גם את גן הילדים, והמושג מחנכים מתייחס לכל צוות בית הספר או הגן). הדגש במושג שותפות

הוא לא רק על הפעולות שנוקטים ההורים וצוות בית הספר, אלא גם על האופן שבו הם תופסים את מערכת היחסים ביניהם (Albright & Weissberg, 2010).

3. עדויות מחקריות לתרומתה של שותפות ההורים

הספרות התאורטית והמחקרית תומכת בחשיבותה של השותפות בין ההורים ובית הספר לקידום למידה רגשית־חברתית בכל טווח הגילים, עם דגש רב על הורים לילדים בגילים הצעירים יותר (Garbacz, Swanger-Gagne & Sheridan, 2015; Patrikakou, 2008; Albright, Weissberg & Dusenbury, 2011).

שרידן ועמיתים (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird & Kupzyk, 2010) דיווחו על שיפור ניכר ביכולותיהם הרגשיות והחברתיות של ילדי גן בעקבות תוכנית התערבות שהתמקדה בהעמקת השותפות בין הגננת והאם בטיפוח הלמידה הרגשית־חברתית של הילד. זאת לעומת קבוצת ביקורת שלא כללה מרכיב שותפות שכזה. מחקר נוסף (Sheridan et al., 2012) מצא כי תוכנית התערבות המבוססת על מודל של שותפות בין בית הספר והמשפחה הביאה לשיפור ביכולות החברתיות של ילדים (בגיל גן עד כיתה ג') לעומת קבוצת הביקורת; יתרה מזו, נמצא כי השיפור בכישורים החברתיים של הילדים במחקר זה תווך על ידי השיפור ביחסים בין המורים וההורים.

אל־נוקאלי ועמיתים (El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010) מצאו כי בכל שנות בית הספר היסודי מעורבות הורים ושותפות רבה יותר בין הורים ובית הספר ניבאו הפחתה בבעיות התנהגות ועלייה בכישורים החברתיים של הילדים - הן לפי דיווחי ההורים, הן לפי דיווחי המורים. ספות' ועמיתים (Spoth, Randall & Shin, 2008) מצאו כי בגיל חטיבת הביניים והתיכון תוכנית ממוקדת שותפות בין הבית ובית הספר שעסקה בשיפור היכולות הרגשיות והחברתיות בגילים אלו (בהשתתפות ההורים והילדים בבית הספר), הביאה - בהשוואה לקבוצת הביקורת - להפחתה בסיכון לשתיית אלכוהול, למעורבות רבה יותר של הנער או הנערה בבית הספר, להצלחה אקדמית רבה יותר ולשיפור בתחושת המסוגלוּת של ההורים.

4. מגבלות המחקר הקיים

נציין שעדיין אין די מחקרים הבוחנים באופן ספציפי את תרומתה של מעורבות ההורים להצלחת תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית בבתי ספר. בדיקה כזו מצריכה השוואה בין תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית שיש בהן מרכיב של חיזוק השותפות עם ההורים, לבין תוכניות מקבילות שאינן כוללות מרכיב הורי־משפחתי שכזה (אלא את המרכיב הכיתתי והבית ספרי בלבד).

עד כה מחקרים שבחנו את האפקטיביות של תוכניות למידה רגשית־חברתית בית ספריות, ובכלל זה המטא־אנליזה של דורלק ושות' (Durlak et al., 2011), לא כללו השוואה שיטתית שכזו (Spragg, 2017). מחקר אחד (Terzian, Li, Fraser, Day & Rose, 2015) אומנם הראה כי כאשר תוכנית למידה רגשית־חברתית כיתתית (Making Choices) לוותה גם במרכיב של שילוב ההורים (Making Choices Plus), האפקטים של שיפור ביכולות עיבוד המידע החברתי של הילדים (כיתה ג') היו גדולים יותר; עם זאת ההקצאה לקבוצות במחקר זה לא הייתה אקראית ומרכיב שילוב ההורים אומנם היה ההבדל העיקרי בין התוכניות, אך לא ההבדל היחיד, ולכן אין זה ודאי שהשיפור חל בזכותו.

מחקר נוסף (McCormick, Cappella, O'Connor, Hill & McClowry, 2016) בחן אם מידת ההשתתפות של הורים במפגשים שהיו חלק מתוכנית לקידום למידה רגשית־חברתית כיתתית (INSIGHTS), הייתה קשורה למידת השיפור שהראו הילדים (גן וכיתה א') ביכולות הוויסות ובהתנהגות שלהם. מן הממצאים

עולה שבהשוואה לקבוצת ביקורת נתרמו הילדים מהתוכנית הן כאשר הוריהם השתתפו בה במידה רבה, הן כאשר השתתפו בה במידה מועטה בלבד (בחלק מהמדדים השתתפות מועטה של ההורים אף תרמה יותר); עם זאת לא נערכה השוואה בין ילדים שהוריהם השתתפו בתוכנית לילדים שהוריהם שלא השתתפו בה כלל. החוקרים הדגישו כי השתתפות ההורים לא תופעלה במחקר, ולכן הייתה קשורה למצבם ההתחלתי של הילדים (בעצם הילדים שהכי נזקקו להתערבות, ולכן הכי נתרמו ממנה, הם גם הילדים שהוריהם השתתפו בה פחות).

ניתן לסכם ולומר שיש בסיס תאורטי מוצק והסכמה רחבה בספרות באשר לחשיבותה של שותפות בין ההורים ובית הספר בקידום ובטיפוח למידה רגשית־חברתית (Albright et al., 2011; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczk, & Hawkins, 2004; Garbacz et al., 2015; Greenberg et al., 2017; Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016). עם זאת, העדויות האמפיריות אינן מספקות. נראה אפוא שעדיין חסר מחקר שיטתי המבוסס על ניסויים מבוקרים, הבודק כיצד הוספת מרכיב של מעורבות הורים לתוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית תורם להצלחתן (Durlak et al., 2011; McCormick et al., 2016; Spragg, 2017). נציין שבכל הנוגע לתוכניות לצמצום בריונות (bullying) בבית הספר כבר הצטבר מידע ניכר בסוגיה זו, ומטא־אנליזה מראה כי תוכניות בית ספריות לצמצום בריונות שכללו מרכיב של מעורבות הורים היו אפקטיביות מתוכניות שלא כללו מרכיב כזה (Ttofi, & Farrington, 2011).

כיצד אפשר לקדם שותפות בין הבית ובית ספר בטיפוח למידה חברתית ורגשית? החלק הבא יעסוק במאפיינים המרכזיים של שותפות כזו ונביא בו דוגמאות ליישום של רעיונות אלו בתוכניות בולטות לקידום למידה רגשית־חברתית. כמו כן נדון בקשיים ובמחסומים בדרך ליצירת שותפות בין המשפחה ובית הספר ובדרכים להתמודד עימם.

5. מאפיינים של שותפות מוצלחת

מערכת היחסים בין המשפחה ובית הספר מורכבת ועשויה להתאפיין בדפוסים שונים, בשל מגוון המשפחות ומגוון האינטראקציות של כל אחת מהן עם גורמים שונים בבית הספר. הספרות על למידה רגשית־חברתית מציבה את רעיון השותפות בין בית הספר והמשפחה כרעיון מפתח שיש לשאוף אליו. עם זאת ביסוס של שותפות כזו עלול להיות מאתגר ובמקרים מסוימים אין הוא אפשרי כלל, שהרי שותפות דורשת נכונות משני הצדדים - ונכונות זו לא תמיד קיימת.

מהי שותפות מוצלחת בין בית הספר והמשפחה, המקדמת את התפתחותם הרגשית־חברתית של ילדים, וכיצד אפשר ליצור אותה? הספרות עוסקת במאפיינים שונים של שותפות זו, אך אנו בחרנו להתמקד בשלושה מרכיבים שהם בעינינו החיוניים ביותר: (א) תפיסת אחריות משותפת; (ב) תקשורת הדדית; (ג) היצע של מגוון פעילויות שההורים יכולים להיות מעורבים בהן. מרכיבים אלו מופיעים באופנים שונים במודלים ובתאוריות של כותבים מרכזיים בתחום (Albright & Weissberg, 2010; Albright et al., 2011; Berkowitz & Bier, 2005; Garbacz et al., 2015; Cohen, 2006; Rubenstein, Patrikakou, Weissberg & Armstrong, 1999).

5.1 אחריות משותפת של הורים ומחנכים לקידום למידה רגשית־חברתית

גישה הרואה בהורים ובמחנכים כבעלי אחריות משותפת לקידום למידה רגשית־חברתית היא בסיס הכרחי ליצירת שותפות בין בית ספר והבית בקידום תחום זה. תפיסת אחריות משותפת כזו כוללת אימוץ עמדות חיוביות כלפי השותפות - דהיינו, הכרה באחריות המשותפת ובמחויבות של הורים ומחנכים לטיפוח למידה

רגשית־חברתית ובתרומתה של השותפות להתפתחות מיטבית של ילדים.

על תפיסה זו של אחריות משותפת לבוא לידי ביטוי הן ביחס לתוכניות ספציפיות לקידום למידה רגשית־חברתית, הן בגישתו הכללית של בית הספר ללמידה זו. עקרון השותפות מחייב לערב את ההורים בתהליכי בחירת התוכנית לקידום למידה רגשית־חברתית (Oberle et al., 2016; Weissberg & O'Brien, 2004). שותפות בין בית הספר וההורים יכולה לבוא לידי ביטוי בדרכים שונות (שיתוף נציגי ההורים בבחירת התוכנית או בהתאמתה לבית הספר, יידוע כלל ההורים בדבר קיומו של תהליך בחירה והזמנת המעוניינים להשתתף בו וכיוצא באלה), ועל כל בית ספר לבחור בדרך המתאימה לו. כל תוכנית לקידום למידה רגשית־חברתית מדגישה ערכים, נטיות וכישורים מסוימים שברצונה לטפח בקרב הילדים, וחשוב שגם קולם של ההורים יישמע בתהליכי קבלת ההחלטות בעניין זה במטרה למצוא מכנים משותפים מוסכמים (Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2009; Elias et al., 2015). כאמור גם בלי קשר לאימוץ של תוכנית ספציפית, על גישתו הכללית של בית הספר ללמידה רגשית־חברתית להתבסס על רעיון האחריות המשותפת. עליו לקדם גישה כזו בקרב ההורים, להסביר להם את חשיבותה (וגם את החשיבות של למידה רגשית־חברתית) ולעודד אותם לשתף פעולה עם בית הספר בעניין זה.

חשוב לציין ששותפות אינה מחייבת הסכמה מלאה, ואחריות משותפת אין משמעה הסכמה בכל הסוגיות (הסכמה כזו כמעט אינה אפשרית, בשל הערכים והדגשים השונים החשובים למשפחות שונות או למחנכים שונים). להורים ולצוות החינוכי יכולות להיות תפיסות שונות גם באשר להיבטים שונים של למידה רגשית־חברתית. זאת ועוד, בית הספר יכול לנסות לשכנע את ההורים בדבר נחיצותה של תוכנית פעולה מסוימת גם לנוכח התנגדות ראשונית מצידם. בכל מקרה חשוב מאוד שהעמדה הבסיסית של בית הספר והצוות החינוכי תכיר באחריות **המשותפת** לטיפוח היכולות הרגשיות והחברתיות של ילדים. עמדה כזו תיצור תשתית של שיתוף פעולה, תביא לתיאום ולאמון הדדי ותמנע מהורים וממחנכים לחתור זה תחת זה ולפגוע בכך בהתפתחות הילד.

5.2 תקשורת הדדית בין בית הספר והבית

מרכיב חיוני נוסף של שותפות מוצלחת בין בית הספר והמשפחה בכל הנוגע לקידום למידה רגשית־חברתית, הוא תקשורת טובה בין מחנכים והורים. תקשורת כזו מתאפיינת בשיתוף הדדי ופתוח במידע ובהתמקדות הדדית בקידום טובתו של הילד (Albright & Weissberg, 2010; Garbacz, et al., 2015). להורים יש ידע רב על ילדם וכך גם למחנכים. נקודות המבט שלהם משלימות, ולכן תקשורת טובה ביניהם מאפשרת תיאום ופתרון יעיל יותר של בעיות.

תקשורת טובה חשובה לשם הצלחתן של תוכניות ספציפיות לקידום למידה רגשית־חברתית בבית הספר, אך גם בכל הנוגע לגישה הכללית של בית הספר לקידום למידה רגשית־חברתית. חשוב ליידע ולשתף את ההורים בתכנים שמציעות התוכניות הספציפיות לקידום למידה רגשית־חברתית, בשפה הייחודית להן ובשיטות הננקטות בהן. כאשר ההורים מבינים אילו סוגיות, מושגים וכישורים מבקשת תוכנית הלימודים להטמיע, ובאילו דרכים - הם יכולים להתייחס לתכנים ולשיטות אלו גם בסיטואציות רלוונטיות בבית, ובכך לאפשר המשכיות של הלמידה הרגשית־חברתית ועקביות במסרים המועברים לילדים. כאמור, המשכיות ועקביות כאלו הן בעלות חשיבות מכרעת בתהליך ההפנמה של הלמידה.

כמו כן התוודעות לתכנים שהילדים לומדים עשויה לשפר גם את הכישורים הרגשיים־חברתיים של ההורים (Fredricks, Weissberg, Resnik, Patrikakou, & O'Brien, 2010). לכן תוכניות רבות לקידום למידה רגשית־חברתית בבית הספר מקפידות להעביר להורים מידע באשר לתכנים ולשיטות הלימוד (לדוגמה: PATHS, Second Step, Open Circle, Raising Healthy Children). הן עושות זאת בדרכים רבות ועל

כל בית ספר לבחור בדרך המתאימה לו. הוא יכול, למשל, להעביר להורים חומרים כתובים על התוכנית (handouts, newsletters); לשלוח מייל שבועי המפרט מה עשו עם הילדים באותו שבוע; לערוך מפגשים קבוצתיים עם ההורים ולהציג בהם את השיטות ואת התכנים המרכזיים בתוכנית; לבקש מהמורים לספר להורים על התוכנית במפגשים עימם; להעביר מידע באתר האינטרנט של בית הספר ועוד. אנו ממליצים על גישת ה"תפריט" (Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Gercke, & Higgins, 2001), שבה בית הספר מציע דרכים שונות לשיתוף במידע, וההורים והמחנכים בוחרים בדרכים המתאימות לסגנונם, לצורכיהם וליכולותיהם. מכיוון שלהורים ולמחנכים שונים יש העדפות שונות, גישה כזו מאפשרת התאמה טובה יותר של התוכנית לכול.

כאמור, תקשורת טובה בין הורים למחנכים היא בעלת חשיבות מרכזית לקידום למידה רגשית־חברתית בלי קשר לתוכנית מסוימת. תקשורת כזו מאפשרת להורים ולמחנכים לעדכן זה את זה באשר להתקדמות הילד ולשינויים או קשיים רגשיים־חברתיים שהוא חווה בבית ובבית הספר. כמו כן היא מאפשרת להם להתייעץ זה עם זה באשר לדרכים לקדם את התחום בדרך הטובה ביותר. תקשורת הדדית טובה מאפשרת גם להבהיר עמדות כאשר צצות אי־הסכמות בין ההורים והמחנכים, למשל בשאלה אילו כישורים רגשיים־חברתיים יש לקדם אצל הילד ובאילו דרכים. תקשורת בהירה בין הורים ומחנכים באשר לעמדותיהם מאפשרת גיבוש של מטרות ודרכי פעולה מוסכמות לקידום הילד מבחינה רגשית־חברתית וגם אקדמית. נוסף על כך, תהליך השיתוף בין הצוות החינוכי להורים משמש מודל עבור הילד בכל הקשור להבנת עמדות שונות, ניהול מערכות יחסים ומיומנויות תקשורת - מרכיבים מרכזיים של למידה רגשית־חברתית.

נציין כמה דרכים מרכזיות לקידום תקשורת הדדית טובה בין הורים ומחנכים:

- **התמקדות בילד:** כל הורה אוהב לקבל מידע ספציפי על ילדו, לכן דרך יעילה לגייס הורים לשותפות בקידום למידה רגשית־חברתית היא להתמקד בילד: להחליף מידע על התקדמותו, מאפייניו, אתגרים שהוא מתמודד עימם, גישות חינוכיות המתאימות לו, מטרות שיש להציב לו בכל הנוגע ללמידה רגשית־חברתית, דרכים ליישמן וכדומה (Albright & Weissberg, 2010). זאת ועוד, מידע כללי יותר באשר ללמידה רגשית־חברתית יהיה בעל משמעות רבה יותר עבור ההורים אם יוצג בהקשרים רלוונטיים לילדם.

- **גישה בהירה, קונסטרוקטיבית ומותאמת תרבותית:** יש להקפיד למסור להורים מידע ברור ושימושי ולא להציף אותם במידע רב מדי או בלתי מאורגן. גישה חיובית לפתרון בעיות, המדגישה חתירה להתפתחות ולשיפור, היא המועילה ביותר לגיוס הורים לחשיבה משותפת על דרכים לקדם את ההסתגלות של ילדם במישור החברתי והרגשי (וגם הלימודי). מידע ומשוב הניתנים בצורה זו הם קונסטרוקטיביים ואולי יאיימו פחות על ההורים. תקשורת עם המשפחות מצריכה גם רגישות תרבותית. גם בנושא של למידה רגשית־חברתית להורים עמדות, הנחות סמויות וציפיות המשקפות את תרבותם או את ניסיון חייהם, והן עשויות להיות שונות מאלו של צוות בית הספר (או של אנשי מחקר) (Jagers, Williams, & Osher, 2019). חשוב לנסות להבין את נקודות המבט השונות בדרך לא שיפוטית ולחתור להסכמות בדרך חיובית ובונה.

- **הכשרה מתאימה וסגל ייעודי:** שיתוף פעולה עם הורים לקידום למידה רגשית־חברתית דורש הכשרה מקצועית מתאימה. עם זאת בתוכניות להכשרת מורים ובקורסים ייעודיים כמעט שאין עוסקים בכך (ראו: Patrikakou, 2008 בנוגע למצב בארצות הברית; נראה שהמצב בישראל דומה). יש אפוא לתת את הדעת על פיתוח מקצועי לצוות בית הספר בכל הנוגע לעבודה עם הורים לקידום למידה רגשית־חברתית. עוד מומלץ בספרות למנות סגל ייעודי בבית הספר האחראי לקידום למידה רגשית־חברתית ולשיתוף פעולה עם הורים בתחום זה (Albright et al., 2011). אנשי צוות אלו יהיו מומחים בנושא מעורבות הורים בלמידה רגשית־חברתית וישמשו כתובת לשאלות ולהתייעצויות.

5.3 פעילויות למעורבות הורים בלמידה רגשית־חברתית

המרכיב השלישי של שותפות בין בית הספר והמשפחה לקידום למידה רגשית־חברתית הוא השתתפות של הורים בפעילויות שמציע בית הספר בתחום זה. בספרות חוזרת שוב ושוב ההמלצה להציע מגוון רחב של אפשרויות למעורבות ההורים. מגוון כזה עשוי לתרום להצלחת השותפות בין בית הספר והמשפחה מכיוון שההורים והמשפחות נבדלים אלו מאלו בערכים, בצרכים, במשאבים ובאתגרים שעימם הם מתמודדים. לוחות הזמנים של ההורים, למשל, קובעים במידה רבה אם יוכלו להגיע לפעילויות בבית הספר; הרקע התרבותי שלהם ישפיע על אופני מעורבותם בפעילויות לקידום למידה רגשית־חברתית (יש פעילויות שהם מרגישים בהן נוח ויש פעילויות שאינם מרגישים בהן בנוח). על בית הספר להיות אפוא מודע להבדלים בין ההורים ולגלות גמישות (בדומה לגישת ה"תפריט" שהוזכרה לעיל; Pianta et al., 2001).

היצע מגוון של פעילויות רלוונטי הן באשר להפעלת תוכניות בית ספריות ספציפיות, הן באשר לגישה הכללית של בית הספר לקידום למידה רגשית־חברתית. תוכניות רבות לקידום למידה רגשית־חברתית (לדוגמה PATHS, RULER, Second Step, Open Circle, Raising Healthy Children) מציעות מגוון פעילויות שהורים יכולים להשתלב בהן הן בבית, הן בבית הספר (Albright et al., 2011; Albright & Weissberg, 2010; Fredricks et al., 2010). נביא להלן כמה דוגמאות.

מעורבות הורים בלמידה רגשית־חברתית - פעילויות בבית

הדרך השכיחה ביותר לערב הורים בבית היא לתת לילדים דפי עבודה, חוברות עבודה או מטלות בית אחרות הנוגעות ללמידה רגשית־חברתית וכוללות הנחיה מפורשת לשתף את ההורים. הורים יכולים כמובן להיות מעורבים גם כאשר אינם מתבקשים במפורש לעשות זאת. יידוע הורים באשר לתכנים הנלמדים בתוכנית לקידום למידה רגשית־חברתית, כמתואר למעלה, יכול לעודדם להיות מעורבים.

מעורבות הורים בלמידה רגשית־חברתית - פעילויות בבית הספר

הדרכים השכיחות ביותר לשתף הורים בלמידה רגשית־חברתית הן להזמין אותם ואת ילדיהם למפגשים ולפעילויות בנושא זה בבית הספר, או להרצאות או סדנאות ללא הילדים.

כדי להבטיח השתלבות מרבית של הורים בפעילויות, חשוב שבית הספר יציע להם מגוון דרכי השתתפות. הוא יכול להציע להם, למשל, להשתתף בישיבות או בוועדות בית ספריות הדנות בסוגיות רלוונטיות ללמידה רגשית־חברתית; ללוות פעילויות של הכיתה בנושא זה (בפרט בגילים הצעירים יותר); להשתתף בשיעורים בנושא זה או להציג תכנים מתחומי המומחיות שלהם בפני הכיתה או בפני הורים אחרים; להציג תוצרים של פעילויות בתחום זה במרחב בית הספר (עבור המשפחות וכלל קהילת בית הספר) וכיוצא באלה. כל אלו נוסף על המפגשים האישיים בימי הורים, שבהם ישוחחו עם המורים על החוזקות של הילד ועל האתגרים העומדים לפניו בתחום הלמידה הרגשית־חברתית, וכן על האסטרטגיות העשויות לקדמו.

גישה פלורליסטית וגמישה כזו מקילה הן על ההורים הן על המורים, שהרי לכל אחד ואחת מהם סוגי הפעילות שבהם הוא מרגיש נוח יותר.

6. חסומים ואתגרים בדרך ליצירת שותפות

הספרות על למידה רגשית־חברתית אינה מרבה לעסוק בקשיים הנערמים בדרך ליצירת שותפות בין בית הספר והמשפחה. להלן כמה קשיים מרכזיים ודרכים להתמודד עימם:

6.1 התנגדות הורים ליוזמות ולתוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית בבית הספר

הורים עלולים להתנגד לתוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית מחשש שהן יפגעו בהוראה של מקצועות הלימוד - יגזלו זמן ומשאבים מהמורים ומהמערכת וכדומה (למעשה, התנגדות זו עולה לרוב מצד מורים או מנהלים; Elbertson et al., 2009; Elias, Bruene-Butler, Blum, & Schuyler, 2000). את ההורים המתנגדים יש ליידע בדבר גוף המחקר הנרחב המראה כי קידום למידה רגשית־חברתית בבית הספר לא רק שאינו פוגע בהישגים הלימודיים, אלא אף משפר אותם (Elias et al., 2000). חשוב שהורים יבינו כי כישורים חברתיים ורגשיים מסייעים לילד להתמודד עם אתגרים לימודיים, ולכן אין זה מצב שבו דבר אחד בא על חשבון האחר, אלא של רווח לכול (win-win). הילדים חיים בעולם מורכב וכדי להתמודד עם דרישותיו נחוצים להם כישורים רגשיים־חברתיים. בית הספר - שבו הילדים שוהים שעות כה רבות ומתמודדים עם מצבים מאתגרים - הוא אחת הזירות החשובות שבהן רוכשים כישורים אלו.

הורים עלולים להתנגד גם מכיוון שהם סבורים שההורים הם האחראים להקניה של כישורים רגשיים וחברתיים ולא בית הספר. להורים אלו יש לומר שהילדים נמצאים שעות רבות בבית הספר, ולכן מה שקורה בו משפיע על עיצוב היכולות הרגשיות והחברתיות שלהם, בין שרוצים בכך ובין שלא. יתרה מזו, הכישורים החברתיים והרגשיים של הילדים משפיעים על האופן שבו הם וחבריהם לספסל הלימודים חווים את בית הספר, למשל האם הם חווים אותו כמקום מכבד ותומך או כמקום מלחיץ ומאיים? מובן שגם ההורים מסייעים לילד לרכוש כישורים ונטיות חברתיות ורגשיות, ולכן חשוב שישתפו פעולה עם בית הספר בעניין זה.

6.2 מעורבות הורים מועטה

יש הורים שאינם מעוניינים כלל להיות מעורבים בטיפוח הכישורים הרגשיים והחברתיים של ילדיהם, אלא רוצים שבית הספר יעשה זאת. חשוב להסביר להורים כאלו שבין שהם רוצים בכך ובין שלא, מה שקורה בבית - האופן שבו הם מגיבים להתנהגות הילדים, המסרים שהם מעבירים להם וכדומה - משפיע על הלמידה הרגשית־חברתית שלהם. לכן מסרים סותרים או לא תואמים מצד ההורים יבלבלו את הילד ויפגעו ביכולתו להפנים את הלמידה הרגשית־חברתית שמציע בית הספר. כאמור, יכולות רגשיות וחברתיות הן חיוניות להצלחה ולהסתגלות טובה של הילד בהווה ובעתיד. לפיכך חשוב לחתור לעבודה מתואמת ולשיתוף פעולה בין בית הספר למשפחה בעניין זה.

6.3 מסוגלות הורים נמוכה

לעיתים ההורים נתונים בלחצים רבים ואין להם המשאבים הנחוצים כדי לתמוך כראוי בטיפוח הלמידה הרגשית־חברתית של הילד (Elias et al., 2000). תפקוד לקוי של הורים עלול להקשות על הילדים הן מבחינה לימודית, הן מבחינה חברתית ורגשית, ובמצב כזה לא תוכל השותפות בין בית הספר והמשפחה להיות מלאה. עם זאת, גם במקרים כאלו חשוב לנסות ליצור תקשורת הדדית עם ההורים ולעודד אותם להיות מעורבים כמיטב יכולתם. עבור ילדים ממשפחות כאלו בית הספר עשוי להיות גורם מגן התומך בהם ומקדם את הלמידה הרגשית־חברתית שלהם, החשובה כל כך להסתגלותם בהווה ובעתיד.

6.4 הורים הממעטים להגיע לפעילויות בית ספריות לקידום למידה רגשית־חברתית

הורים הממעטים להגיע לפעילויות בבית הספר הם אולי הבעיה השכיחה ביותר המצוינת בספרות בכל הנוגע לשותפות בין בית הספר והמשפחה בהקניה של למידה רגשית־חברתית (Berkowitz & Bier, 2005). אפשר להתמודד עם בעיה זו בדרכים שונות: להציע להורים מגוון דרכי השתתפות ("תפריט", ראו לעיל), ולאפשר להם בכך להיות מעורבים בזמנים ובאופנים המתאימים להם ביותר (מבחינת לוח הזמנים, הצרכים, הערכים וההעדפות שלהם); לשלב פעילויות מקוונות שאפשר להשתתף בהן בכל זמן (אחוזי ההשתתפות בתוכנית ההתערבות Family Check-UP, למשל, תוכנית ששילבה התערבות מקוונת עם מפגשי ייעוץ, היו גבוהים מאוד, וההתערבות נמצאה יעילה הן עבור ההורים הן עבור ילדיהם; ראו: Stormshak et al., 2019); לעודד או לדחוף קלות את ההורים להשתתף בפעילויות, בשיטה של "רגל בדלת" שכן התנסות חיובית אחת עשויה לעורר בהם רצון להשתתף בהן גם בהמשך (אך יש לזכור כי לא כל ההורים יהיו מעורבים באותה מידה ובאותו אופן) (Albright & Weissberg, 2010); להדגיש עד כמה חשובה השותפות בין בית הספר והבית להתפתחותם ולהסתגלותם הרגשית, החברתית והלימודית של הילדים, ולעורר בכך מוטיבציה למעורבות רבה יותר בקרב ההורים; וקישור של המידע על למידה רגשית־חברתית לילדם שלהם ולצרכיו.

כאשר ההורים אינם מגיעים לפעילויות ואינם מעורבים בהן כמעט כלל, עלול הדבר להצביע על כך שילדיהם נמצאים בסיכון מוגבר (McCormick et al., 2016). מצבים כאלו מספקים גם הם מידע חשוב לצוות החינוכי, גם אם בעקיפין, שכן הם מרמזים על הצורך להעניק לילדים אלו תמיכה רבה יותר מצד בית הספר בתחום הלמידה הרגשית־חברתית.

6.5 אי־הסכמות וקונפליקטים בין הבית ובית הספר באשר ללמידה רגשית־חברתית

כפי שציינו לעיל, ייתכנו אי־הסכמות בין ההורים ובין הצוות החינוכי באשר ללמידה רגשית־חברתית: באילו היבטים חשוב להתמקד ובאילו דרכים יש לעשות זאת, מה נכון לילד זה ומה נכון לילד אחר. לנוכח אי־הסכמות כאלו הורים (ומחנכים) חשים לעיתים מותקפים והדבר עלול להוביל לקונפליקט. מובן שמצבים כאלו קורים גם ללא קשר לתוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית. עם זאת כאשר המסגרת החינוכית מודעת לחשיבותה של למידה רגשית־חברתית וחותרת לטיפוח של יכולות רגשיות וחברתיות בקרב קהילת בית הספר, גוברים הסיכויים לפתור אי־הסכמות כאלו ולמנוע את הסלמתן.

כדי לקיים תקשורת בונה עם ההורים, על אנשי הצוות החינוכי ליישם את אותן המיומנויות והרגישויות שהם מבקשים להקנות לילדים במסגרת למידה רגשית־חברתית (אמפתיה, ויסות וכדומה). אימוץ גישה אמפתית כלפי ההורים תסייע לפוגג התנגדויות בקרבם, ותאפשר להם להבין כי בית הספר והבית נמצאים באותו צד של המתרס: שניהם מעוניינים בטובת הילד. עמדה כזו תחזק את השותפות בין המשפחה ובית ספר בכל הנוגע לטיפוח הלמידה הרגשית־חברתית של הילד. שילוב הורים בתהליכי קבלת ההחלטות הנוגעות לתוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית, מסייע אף הוא בהפחתה או במניעה של אי־הסכמות והתנגדויות (Elbertson et al., 2009; Oberle et al., 2016).

6.6 קושי של מנהלים לקדם שותפות אמת עם הורים

קשיים ביצירת שיתוף פעולה בין הבית ובית ספר אינם נובעים רק ממגבלות ההורים. לעיתים מנהלים ובתי ספר אינם מנסים כלל לקדם שותפות כזו. יש מנהלים המעדיפים להדגיש את האוטונומיה של בית הספר ומונעים מעורבות של גורמי חוץ ובכלל זה ההורים. מנהלים אחרים מעוניינים לקדם מעורבות הורים, אך חוששים ממעורבות יתר שלהם, ומקצתם נכוו בניסיונות קודמים לשתף פעולה עם ההורים. יש עדויות

בספרות גם לכך שמקצת המנהלים מתקשים להבין את התרבות ואת הערכים של הורים השונים מהם, ולכן מתקשים ליצור איתם שותפויות (ראו, למשל, Okoko, 2019). מנהלים אחרים רואים סתירה בין הדרישות של ההורים לבין האופן בו הם עצמם תופסים את תפקידם (Prado-Tuma & Spillane, 2019).

כדי להתגבר על מחסומים אלו יש להכיר בהם ולהבינם. על מנהלים להיעזר במומחים לקידום למידה רגשית־חברתית מקרב סגל בית הספר, קבוצת מנהלים עמיתים, משרד החינוך, האקדמיה וכדומה. מיפוי החששות והמעצורים של מנהלים והעמקת ההבנה בדבר חשיבותה של מעורבות הורים בקידום למידה רגשית־חברתית כחלק מגישה כוללנית של בית הספר (whole school approach), יסייעו למנהלים להיפתח לשילוב הורים בתהליכים אלו. המחקר בתחום בארץ ובחו"ל (Addi-Raccah, 2019) מצביע כי מעורבות של הורים בבית הספר, ובפרט בתפקידי מנהיגות (השתתפות בוועדי הורים, ועדות היגוי, מועצת הורים וכדומה) מגבירה את השפעתם החיובית של הורים על עיצוב מדיניות בית הספר. ממצאים אלו מצביעים כי כדאי למנהלים - ובפרט בבתי ספר שתלמידיהם באים משכבות חברתית־כלכליות חלשות יותר - להסתייע במשאב זה ולרתום אותו לקידום מטרותיהם.

7. סיכום והמלצות

בפרק זה סקרנו את חשיבותה של מעורבות הורים ביוזמות בית ספריות לטיפוח למידה רגשית־חברתית. התאוריה והמחקר מצביעים על כך ששותפות מוצלחת בין בית הספר והמשפחה תורמת לקידום של למידה רגשית־חברתית. בשותפות כזו שלושה מרכיבים מרכזיים:

- אימוץ גישה המכירה באחריותם המשותפת של הורים ומחנכים לקידום למידה רגשית־חברתית;
- תקשורת הדדית טובה בין מחנכים והורים;
- היצע של מגוון דרכים למעורבות של הורים בלמידה רגשית־חברתית מתוך הבנת ההבדלים בין משפחות וסובלנות כלפיהם.

כל אחד משלושת המרכיבים הללו רלוונטי הן באשר להפעלת תוכניות למידה רגשית־חברתית ספציפיות בבית הספר, הן באשר לגישה הכללית של בית הספר לקידום למידה רגשית־חברתית. בפרק זה תוארו מגוון דרכים שאפשר לקדם בהן כל אחד המרכיבים.

בעקבות הסקירה הוועדה ממליצה:

1. לשלב הורים ביוזמות בית ספריות לקידום למידה רגשית־חברתית על ידי שיתופם בתהליכי קבלת ההחלטות של בית הספר (כל בית ספר יבחר באילו דרכים לעשות זאת).
2. להעניק הכשרה מקצועית לתלמידי הוראה ופיתוח מקצועי לצוות בית הספר בנושא עבודה עם הורים לקידום למידה רגשית־חברתית (יצירת שותפות מוצלחת בין בית הספר והבית וכדומה).
3. למנות אנשי סגל ייעודיים בבית הספר האחראים לקידום למידה רגשית־חברתית, ובכלל זה לשיתוף הורים בתחום זה. אנשי צוות אלו יהיו בעלי מומחיות במעורבות הורים בלמידה רגשית־חברתית וישמשו כתובת לשאלות ולהתייעצויות.
4. להציע "תפריט" מגוון של דרכים שבהן הורים יכולים להיות מעורבים בפעילויות לקידום למידה רגשית־חברתית מתוך הבנת ההבדלים בין המשפחות. כך יוכלו הורים לבחור את דרכי המעורבות המתאימות להם, על פי צורכיהם, אילוציהם, כוחותיהם, ערכיהם והעדפותיהם. בדומה יבחר כל בית

ספר את היצע הפעילויות המתאים עבורו, על פי משאביו, צרכיו, מטרותיו, טיב המסגרת וכדומה. שילוב של פעילויות מקוונות עשוי להגביר את מידת ההשתתפות של ההורים.

5. להסב את תשומת הלב של צוות בית הספר לילדים שהוריהם ממעטים להשתתף בפעילויות למידה רגשית־חברתית ואינם משתפים פעולה עם בית הספר. ילדים אלו עלולים להימצא בסיכון מוגבר, ולכן עבורם בית הספר ממלא תפקיד חשוב במיוחד בטיפוח למידה רגשית־חברתית.

6. להנגיש להורים את הידע הקיים בנושא חשיבותה של למידה רגשית־חברתית להסתגלותם ולהצלחתם של ילדיהם בהווה ובעתיד. אם הורים, מורים ומנהלים יבינו את חשיבותה של הלמידה הרגשית־חברתית, את תפקידו של בית הספר בקידומה ואת חשיבותו של שיתוף הפעולה בין בית הספר להורים, תפחת התנגדותם לקידום השותפות.

פרק 10: הערכה ומדידה של למידה רגשית־חברתית

1. מבוא

להערכה ולמדידה של מיומנויות חברתיות ורגשיות במערכת החינוך יש מטרות מגוונות - אבחון פרטני של קשיים רגשיים או חברתיים וגיבוש מענה טיפולי, איסוף וניתוח של תהליכי תוכניות ההתערבות ותוצריהן, ניטור של תהליכים מערכתיים בהיקף רחב לצורכי קבלת החלטות וקביעת מדיניות חינוכית בתחום הרגשי־חברתי, ושילוב של מידע על מיומנויות (כגון ויסות רגשי, עבודה שיתופית והנעה) בתהליכי הוראה-למידה שוטפים. הספרות המחקרית והמקצועית מציגה ודנה במאפיינים של כלים ושל גישות הערכה שנועדו לשרת מטרות אלו, כגון שאלוני דיווח עצמי של תלמידים או דיווח חיצוני (למשל, על ידי מורים), מטלות ביצוע ועוד.

בפרק זה נפרט ונדגים את השימושים השונים של הערכה ומדידה בתחום הרגשי־חברתי בזיקה למטרותיהן, נאפיין את כלי ההערכה ונדון ביתרונותיהם ומגבלותיהם בזיקה לתוקף שניתן לייחס למסקנות ופעולות המבוססות על המידע המתקבל מהם. לאחר מכן נדון בכמה סוגיות עקרוניות כגון סטנדרטים ואחריותיות, ההקשר החברתי־כלכלי ושיקולים של אתיקה. מרכז הכובד של הפרק יהיה הערכת מיומנויות רגשיות־חברתיות של תלמידים, בין כבודדים ובין בהקשרים רחבים יותר כגון אקלים הכיתה או בית הספר.

2. הערכת למידה רגשית־חברתית - יעדים ושימושים

2.1 אבחון פרטני

אחד השימושים השכיחים בכלי מדידה והערכה של למידה רגשית־חברתית הוא אבחון פרטני של תלמידים, בעיקר כדי לזהות בעיות בתחום הרגשי־חברתי ולהציע מענה פסיכולוגי־חינוכי מתאים. בעיות בתחומי הרגש וההתנהגות החברתית יכולים להיות מכשול משמעותי הן לתהליכי הלמידה האישיים, הן לדינמיקה הכיתתית או המוסדית, ומכאן החשיבות של אבחון וטיפול אפקטיביים. קיים מגוון גדול של כלי אבחון שפותחו במסגרת הפסיכולוגיה הקלינית שניתן להיעזר בהם בהקשרים חינוכיים, בהתמודדות עם הפרעות פסיכולוגיות כגון דיכאון, חרדה, תוקפנות וכדומה.

סקירות שיטתיות של הספרות המחקרית (למשל, Humphrey et al., 2011) מצביעות על כך שקיים מבחר מצומצם יחסית של כלי הערכה שעברו תהליך של בקרת איכות פסיכומטרית מתאימה. רבים מהכלים פותחו אד־הוק למענה לצרכים ספציפיים ומקומיים, וכתוצאה מכך ניחנים ב"חיי מדף" קצרים ומגבלות על שימוש בהקשרים אחרים. נוסף על כך, נמצא שקל יותר לפתח כלי הערכה בתחום החברתי לעומת התחום הרגשי ושבמקרים רבים קשה להגדיר ולזהות את המאפיינים הייחודיים של מיומנויות רגשיות־חברתיות ולהבחין ביניהם לבין היבטים כלליים יותר של תפקוד התלמיד.

במקרים שבהם נדרש אבחון קליני, המערכת מציעה כלים דיאגנוסטיים מקובלים ותקפים מתחום הטיפול

הפסיכולוגי, והם מלווים בנורמות ובהתוויות פרוגנוסטיות מתאימות. למשל, קיימים שאלונים מתוקפים ויעילים להערכת דיכאון וחרדה (כגון, Scared, MFQ) המיועדים לשימוש של פסיכולוגים חינוכיים קליניים. עם זאת, דאקוורת' וייגר (Duckworth & Yeager, 2015) מציינים שגם הכלים הקליניים המבוססים, כדוגמת הכלים להערכת דיכאון או חרדה, נסמכים במידה רבה על שאלוני דיווח עצמי של התלמידים או דיווחי מורים והורים. שאלונים אלו אומנם אפקטיביים למיון ראשוני (למשל, באמצעות זיהוי תלמידים הנמצאים מתחת לסף קליני נורמטיבי), אך מוגבלים ביכולתם להציע אבחון קליני מדויק (Kovacs, 1992). לפיכך, אבחון מלא ותקף חייב להישען על מקורות מידע נוספים כגון ראיונות קליניים ומעקב התנהגותי, הדורשים לוגיסטיקה מורכבת ומשאבים ניכרים.

חשוב להבחין בין שימוש קליני באבחון ומעקב המבוצע בידי אנשי מקצוע (כגון פסיכולוגים חינוכיים וקליניים) במסגרת טיפולית מיוחדת לבין שימוש בהקשרים חינוכיים כלליים יותר, כמו למשל של מורה המבקש למפות היבטים של דפוסי קשב וריכוז אצל תלמידיו. מעבר לצורך בזיהוי מקרים המחייבים התערבות קלינית מיוחדת, אנשי חינוך יכולים להשתמש במגוון כלים (כמפורט בסעיף "שיטות וכלי מדידה" בהמשך) על מנת להעשיר את הפרופיל האישי של כל תלמיד ולקחת בחשבון בתהליך הלימודי גורמים כגון נטיות אישיות, דפוסי עיבוד מידע חברתי, אופני ויסות רגשי וכיוצא באלה. מידע זה יכול לסייע בידי המורה ליצור סביבה מתאימה שבה יוכלו הלומדים לשקף את יכולותיהם הייחודיות באופן מיטבי.

מידע על גורמים שנמצאו קשורים באופן משמעותי לתהליכים ותוצרים לימודיים כגון מוטיבציה, תפיסות מסוגלות וערך, תפיסות עצמי כללי ואקדמי, מיקוד שליטה או אינטליגנציה רגשית יכולים לשמש כמשתנים שכדאי לעקוב אחריהם ברמת התלמיד, בשל השפעתם על תהליכי הלמידה או כיעדים חינוכיים בפני עצמם. עם זאת, בעוד שהתחום הקליני המסורתי מציע שפע של מסגרות תאורטיות וכלים דיאגנוסטיים לצורכי הטיפול הפסיכולוגי הפרטני, יש עדיין צורך בפיתוח שיטתי של מודלים אינטגרטיביים שיעסקו ביחסי הגומלין בין תהליכים קוגניטיביים, מוטיבציוניים, רגשיים וחברתיים המאפיינים את הדינמיקה של התהליך החינוכי (Corno et al., 2002).

2.2 הערכת תוכניות

בפרק 6 הצגנו סקירה של תוכניות לטיפוח למידה רגשית־חברתית. כלי מדידה והערכה ממלאים תפקיד מרכזי בתיעוד התהליכים והתוצרים של תוכניות אלו. מעריכי התוכנית יכולים להשתמש בכלים קיימים המתאימים למדידת ההיבטים הרגשיים והחברתיים הספציפיים שבהם עוסקת התוכנית, או, כפי שקורה במקרים רבים, לפתח כלים ייחודיים המותאמים ישירות לצורכי התוכנית. איכותם של כלי המדידה תלויה במידה רבה ביכולות המקצועיות של צוות ההערכה הפנימי או החיצוני המלווה את התוכנית. מעבר לידע כללי בשיטות מחקר וטכניקות ניתוח איכותניות או כמותיות, נדרשת מהצוות היכרות עם הכלים הקיימים בתחום הנחקר ובמידת הצורך יכולת לפיתוח ותיקוף של כלים ייחודיים. קיימת שונות גדולה באפשרות של תוכניות להכשיר או לגייס צוותי הערכה בעלי כשירויות מתודולוגיות הולמות. נוסף על כך, אין הסכמה (או ניסיון אמפירי שיטתי) לגבי הקריטריונים המתאימים להערכת איכות התוכניות, לבחירה מושכלת של מדדי הצלחה או מדדים תהליכיים וכן לאופן שבו ניתן לבצע ניתוחי עלות-תועלת כבסיס לקבלת החלטות.

הצורך במגוון של כלים המותאמים לצורכי התוכנית, תורם לשונות משמעותית באיכותם הפסיכומטרית (מהימנות ותוקף) ומגביל את היכולת להשוות בין תוכניות שונות או אף בין מחקרים שונים העוסקים באותה תוכנית. למשל, מחקרים רבים עסקו בתוכנית PATHS אולם לא השתמשו במדדים אחידים לבחינת יעילות התוכנית, אף כי רובם הסתמכו על דיווחים עצמיים של תלמידים ומורים. בתוכנית אחרת, Check,

Connect, and Expect, חלק ממחקרי ההערכה עסקו בהשפעת מערכות היחסים בין מורים ותלמידים על שיפור כישורים חברתיים וחלקם בהשפעת טכניקה ספציפית ("כרטיס הדירוג") על שיפור התנהגות, אך לא נערכו השוואות או הצלבות בין מקורות מידע שונים הנדרשים על מנת לבסס את תוקף מסקנות המחקר. כדי לשפר את הנגישות של כלי הערכה ומדידה איכותיים לצוותי הערכת תוכניות, הוצע לפתח מאגר מקוון של כלים מהימנים ומתוקפים, בתחומי למידה רגשית־חברתית שונים (Duckworth & Yeager, 2015). מאגר זה יכול לסייע בידי המעריכים בבחירת כלים והתאמתם לצרכים הייחודיים של מחקר ההערכה, לצד שמירה על קריטריונים פסיכומטריים נאותים.

מגבלות כלי המדידה יכולות לייצר הטיות משמעותיות כאשר מנסים להעריך את השינוי שחל אצל המשתתפים (במערכי "לפני ואחרי" הפופולריים) או בהשוואה בין תוכניות המיושמות בהקשרים שונים (למשל, באוכלוסיות שונות). יש צורך בכלים מיוחדים למדידת שינוי (כדי להימנע, בין השאר מ"אפקט תקרה" שבו סולם המדידה אינו רחב דיו למדידת הטווח המלא של השינוי) או להשוואה בין אוכלוסיות שונות (כדי להימנע, בין השאר, מהטיות תרבותיות ולשוניות אפשריות). חשוב במיוחד לבדוק באיזו מידה הטיית ייחוס (reference bias) עלולה להטות ממצאים הנסמכים על שאלוני דיווח. ייתכן שהמיומנויות הרגשיות־חברתיות של תלמיד אכן השתפרו, לצד יכולות רפלקטיביות וביקורת עצמית ריאלית יותר שיובילו דווקא לדיווחים מחמיאים פחות לעומת הדיווחים הראשוניים הנאיביים לפני תחילת התוכנית. לתופעה דומה ניתן לצפות כאשר מעריכים שינויים ברמת הכיתה או בית הספר, כאשר שינוי בנורמות ובסטנדרטים יתבטא בהערכות ביקורתיות יותר, אך גם תקפות יותר, לאחר ההתערבות.

2.3 הערכה רחבת היקף של מערכות ומוסדות חינוך

עם הגברת המודעות לנחיצות בניטור שיטתי של למידה רגשית־חברתית ברמות השונות של מערכות החינוך - המוסדית, המחוזית, הארצית והבין לאומית - מערכות של הערכה רחבת היקף של למידה רגשית־חברתית מפותחות ומיושמות ברחבי העולם. מערכות אלו יכולות לשמש לצורכי בקרה וניטור התומכים במהלכי קביעת מדיניות וקבלת החלטות ברמה מערכתית וכן כחלק ממערך אינדיקטורים להערכה חיצונית של בתי ספר.

מערכת החינוך של קולומביה הבריטית בקנדה היא אחת החלוצות ביישום של מערכת מקיפה של הערכת למידה רגשית־חברתית. מערכת זו עומדת לרשות קובעי מדיניות ציבורית ומקבלי החלטות ברמה הארצית והמקומית לצד צוותי ההוראה והניהול במוסדות החינוך. אחד הכלים הראשונים שפותחו הוא שאלון דיווח על מאפיינים התפתחותיים של ילדים בגיל חמש ועל מידת המוכנות שלהם לבית הספר. את השאלון ממלאות הגננות החל משנת 2001.

לאחרונה הורחבה המערכת לשכבות גיל נוספות: כלי לדיווח עצמי של תלמידים (MDI - Middle Years Development Instrument) בכיתות ד' ו-ז' בודק את המצב הרגשי־חברתי ואת רווחת הילד בהקשר של בית המגורים, בית הספר והשכונה בחמישה תחומים:

1. התפתחות רגשית־חברתית.
2. קשר עם עמיתים ומבוגרים.
3. חוויות בבית הספר.
4. בריאות פיזית ורווחה.
5. פעילות לאחר הלימודים.

הממצאים מנותחים עבור בתי ספר וקהילות, ודוחות מקיפים משמשים בסיס לתכנון וקבלת החלטות ברמות מקומיות ואזוריות. הדבר נעשה בשיתוף פעולה בין מחנכים, מנהיגי קהילה ומתכנני ערים כדי לקדם את היכולות החברתיות והרגשיות של הילדים (Thomson et al., 2018).

בקליפורניה, התאגדות של שמונה מחוזות ובהם יותר ממיליון תלמידים (CORE districts), פיתחה מערכת של מדידה בהיקף רחב של ארבעה תחומי למידה רגשית־חברתית של תלמידים - ניהול עצמי, דפוס חשיבה מתפתח, מסוגלות עצמית ומודעות חברתית, וארבעה ממדים של אקלים כיתתי - הוראה תומכת, מחוברות (connectedness), משמעת ובטיחות (safety). המידע נאסף באמצעות שאלוני דיווח עצמי של מורים ותלמידים, מאורגן ומנותח בידי גוף מקצועי ומשמש לניטור שיטתי של כל המערכת ושל קבוצות אתניות שונות. עוד משמש המידע כבסיס למהלכים ארגוניים ופדגוגיים נחוצים כגון שיפור אסטרטגיות לטיפוח אקלים חיובי או פיתוח תוכניות לימוד המדגישות היבטי למידה רגשית־חברתית (ראו ממצאים באתר CORE district בלשונית Our improvement data).

בישראל, סקרי אקלים וסביבה פדגוגית מועברים לתלמידים, מורים ומנהלים לצד מבחני ההישגים של המיצ"ב ומודדים באופן קבוע היבטים רגשיים וחברתיים שונים (כגון תחושות התלמידים ויחסי מורים-תלמידים) של הסביבה הבית ספרית. דוחות מסכמים של הממצאים עומדים לרשות בתי הספר והציבור הרחב.

הניסיון המצטבר מדוגמאות אלו ואחרות מצביע על הערך של מידע שיטתי בהיקף רחב על למידה רגשית־חברתית, כאשר הוא מלווה, מצד אחד, בתהליך פיתוח מקצועי של כלי הערכה ובשותפויות משמעותיות בין בעלי העניין השונים, מצד שני. מערכות אלו מפיקות את מיטב התועלת כאשר הן משמשות בסיס ללמידה ושיפור מתמיד של סביבות הלמידה והתוכניות החינוכיות המכוונות לטיפוח רווחתם של התלמידים וקידום הכישורים הרגשיים והחברתיים שלהם.

על מנת לממש בצורה מיטבית את היתרונות שיש במערכות ניטור מקיפות ושיטתיות בתחום הלמידה הרגשית־חברתית, נדרשת זהירות מיוחדת כדי להימנע מהמכשלות המתלוות למערכות אחריותיות עתירות־סיכון. הטמעה לא מבוקרת של מבחנים עתירי סיכון (Nichols & Berliner, 2007) עלולה לחולל עיוותים משמעותיים בעקבות לחצים חיצוניים (למשל, כבסיס להערכה ציבורית של יוקרת בית הספר או להתערבות של הפיקוח) ויכולה להשפיע בעוצמה ניכרת על תוקף המדידה. קל יחסית להדריך תלמידים איך לבחור את התשובות ה"נכונות" בנושאי למידה רגשית־חברתית בהשוואה לעזרה לתלמידים במבחני הישגים. באופן דומה, בתי ספר יכולים להתאים את סביבת ההיבחנות במטלות ביצוע כדי למקסם את ביצועי תלמידיהם. לפיכך נדרש מעקב שיטתי ומחקר מסודר להבנת התהליכים הנלווים ליישום רחב־היקף של מדידה בתחומי הלמידה הרגשית־חברתית.

2.4 הערכה בית ספרית פנימית

במסגרת זו יכולים להיכלל תהליכי הערכה פרטנית של תלמידים או של כיתות, הערכת תוכניות והתערבויות ברמה מקומית, ומהלכים מערכתיים בהיקף מוגבל, למשל ברמת בית הספר. המטרה העיקרית של ההערכה היא בשיפור תהליכי הוראה ולמידה, בין אם מתוך צורך להבין את השפעתם של גורמי למידה רגשית־חברתית ובין אם גורמים אלו משמשים כיעד ישיר של ההוראה. בחירת הכלים, איסוף המידע, ניתוחו ופרשנותו מצויים באחריות הצוותים החינוכיים.

האופי המקומי של המשוב המעצב מאפשר גמישות בבחירה או בגיבוש של כלים לצרכים ספציפיים שאינם נדרשים לעמוד בסטנדרטים פסיכומטריים מחמירים. זאת משום שהשיקול המרכזי כאן הוא התוקף היישומי

של המדידה - כלומר, האם היא מספקת מידע רלוונטי ובעל ערך להכוונת התהליך הפדגוגי. עם זאת, מכאן גם נובעת השונות הגדולה באיכות כלי המדידה ויישומם בפועל, הנתונים למגבלות המקצועיות של צוותי ההוראה בתחום ההערכה החינוכית.

הכלים הסטנדרטיים המתבססים על שאלוני דיווח עצמי לא תמיד מתאימים להעברה באופן שוטף כחלק מההוראה היום־יומית; במקרים רבים המדדים המופקים מהם כלליים ואינם מספקים מידע רלוונטי לצרכים הספציפיים של המורה כגון מעקב אחרי שינויים קצרי מועד כחלק מתהליך ההוראה-למידה. על מנת לתמוך בתהליכים של תמיכה בהוראה נדרש פיתוח של תשתיות ויכולות מקומיות. רכזי הערכה בית ספריים, למשל, יכולים לסייע באיתור או בפיתוח כלים מתאימים (כגון יצירת גרסאות מקוצרות של שאלונים קיימים שיכולים להיות מסורבלים ולא יעילים לצרכים הממוקדים של המורה, בגרסתם המקורית הארוכה) ושימוש מושכל בהם, לצד מערכות מקוונות היכולות להציע העברה של כלי המדידה וניתוח מידע בזמן אמת.

3. שיטות וכלי מדידה

קיים מגוון גדול של כלי מדידה ללמידה רגשית־חברתית והם נבדלים במטרותיהם, במאפייניהם ובשימושים החינוכיים שניתן לעשות בהם. ברג ועמיתיה (Berg et al., 2017) ביצעו סקירה מקיפה של מסגרות מושגיות ומיומנויות ספציפיות הנגזרות מהן, לצד משתנים מרכזיים ומדדים אמפיריים בתחום הלמידה הרגשית־חברתית. מטרת המחקר הייתה לארגן את הידע בתחום ולחזק את הקשר בין המשגה תאורטית, מחקר אקדמי ופרקטיקה חינוכית. בהגדרה מכלילה של למידה רגשית־חברתית, הם זיהו 137 מסגרות רלוונטיות (חופפות בחלקן) מ-27 תחומי הגות ומחקר שונים. הם מצאו שרוב המדדים האמפיריים מתבססים על שאלונים מובנים לדיווח עצמי של ילדים ובני נוער, ולעיתים על דיווח של צוותים חינוכיים והורים, על התנהגויות, עמדות ואמונות הנוגעות להיבטים רגשיים־חברתיים. מדדים אחרים מבוססים על מטלות ביצוע המאפשרות הדגמה מעשית של מיומנויות רגשיות־חברתיות. רוב המדדים פותחו באופן עצמאי לצרכים ספציפיים וללא זיקה ברורה למסגרת מושגית מובחנת; חלקם הוא פרי פיתוח מקומי ומיעוטם עבר תהליך פיתוח מקצועי ומסודר, הכולל מחקר פסיכומטרי שיטתי שבחן את מהימנותם והתוקף שלהם. עוד עלה מהסקירה כי מדדים מעטים מתייחסים לנושאים קריטיים של התאמה לקהלים מגוונים או להיבטים התפתחותיים.

לאור העניין המתגבר בלמידה רגשית־חברתית ניתן לזהות בשנים האחרונות מאמצים לפתח שיטות וכלים מגוונים ובעלי איכות פסיכומטרית גבוהה למדידת למידה רגשית־חברתית, ולהנגישם באופן יעיל לאנשי חינוך, מקבלי החלטות וקובעי מדיניות (לתמונת מצב עדכנית ראו: Assessment Work Group, 2019). לצורך כך, פותחו שני מאגרי מידע מקיפים המקטלגים באופן שיטתי את כלי ההערכה הקיימים בתחום:

- SEL Assessment Guide (by CASEL organization)
- RAND Education Assessment Finder (by RAND Education and Labor).

בעוד שהרוב המכריע של הכלים הקיימים נועדו למדוד את המיומנויות הרגשיות־חברתיות של תלמידים, ניתן למצוא דוגמאות ספורות לכלים שמטרתם למדוד היבטים אלו בקרב מורים (למשל, Yoder, 2014b). מאחר שכלים אלו נדירים, הפרק הנוכחי מוקדש להערכת תלמידים על היבטיה השונים.

3.1 שאלונים מובנים לדיווח על מיומנויות רגשיות־חברתיות

שאלוני דיווח - עצמי או על ידי אחרים (מורים או הורים, למשל) - מבוססים לרוב על מידת ההסכמה עם היגדים כמו "אני יודע היטב להבין את כוונות חבריי", "לרוב אני מגיעה מוכנה לשיעורים", או "התלמיד יודע לווסת ביעילות את רגשותיו בכיתה". לכלים אלו יתרון לוגיסטי משמעותי מאחר שניתן להעבירם בקלות וביעילות ולנתח נתונים בהיקף רחב. הם לרוב בעלי מהימנות טובה ומספקים מידע על ההתנהגות **האופיינית** של מושאי הדיווח, שבמקרים רבים אינה ייחודית למצבים ספציפיים. בהרבה מקרים קיים מתאם משמעותי בין הדיווחים למידע העולה ממדדים אובייקטיביים יותר. עם זאת, חשוב לזכור שלמרות הפשטות והישירות של שאלוני דיווח, תהליך התגובה להיגדים הוא מורכב ויש לו השלכות משמעותיות לגבי **התוקף** שניתן לייחס לתשובות, כפי שנפרט בהמשך.

דיווח עצמי: לא קשה להצדיק את הבקשה מתלמידים לספק מידע על עצמם, מאחר שבעיקרון יש להם גישה למידע המדויק והמקיף ביותר על התנהגותם, אמונותיהם, נטיותיהם או הערכים המנחים אותם. עם זאת, יש לקחת בחשבון שהיכולת להבין את היגדי השאלון, לבחון באופן רפלקטיבי מידע רלוונטי ולדווח באופן ראוי, תלויות בגיל הנשאלים ועלולות להיות מאתגרות עבור משיבים צעירים.

דיווח על ידי צוותים חינוכיים: מידע שמספקים המורים או היועצים בבתי הספר נשען על שיקולי דעת שיטתיים יותר ועל היכרות עם מספר רב של ילדים. מידע כזה נותן בסיס להשוואה ונקודה להתייחסות "אובייקטיבית" (reference frame). עם זאת, גם כאן יש צורך להביא בחשבון הבדלים באופי התשובות על פי מאפייני המשיבים - למשל, מורים ותיקים נוטים להעריך ילדים בצורה חיובית יותר מאשר מורים צעירים (Denham, 2005). מחקר שבחן את מקורות השוֹנוּת בהערכת למידה רגשית־חברתית (An, Curby & Brock, 2018), מצא כי רק 36%-46% מהשונות בתגובות נבעה מהבדלים אמיתיים בין תלמידים, לעומת 11%-16% שניתן היה לייחס לתפיסות שונות של מורים שונים לגבי אותם הילדים ו-43%-50% שנבעו משינויים בתפיסת המורים את התלמידים בזמנים שונים.

דיווחי הורים: במקרים מסוימים הורים הם מקור מידע חשוב משום שהם מכירים את ילדיהם גם מעבר לשעות בית הספר, בבית ובמסגרות אחרות. עם זאת, בהיבטים אחרים יכולה להיות להם נקודת ראות מוגבלת מזו של המורים, בהיעדר יכולת השוואה שיטתית לילדים אחרים, או אף נטייה להציג את ילדיהם באור חיובי. נוסף על כך, קשה לגייס הורים ולשמור על קשר רציף עימם.

המחקר מלמד שהמתאמים בין דיווחי מורים שונים (על בעיות התנהגות של ילדים) נוטים להיות גבוהים יותר מאשר בין דיווחי מורים לאלו של ההורים (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987). המתאם בין דיווחי מורים או הורים לדיווחי תלמידים נמוך עוד יותר. ממצאים אלו מדגישים את הצורך, במיוחד ברמות האסטרטגיות של קביעת מדיניות וקבלת החלטות, בבחינה מדוקדקת של תוקף המדדים ושל השימוש בהם, יחד עם הצלבת מידע ממקורות שונים.

אתגרים לתוקף המדידה

שאלת תוקף המדידה עוסקת במידה שבה ניתן להסתמך על הדיווח העצמי כבסיס למסקנות או לפעולות הנוגעות לממד הנבדק. כלומר באיזו מידה ניתן להסיק, למשל, שתלמיד המעיד על עצמו שהוא מתחשב באחרים "במידה רבה מאוד", אכן מדווח באופן נאמן על כישוריו החברתיים. ניתן לציין כמה גורמים מרכזיים שראוי לכלול בניסיון לפרש את נתוני הדיווח העצמי ולבחון באיזו מידה ניתן לייחס תוקף סביר למסקנות המדידה. שיקולים אלו חשובים, כמובן, גם לתהליך גיבוש הכלים ולהעברתם.

שאלונים שבהם מתבקשים המשיבים לדווח באופן ישיר על היבטים רגשיים־חברתיים שלהם או של אחרים,

נתפסים כתקפים מאחר שהתכנים המיוצגים בהם קרובים למושגים שאותם מבקשים למדוד. במילים אחרות, יש להם לרוב תוקף נראה (Face Validity) לא מבוטל. היגד כגון "אני יודע לשלוט ברגשותיי גם כאשר אני כועס" אמור להוליך, ללא קשיים גדולים, למסקנה בדבר יכולת הוויסות העצמי של המשיב. במציאות, מה שנראה על פניו כתהליך פשוט ומדויק של דיווח, מתברר בבחינה מעמיקה יותר כתהליך מורכב הכולל השפעות של גורמים מרובים שחלקם מבטאים ישירות את הממד שאותו מבקשים להעריך, בעוד אחרים אינם רלוונטיים ועלולים להטות את הדיווח ("טעות מדידה").

בשאלוני דיווח עצמי המשיבים מתמודדים עם סדרה של מטלות: ראשית עליהם לקרוא ולהבין את ההיגד. לאחר מכן עליהם לדלות מידע רלוונטי מהזיכרון ולהעריך באיזו מידה ההיגד מאפיין אותם. עליהם לתרגם את ההערכה לאחת מהתשובות הנתונות בשאלון ולבסוף עליהם "לערוך" את התשובה בהתאם לשיקולים של אינטרס עצמי (Duckworth & Yeager, 2015).

בכל אחד מהשלבים המתוארים לעיל עולים מורכבויות ואתגרים שיש לתת עליהם את הדעת:

1. **קריאה, הבנה ופרשנות של ההיגדים**: הבנת ההיגדים מחייבת יכולת לשונית מתאימה. התשובות עלולות לשקף קושי בהבנת הנקרא ולא דיווח מדויק על התהליכים המוערכים. נוסף על כך, משיבים יכולים להבין את ההיגד באופן שונה מכוונת הכותבים. נדרש ניתוח קוגניטיבי שיטתי (Karabenick et al., 2007) של התגובות להיגדים על מנת לזהות ולצמצם פערי הבנה.

2. **זמינות המידע**: בגילים צעירים המודעות והתפיסה העצמית המודעת, כמו היכולת לבטא אותם באופן מילולי, עדיין לא מפותחת במלואה. גם בקרב מבוגרים יכולות רפלקטיביות של התבוננות עצמית ורפלקציה מושגות במאמץ לא מובטל. לפיכך, לא תמיד תהיה גישה למידע הרלוונטי לדיווח אמין על עמדות, אמונות, או אפילו התנהגויות. משיבים יכולים להיות מושפעים יתר על המידה מאירוע שקרה יחסית לאחרונה ולא לזכור באופן מדויק את התנהגותם האופיינית לאורך זמן. כמו כן, משיבים נוטים להיות מושפעים מרשמים ראשונים המגבשים אמונות מקובעות יחסית, ולכן לא לזהות שינויים אפשריים בתהליכים המוערכים (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003). אפקט ההילה (halo effect) עלול לדרבן את המשיבים לדווח על תכונות שכבר ייחסו למושא המדידה ("תלמיד בעייתי") על חשבון תגובות ענייניות להיגדים ספציפיים.

3. **מסגרת ייחוס (reference frame) לתגובות**: אנשים שופטים את עצמם ואחרים מתוך מערכות ייחוס שונות. כך למשל, תלמיד מצליח אך בעל סטנדרטים גבוהים יותר יכול להחמיר עם עצמו יתר על המידה בשיפוט עצמי. התנהגות דומה בבתי ספר שונים תישפט באופן שונה על ידי המורים והתלמידים באותם בתי ספר, בהתאם לנורמות ולאמות המידה שלהם (Heine, Lehman, Peng, & Greenholtz, 2002). וכך, דווקא בבתי ספר בעלי רמת מיומנויות נמוכה יותר עשויים התלמידים להעריך את עצמם באופן חיובי יותר מאשר תלמידים בבתי ספר שחשופים לרמות גבוהות של מיומנויות של חבריהם, ולכן יעריכו את עצמם באופן פחות חיובי.

4. **הטייה אישית וחברתית**: אנשים נוטים לשמר את דימויים העצמי ותדמיתם החברתית כך שיובילו להערכה חיובית. הצורך בשמירה על דימוי עצמי חיובי יתבטא בדיווח מחמיא ולא בהכרח מדויק. באופן דומה, רצייה חברתית תוביל לדיווח עצמי המבטא צורך בהתאמה לנורמות חברתיות, ישירות או מובלעות. נוסף על כך, ראוי לזכור שבגילים צעירים יש נטייה כללית להסכים עם היגדים (acquiescence bias), ללא קשר לתוכנם (Soto, John, Gosling, & Potter, 2008).

לנוכח אתגרים אלו, רצוי לאסוף מידע ממקורות שונים על מנת לגבש תמונת למידה רגשית־חברתית מלאה ותקפה (במיוחד כשמדובר בילדים צעירים שעבורם דיווח עצמי הוא מאתגר). משמעות הדבר היא שלרוב

צריכים לאסוף נתונים מכמה פרספקטיבות ומכמה משיבים. חלק מהכלים בנויים מלכתחילה כדי לאסוף נתונים מכמה משיבים ולבצע טריאנגולציה ביניהם. אולם, לעיתים קרובות אין הסכמה בין ההערכות הניתנות על ידי מקורות שונים (Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka, & Lendrum, 2010). במקרים אלו חשוב להחליט מראש איזו פרספקטיבה תקבל עדיפות כבסיס לפרשנות הממצאים. יש לזכור גם כי איסוף נתונים ממקורות אחדים ושילובם כרוך במאמץ מתודולוגי ולוגיסטי ניכר לצד השקעת משאבים משמעותית, וכי מערכת מדדים אינטגרטיבית מאריכה את הזמן הנדרש לאיסוף, לניתוח נתונים ולדיווח לבעלי העניין (Hamilton & Stecher, 2018).

3.2 מטלות ביצוע

מטלות ביצוע נועדו לספק עדות ישירה לגבי היכולות הרגשיות והחברתיות של הנבדקים. ביצוע במשימות מובְנות מאפשר לנבדקים להדגים מיומנויות כגון ויסות עצמי (מטלה הדורשת דחיית סיפוקים מיידים להשגת מטרה עתידית), זיהוי רגשות (בחירת הרגש המתאים לתמונה מוצגת), אמפתיה (מטלות הדורשות התייחסות לנקודת מבטו של האחר) וכדומה.

מטלות ביצוע מודדות התנהגות **מרבית** (maximal behavior), כלומר התנהגות ספציפית לסיטואציה מסוימת, ולא התנהגות **אופיינית** שנמדדת באמצעות דיווח עצמי. מטלות ביצוע נחשבות מדדים ישירים יותר של למידה רגשית־חברתית מאשר דיווח עצמי, אך מאחר שהן מודדות התנהגות בנקודת זמן מסוימת, הן נוטות להיות רגישות לשינויים עדינים בהתנהגות יותר מאשר דיווחים עצמיים (Bierman, Nix, Greenberg, Blair, & Domitrovich, 2008). שלא כמו דיווחים עצמיים, אין הן תלויות בשיפוטים סובייקטיביים והן פחות מושפעות מהטיית מערכות ייחוס (reference bias), הטיית רצייה חברתית (social desirability bias) והטיית הסכמה שבשתיקה (acquiescence bias).

המשאבים הרבים הנדרשים לפיתוח, להעברה, לאיסוף ולניתוח נתוני ביצוע מטילים מגבלה משמעותית על השימוש בכלים אלו, בהשוואה לשאלוני הדיווח. נוסף על כך, בניגוד לפשטות של סיכום ופרשנות ממצאי שאלוני דיווח, מטלות ביצוע מפיקות מידע מורכב ומאתגר יותר לעיבוד, להצגה ולשימוש. עם זאת, לאור מאמצי פיתוח מואצים של מטלות ביצוע מתוקשבות (סימולציות מורכבות של מצבים חברתיים, למשל) ניתן לצפות שהפער בין שני סוגי הכלים, במונחי עלות-תועלת, ילך ויצטמצם.

גם כאן ניתן לזהות כמה שיקולים מרכזיים הנוגעים לשאלת התוקף:

ה"ציון" במטלות ביצוע מבוסס לעיתים קרובות על הערכה סובייקטיבית של המעריך באשר להתנהגות הנצפית ולסיבותיה. לא תמיד יכול המעריך לזהות את הסיבות האמיתיות שהובילו להתנהגות המסוימת (למשל, השפעה של מידת הרעב של הנבדק במשימה הדורשת השהיית סיפוקים מיידים). מאחר שהביצוע במטלות מורכב ועשיר הרבה יותר מאשר תגובה להיגדים פשוטים, כך גם מגוון הגורמים המשפיע עליו (למשל, תיאום עין-יד במטלות הדורשות עיבוד ופעולה במרחב פיזי או וירטואלי). בהקשר רחב יותר, חשוב להכיר בכך שמטלות ביצוע רגישות יותר מאשר שאלונים למאפיינים של המטלות המורכבות ולסביבת הבדיקה - שינויים קלים במטלה (למשל, מגדר השותפים למטלה חברתית) או בתנאים (למשל, מגדר הבודקים) יכולים לבוא לידי ביטוי בהתנהגות הנצפית ובהערכתה. לא מפתיע, אם כן, למצוא מתאם נמוך בין ממצאי מטלות ביצוע לאלו של דיווח עצמי של תלמידים (Sharma, Markon, & Clark, 2014). מתאם גבוה יותר קיים בין ממצאי מטלות ביצוע ודיווח על ידי מורים (DeRosier & Thomas, 2018).

מטלות ביצוע מודדות את **היכולת** להתנהג בצורה מסוימת, לא את **הנטייה** להתנהג כך (Brackett & Mayer, 2003). לפעמים חשוב יותר לדעת איך תלמיד מתנהג באופן רגיל, ולא איך הוא מתנהג כאשר הוא עושה

כמיטב יכולתו "להצליח" בהתנהגותו. יתרה מכך, לעיתים מטלות הביצוע מעמידות בפני הנבדקים מצבים שבאופן רגיל היו נמנעים מהם ובכך מודדות התנהגות לא אופיינית (Diener, Larsen, & Emmons, 1984).

בהקשר תרבותי־חברתי, היכולת של לומדים להפעיל באופן יעיל מנגנוני ויסות ובקרה במהלך ביצוע מטלות קוגניטיביות מושפע במידה משמעותית מקיום של "איום סטראוטיפ", המשפיע באופן מיוחד על חברי קבוצות הסובלות מסטיגמה שלילית (Steele, 2003). המודעות של לומדים לתוויות הסטראוטיפיות השליליות המתלוות לשייכותם הקבוצתית (האתנית או המגדרית, למשל) יוצרת עומס רגשי וקוגניטיבי המוביל במקרים רבים לשחיקה ביכולת הביצוע, ועקב כך למסקנות בלתי מוצדקות באשר לתכונות או יכולות הלומד. גרוע מכך, תת־הביצוע מוביל, במעגל אכזרי, לאישוש בדיעבד של הסטראוטיפים שגרמו לו מלכתחילה.

3.3 כלים חדשניים

מאמצי פיתוח של כלי הערכה חדשניים מבקשים להתגבר על המגבלות של הכלים המסורתיים ולהציע סוגי מידע וניתוח אלטרנטיביים. אחד הכיוונים המשמעותיים בתהליך זה מתבסס על הפוטנציאל הטמון בטכנולוגיה מתקדמת בשדה החינוך. התרחבות השימוש בסביבות למידה דיגיטליות ובתקשורת דיגיטלית כתובה יוצרת מאגרי מידע עצומים, שהכרייה והניתוח של נתונים מתוכם לצרכים חינוכיים הוא בעל פוטנציאל רב (Ghazarian & Kwon, 2015). עם זאת, רוב השימושים שנעשו עד כה במדע הנתונים (data science) לצרכים חינוכיים עסקו בבניית מודלים לניבוי ההישגים הלימודיים של תלמידים. מחקר ראשון שמתאר ניסוי המשתמש בכלים של מדע הנתונים לניתוח מאפיינים רגשיים של סטודנטים נערך בידי לו והואנג (Liu & Huang, 2017). במחקר זה, החוקרים מתארים ניסיון לנבא את המוטיבציה של סטודנטים על פי דיווחי שביעות רצון שלהם בסוף הקורס. פרויקטים דומים יכולים לשמש בעתיד להערכה של ממדי למידה רגשית־חברתית של תלמידים.

כיוון נוסף בוחן את האפשרות לשלב בין מטלות ביצוע ושאלות הערכה עצמית על ידי הצגת מצבים היפותטיים באופן נרטיבי או באמצעות קטעי וידאו. אלו מוצגים בפני תלמידים ולאחר מכן נשאלים התלמידים כיצד היו פועלים בסיטואציות הללו. הערכת הלמידה הרגשית־חברתית מתבססת על ניתוח של תגובות התלמידים והרציונל שהם מספקים לבחירותיהם (McKown, Russo-Ponsaran, Johnson, Russo & Allen, 2016). דרך נוספת היא דגימת התלמידים באופן אקראי במהלך היום (experience sampling) כדי שיעריכו את מעשיהם, מחשבותיהם והרגשותיהם באותו הרגע (Larson & Csikszentmihalyi, 2014). באמצעות דגימות חוזרות במהלך היום ולאורך כמה ימים ניתן לבנות תמונת מצב בנוגע לעולם שהתלמיד חווה בבית הספר.

3.4 המחקר הפסיכומטרי

כפי שטוענים דאקוורת' וייגר (Duckworth & Yeager, 2015), אין משמעות לחיפוש אחרי "הכלי התקף ביותר"; שאלת התוקף חייבת תמיד להיבחן ביחס להקשר התרבותי־חברתי, למאפייני האוכלוסייה הנבדקת (כגון גיל או מגדר), למסגרת המושגית שבבסיס ההגדרות של המדדים וליעדים שלהם בהקשרים חינוכיים ספציפיים.

באופן מסורתי, חלק גדול מהכלים המשמשים בתחום הלמידה הרגשית־חברתית פותחו באופן עצמאי ללא מחקר פסיכומטרי מסודר (Atkins-Burnett, Fernandez, Akers, Kacobson, & Smither-Wulsin, 2012; Haggerty, Elgin, & Woolley, 2011; Humphrey et al., 2011). לאחרונה, חברות מסחריות וגופים ציבוריים משקיעים משאבים ניכרים בפיתוח כלי מדידה העומדים בסטנדרטים פסיכומטריים

מחמירים, מלווים במחקר שוטף ומבוססים על מסגרות מושגיות ותאורטיות ברורות. Tessera של ACT משלב שאלוני דיווח עצמי, שיפוט של סיטואציות אישיות וחברתיות ומבוסס על המודל הפסיכולוגי הכללי של "חמשת הגדולים" (ראו פרק 2). חברת Pearson פיתחה את SSIS-SEL בזיקה ישירה למודל של CASEL (ראו פרק 2) ומציעה כלי דיווח של מורים ושל הורים ושאלוני תלמידים למיפוי ולניטור התקדמות בתחומי הלמידה הרגשית־חברתית, לצד תוכנית התערבות מובנית. כלי דומה המבוסס על המסגרת של CASEL הוא DESSA של Aperture Education, המציע פלטפורמה מתוקשבת להערכת חוזקות למידה רגשית־חברתית כבסיס לגיבוש אסטרטגיות צמיחה עבור התלמידים והערכת השפעתן.

כלים אלו מספקים מידע מפורט על מיומנויות שונות בהקשר פרטני וקבוצתי, בחתכי גיל שונים, בד בבד עם התייחסות לקריטריונים קבועים (סטנדרטים) ולנורמות השוואתיות (ראו טבלה 1 אצל Durlak et al. 2015 המפרטת דוגמאות נוספות לכלים מסחריים והמאפיינים המרכזיים שלהם).

המחקר הקיים מראה שכלים שפותחו באופן שיטתי, בהליך מסודר הכולל בקרה פסיכומטרית מתאימה, הם בעלי מהימנות גבוהה (כגון, עקביות פנימית של הפריטים או עקביות במבחנים חוזרים) ובעלי תוקף נראה גבוה. כמו כן הם כוללים תוקף מתכנס (מתאמים גבוהים עם משתנים שאמורים להיות קרובים לממדים הנבדקים) ומבחין (מתאמים נמוכים עם משתנים שעל סמך שיקולים עקרוניים ותאורטיים אמורים להיות פחות רלוונטיים לתחום הלמידה הרגשית־חברתית). נוסף על כך, קיימת עדות אמפירית עקבית ורחבה לתוקף של מדדי למידה רגשית־חברתית בניבוי תוצאות חינוכיות רצויות כגון התמדה או הישגים אקדמיים.

למעט מקרים בודדים, פיתוח כלי המדידה לא נעשה בזיקה ישירה למסגרת מושגית מובחנת, אלא בהתאם לצרכים ולהגדרות מקומיות של היבטי למידה רגשית־חברתית הרלוונטיים לפעילות חינוכית ספציפית (כגון הטמעה של תוכנית או יוזמה עצמאית של מורה). זה אינו מפתיע בשל היעדר קונצנזוס וריבוי הגדרות ומסגרות מושגיות בתחום (Berg et al., 2017). כתוצאה מכך, יש מחסור משמעותי במידע שיטתי על תוקף המבנה (construct validity) של המדדים השונים (כלומר, המידה שבה הם מבטאים באופן שלם וייחודי את המושגים התאורטיים שהם אמורים למדוד). יתרה מזו, מחקרים שערכו ניתוחים מבניים מסודרים הצביעו על האתגרים בהשגת תוקף מבנה ראוי (Gresham et al., 2018; Panayiotou, Humphrey, & Wigelsworth, 2019).

סוגיה משמעותית נוספת היא ההקשר התרבותי־חברתי, החיוני לפרשנות נכונה של ממצאי המדידה. רוב הכלים פותחו ונבחנו באמצעות נתונים שנלקחו ממדגמים, שחבריהם היו בעיקר אמריקאים ואירופאים לבנים ממעמד חברתי־כלכלי בינוני ומעלה. ההתאמה של כלים לתלמידים מקבוצות חברתיות־כלכליות ואתניות שונות נבדקה רק במקרים מעטים (Daneri, Sulik, Raver & Morris, 2018) וכאשר אכן נבדקה, הסתמכה לרוב על מדגמי נוחות שבהם השונות בין הנבדקים היתה מוגבלת (לדוגמה, Sulik et al., 2010).

הצורך ברגישות לרב־תרבותיות גדול יותר בהערכות של למידה רגשית־חברתית מאשר בהערכות של ידע ומיומנויות אקדמיות. מעטים יתווכחו על כך שכולם צריכים לדעת לכתוב ולקרוא, להבין במתמטיקה ובגאוגרפיה ובנושאים אחרים במידה שאינה תלויה במוצא האתני, התרבותי, או ברקע החברתי־כלכלי. לא כך בלמידה רגשית־חברתית, שם ניתן לטעון שחברות שונות מעריכות מיומנויות חברתיות ורגשיות שונות, ושהמדידה יכולה ליצור הטיות שיטתיות סמויות בין תלמידים שמגיעים מרקעים שונים (McKown, 2019).

לסיום, חשוב לזכור שבהרבה מקרים, מדדים בתחום הלמידה הרגשית־חברתית נוגעים בסוגיות רגישות יותר, אף מעבר לאלו הקשורות למדידת הישגים אקדמיים. מידע לגבי היכולות הרגשיות והחברתיות של תלמידים מעלה שאלות אתיות כבדות משקל בנוגע לשימוש במידע ולאבטחה שלו. לחלק מהמדדים יש השלכה ישירה על נושאים המצויים בליבת הזהות העצמית של תלמידים - הערכה ודימוי עצמי, אמונות ועמדות, נורמות התנהגות וכיוצא באלה. חשיפה לא מבוקרת של מידע אישי עלולה להוביל לפגיעה

משמעותית בתלמיד, למשל להעיב על יחסיו עם מורים בעקבות מה שיכול להיתפס כעמדה ביקורתית כלפיהם, או לפגוע במעמד החברתי בקרב חברים לכיתה דרך תיוג שלילי.

סוגיה עקרונית אחרת נוגעת למידה שבה בית הספר אמור להתערב בתחומי הלמידה הרגשית־חברתית במקביל למתח אפשרי עם השפעה הורית או עם נורמות קהילתיות ותרבותיות שאינן בהכרח בהלימה לגישת המוסד החינוכי. מתח זה מתבטא באופן מובהק בהיבטי למידה רגשית־חברתית העוסקים בערכים. ניתן, אם כן, בהקשר זה לציין את התוקף התרבותי־ערכי כיעד מובחן לבחינה אמפירית שיטתית.

4. סיכום והמלצות

הוועדה מצאה שיש הסכמה רחבה על החשיבות של הערכה ומדידה כחלק מהמאמצים לקידום למידה רגשית־חברתית. להערכה ולמדידה יש מטרות שונות ובהן הערכת תוכניות, אבחון אישי, מעקב לשם שיפור בכיתה, וניטור של מהלכים מערכתיים ומוסדיים, במטרה לסייע בתכנון ובהוצאה לפועל של תהליכים לקידום למידה רגשית־חברתית. קיים מגוון כלים ואמצעים למדידה, ולכל אחד מהם יתרונות וחסרונות. לאור הסקירה הגיעה הוועדה למסקנות ולהמלצות הבאות:

1. יש לראות בהערכה ובמדידה מרכיבים חשובים במאמצים לקידום למידה רגשית־חברתית.

2. יש לבחור ולפתח כלי הערכה שהם בזיקה ישירה למטרות החינוכיות הרצויות בתחום הלמידה הרגשית־חברתית ברמה הארצית והמקומית, לעגן אותם במסגרות מושגיות ותאורטיות מתאימות, ולהתאימם לבעלי העניין השונים - קובעי מדיניות, מקבלי החלטות ואנשי חינוך, ולאופי המיוחד של מערכת החינוך הישראלית.

3. רצוי לגבש מאגר של כלים ומשאבים לשימוש בית הספר וגם להנגיש חומרים בעברית ובשפות אחרות הרלוונטיות לקהל הישראלי. מהלך זה יתבסס על מיפוי של הכלים הקיימים בהתאמה למטרות מערכת החינוך הישראלית, לצד מיפוי צרכים וזיהוי תחומים שבהם כדאי להשקיע בהתאמה של כלים קיימים או בפיתוח כלים חדשים. במקביל רצוי לפתח מאגר מידע על כלים קיימים בעולם.

4. יש ללוות את תהליך הבחירה או הפיתוח של הכלים במחקר פסיכומטרי שיטתי, וכן ליצור מסגרות לשיתופי פעולה בין אנשי שטח, משרד החינוך, חוקרים וגופים רלוונטיים אחרים. ניתן לעודד מחקר זה באמצעות העמדת בסיסי נתונים של המשרד לרשות חוקרים באופן נגיש ויעיל.

5. יש ללוות מהלכים אלו בהטמעה של נושאי הערכה של למידה רגשית־חברתית בהכשרת מורים ובפיתוח מנגנוני תמיכה שוטפים להערכה ומדידה במוסדות החינוך.

6. יש לגבש קריטריונים אתיים לשימוש במידע, אגב תשומת לב מיוחדת להקשר של מגוון תרבותי־חברתי המאפיין את החברה הישראלית.

פרק 11: הטמעה מערכתית של למידה רגשית־חברתית

1. מבוא

פרק זה עוסק במדיניות חינוכית המכוונת לקידום ולהטמעה של למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך בישראל. נקודת המוצא של הדיון שיוצג להלן היא שכל שינוי חינוכי, לא כל שכן שינוי המציב יעדים חדשים בפני מערכת החינוך, דורש גישה מפוכחת באשר ליכולתה של המערכת להוביל להטמעה מוצלחת. לנוכח הבנתנו את מאפייני מערכת החינוך, המבנה הארגוני המורכב של בית הספר ועבודת הצוות החינוכי, נראה שחוסר תשומת לב לקשיים, לחסמים ולהיבטים ארגוניים עשוי לעכב ואף למנוע שינוי מערכתי.

בתחילת הפרק נעסוק בגישות תאורטיות מרכזיות בנושא שינויים חינוכיים והטמעה של תוכניות חדשות במערכות חינוך, מתוך הסתמכות על הידע הרב שנצבר בעשורים האחרונים בתחום המחקר על מדיניות החינוך. לאחר מכן נציג תובנות באשר לקשיים, לכישלונות ולהצלחות בהטמעה רחבת היקף של תוכניות בתחום הלמידה הרגשית־חברתית. סקירה זו לא תקיף את כלל הידע הקיים, אלא תציג דוגמאות בולטות שיכולות לסייע בחשיבה על פיתוח מדיניות הטמעה רלוונטית. על בסיס תובנות אלו נציע כללים מרכזיים להפצת ידע ולהטמעה מערכתית של תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית בישראל.

המחקר העשיר על שינויים ורפורמות במערכות חינוך ועל הניסיונות להטמיע תוכניות חדשות בבתי ספר, מלמד יותר מכול על הקושי המובנה בתהליכים מסוג זה. קיימות סיבות רבות ומגוונות לקשיים אלו, אולם ראוי לפתוח דיון זה בטענתו של חוקר הארגונים קארל וייק ולפיה בתי ספר ומערכות חינוך שונים ממרבית הארגונים האחרים בחברה המודרנית בכך שהם מאופיינים ב"חיבורים רופפים" (loose coupling) (Weick, 1976). משמעות הדבר היא שעבודת המורות והמורים מאופיינת במידה רבה של עצמאות, בשיתוף פעולה מועט עם שחקנים אחרים וביכולת מוגבלת של דרגים גבוהים יותר במערכת לפקח על עבודתם באופן יעיל. גם מנהל בית הספר פועל בסביבה ארגונית המאופיינת במידה מועטה של שיתוף פעולה עם מנהלים ומנהלות אחרים ובה לדרגים הגבוהים יכולת מוגבלת לקבוע סדר יום ולאכוף מטרות ודרכי פעולה.

וייק מוסיף כי את הקשיים הרבים המתגלים בניהול מערכות חינוך יש לייחס בראש ובראשונה להתעלמות של מקבלי החלטות מאופיו המיוחד של הארגון החינוכי ומניסיונם לנהל אותו כפי שמנוהלים ארגונים אחרים, בעלי חיבורים הדוקים יותר. לטענתו, מקבלי החלטות בתחום החינוך נצמדים פעמים רבות לדפוס פעולה רציונלי־בירוקרטי, המתאפיין בראש ובראשונה בכתיבה ובהפצה של מסמכים המפרטים נהלים, סטנדרטים ויעדים לביצוע. אולם פעמים רבות מתגלה שבית הספר אינו פועל כמצופה ממנו על פי מסמכי מדיניות אלו. בהיעדר דרך יעילה לכפות על בית הספר ועל עובדיו לפעול על פי מסמכי המדיניות, מקבלי ההחלטות והדרגים הבכירים במערכת נוקטים פרקטיקה של הטלת אשמה. מסקנתו של וייק היא שבניהול מערכות חינוכיות אין צורך לשלוט בפרטים הקטנים ובהחלטות השוטפות, אלא להתמקד בפיתוח חזון משותף ובהגדרה של יעדים כלליים המוסכמים על מרבית השחקנים במערכת (Weick, 1982).

לצד מאפייניו הייחודיים של הארגון החינוכי, חוקרי חינוך מצביעים גם על הייחודיות שבעבודת ההוראה לעומת פרופסיות אחרות. חוקר ההוראה והלמידה לי שולמן הראה במחקריו כי עבודתן של מורות מורכבת

מעבודתם של רופאים, אף שסף הכניסה למקצוע ההוראה ורמת ההשכלה וההכשרה הנדרשת מעובדי הוראה נמוכים לאין שיעור מאלו המקובלים בתחום הרפואה (ראו ריאיון עימו בעיתון דה-מרקר: "מורים עובדים קשה יותר ממנתחי מוח", דה-מרקר, 23.11.2018). למורכבות זו יש כמובן חשיבות רבה בכל הנוגע למדיניות חינוכית המבקשת לקדם שינויים במערכת. דיוויד כהן, חוקר בולט נוסף של הוראה ולמידה, טוען כי בעוד שעבודת המורות היא בעלת מורכבות רבה (הוא משווה אותה לעבודתן של פסיכולוגיות), סביבת העבודה שלהן נחותה לאין ערוך מזו של עובדים אחרים המתמודדים עם רמת מורכבות דומה, ומאופיינת במידה רבה של אי־ודאות - הן בתהליך ההוראה, הן באשר ליכולתן של מורות להשיג את יעדיהן. בעקבות כך, טוען כהן, מורות יוצרות לעצמן מנגנונים שמטרתם להגביר את מידת הוודאות בעבודה, ולכן נוטות להיצמד לדפוסים מוכרים, שהסבירות שייכשלו בהם נמוכה יותר. כלומר נטייתן של מורות לשמרנות פדגוגית והתנגדותן לשינויים אינה ביטוי לעצלות או להיעדר יכולת אכיפה של דרגי הניהול, אלא תוצר ישיר של מאפייני המקצוע וסביבת העבודה (כהן, 2010).

מחקרים מראים גם שלמנהיגות הבית ספרית חשיבות רבה בקידום תהליכי שינוי חינוכי. המחקר הענף העוסק במנהלי בתי ספר מלמד שיש להם תפקיד מרכזי בקידום (או בעיכוב) של השגת יעדים חינוכיים. אולם, בעוד שבעבר נטו חוקרים להתמקד בפעולות ובחזון של מנהלי בתי הספר, בעשורים האחרונים הם מצביעים על כך שההשפעה החיובית של המנהיגות הבית ספרית מתווכת על ידי מנגנונים כמו יצירת אקלים של שיתוף פעולה בצוות החינוכי, למידה והתפתחות מקצועית של הצוות וקידום נורמות של שאיפה לשיפור פדגוגי. במילים אחרות, המחקר מצביע על כך שמנהיגות בית ספרית היא אפקטיבית אם היא מצליחה לקדם תרבות ארגונית של למידה מתמדת של מורות המשתפות פעולה זו עם זו (ראו, למשל, Neumerski, 2013).

2. הבהרות מושגיות בנושא מדיניות חינוך, שינוי חינוכי והטמעת חידושים במערכת החינוך

הספרות המחקרית מציעה שלוש נקודות מבט מרכזיות על האופן שבו מערכות חינוך מקדמות שינויים וחידושים בבתי הספר. יש הרואים בהן פעולות המשלימות זו את זו בדרך להטמעה נכונה ומוצלחת של תוכניות חדשניות.

נקודת המבט הראשונה מתמקדת במושג יישום (implementation). הנחת היסוד בדיון במושג זה היא שתפקידם של מקבלי החלטות הוא לברור תוכניות שהוכחה יעילותן, ולפעול ליישומן בבתי ספר על פי המודל שנקבע. היישום עצמו מוגדר "כדרכים שבהן תוכנית כלשהי מועברת למשתתפים (למשל למורים) והופכת מרעיון למציאות בשטח" (Durlak, 2016, p. 334). חוקרים המתבססים על המושג יישום רואים בו מונח רב־ממדי בעל מגוון היבטים ארגוניים, ניהוליים, הכשרתיים ופדגוגיים, אולם לתפיסתם תהליך ההטמעה עניינו בעיקר העברת ידע והכוונה אנכית "מלמעלה למטה" (כלומר ממקבלי ההחלטות אל השטח). מרבית המחקר על הטמעה של תוכניות למידה רגשית־חברתית מבוסס על גישה זו ועוסק בהרחבה בשאלה כיצד אפשר ליישם את התוכניות יישום איכותי, כלומר יישום הקרוב ככל האפשר למודל שפותח. אף שחוקרים בגישה זו מודעים לקשיים ולחסמים העומדים בדרך ליישום מיטבי, ועוסקים בהבנתם ובדרכים להתמודד עימם, הם מניחים שאפשר ליישם מודל שפותח מחוץ לבית הספר אם מתקיימים התנאים המתאימים לכך (Oberle et al., 2016).

נקודת מבט שנייה להבנת תהליכי הפצה והטמעה של שינוי חינוכי נשענת על המונח scaling up (הגדלת קנה המידה), שבבסיסו הרעיון שאפשר למנף הצלחה מקומית ולהרחיבה לכלל המערכת. הגדרה מקובלת של scaling up היא: "הרחבה מכוונת של תוכנית מוצלחת אשר הופעלה במספר קטן של בתי ספר לבתי ספר רבים נוספים" (Coburn, 2003, p. 4). כלומר, גם אם יש מעורבות של מקבלי החלטות בתהליך, אופן

הפעולה נוטה להיות אופקי ומתבסס על למידה מהצלחה של שחקנים אחרים בשדה. שתי אסטרטגיות בולטות בהקשר זה הן רפליקציה (כלומר העתקה מכוונת מבית ספר אחד לאחרים) או אדפטציה (כלומר השאלה מבתי ספר אחרים יחד עם התאמה מקומית). בכל מקרה שיתוף פעולה בין בתי ספר ושחקנים בשדה הוא מרכיב מרכזי בגישה זו. תפקידם המרכזי של ראשי המערכת הוא לעודד את התהליך ולסייע בהעברת ידע ובמתן הכשרה.

גם כאן המחקר מצביע על מורכבות ורב־ממדיות של התהליך ועל קשיים וחסמים הכרוכים בו. חוקרים המתמקדים בגישה זו מדגישים שהעברת נורמות, תפיסות ותרבות ארגונית היא חלק מרכזי וחשוב בתהליכי הרחבה והגדלה של קנה המידה של שינויים חינוכיים. עוד הם מדגישים את חשיבות **הבעלות** על השינוי. אם מורים ומנהלים מזדהים עם השינוי שהמערכת מבקשת להפיץ, הסיכוי שייטמע גדול יותר לעומת מצב שבו הוא נתפס כשינוי חיצוני או כשינוי שמונחת על ידי דרגים גבוהים יותר (Coburn, 2003).

הגישה של הגדלת קנה המידה של היישום נפוצה בקרב חוקרי הוראה ולמידה, אשר בוחנים תהליכים של העברת ידע והרחבה של תוכניות התערבות במערכות חינוך. לנוכח העניין של חוקרים אלו בעבודת המורות, בתפיסותיהן הפדגוגיות, באילוצים המוסדיים המאפיינים את עבודתן וביחסים הבין־אישיים ביניהן, הם מדגישים כי השינוי בנורמות ובתרבות הארגונית של בית הספר הוא מרכיב מרכזי בהטמעתו המוצלחת של שינוי חינוכי רחב היקף. היעדר תחושת בעלות על השינוי החינוכי וביצוע טכני שלו, שאינו מלווה בשינויים בתפיסה ובתרבות עבודה, הם הסברים מרכזיים לחוסר הצלחה בהטמעה רחבת היקף גם של תוכניות אשר הוכחה יעילותן במספר קטן של בתי ספר.

נקודת המבט השלישית להבנת תהליכים של הטמעת מדיניות או שינוי במערכת חינוך מתמקדת באופן הביצוע (enactment). גישה זו מציעה אלטרנטיבה למושג יישום בהדגישה את יכולתם של שחקנים בשדה החינוך לפרש את מסמכי המדיניות באופנים שונים ולפעול במגוון דרכים, גם כאשר המדיניות במסמכים מנוסחת לכאורה בבירור. הסוציולוג וחוקר מדיניות החינוך סטיבן בול ועמיתיו (Ball, Maguire, & Braun, 2011), אשר פיתחו גישה זו, טוענים שהוצאה לפועל של מדיניות אינה תוצר ישיר של ביצוע ההנחיות המופיעות במסמכי המדיניות, אלא תהליך מורכב שבו הצוות החינוכי והניהולי מפרש את מסמכי המדיניות על פי הידע והתפיסות הפדגוגיות שלו ועל פי מגוון אינטרסים ואילוצים ארגוניים (ראו, למשל, Braun, Maguire, & Ball, 2010). למעשה גישה זו מציעה הרחבה של טענותיו של וייק באשר לחיבורים הרופפים המאפיינים את ארגון החינוך, בהעבירה את מוקד הדיון מההקשר המבני של הארגון לאופני הפעולה של השחקנים עצמם. גישה זו חשובה להבנת מדיניות החינוך בייחוד במערכות חינוך ריכוזיות, כמו אנגליה וישראל, שבהן בתי ספר נתונים בפיקוח הדוק יחסית ומצופים לפעול על פי הנחיות ברורות של רשויות החינוך. בניגוד לתפיסת היישום, שעל פיה בתנאים המתאימים המדיניות תבוצע בהתאם לכוונת מעצביה, על פי גישת ה-enactment, הוצאתה לפועל של מדיניות תהיה תמיד תוצאה של פרשנות ושל קבלת החלטות מקומית ברמת בית הספר או המורה.

3. מחקר על הטמעת תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית

רוב המחקר על הטמעת תוכניות למידה רגשית־חברתית נערך בצפון אמריקה והתבסס על גישת היישום. את הדגש על גישת היישום אפשר להסביר בכך שארגונים שונים, מעצבי מדיניות ומקבלי החלטות מבקשים להחדיר לתוכניות הלימודים תוכניות שלדעתם הן יעילות וראויות להפצה ולישום רחב.

מרבית הכתיבה על יישום תוכניות למידה רגשית־חברתית מבוססת על מספר קטן של מקרים ושל התערבויות מקומיות. בהקשר לכך, אליאס (Elias, 2019) מציע להבחין בין ארבעה סוגים של יישום והטמעה של למידה רגשית־חברתית בבתי ספר:

1. תוכניות ממוקדות וקצרות טווח.
2. התערבויות הנשענות על הוראה ישירה של למידה רגשית־חברתית (בדומה לשיעורי "כישורי חיים" הקיימים במערכת החינוך בישראל).
3. שינויים רחבים ברמה הבית ספרית שבהם עקרונות של למידה רגשית־חברתית מיושמים בתהליכי למידה בתחומי דעת שונים (כולם או חלקם) ובמגוון הפעילויות השגרתיות של בית הספר.
4. הטמעת למידה רגשית־חברתית באמצעות שינויים באקלים החברתי והמוסרי של בית הספר.

תוכניות מהסוג השלישי מתמקדות בפעילויות הפורמליות של בית הספר, ואילו תוכניות מהסוג הרביעי מתמקדות ביצירת אווירה תומכת ואכפתית ובטיפוח התנהגות מוסרית בקרב מורים ותלמידים. אליאס מדגיש את היתרונות של תוכניות מהסוג השלישי והרביעי, אשר מבקשות לקדם למידה רגשית־חברתית דרך הפעילויות השגרתיות של בית הספר. גישה כזו מחייבת כמובן הכשרה מתאימה של מורות וצוותי ניהול, ומחייבת תהליכי יישום השונים מאלו הנדרשים בתוכניות התערבות ממוקדות וקצרות טווח, המבוססות על תוכנית להוראה ישירה של מיומנויות.

דורלק (Durlak, 2015), מהחוקרים הבולטים בתחום, מדגיש שמבחנו המרכזי של היישום הוא באיכותו. מבחינתו, התנאי הראשון ליישום איכותי של תוכנית התערבות הוא נאמנותו (fidelity) למרכיבים המקוריים של התוכנית כפי שעוצבו על ידי הוגיה. תנאים נוספים הם היקף היישום, יכולתם של המשתתפים לפעול על פי התוכנית, המעורבות (engagement) של המשתתפים בתוכנית, המוטיבציה שלהם להיות חלק ממנה, וכמובן עד כמה אוכלוסיית התלמידים הרלוונטית נחשפת לתוכנית (האם התלמידים נחשפים לכל התוכנית או רק לחלקים ממנה? האם הצוות החינוכי שמעביר את התוכנית קיבל הכשרה מספקת המאפשרת להעביר אותה באופן מיטבי? וכדומה). חשוב לציין כי דורלק מתייחס רק לתוכניות התערבות ממוקדות ולתוכניות להוראה ישירה, ולא להטמעת העקרונות של למידה רגשית־חברתית בדרך החיים בבית הספר ובאקלים.

דורלק מדגיש גם את החשיבות הרבה של ההערכה המלווה את היישום - הן לצורך בחינת הצלחתו, הן לצורך שיפור תהליכי יישום בעתיד. המחקרים שדורלק סוקר מלמדים על התאמות שונות שעושים בתי ספר ומורים לתוכניות קיימות. לטענתו, חשוב להבין אילו התאמות נעשו בבואנו לקבוע אם היישום הצליח או נכשל. אף שהוא רואה בהתאמות מרכיב חיובי שראוי להתקיים בכל תהליך של יישום, חשוב מאוד, לדעתו, לשמור על המרכיבים המרכזיים של התוכנית ולבצע רק התאמות מקומיות שאינן משנות אותם באופן מהותי.

אחת מאבני הנגף המרכזיות ביישום איכותי של תוכניות התערבות היא היעדר הכשרה ופיתוח מקצועי מספקים של הצוות החינוכי. דורלק מדגיש שעל פיתוח מקצועי כזה לכלול לימוד והבנה של התאוריה שבבסיס ההתערבות (ולא רק של היבטים יישומיים שלה) לצד פיתוח של יכולות להתמודד עם הקשיים הצפויים בהעברת התוכנית לתלמידים, וניסיון לצפות התפתחויות שאינן כלולות בתוכנית עצמה. מרכיב חשוב נוסף בפיתוח המקצועי הוא סיוע לבתי ספר בבחירת תוכניות המתאימות לצורכיהם וליכולותיהם. הניסיון המצטבר בתחום יישומן של תוכניות התערבות לקידום למידה רגשית־חברתית מלמד גם על חשיבותם הרבה של שיתופי פעולה בין מקבלי החלטות, בעלי תפקידים ברמות ניהול שונות, מפתחי תוכניות וחוקרים (להרחבה ראו: Durlak, 2015; Durlak & DuPre, 2008).

באנגליה, שבה מדיניות החינוך ריכוזית מזו שבארצות הברית, הופעלו כמה תוכניות רחבות היקף לקידום למידה רגשית־חברתית בכלל מערכת החינוך. מכמה מחקרים אשר בחנו התערבויות רחבות היקף אלו, עולות תובנות חשובות הן באשר ליישומן בהיקף רחב, הן באשר ליישומן במערכת חינוך ריכוזית וסמכותנית (בדומה לחינוך הממלכתי בישראל).

מחקר עדכני אשר בחן תוכנית התערבות רגשית־חברתית בבתי ספר יסודיים באנגליה (- PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), התמקד, בעקבות עבודתם של דורלק ושותפיו, בהיבטים של איכות היישום וביקש לבחון אילו מהם יכולים לנבא הצלחה בהשגת מטרות התוכנית בקרב התלמידים שהשתתפו בה (Humphrey, Barlow & Lendrum, 2018). החוקרים מציינים שבמרבית המחקרים הקודמים נבדקה איכות היישום על פי נאמנות למקור, היקף המרכיבים שיושמו וגודל החשיפה לתוכנית בקרב תלמידים; אך המרכיב המשמעותי ביותר, היינו איכות של הדרכים שבהן מעביר הצוות החינוכי את התוכנית לתלמידים כמעט שלא נבדק. הם הוסיפו אפוא מרכיב זה למחקרם: ערכו תצפיות על מורים ומורות שהשתתפו בתוכנית וקידדו אותן למדדים כמותיים במטרה לבחון את איכות העברת החומרים לתלמידים. מתוצאות המחקר עולה שלשני משתנים בלבד הייתה השפעה מובהקת על מדדי התוצאה: היענות המורים לתוכנית (responsiveness) והאיכות של העברת התוכנית בכיתה. לנאמנות למרכיבי התוכנית ולהיקף היישום (הן בהיבט של מרכיבי התוכנית, הן בהיבט של חשיפת התלמידים אליה) לא הייתה השפעה מובהקת על התוצאות שנמדדו. בניגוד להשערת החוקרים, למידה שבה הקפידו המורים להעביר לתלמידים את כל מרכיבי התוכנית המקורית נמצאה דווקא השפעה שלילית על מדדים רגשיים־חברתיים.

המשמעות של מחקר מקיף וחשוב זה היא שהיכולת ליצור אצל המורות חיבור משמעותי לתוכנית ההתערבות (ownership) והאופן שבו הן מיישמות את עקרונות התוכנית בכיתות עם התלמידים (enactment) חשובים לאין ערוך מהיבטים פורמליים של היישום, שלהם ניתנת בדרך כלל מרבית תשומת הלב. יתר על כן, המחקר מעיד על כך שבניגוד לעמדתו של דורלק, להיצמדות מלאה לתוכנית ההתערבות יכולות להיות גם השפעות שליליות על הצלחתה, אם בשל היבטים מוטיבציוניים, אם בשל העומס הרב המוטל על מורות. הדרישה מן המורות לבצע את כל חלקי התוכנית עלולה להתנגש עם מטרות אחרות שלהן ולהביא לכך שאומנם יבצעו מרכיבים רבים של התוכנית, אך באיכות נמוכה וללא חיבור אמיתי ליעדי התוכנית. ייתכן שדווקא בשינויים שמורות עושות בתוכנית יש תועלת, שכן בכך הן מתאימות אותה לידע וליכולת שלהן ומבססות אותה על היכרותן עם התלמידים. יתרה מזו, מעורבותן בתכנים עשויה להגביר את המוטיבציה של המורות להשיג את יעדי התוכנית.

מחקר חשוב נוסף שערכה באנגליה אותה קבוצת חוקרים, התמקד בתוכנית לאומית ללמידה רגשית־חברתית בבתי ספר על־יסודיים (Social and Emotional Aspects of Learning - SEAL) (Wigelsworth, Humphrey & Lendrum, 2012). מחקר הערכה זה, שבוצע עבור מערכת החינוך האנגלית, בחן את יישום התוכנית הלאומית והתבסס על מתודולוגיה כמותית ואיכותנית. בחלק הכמותי שלו נבדקו בקרב תלמידים מדדי תוצאה רלוונטיים ליעדי התוכנית. השוואה שביצעו החוקרים במשך שלוש שנים בין בתי ספר שהשתתפו בתוכנית ובתי ספר דומים שלא השתתפו בה, הראתה כי לתוכנית הייתה השפעה חלשה בלבד או זניחה על התלמידים שהשתתפו בה. החלק האיכותני של המחקר, שבו נערכו תצפיות, ראיונות וקבוצות מיקוד בתשעה בתי ספר, ממחיש היטב את הקשיים ביישום התוכנית ואת מגוון הדרכים שבהן צוותי הוראה מפרשים את ההתערבות ומוציאים אותה לפועל בכיתות.

בראש ובראשונה ציינו החוקרים שבתי ספר על־יסודיים הם ארגונים מורכבים הרבה יותר מבתי ספר יסודיים, ולכן היכולת ליישם בהם תוכניות באופן הוליסטי נמוכה יותר. הם מצאו שבחלק מבתי הספר היה היישום שטחי, ו"סימון V" על משימות שימש תחליף למעורבות של המורות בתהליך. יתר על כן, היישום במרבית בתי הספר היה חלקי בלבד ומנותק מההיגיון המרכזי וההוליסטי של התוכנית. החוקרים טענו שתופעה זו קשורה אולי למבנה הארגוני המורכב של בית הספר העל־יסודי ולריבוי המשימות בו.

גם לפרשנות של בתי הספר באשר ליישום התוכנית הייתה חשיבות רבה בהקשר זה. חלקם בחרו מרכיבים של התוכנית וביצעו אותם ללא קשר להיגיון הכללי של התוכנית, כנראה בשל העובדה שהתוכנית לא נתפסה על ידי המורות כשינוי חינוכי משמעותי. זאת ועוד, כמו במחקרים רבים אחרים שבחנו יישום של תוכניות

התערבות, גם מחקר זה מצביע על חשיבותם המכרעת של הכשרה ופיתוח מקצועי של המורות, אשר אמורים להעניק להם ידע והבנה בדבר התהליך שאליו הן נכנסות לצד כלים מעשיים לביצוע.

עוד מצביע המחקר על כך שזמן ומשאבים הם גורם קריטי בקידום התוכנית. בהיעדר די זמן ומשאבים להכשרה, לליווי וליישום התוכנית בכיתות, אין ביכולתן של מורות להשיג את יעדי התוכנית גם אם הן מבקשות לקדמה. העומס הפדגוגי והאדמיניסטרטיבי המוטל על מורות בבתי ספר על־יסודיים רב יחסית, ולפיכך תוכנית אשר רק מגבירה את העומס הקיים ולא מפנה זמן ומשאבים ממטלות אחרות, אינה יכולה להביא למעורבות של מורות ולמחויבותן ליעדיה. בעקבות התובנות של כהן (2010) שצוינו לעיל, אפשר לשער שמכיוון שמורות מנסות למזער את מידת אי־הוודאות שבה הן פועלות, משימות נוספות שמוטלות עליהן מבוצעות במינימום מאמץ כדי שלא לפגוע בהשגת היעדים הקיימים והמוכרים.

מלבד פערים משמעותיים בין יעדי המדיניות והמסמכים המפרטים אותם לבין הביצוע בשטח, הצביעו מחקרים באנגליה על בעיות עמוקות נוספות של SEAL כאסטרטגיה לאומית לקידום למידה רגשית־חברתית. למשל, במחקר עומק אתנוגרפי שערכה גיליס (Gillies, 2011) בשלושה בתי ספר באנגליה, נמצא פער עמוק בין הגישה של SEAL, המתבססת על תפיסה פסיכולוגית־אינדיווידואלית של הפרט, לבין חיי היום־יום של נערים ונערות הגדלים בסביבה חברתית קשה מבחינה חברתית־כלכלית ומשפחתית. סביבה זו משמשת מקור מרכזי לרגשות של כעס ותסכול עבורם, להתנהגות שלילית מנקודת המבט של בית הספר ולעיתים אף לאלימות. ממצאי המחקר מלמדים שהתוכנית ראתה בבעיות עמוקות של בני נוער נושאים שאפשר לטפל בהם בכלים התערבותיים פשוטים יחסית המופעלים בבית הספר, ולהתעלם מההקשרים המשפחתיים והחברתיים. טענתה המרכזית של החוקרת היא שהניתוק בין רציונל התוכנית לבין החיים החברתיים המורכבים של בני הנוער אינו רק סיבה לכישלון התוכנית, אלא גם מקור לתיוג שלילי של תלמידים ותפיסתם כבעלי לקות רגשית.

4. עקרונות להטמעה מערכתית של למידה רגשית־חברתית בישראל

הסקירה הקצרה שהובאה לעיל יכולה לשמש בסיס להצגה של כמה עקרונות מרכזיים בחשיבה על מדיניות חינוך ובהטמעה של למידה רגשית־חברתית בבתי ספר השייכים לזרמיה השונים של מערכת החינוך הממלכתית בישראל:

1. מערכת החינוך בישראל מגוונת מאוד מבחינה חברתית, תרבותית ודתית, ולכן תוכנית אחידה אינה יכולה להתאים לכל בתי הספר. משרד החינוך יכול להיות היוזם של המהלך וליצור חזון חינוכי לשילוב תוכניות למידה רגשית־חברתית, אולם יש לעבד את החזון ולהתאימו לבתי ספר שונים במערכת החינוך. העיבוד וההתאמה צריכים להיעשות בשיתוף עם מנהלות, מורות, ארגוני הורים, רשויות מקומיות, ארגונים מהמגזר השלישי ואנשי אקדמיה. מחקרים מלמדים שלקואליציות כאלה יש יתרון משמעותי בקידום ובהטמעה של תוכניות מסוג זה, מכיוון שביכולתן להפוך את התוכניות לרלוונטיות יותר עבור קבוצות חברתיות מגוונות מבחינה דמוגרפית וגאוגרפית, וליצור מנגנוני תמיכה בתהליכי הפיתוח, הלימוד וההטמעה (להרחבה ראו: Fagan, Hawkins & Shapiro, 2015)

2. למרות הגיוון הרב המאפיין את מערכת החינוך הממלכתית בישראל מאז חקיקת חוק חינוך ממלכתי בשנת 1953, היא נוטה לפעול באופן ריכוזי. משרד החינוך מעצב את מדיניות החינוך באופן מפורט יחסית ואוכף אותה באמצעות הירכיה של דרגי ביניים ומערך פיקוח נרחב. למבנה כזה יכולים להיות יתרונות מסוימים, אך בחברה מפוצלת ומרובדת כמו החברה בישראל טמונים בו גם חסרונות רבים עבור בתי הספר ועובדי ההוראה (ראו, למשל, וולנסקי ופרידמן, 2003). מאז שנות ה־80 נערכים דיונים רבים בדבר הצורך לבזר סמכויות במערכת, וכבר נעשו כמה צעדים בכיוון זה (בעיקר בהיבטים

אדמיניסטרטיביים, פחות בהיבטים פדגוגיים וקוריקולריים).

בשני העשורים האחרונים ניכרת מגמה של חזרה לריכוזיות, והיא באה לידי ביטוי בעיקר במדיניות הסטנדרטים ובתוכניות ליבה. למתח שבין מרכוז וביזור משמעות רבה בדיון על יישום מדיניות של למידה רגשית־חברתית. המחקר על יישום תוכניות התערבות בכלל ועל יישומן של תוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית בפרט מלמד על החשיבות הרבה שבשיתוף בתי הספר, עובדי ההוראה וגורמים מקומיים בבחירת תוכניות ובהתאמתן להקשר המקומי. תוכניות המונחתות מלמעלה באופן בירוקרטי עשויות להיתקל באדישות, בהתנגדות או להביא לשיתוף פעולה שטחי ("סימון V"), ולכן מועדות לכישלון. עניין זה רלוונטי במיוחד לדיון הנוכחי מכיוון שתוכניות למידה רגשית־חברתית דורשות לימוד רציני של סגלי בתי הספר, הבנה של יעדי התוכנית והרציונל שלה ולעיתים גם שינוי עמדות. ללא מעורבות משמעותית הנשענת על מוטיבציה פנימית, תהליכים כאלו אינם יכולים להתרחש. מחקר אשר בחן יישום של עקרונות לקידום למידה רגשית־חברתית בבית ספר יסודי בצפון הארץ תומך בטענה זו. המחקר מלמד שהזדהות של עובדי הוראה ומקבלי החלטות בבית הספר עם עקרונות התוכנית תרמה ליישומה ולשרידותה במשך שנים אחדות, למרות הקשיים שבהם היא נתקלה, כולל חילופי מנהלים (Kasler & Elias, 2012).

אחת הדרכים המרכזיות שבהן בתי ספר ומערכות חינוך מנסים כיום לקדם פיתוח מקצועי ושיתוף פעולה בבית הספר היא באמצעות קהילות למידה (Professional Learning Communities – PLC). גישה זו מקדמת ניהול מבוזר יותר של בית הספר ותהליכים של פיתוח מקצועי באמצעות מורות מובילות המקדמות למידה שיתופית של צוותי הוראה. מחקרים שנערכו בשני העשורים האחרונים מלמדים על הפוטנציאל הרב, לצד קשיים לא מעטים, של גישה זו (ראו, למשל, Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015; להיבט יישומי יותר ראו: מנדל־לוי ובוזו־שוורץ, 2016). גישת ה-PLC רלוונטית במיוחד לקידום למידה רגשית־חברתית מכיוון שהיא תומכת ביצירת אקלים של שיתוף פעולה בבית הספר, המדגיש שיח בין מורות, הקשבה והתייחסות לעמדות האחר. כלומר גישה זו מאפשרת לפתח לצד ידע מקצועי גם היבטים אתיים, שהם בעלי חשיבות רבה ליישום של למידה רגשית־חברתית בקרב תלמידים (לתובנה שהתגבשה במסגרת העיסוק המחקרי בנושא חינוך האופי (character education), ראו: Lickona & Davidson, 2005.

3. בהתאמת התוכניות יש להביא בחשבון במלוא הרצינות את העומס הקיים ואת המשאבים המוגבלים העומדים לרשותן של מנהלות ושל מורות. ללא הקצאת משאבים של זמן וכסף אי אפשר לבצע תהליכים משמעותיים של פיתוח מקצועי, הכשרה וליווי. מערכת החינוך הישראלית, כמו מערכות רבות אחרות, מאופיינת בריבוי יעדים ובעומס רב על המורות ועל המנהלות, בייחוד בבתי הספר העל־יסודיים. כשמחליטים לשלב תוכניות חדשות בבתי הספר, רצוי לחשוב גם על מה אפשר לוותר כדי לפנות משאבים של זמן וכסף. כמו כן יש לבחון כיצד יעדי התוכנית משתלבים ביעדים אחרים של בית הספר, ואם אינם משתלבים - יש להציע לכך פתרון.

4. להטמעה של תוכנית במספר מצומצם של בתי ספר ולאחר מכן הרחבתה בהדרגה לבתי ספר רבים ככל האפשר (scaling up), יכול להיות יתרון בהקשר ללמידה רגשית־חברתית. ראשית, דרך פעולה זו מאפשרת בדיקה מעמיקה של מודלים שונים הקיימים בעולם והתאמתם להקשר הישראלי לפני שעוסקים בפיתוח של מדיניות לאומית. שנית, הרחבה של הטמעה הנשענת על הצלחה מקומית יכולה ליצור מנגנון תמיכה מוטיבציוני חשוב. מורות עשויות לגלות נכונות רבה יותר לאמץ חידוש פדגוגי אשר כבר נוסה בהצלחה על ידי עמיתיהן. שלישית, הרחבה אופקית של תהליכים פדגוגיים יכולה להישען על שיתופי פעולה בין מנהלות ומורות בבתי ספר המצויים בקרבה גאוגרפית. שיתופי פעולה אלו יכולים לשמש מנגנון תמיכה חשוב בהטמעה מוצלחת של התוכנית. עם זאת יש לזכור כי התרחבות

איטית מדי עלולה להיות בעייתית בשל נטייתה של המערכת לשנות בכל כמה שנים את יעדיה ואת הדגשיה.

5. יש הסכמה גורפת בדבר חשיבותם המכרעת של פיתוח מקצועי, הכשרה וליווי בעת הטמעה של למידה רגשית־חברתית. לפיכך תפקידו המרכזי של משרד החינוך הוא להקצות משאבים ולהקים מנגנוני פיתוח מקצועי, הכשרה וליווי. אלו יכולים להתבצע בידי מגוון של גורמים בעלי ידע ויכולת, אולם על המימון להגיע מתקציב משרד החינוך, ועל משרד החינוך לוודא שמימון זה יאפשר תהליכים משמעותיים לאורך זמן. חשוב להבין שתהליכים אלו הם המנוף העיקרי של משרד החינוך ליצירת שינוי בבית הספר ולהטמעה איכותית של תוכניות התערבות.

6. חשוב גם לזכור שלמידה רגשית־חברתית איננה פתרון קסם כולל לבעיות הפרט והחברה. היא יכולה לסייע לבית הספר בקידום רווחה אישית ויחסים בין־אישיים, אבל אינה יכולה לפתור בעיות עמוקות הקשורות בעוני, באלימות במשפחה ובשכונה, בהדרה של קבוצות מיעוט ועוד. לכן חשוב להציג לבתי הספר ולציבור הרחב את תוכניות הלמידה הרגשית־חברתית בהקשר המתאים להן, ולא כפתרון לבעיות אחרות שעל מערכת החינוך והחברה הישראלית להתמודד איתן. כמו כן חשוב שהתוכניות לקידום למידה רגשית־חברתית יותאמו לבית הספר מתוך התייחסות להקשר החברתי שבו הוא פועל ולקשיים המאפיינים הקשר זה. התייחסות זו יכולה לכלול גם קשר עם גורמי רווחה וארגונים אחרים הפועלים בקרב האוכלוסייה שבית הספר משרת. כך אפשר לשלב את הלמידה הרגשית־חברתית בהיבטים טיפוליים רחבים יותר וברשתות תמיכה מחוץ לבית הספר.

7. הידע המצטבר בדבר יישום תוכניות למידה רגשית־חברתית מלמד על החשיבות הרבה שיש למחקר בהבנה של תהליכי הטמעה. על מערכת החינוך ליזום ולממן מחקרים הבוחנים את יישום התוכניות במגוון שיטות מחקר, ומתחקים אחר פערים בין יעדי התוכניות לביצוען בפועל בבתי הספר. חשוב להדגיש שאין מדובר במחקרי הערכה מקומיים בלבד, אלא ביצירת מערך מחקרי רחב המשלב בין מחקרי עומק הבוחנים את היישום בכיתה, למחקרים כמותיים רחבי היקף הנותנים תמונה מהימנה של קידום יעדי הלמידה הרגשית־חברתית במערכת כולה.

5. סיכום והמלצות

סקירת הספרות מלמדת על המורכבות שבהטמעת שינויים במערכת החינוך. נמצאו פערים ניכרים בין המדיניות כפי שהיא מוגדרת ברמת המטה, לבין המידה והדרך שבהן היא מתורגמת לפעילות בשטח. ללא חיבור של אנשי החינוך בשטח לתהליך אי אפשר לצפות להטמעה מערכתית מוצלחת. יש כמה מסגרות עיוניות ותפיסות הרלוונטיות לנושא ההטמעה ובהן גישת היישום, ההרחבה (scaling up) ואופן הביצוע של המדיניות (enactment). לכל אחת מהן משמעויות באשר לאופי ולהיקף הטמעתם של שינויים במדיניות, ורצוי לבחון את סוגיות ההטמעה ביותר מזווית ראייה אחת. בעקבות סקירת הספרות והצעה של עקרונות באשר לתהליכי ההטמעה של מדיניות בתחום של למידה רגשית־חברתית, להלן סיכום המלצות הוועדה:

1. יש להתאים את החזון של משרד החינוך לבתי הספר ולתלמידים, בשיתוף פעולה עם גורמי החינוך המקומיים ועם גורמים בקהילה.

2. חשוב מאוד לשתף צוותי הנהלה, עובדי הוראה וגורמים מקומיים בבחירת התוכניות ובהתאמתן להקשר המקומי.

3. קהילות למידה הן אמצעי אפקטיבי לקידום ההבנה והיישום של למידה רגשית־חברתית בקרב מורים.

4. יש לאפשר לצוות החינוכי פניוּת, כדי שיוכל לקלוט וליישם את השינויים. אין טעם להעמיס את הדרישות להטמעה של למידה רגשית־חברתית מעבר לכל הדרישות האחרות.
5. יש להשקיע את המשאבים הדרושים לבנייה של מערך הכשרה, הדרכה, פיתוח מקצועי וליווי, שכן בלעדיהם לא ניתן לבצע הטמעה מוצלחת.
6. יש ללוות את המהלך במחקרים ברמות שונות (המקומית והמערכתית), בדגשים שונים (מעצב, מעריך־מסכם) ובשיטות מחקר שונות.

הערות סיום

I **עוד על השינויים במבנה המשפחה:** לפי ברגר ודנצ'יק (Berger, 2017; Dencik, 1989), החברה המודרנית מאופיינת במגוון רחב יותר של סוגי משפחות, בתעסוקה של שני ההורים (ולא רק של אחד מההורים כבעבר) ובהתרחקות של המשפחה הגרעינית מהמערכת המשפחתית הרחבה יותר. זאת ועוד, מבוגרים יוצאים לגמלאות כשמצבם הבריאותי והתפקודי טוב יותר מבעבר, ורבים מהם ממשיכים בפעילות חברתית ותעסוקתית. כך מקבלות דמויות ה"סבא" וה"סבתא" משמעות אחרת, נוכחת פחות, במערכת המשפחתית הרחבה. חוקרים אחדים טוענים שמאפיינים אלו הובילו בין השאר לכך שהיקף, תוכן ורציפות האינטראקציה בין ילדים לבין דמויות בוגרות, אשר יכולות לתווך בינם לבין המציאות, הצטמצמו במידה ניכרת בהשוואה לעבר (Ginsburg, 2007; Hofferth & Sandberg, 2001; Lamb, 2012).

לדעת חלק מהחוקרים, גם כשמנטרלים השפעות של המצב החברתי־כלכלי (Nguyen et al., 2018) ניכר שהצטמצמה המידה שבה ילדים רוכשים במסגרת המשפחה את התובנות החברתיות והרגשיות החיוניות לתפקוד תקין בבגרות (Henderson et al., 2017; Kieling et al., 2011). חוקרים אלו מעלים את הטענות הבאות:

(א) צמצום הנוכחות והזמינות (הפיזית והרגשית) של ההורים והסבים ולחץ גובר של שני ההורים בענייני תעסוקה עלולים לפגוע בסיפוק צורכי הילדים, בתחושת המוגנות, בקשר ובשייכות שלהם וכן בתחושת המסוגלות – כל אותם דברים שמערכת משפחתית מיטיבה ומאתגרת יכולה לספק. לעיתים, מצטרפת לכך גם גישה חינוכית־ערכית של ההורים הנמנעת מהעמדת גבולות או סטנדרטים ערכיים ברורים. כתוצאה מכך נפגעת התפתחות התשתית הערכית, המשמשת בסיס להשתלבות במערכת החינוך ותשתית של זהות עתידית מגובשת ופרו־חברתית.

(ב) נראה שילדים רבים המגיעים למערכת החינוך אינם בטוחים דיים ביכולתם לעורר חיבה ולהתמודד עם אתגרים (פגיעה בתחושות הקשר והמסוגלות). כמו כן, ערכים של התחשבות באחר ושליטה עצמית במצבי תסכול אינם מפותחים אצלם דיים, וכך הם אינם מצוידים בכישורים הרגשיים־חברתיים הנדרשים לצורך תפקוד תקין ומסתגל.

(ג) מערכת החינוך נאלצת להקדיש משאבים כדי להקנות כישורים ותחושות עצמי חיוביות, הן לצורך שיפור התפקוד הלימודי בהווה, הן לצורך קידום יכולת ההשתלבות בחברה הבוגרת בעתיד (Choi, 2018).

נחזור ונזכיר שיש גם עמדות אחרות החולקות על ניתוח זה. כך למשל, יש מחקרים מתחום הסוציולוגיה של הריבוד וסוציולוגיה של החינוך המצביעים על הבדלים גדולים בין משפחות סביב המושג של "הון תרבותי." ישנן עבודות המראות כיצד משפחות, בעיקר ממעמד בינוני־גבוה עוסקות בפיתוח רגשי־חברתי של ילדים וכיצד הן נעזרות במומחים שונים לצורך כך (במיוחד כאשר מתגלות בעיות). בנושא זה ראו למשל, Bodovski, 2010; Boonk, Gijselaers, Ritzen, & Brand-Gruwel, 2018; Lareau, 2003; Wang, Hill, & Hofkens, 2014.

II הדגמת הליקוי הבסיסי של סקירות־העל, הסברים חלופיים ליעילות התוכניות, וניסיון להבין את התהליך שהתרחש במחקרים המעטים התומכים ביעילות תוכניות המתרכזות בעיקר בהוראה מיומנויות | מאת אבי עשור, אוניברסיטת בן גוריון

א. הדגמת הליקוי הבסיסי של הסקירות

בחלק העוסק בליקוי הבסיסי נטען שהסקירות לא בדקו את האפקט של הוראה ישירה של מיומנויות בתוכנית שיטתית, שהוא המרכיב הייחודי של תוכניות הידועות כ-SEL. יתר על כן נטען כי הסקירות לא פיקחו על האפשרות שההשפעה החיובית שנמצאה נובעת מהמרכיב של קידום התנהגות מורים התומכת בצורכי התלמיד (ללא הוראת מיומנויות); מרכיב שהוא שכיח מאד בתוכניות SEL. כמוסבר בנספח 1, הכוונה היא להתייחסות תומכת צרכים של המורה לתלמיד, או שיפור הסביבה החברתית־לימודית בכיתה. בגלל היעדר פיקוח על המרכיב הייחודי של הוראה ישירה, אי אפשר להסיק כי תוכניות המתמקדות בעיקר בהוראה ישירה הן אכן יעילות.

בעיית חוסר פיקוח נמצאה בכל הסקירות המופיעות בכתבי עת (ראו קישור לרשימת מקורות לפי נושאים בסוף ההערה). היא מופיעה גם בפרק מסכם ידוע שכתבה קימברלי שונט־רייכל (Oberle & Schonert-Reichl, 2016), שגם מזהה (בטעות) את המיומנויות כַּמשאב העיקרי של התפתחות מיטבית. הסקירה המתוארת בפרק 6 (Cefai, Bartolo, Cavioni, & Downes, 2018), עוסקת בחינוך רגשי־חברתי, ומתארת מחקרים רבים בנושא תוכניות שקידום מיומנויות הוא שולי בהן. לכן אין להסיק מהם באשר ליעילות של הוראה ישירה.

הביקורת על היעדר פיקוח על האפקט של קידום התנהגות מורה תומכת (ללא הוראה ישירה), מקבלת משנה תוקף כאשר בוחנים תוכניות ללמידה רגשית־חברתית המובאות בפרקים ובסקירות ידועים (Oberle & Schonert-Reichl, 2016) וגם בדו"ח זה, כתוכניות מובילות. דוגמה לתוכניות אלו: The Caring School Community (CSC), The 4Rs program, The Ruler program, Raising Healthy Children (RHC), PATHS Program. פירוט הדרכים שבהן התוכניות מקדמות התנהגות מורה תומכת (ללא הוראה ישירה) מופיע במסמך בנספח 1. עם זאת, נראה כי יש עדויות ליעילות תוכנית PATHS בגיל הרך ובחינוך מיוחד, גם כאשר עיקר המאמץ הוא בהוראה ישירה.

ב. מחקרים המלמדים על יעילות תוכניות המתמקדות בהוראה ישירה, ללא דגש מוצהר על קידום התנהגות מורה התומכת בצורכי תלמידים

אף כי הכלים המקובלים להערכת התמונה הרחבה של יעילות תוכניות (ניתוחי־על) לא מלמדים על יעילות תוכניות המתמקדות רק או בעיקר בהוראה שיטתית של מיומנויות, יש בכל זאת מספר מצומצם של מחקרים המצביעים על יעילות תוכניות כאלו. דוגמה לכך היא תוכנית מיטיב הנסקרת בפרק 6. בניסיון להבין את האפקטיביות של תוכנית זו, נראה כי סוד ההצלחה הוא בהכשרה שיטתית ומכילה וכן בליווי שוטף של המורים בידי מנחים מקצועיים מאוד המעבירים את התוכנית ולמעשה מדגימים התנהגות תומכת צרכים ומעודדים אותה (ללא הוראת מיומנויות).

כך, נראה כי ההכשרה והליווי המכילים משיגים יותר מאשר הסבר ותרגול הוראת המיומנויות, שכן נוסף על התכנים ועל דרכי העברתם, המנחים עובדים עם המורים על היחס לתלמידים במהלך השיעור וגם מדגימים זאת באופן שבו הם מנחים את המורים. לדוגמה, הם מדגימים למורים הקשבה בלתי שיפוטית של המורה לתלמידים (ובין התלמידים) בעת הדיון על נושא השיעור, הצבת גבולות בדרך עניינית ומאפשרת הפנמה וכן העברה של גישה זו מעבר לגבולות השיעור הספציפי. ייתכן מאוד שחלק גדול מההשפעה של תוכניות הוראה ישירה עם הדרכה מסוג זה נובע מהפנמה של המורים את דרכי ההתייחסות לתלמיד שהמנחה מעודד ומדגים. אם הנחה זו נכונה, הרי שהאפקט של הוראה ישירה גם בתוכניות שמתמקדות בה, נובע, במידה רבה, מהתנהגות מורה תומכת תלמיד, ולא רק מהוראה ומלמידה של מיומנויות ספציפיות.

ג. התנהגות מורה התומכת בצורכי תלמיד ומטרותיו (ללא הוראה ישירה) כהסבר חליפי ליעילותן של תוכניות למידה רגשית־חברתית

הבעייתיות המתוארת לעיל מתחדדת עוד יותר לאור המחקרים המלמדים על חשיבות של התנהגות מורה תומכת. מחקרים רבים, המבוססים על תאוריות עדכניות וחשובות בפסיכולוגיה, מלמדים כי דרכי עבודה והתייחסויות של מורים התומכות בצורכי תלמידים בקשר ושייכות, מסוגלות, ואוטונומיה, והן מסייעות לתלמידים לגבש מטרות משמעותיות ולממש אותן, תורמות להתפתחות רגשית־חברתית משמעותית. תרומה זו מתרחשת גם כאשר דרכי עבודה אלה לא מלוות בהוראה ישירה של מיומנויות. כמוסבר בפרק 6 ובנספח 1, התמיכה בצרכים או בגיבוש מטרות יכולה להיעשות באמצעות התייחסויות תומכות ומאתגרות ישירות לתלמיד ובאמצעות ניסיון לשפר את הסביבה הלימודית והחברתית של התלמיד. בכל מקרה, לא מדובר על הוראה ישירה. המחקרים מבוססים על תאוריות מרכזיות כגון התקשרות (Hamre & Pianta, 2001; Ruzek et al. 2016), מטרות הישג (Ryan & Patrick, 2001; Shim et al., 2013; Urden & Schoenfelder, 2006; Wolters, 2004), הכוונה עצמית (Assor et al., 2018, 2019; Patall et al. 2018; Reeve & Cheon, 2014; Reeve et al., 2019), ייעוד (Bundick & Tirri, 2014), התפתחות מוסרית ופרו־חברתית (Salomon et al. 1996), תחושות אפקטיביות עצמית (Schunk & Miller, 2002), וגישות אקולוגיות־התפתחותיות (Eccles & Roeser, 2009). רשימה ארוכה יותר של מחקרים המראים זאת מופיעה בקישור בסוף ההערה וכן במקורות המתייחסים לפרק 3.

ד. מה המשמעות של המחקרים הרבים המלמדים על חשיבותה של תמיכת מורה גם בהיעדר הוראה ישירה?

מאחר שיש עדויות רבות יותר לחשיבות של תמיכת מורים ללא הוראה ישירה, מאשר להוראה ישירה ללא התנהגויות מורה תומכות, סביר שניתן לייחס חלק ניכר מההשפעות שנמצאו בתוכניות SEL המשלבות את שני המרכיבים, קודם כול להתנהגות מורה תומכת. בשונה מהוראה ישירה בלבד, חשיבותה של התנהגות מורה תומכת כבר אוששה במחקרים רבים.

ה. מה בכל זאת ניתן להסיק מהמחקרים על תוכניות ללמידה רגשית־חברתית והתנהגויות מורה תומכות? גישה אינטגרטיבית: התנהגות מורה תומכת צרכים כתשתית חיונית להוראת כישורים המתאימים למצב ולמהלך החינוכי

כפי שהובהר בפרק 6, ובנספח 1, היעדר עדויות מספיקות על היעילות של הוראת כישורים בהיעדר התנהגות מורה תומכת לא מבטלת לגמרי את חשיבותה של הוראה כזאת. שכן, בסופו של דבר יש עדויות לתרומתן של תוכניות ששילבו הוראת כישורים עם תמיכה בצורכי תלמידים ושיפור הסביבה החינוכית. תפיסה משלבת כזו גם תואמת את המסקנות שפרסמו מומחים מובילים בתחום הלמידה רגשית־חברתית ובחינוך לאור ניסיון ממושך בתחום. כך, אליאס (2014) קובע כי "Recent advances in implementation research have shown that promoting SEL requires a combination of explicit skill instruction, clearly communicated values, a positive, safe, civil, supportive, and engaging culture and safe climate" (Elias et al. 2014, p. 38). באופן דומה קובעת דרלינג־המונד כי: "A positive school climate is at the core of a successful educational experience" (Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2014) פירוט של גישות ומודלים של מנהיגי SEL מובילים התומכים בגישות של אליאס ודרלינג־המונד מופיע ברשימה המקורות.

לסיכום, לאור המחקר הקיים נראה כי יש מקום ואף רצוי שתוכניות העוסקות בפיתוח רגשי־חברתי יעסקו בקידום של התנהגויות מורה התומכות ישירות בצורכי תלמידים ובסביבה חברתית־לימודית מיטבית. נוסף לכך, בהתאם לגישות המובילות היום בתחום הלמידה רגשית־חברתית יש סיכוי שמהלכים של יצירת סביבה תומכת יהיו עוד יותר משמעותיים אם תשולב בהם, על בסיס דיאלוג אמיתי בין המורה לתלמידיו, הוראת מיומנויות ספציפיות הרלוונטיות למה שמעסיק את התלמידים ואת המורים ומקדמת את המהלך החינוכי הכולל שהמורה מוביל.

* ההערה נכתבה בשיתוף נעם יצחקי, אוניברסיטת בן גוריון
רשימת המקורות להערה מופיעה באתר המחלקה לחינוך של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

מקורות

אנטונובסקי, א' (1998). המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות, **מגמות**, **לט**, 181-170.

אפטר, א', הטב, י', ויצמן, א' וטיאנו, ש' (2010). **פסיכיאטריה של הילד והמתבגר**. תל אביב: דיונון.

ברגר, ר'. (2011). **בסוד מתבגרים: התמודדות עם מצבי מצוקה, משבר, סיכון ושאלות קיומיות בקרב מתבגרים באמצעות סיפרותרפיה בשיטת קובובי**. ירושלים: משרד החינוך - אגף שפ"י וג'וינט ישראל "אשלים".

גולדנברג, ג' (2018). **מסיל"ה - תוקף הניבוי של מערכת מיון סטודנטים ייעודי ללימודי הוראה**. ירושלים: משרד החינוך, המינהל לעובדי הוראה, האגף להכשרת עובדי הוראה.

גיא, ש' (2011). **אימפריה - איך המציאה אנגליה את הכדורגל מחדש**. באר שבע: הוצאת רסיס נהרה.

דורנר, ד' (2009). **הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל - דין וחשבון**. ירושלים: משרד החינוך.

דרומי, א'. (2018). **אוטיזם: מסע להבנת הרצף**. הרצליה: ספרי ניב.

וולנסקי, ע' ופרידמן י' (עורכים) (2003). **בתי ספר בניהול עצמי: מבט בין־לאומי**. ירושלים: משרד החינוך.

וייסבלאי, א' (2016). **הפיקוח הממשלתי על צהרונים**. ירושלים: הכנסת, מרכז המידע והמחקר.

כהן, ד"ק (2010). מקצוע ההוראה: ככל שמשתנה, נותר בעינו. בתוך נ' מיכאלי וג' פישר (עורכים), **שינוי ושיפור במערכות חינוך**. ירושלים: מכון ברנקו וייס ואבני ראשה.

ליטמנוביץ, ע' (2018). **שילוב וקידום מחוננים ומצטיינים בבתי ספר יסודיים הטרוגניים**. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

מוסט, ט' (2014). השפעת מובנות הדיבור של אנשים עם ליקוי שמיעה על עמדות הזולת באשר אליהם ועל היבטים חברתיים ורגשיים בחייהם. בתוך ט' מוסט וד' רינגוולד (עורכות), **שיקום וחינוך ילדים ומתבגרים כבדי-שמיעה וחירשים: היבטים תיאורטיים ויישומיים**. תל אביב: הוצאת מופ"ת.

מנדל־לוי נ' ובוזו־שוורץ מ' (עורכות) (2016). **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית**. ירושלים: מכון אבני ראשה.

משרד החינוך (2006). תוכנית הלימודים במתמטיקה לכיתות א-ו בכל המגזרים. אתר משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך (2013). תוכנית הלימודים החדשה לכיתות ז, ח, ט. אתר משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך (2018). תוכנית הלימודים במדעים ובטכנולוגיה (מו"ט) לחטיבות הביניים. אתר משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך (2019). תוכנית הלימודים בפיזיקה. אתר משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

ניקולס, ג' (2001). המשימה והעצמי. בתוך א' קפלן וא' עשור (עורכים), **הנעה ללמידה** (עמ' 78-103). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

ניקולס ג' ונולן, ס' (2001). מדע גדול, מורים קטנים: ידע ומוטיבציות הנוגעים למוטיבציה של תלמידים. בתוך א' קפלן וא' עשור (עורכים), **הנעה ללמידה** (עמ' 103-119). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

עשור, א' (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. **חינוך החשיבה, 20**, 167-190. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

עשור, א' (2004). בית ספר מצמיח: בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך ר' אבירם (עורך), **בית הספר העתידני: מסע מחקר לעתיד החינוך**. תל אביב: הוצאת מסדה.

עשור, א' (2015). כיצד לקדם התמודדות, דיאלוג פדגוגי ומוטיבציה במסגרות "אופק חדש"? **חוברת אופק חדש - הצעד הבא: 2015-2020, תוכנית הסתדרות המורים להתחדשות מערכת החינוך בישראל**.

פינברג, ע', קפלן , ח', עשור, א' וקנט־מיימון א' (2008). צמיחה אישית בקהילה אכפתית - תוכנית להפחתת אלימות ולקידום התחשבות בדרך תומכת אוטונומיה. **דפים, 46**, מכון מופ"ת.

קובובי, ד' (1969). **הוראה טיפולית**. ירושלים: מגנס.

רטנר, ד', רז, ט' ופרימן־צדוק, ט' (2013). **הערכת תכנית "חוסן חינוך" בשנה"ל תשע"ב**. רמת גן: ראמ"ה.

שושני, ע' ושטינמץ, ש' (2014). **פסיכולוגיה חיובית במערכת החינוך בישראל - הערכת אפקטיביות תוכנית ההתערבות של מרכז מיטיב בבתי ספר - דו"ח מחקרי**. הרצליה: בית הספר לפסיכולוגיה, המרכז הבינתחומי.

שכטמן, צ' (1999). טיפול בתלמידים תוקפניים, השוואת הישגים של טיפול פרטני וקבוצתי. **עיון ומחקר בהכשרת מורים, 6**, 1-15.

Abikoff, H., Hechtman, L., Klein, R. G., Gallagher, R., Fleiss, K., Etcovitch, J., et al. (2004). Social functioning in children with ADHD treated with long-term methylphenidate and multimodal psychosocial treatment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 43*, 820-829.

Abry, T, Rimm-Kaufman, S. E., & Curby, T. W. (2017). Are all program elements created equal? Relations between specific social and emotional learning components and teacher-student classroom interaction quality. *Prevention Science, 18*, 193-202

Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin, 101*(2), 213.

Addi-Raccah, A. (2019). Resources and influences: Parents in leadership positions in low-/mid-SES and high-SES schools in Israel. *Educational Administration Quarterly*.

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497.

Agbaria, A. K. (2018). The 'right' education in Israel: Segregation, religious ethnonationalism, and depoliticized professionalism. *Critical Studies in Education, 59*(1), 18-34.

Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246-265). New York, NY: Routledge.

Albright, M. I., Weissberg, R. P., & Dusenbury, L. A. (2011). *School-Family Partnership Strategies to Enhance Children's Social, Emotional, and Academic Growth*. Newton, MA: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center, Inc.

Alim, H. S., & Paris, D. (2017). What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter? In D. Paris & H. S. Alim (Eds.), Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world (pp. 1-21). New York, NY: Teachers College Press.

Allbright, T. N., Marsh, J. A., Kennedy, K. E., Hough, H. J., & McKibben, S. (2019). Social-emotional learning practices: Insights from outlier schools. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 12*(1), 35-52.

Al-Yagon, M. (2016). Perceived close relationships with parents, teachers, and peers: Predictors of social, emotional, and behavioral functioning in adolescents with LD or comorbid LD and ADHD. *Journal of Learning Disabilities, 49*(6), 597-615.

Al-Yagon, M., Forte, D., & Avrahami, L. (2018). Executive functions and attachment relationships in children with ADHD: Links to externalizing/internalizing problems, social skills, and negative mood regulation. *Journal of Attention Disorders.*

Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2013). Social cognition of children and adolescents with LD: Intrapersonal and interpersonal perspectives. In H. L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 278-292). New York, NY: Guilford Press.

Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004a). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(1), 12-19.

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

Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Student perceptions in the classroom, 1*, 327-348.

Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.

An, X., Curby, T. W., & Brock, L. L. (2018). Is the child really what's being rated? Sources of variance in teacher ratings of socioemotional skills. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *37*(7), 899–910.

Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*(3), 269-298.

Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (1996). Social interaction and acceptance of deaf or hard-of-hearing children and their peers: A comparison of social-skills and familiarity-based interventions. *The Volta Review, 98,* 157-180.

Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (1997). The generalization and maintenance of the peer social behaviors of young children who are deaf or hard of hearing. Language, speech, and hearing. *Services in Schools, 28*, 59.

Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (2015). *Social competence of deaf and hard-of-hearing children*. New York, NY: Oxford University Press.

Antshel, K. M., & Remer, R. (2003). Social skills training in children with attention deficit hyperactivity disorder: A randomized-controlled clinical trial. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32*, 153-165.

Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M., & Pennucci, A. (2004). *Benefits and costs of prevention and early intervention programs for youth: Technical appendix* (Document No. 04-07-3901). Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.

Asendorpf, J. B., & Motti-Stefanidi, F. (2017). A longitudinal study of immigrants' peer acceptance and rejection: Immigrant status, immigrant composition of the classroom, and acculturation. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 23*(4), 486-498.

Assessment Work Group. (2019). *Student social and emotional competence assessment: The current state of the field and a vision for its future*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 421-439). Boston, MA: Springer.

Assor, A. (2015). An instruction sequence promoting autonomous motivation for coping with challenging learning tasks. In J. Wang, L. W. Chia, & R. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Research and practical perspectives using self-determination theory*. Boston, MA: Springer.

Assor, A. (2018). The striving to develop an authentic inner-compass as a key component of adolescents' need for autonomy: Parental antecedents and effects on identity, well-being, and resilience. In Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Van Petegem, S. (Eds.), *Autonomy in adolescent development: Towards conceptual clarity* (pp. 119-145). London, England: Psychology Press.

Assor, A., Feinberg, O., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2018). Reducing violence in non-controlling ways: a change program based on self determination theory. *The Journal of Experimental Education, 86*(2), 195-213.

Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O., & Tal, K. (2009). Combining vision with voice: A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory. *Theory and Research in Education, 7*(2), 234-243.

Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2018). *Bullying, school violence, and climate in evolving contexts: Culture, organization, and time*. New York, NY: Oxford University Press.

Atkins-Burnett, S., Fernández, C., Akers, L., Jacobson, J., & Smither-Wulsin, C. (2012). *Landscape analysis of non-cognitive measures*. Washington, DC: Mathematica Policy Research.

Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education, 25*, 413-429.

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2011). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Abingdon, England: Routledge.

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

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York, NY: Academic Press.

Banks, J. A. (2014). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Journal of Education, 194*(3), 1-12.

Barnes, T. N., Smith, S. W., Miller, M. D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, *19*, 311-321.

Batten, G., Oakes, P. M., & Alexander, T. (2014). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. *Journal of deaf studies and deaf education*, *19*, 285-302.

Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of primary prevention, 24*(3), 243-262.

Battistich, V., Solomon, D., Kim, D. I., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American educational research journal, 32*(3), 627-658.

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. Educational psychologist*, 32*(3), 137-151.

Bauminger-Zviely, N., Alon, M., Brill, A., Schorr-Edelsztein, H., David, T., Tubul, G., & Al-Yagon, M. (2019). Social information processing among children with ASD, SLD, and typical development: the mediational role of language capacities. *The Journal of Special Education, 53*(3), 153-165.

Bauminger-Zviely, N. (2013a). CBT-E (Ecological Intervention) to facilitate social-emotional understanding and social interaction in high-functioning ASD. In A. Scarpa., S. W. White., & T. Attwood (Eds.), *Promising cognitive behavioral: Interventions for children and adolescents with high functioning autism spectrum disorders* (pp. 226-255). New York, NY: Guilford press.

Bauminger-Zviely, N. (2013b). *Social and academic abilities in high-functioning autism spectrum disorders*. New York, NY: Guilford Press.

Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis, 6*(3), 508-544.

Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.), *The search institute series on developmentally attentive community and society: Vol 1: Developmental assets and asset-building communities*. Boston MA: Springer.

Berg, J., Osher, D., Same, M., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. Washington, DC: American Institutes for Research.

Berger, B. (2017). *The family in the modern age: More than a lifestyle choice*. New York, NY: Routledge.

Berkowitz, M. W. (2012). Moral and character education. In: K. R. Harris, S. Graham, T., Urdan, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.). *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 247-264). Washington, DC: American Psychological Association.

Berkowitz, M. W. Althof, W., & Bier, M. C. (2012). The practice of pro-social education. In P. M. Brown, M. W. Corrigan, R. A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *The handbook of prosocial education* (Vol. 1, pp. 71-90). Lanham, MD: Rowman & littlefield.

Berkowitz, M. W., Althof, W., & Jones, S. (2008). Educating for civic character. In: J. Arthur**,** I. Davies & C. Hahn (Eds.), *The Sage Book of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 399-409). London, England: Sage.

Berkowitz, M., & Bier, M. (2005). Character education: A study of effective character education programs shows that full parent involvement is a must. *Educational Leadership, 63*(1), 6469.

Berman, S., Chaffee, S., & Sarmiento, J. (2018). *The practice base for how we learn – Supporting students' social, emotional, and academic development: Consensus statements of practice from the Council of Distinguished Educators.* Washington, DC: Aspen Institute's National Commission on Social, Emotional, and Academic Development.

Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C. & Domitrovich, C. E. (2008) (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, *20*(3), 821-843.

Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist, 67*(4), 309.

Blyth, D. A., & Borwski, T, (2018). *Ten criteria for describing and selecting SEL frameworks*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

Bodkin-Andrews, G. H., Denson, N., & Bansel, P. (2013). Teacher racism, academic self-concept, and multiculturation: Investigating adaptive and maladaptive relations with academic disengagement and self-sabotage for Indigenous and non-Indigenous Australian students. *Australian Psychologist, 48*(3), 226-237.

Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement: Social class, race, and habitus. *British Journal of Sociology of Education, 31*(2), 139-156.

Boland, N. (2015) Skills for social progress: The power of social and emotional skills. *International Journal of Emotional Education*, *7*(1), 85-86.

Boonk, L., Gijselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24,* 10-30.

Botvin, G. J. (1985). The life skills training program as a health promotion strategy: Theoretical issues and empirical findings. *Special Services in the Schools, 1*(3), 9-23.

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *Journal of primary prevention*, *25*(2), 211-232.

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2015). Life skills training: A competence enhancement approach to tobacco, alcohol, and drug abuse prevention. In L. M. Scheier (Ed.), *Handbook of adolescent drug use prevention: Research, intervention strategies, and practice* (p. 177-196). Washington, DC: American Psychological Association.

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2016). Prevention of substance abuse. In J. C. Norcross, G. R. VandenBos, D. K. Freedheim, & R. Krishnamurthy (Eds.), *APA handbook of clinical psychology: Applications and methods* (pp. 485-509). Washington, DC: American Psychological Association.

Bouck, E., & Park, J. (2016). Inclusion and students with an intellectual disability. In J. P. Bakken & F. E. Obiakor (Eds.), *General and special education inclusion in an age of change: Impact on students with disabilities* (pp. 49-64). England: Emerald Group Publishing Limited.

Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist, 54*(3), 144-161.

Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and social psychology bulletin, 29*(9), 1147-1158.

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

Braun, A., Maguire, M., & Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, *25*(4), 547-560.

Brenick, A., Schachner, M. K., Carvalheiro, D., & Karr, E. (2019). Attitudes and ethnic discrimination and how they develop or can be prevented in the classroom. In H. E. Fitzgerald, D. J. Johnson, D. B. Qin, F. A. Villarruel & J. Norder (Eds.), *Handbook of children and prejudice: Integrating research, practice and policy* (pp. 315-330). New York, NY: Springer.

Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-531.

Brown, P. M., & Cornes, A. (2015). Mental health of deaf and hard of hearing adolescents: What the students say. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 20*, 75-81.

Bryant-Davis, T., & Ocampo, C. (2005). The trauma of racism: Implications for counselling, research, and education. *The Counseling Psychologist, 33*(4), 574-578.

Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science, 23*(4), 307-337.

Castillo-Gualda, R., Cabello, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., & Fernández-Berrocal, P. (2018). A three-year emotional intelligence intervention to reduce adolescent aggression: The mediating role of unpleasant affectivity. *Journal of Research on Adolescence, 28*(1), 186-198.

Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies, 1*(2), 263-272.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 98-124.

Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*, NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Center for Disease Control and Prevention. (2009). *Surveillance summaries: Morbidity and mortality weekly report (MMWR), 58* (No. SS-10).

Chang, F., & Muñoz, M. A. (2006). School personnel educating the whole child: Impact of character education on teachers' self-assessment and student development. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 19*(1-2), 35-49.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport & Exercise*, *35*, 74-88.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education, 90*, article 103004.

Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. OECD Education Working Papers No. 173. Paris, France: OECD Publishing.

Choi, A. (2018). *Emotional well-being of children and adolescents: recent trends and relevant factors*. OECD Education Working Paper No. 169. Paris, France: OECD Publishing.

Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y., Barry, M. M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK*. A report produced by the WHO Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway.

Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, *32*(6), 3-12.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review, 76*(2), 201-237.

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction*, *39*, 148-157.

Corcoran, R. P., Cheung, A., Kim, E., Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review, 25*, 56-72.

Corno, L., Cronbach, L. J., Kupermintz, H., Lohman, D. F., Mandinach, E. B., Porteus, A. W., & Talbert, J. E. (2001). *Remaking the concept of aptitude: Extending the legacy of Richard E. Snow*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

CPPRG (Conduct Problems Prevention Research Group) (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of consulting and clinical psychology, 67*(5), 648-657.

CPPRG (Conduct Problems Prevention Research Group) (2011). The effects of the Fast Track preventive intervention on the development of conduct disorder across childhood. *Child Development, 82*(1), 331-345.

Dalton, J. H., Wandersman, A., & Elias, M. J. (2007). *Community psychology: Linking individuals and communities* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Daneri, M. P., Sulik, M. J., Raver, C. C., & Morris, P. A. (2018). Observers' reports of self-regulation: Measurement invariance across sex, low-income status, and race/ethnicity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *55*, 14-23.

Darling-Hammond, L. & Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist, 26*(3-4), 325-346.

Dencik, L. (1989). Growing up in the post-modern age: On the child's situation in the modern family, and on the position of the family in the modern welfare state. *Acta Sociologica, 32*(2), 155-180.

Denham, S. A. (2005). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study. Report prepared for the National Children's Study. Columbus, Ohio: Battelle Memorial Institue.

Denham, S. A., Bassett, H. H. & Wyatt., T. (2007). The socialization of emotional competence. In: P. D. Hastings & J. E. Grusec, (Eds.) *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614-637). New York, NY: The Guilford Press.

Dent, J., R. & Cameron S. R. J., (2003). Developing resilience in children who are in public care: the educational psychology perspective. *Educational Psychology in Practice, 19*(1), 3-19.

Department of Education. (2015). *National curriculum in England: Science programmes of study*.

DeRosier, M. E., Swick, D. C., Ornstein-Davis, N., Sturtz-McMillen, J., & Matthews, R. (2011). The efficacy of a social skills group intervention for improving social behaviors in children with high functioning autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*, 1033-1043.

DeRosier, M. E., & Thomas, J. M. (2018). Establishing the criterion validity of Zoo U's game-based social emotional skills assessment for school-based outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *55*, 52-61.

Diener, E., Larsen, R. J. & Emmons, R. A. (1984). Person× Situation interactions: Choice of situations and congruence response models. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(3), 580.

Dodge, K. A., Bierman, K. L., Coie, J. D., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., … & Pinderhughes, E. E. (2011). The effects of the fast track preventive intervention on the development of conduct disorder across childhood. *Child Development*, *82*(1), 331-345.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, *88*(2), 408-416.

Dorfman, B. S., & Fortus, D. (2019). Students' self-efficacy for science in different school systems. *Journal of Research in Science Teaching*, *56*(8), 1037-1059.

Drossinou-Korea, M. & Panopoulos, N. (2017). Strengthening social skills in students with an intellectual disability in secondary education disability in secondary education. *Sino-US English Teaching, 14*, 345-359.

DSM-5. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher, 44*(4), 237-251.

Dunn, J., & Layard, R. (2009). *A good childhood: Searching for values in a competitive age*. London, England: Penguin.

DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of learning disabilities*, *46*(1), 43-51.

Durlak, J. A. (2015). What everyone should know about implementation. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 395-405). New York, NY, US: The Guilford Press.

Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education, 46*, 333-345.

Durlak, J. A., Domitrovich, C., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning (SEL): Research and practice*. New York, NY: Guilford.

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*, 327-350.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432.

Dusenbury, L., & Yoder, N. (2017). *The Collaborating States Initiative (CSI) recommended process for developing state policies and guidelines to support social and emotional learning.* Washington, DC: American Institute for Research.

Dusenbury, L., Weissberg, , R., Goren, P. & Domitrovich, C. (2014). *State standards to advance social and emotional learning.* Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL).

Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Digital.

Eagle, J. W., Dowd-Eagle, S. E., Snyder, A., & Holtzman, E. G. (2015). Implementing a multi-tiered system of support (MTSS): Collaboration between school psychologists and administrators to promote systems-level change. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 25*(2-3), 160-177.

EC (European Commission) (2017). *Education and training in Europe: inequality remains a challenge*. European Commission website.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology, 53*(1), 109-132.

Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2009). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (Vol. 23, pp. 1017-1032). Dordrecht, Netherlands: Springer.

El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*(3), 988-1005.

Elias, M. J. (2009). Social-emotional and character development and academics as a dual focus of educational policy. *Educational Policy*, *23*(6), 831-846.

Elias, M. J. (2019). What if the doors of every schoolhouse opened to social-emotional learning tomorrow: Reflections on how to feasibly scale up high-quality SEL. *Educational Psychologist*, *54*, 233-245.

Elias, M. J., Brackett, M. A., Miller, R., Jones, S., Kahn, J., Mahoney, J. L., ... & Chung, S. (2019). Developing social and emotional skills and attitudes and ecological assets. In D. Osher, M. J. Mayer, R. J. Jagers, K. Kendziora, & L. Wood (Eds.), *Keeping students safe and helping them thrive: A collaborative handbook on school safety, mental health, and wellness* (pp. 185-209). Santa Barbara, CA: Praeger/ABC-CLIO.

Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 11*, 253-272.

Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J. C., Humphrey, N., Stepney, C., & Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* (pp. 33-49). New York, NY: Guilford.

Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2008). Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative analysis and a view toward convergence. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 248-266). New York, NY: Routledge.

Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, *70*(5), 186-190.

Elias. M. J., Zins, J. E., Weissenberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N, M., et al., (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Elizur, Y., Somech, L. Y., & Vinokur, A. D. (2017). Effects of parent training on callous-unemotional traits, effortful control, and conduct problems: Mediation by parenting. *Journal of abnormal child psychology, 45*(1), 15-26.

Elliot, A. J., McCregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 549-563.

Fagan, A. A., Hawkins, J. D., & Shapiro, V. B. (2015). Taking SEL to scale in schools: The role of community coalitions. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 395-405). New York, NY, US: The Guilford Press.

Faria, S. M., Esgalhado, G., & Pereira, C. M. (2018). Efficacy of a socioemotional learning programme in a sample of children with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *32*, 457-470.

Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N .O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action, thought and emotion. In: W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Volume1. Theoretical models of human development*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Fortus, D., & Daphna, L. (2017). Adolescents' goal orientations for science in single-gender Israeli religious schools. *International Journal of Science Education, 39*(1), 86-103.

Fortus, D., & Vedder-Weiss, D. (2014). Measuring students continuing motivation for science learning. *Journal of Research in Science Teaching, 51*(4), 497-522.

Fredricks, L., Weissberg, R., Resnik, H., Patrikakou, E. & O'Brien, M. U. (2010). *Schools, families, and social and emotional learning: Ideas and tools for working with parents and families.* Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Freeman, S., Eddy, S., McDonough, M., Smith, M., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410-8415.

Freiberg, H. J., Huzinec, C. A., & Templeton, S. M. (2009). Classroom management - a pathway to student achievement: A study of fourteen inner-city elementary schools. *The Elementary School Journal, 110*(1), 63-80.

Freiberg, H. J., Templeton, S., & Helton, S. (2013). Classroom management: A pathway to improving school climate in two British secondary schools. In M. Newberry, A. Gallant, & P. Riley, (Eds.), *Emotion in school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching and learning* (pp. 203-225). Bingley, England: Emerald.

Frick, P. J., & Viding, E. (2009). Antisocial behavior from a developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology, 21*, 1111-1131.

Gamm, S., Elliott, J., Halbert, J. W., Price-Baugh, R., Hall, R., Walston, D., ... & Casserly, M. (2012). *Common core state standards and diverse urban students: Using multi-tiered systems of support*. Washington, DC: Council of the Great City Schools.

Garbacz, S. A., Swanger-Gagné, M. S., & Sheridan, S. M. (2015). The role of school-family partnership programs for promoting student SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 244-259). New York, NY: The Guilford Press.

Garrote, A., Sermier, R., & Moser, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools : A review of school- based interventions. *Educational Research Review, 20*, 12-23.

Ghazarian, P.G. Kwon, S. (2015). The future of American education: Trends, strategies, & realities. *Journal of Philosophy of Education, 56*, 147-177.

Gillies, V. (2011). Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management. *British Journal of Sociology of Education*, *32*(2), 185-202.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, *119*(1), 182-191.

Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, *34*(4), 755-782.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*, 79-90.

Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 581-586.

Goodman, R. (1999). The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 791-799.

Gordon, B. (2012). Teaching personal and social responsibility through secondary school physical education: The New Zealand experience. *Agora, 14*(1) 25-37.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children,* 13-32.

Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1998). Preventive intervention for school-age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3*(1), 49-63.

Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (2006). Building social and emotional competence: The PATHS curriculum. In S. R. Jimerson & M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 395-412). Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Greene, J. P. (2019). *The moral and religious roots of social and emotional learning*. American Enterprise Institute.

Gregory, A., & Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline. *The Future of Children*, *27*, 117-136.

Gresham, F. M. (2010). Evidence-based social skills interventions: Empirical foundations for instructional approaches. In M. Shinn & H. Walker (Eds.), *Interventions for achievement and behavior problems in a three-tier model including RTI* (pp. 337–362). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Gresham, F., Elliott, S., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., Erickson, M., et al., (2018). Psychometric fundamentals of the social skills improvement system: Social–emotional learning edition rating rorms. *Assessment for Effective Intervention*, *45*(3), 194-209.

Gresham, F. M., Robichaux, N., York, H., & O'Leary, K. (2012). Issues related to identifying and implementing evidence-based social skills interventions for students with high incidence disabilities. In B. G. Cook, M. Tankersley, & T. J. Landrum (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 25, pp. 23-45). Bingley, UK: Emerald Publishing Group.

Haggerty, K., Elgin, J., & Woolley, A. (2011). *Social emotional learning assessment measures for middle school youth*. Seattle, WA: Raikes Foundation and Social Development Research Group, University of Washington.

Hamilton, L. S. & B. M. Stecher (2018). Commentary on the special issue on social-emotional assessment to guide educational practice. *Journal of Applied Developmental Psychology, 57*, 74-76.

Hamilton, L. S., Doss, C. J., & Steiner, E. D. (2019). *Teacher and Principal Perspectives on Social and Emotional Learning in America's Schools*. RAND Corporation.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2012). Promoting young children's social competence through the preschool PATHS curriculum and MyTeachingPartner professional development resources. *Early Education & Development, 23*(6), 809-832.

Hanley, G. P., Fahmie, T. A., & Heal, N. A. (2014). Evaluation of the preschool life skills program in Head Start classrooms: A systematic replication*. Journal of Applied Behavior Analysis, 47*(2), 443-448.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, *19*, 451-464.

Heine, S. J., Lehman, D. R., Peng, K., & Greenholtz, J. (2002). What's wrong with cross-cultural comparisons of subjective Likert scales? The reference-group effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 903.

Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Henderson, J. L. et al., (2017). Integrated collaborative care teams to enhance service delivery to youth with mental health and substance use challenges: Protocol for a pragmatic randomised controlled trial. *BMJ Open, 7*(2).

Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R., & Lipsey, M. W. (2007). Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child Development Perspectives, 2*, 172-177.

Hiller, G. G., & Wozniak. M. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education, 20*(4), 113-124.

Hofferth, S. L. & Sandberg, J. F. (2001). How American children spend their time. *Journal of Marriage and Family, 63*(2), 295-308.

Hospital, M. M., Morris, S. L., Wagner, E. F., & Wales, E. (2018). Music education as a path to positive youth development: An El Sistema-inspired program. *Journal of Youth Development*, *13*(4), 149-163.

Howard, S. & Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk'. *Educational Studies, 26*(3), 321-337.

Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., ... & Arnold, L. E. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention-deficit/hyperactivity disorder?. *Journal of consulting and clinical psychology*, *73*, 411.

Humphrey, N., Barlow, A., & Lendrum, A. (2018). Quality matters: implementation moderates student outcomes in the PATHS curriculum. *Prevention Science*, *19*(2), 197-208.

Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement, 71*(4), 617-637.

Hunter, L. J., DiPerna, J. C., Hart, S. C., & Crowley, M. (2018). At what cost? Examining the cost effectiveness of a universal social–emotional learning program. *School Psychology Quarterly, 33*(1), 147.

Hymel, S., Low, A., Starosta, L., Gill, R., & Schonert-Reichl, K. (2018). Promoting mental well-being through social-emotional learning in schools: examples from British Columbia. *Canadian Journal of Community Mental Health*, *36*(Special Issue), 97-107.

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist, 54*(3), 185-204.

INEE (The Inter Agency Network for Education in Emergencies) (2016). *Psychosocial support and social and emotional learning for children and youth in emergency settings*. New York, NY: INEE.

Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence, 20*(5), 525-535.

Israelashvili, M. (2004). Small kids and big challenges: Resilience promotion in the young age. In E. Frydenberg (ed.), *Thriving, surviving, or going under: Coping with everyday lives* (pp. 167-188). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.

Jacobs, J. M., Lawson, M., Ivy, V. N., & Richards, K. A. R. (2017). Enhancing the transfer of life skills from sport-based youth development programs to school, family, and community settings. *Journal of Amateur Sport*, *3*(3), 20-43.

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist, 54*(3), 162-184.

Jagers, R. J., Williams, B., & Osher, D. (2019). Exploring the role of family socialization and parenting practices in promoting the social and emotional learning of children and youth. In D. Osher, M. J. Mayer, R. Jagers, K. Kendziora & L. Wood (Eds). *Keeping students safe and helping them thrive: A collaborative handbook on school safety, mental health, and wellness* (pp. 317-341). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

January A. M., Casey R. J., & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work? *School Psychology Review*, *40*, 242-256.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, *109*(7), 1010.

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.

Jenson, W. R., Bowen, J., Clark, E., Block, H., Gabriensen, T., Hood, J., & Springer, B. (2011). *Superheroes social skills*. Eugene, OR: Pacific Northwest.

John, O. & De Fruyt, F. (2015). *Framework for the longitudinal study of social and emotional skills in cities*. Paris, France: OECD Publishing.

Jones, S., Barnes, S. P., Bailey, R, & Doolittle, E. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *Future of Children, 27*(1), 49-72.

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Social Policy Report, 26*(4), 3-22.

Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L., (2017). *Navigating SEL from the inside out, looking inside & across 25 leading SEL programs: a practical resource for schools and OST providers*. Cambridge, MA: Harvard School of Education.

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*, 2283-2290.

Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: supporting students' social, emotional, and academic development*. consensus statements of evidence from the council of distinguished scientists. Washington, DC: Aspen Institute's National Commission on Social, Emotional, and Academic Development.

Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, *54*(3), 129-143.

Jones, S., Bailey, R., Brush, K., & Kahn, J., (2017). *Kernels of practice for SEL: Low-cost, low-burden strategies*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education

Jordan, R., & Powell, S. (Eds.). (2012). *Autism and Learning: A guide to good practice*. London, England: Routledge.

Kahn, J., Bailey, R. & Jones, S. (2019). Coaching social and emotional skills in youth sports, Washington: The Aspen Institute.

Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of emotional and behavioral disorders, 12*, 66-78.

Kam, C. M., Wong, L. W. L., & Fung, K. M. S. (2011). Promoting social-emotional learning in Chinese schools: A feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *The International Journal of Emotional Education, 3*(1), 30-47.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary educational psychology, 24*(4), 330-358.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational psychology review, 19*(2), 141-184.

Karabenick, S. A., Wooley, M. E. Friedel, J. M. Ammnon, B. V., Blazevski, J. et al., (2007). Cognitive processing of self-report items in educational research: Do they think what we mean? *Educational Psychologist, 42*(3), 139-151.

Kasari, C., Chamberlain, B., & Bauminger, N. (2001). Social emotions and social relationships: Can children with autism compensate? In J. Burack, T. Charman, N. Yirmiya, & P. Zelazo (Eds.), *Perspectives on development in autism* (pp. 309-323). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kasler, J., & Elias, M. J. (2012). Holding the line: Sustaining an SEL-driven whole-school approach in a time of transition. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *22*(3), 227-246.

Kats-Gold, I., Kopelman-Rubin, D., Mufson, L., & Brunstein-Klomek, A., (2020). I Can Succeed for Preschools: A randomized control trial of a new social-emotional learning program. *Early Education and Development*.

Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., Rohde, L. A. et al., (2011). Child and adolescent mental health worldwide: Evidence for action. *The Lancet, 378*(9801), 1515-1525.

Kimber, B., Skoog, T., & Sandell, R. (2013). Teacher change and development during training in social and emotional learning programs in Sweden. *International Journal of Emotional Education*, *5*(1), 17-35.

Knoors, H. & Marschark, M. (Eds.). (2015). *Educating deaf learners: creating a global evidence base*. New York, NY: Oxford University Press.

Kober, L. (2015). *Reaching students: What research says about effective instruction in undergraduate science and engineering*. Board on Science Education, National Research Council. Washington, DC: The National Academies Press.

Kopelman-Rubin, D. (2016). *I Can Succeed-Junior High (ICS–JH), a new school-based intervention for students with specific learning disorders and/or attention deficit hyperactive disorder: Feasibility study*. Paper presented at the International School Psychology Association (ISPA) Conference, Amsterdam, the Netherland.

Kopelman-Rubin, D. (2017). *I Can Succeed-Junior High (ICS – JH), a school-based intervention based on IPT-A for students diagnosed with specific learning disorders: Early outcomes*. Paper presented at International ISIPT Conference, Toronto, Canada.

Kopelman-Rubin, D., Mufson, L., Siegel, A., Kats-Gold, I., Weiss, N. & Brunstein-Klomek, A. (2020). I can succeed, a new social-emotional learning program for children based on interpersonal psychotherapy for adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research, 86*(3), 643-680.

Kovacs, M. (1992). *Manual of the children's depression inventory*. Toronto, Canada: Multi-Heath Systems.

Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of learning disabilities, 39*(5), 432-446.

Lamb, M. E. (2012). Mothers, fathers, families, and circumstances: Factors affecting children's adjustment. *Applied Developmental Science, 16*(2) 98-111.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.

Larson R., & Csikszentmihalyi M. (2014). The experience sampling method. In: *Flow and the Foundations of Positive Psychology – The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 21-32). Springer, Dordrecht

Laskey, M. L., & Hetzel, C. J. (2010). *Self-regulated learning, metacognition, and soft skills: the 21st century learner*. *Online submission*.

Laursen, S. L., & Rasmussen, C. (2019). I on the prize: Inquiry approaches in undergraduate mathematics. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education, 5*, 129-146.

Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, *20*(4), 457-467.

Li, J., & Julian, M. M. (2012). Developmental relationships as the active ingredient: A unifying working hypothesis of "what works" across intervention settings. *American journal of orthopsychiatry, 82*(2), 157.

Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *Smart & good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*. New York, NY: Center for the 4th and 5th Rs/Character Education Partnership.

Liu, M., & Huang, Y. (2017). The use of data science for education: The case of social-emotional learning. *Smart Learning Environment, 4*(1).

Luckner, J. L., & Movahedazarhouligh, S. (2019). Social-emotional interventions with children and youth who are deaf or hard of hearing : A research synthesis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *24*(1), 1-10.

Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In: K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 77-104). Oxon UK & New York NY: Routledge.

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan, 100*(4), 18-23.

Margalit, M. (2006). Loneliness, the Salutogenic paradigm and LD: Current research, future directions and interventional implications. *Thalamus, 24*(1), 38-48.

Martin, M. J., McCarthy, B., Conger, R. D., Gibbons, F. X., Simons, R. L., Cutrona, C. E., & Brody, G. H. (2011). The enduring significance of racism: Discrimination and delinquency among Black American youth. *Journal of Research on Adolescence, 21*(3), 662-676.

Masten, A. S. (2014). Invited commentary: Resilience and positive youth development frameworks in developmental science. *Journal of Youth Adolescence 43*, 1018-1024.

Mazurek, M. O., & Kanne, S. M. (2010). Friendship and internalizing symptoms among children and adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 1512-1520.

McCallops, K., Barnes, T. N., Jones, I., Nelson, M., Fenniman, J., & Berte, I. (2019). Incorporating culturally responsive pedagogy within social-emotional learning interventions in urban schools: An international systematic review. *International Journal of Educational Research, 94*, 11-28.

McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E., Hill, J. L., & McClowry, S. (2016). Do effects of social-emotional learning programs vary by level of parent participation? Evidence from the randomized trial of INSIGHTS. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 9*(3), 364-394.

McKown, C. (2019). Challenges and opportunities in the applied assessment of student social and emotional learning. *Educational Psychologist, 54*(3), 1-17.

McKown, C., Russo-Ponsaran, N. M., Johnson, J., Russo, J., & Allen, A. A. (2016). Web-based assessment of children's social-emotional comprehension. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *34*, 322-338.

Meichenbaum, D. (1985). *Stress inoculation training*. Elmsford, NY: Pergamon Press Inc.

Michaels, S., O'Connor, C., Hall, M., & Resnick, L. (2002). *Talk: Classroom conversation that works* (CD-ROM set). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Mirra, N., & Morrell, E. (2011). Teachers as civic agents: Toward a critical democratic theory of urban teacher development. *Journal of Teacher Education, 62*(4), 408-420.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), 2693-2698.

Most, T. (2007). Speech intelligibility, loneliness and sense of coherence among children with hearing impairment in different inclusive school settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*, 495-503.

Most, T., Ingber, S. Ariam-Heled, E. (2012). Social competence, sense of loneliness and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *JDSDE, 17*(2), 259-271.

Moy, G. E., & Han, A. (2018). A systematic review of the Second Step program. *Journal of school psychology*, *71*, 18-41.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38*(1), 25-41.

Nagaoka, J., Farrington, C. A., Ehrlich, S. B., & Heath, R. D. (2015). *Foundations for young adults success: A developmental framework*. Chicago, IL: University of Chicago, Consortium on Chicago School Research.

Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review, 8*(4), 305-310.

National Education Association (n.d.). *Partnership for 21st Century Skills*. NEA – National Education Association website.

National Research Council (2012a). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: National Academies Press.

National Research Council (2012b). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: The National Academies Press.

Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?. *Educational Administration Quarterly*, *49*(2), 310-347.

Nguyen, J., Hinojosa, M. S., Strickhouser Vega, S., Newman, R., Strohacker, E., & Noyongoyo, B. (2018). Family predictors of child mental health conditions. *Journal of Family Issues, 39*(4), 935-959.

Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Nielsen, B. L., Laursen, H. D., Reol, L. A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., ... & Jurko, S. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: A literature review with a particular focus on the school staff. *European journal of teacher education*, *42*(3), 410-428.

Nigg, J. T. (2013). Attention-deficit/hyperactivity disorder and adverse health outcomes. *Clinical psychology review, 33*(2), 215-228.

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 277-297.

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine, 159*, 30-37.

OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris, France: OECD.

O'Handley, R., Ford, W., Radley, K., Helbig, K., & Wimberly, J. (2016). Social skills training for adolescents with intellectual disabilities: A school-based evaluation. *Behavior Modification, 40*(4), 1-27.

Okoko, J. M. (2019). Framing the context of school leadership preparation and development in Kenya. In P. Moorosi & T. Bush (Eds.), *Preparation and Development of School Leaders in Africa* (pp. 91-110). London, England: Bloomsbury Academic.

Osborne, J. F., Henderson, J. B., MacPherson, A., Szu, E., Wild, A., & Yao, S. Y. (2016). The development and validation of a learning progression for argumentation in science. *Journal of Research in Science Teaching*, *53*(6), 821-846.

Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, *24*(1), 6-36.

Osher, D., & Kendziora, K. (2010). Building conditions for learning and healthy adolescent development: Strategic approaches. In: B. Doll, W. Pfhol & J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science* (pp. 121-140). New York, NY: Routledge.

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education, 40*(1), 644-681.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception, 11*, 239-266.

Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, *56*, 193-204.

Paradies, Y. C., & Cunningham, J. (2012). The DRUID study: racism and self-assessed health status in an indigenous population. *BMC public health, 12*(1), 131.

Parker, R. I., & Vannest, K. (2009). An improved effect size for single-case research: Nonoverlap of all pairs. *Behavior Therapy, 40*(4), 357-367.

Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of educational psychology, 103*(2), 367.

Patrikakou, E. N. (2008). *The power of parent involvement: Evidence, ideas, and tools for student success.* Lincoln, IL: Center on Innovation and Improvement.

Patti, J., Senge, P., Madrazo, C., & Stern, R. S. (2015). Developing socially, emotionally, and cognitively competent school leaders and learning communities. In J. A., Durlak, C., Domitrovich, R. P., Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, (pp. 395-405). New York, NY: The Guilford Press.

Pereira, N. S., & Marques-Pinto, A. (2018). Development of a social and emotional learning program using educational dance: A participatory approach aimed at middle school students. *Studies in Educational Evaluation, 59*, 52-57.

Perry, L. B., & Southwell, L. (2011) Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural education, 22*(6), 453-466.

Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly, 16*(1), 117-132.

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009a). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development, 2009*(121), 33-46.

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009b). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher, 38*, 109-119.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In: S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Boston, MA: Springer.

Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(4), 387-405.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y. & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879.

Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: The perceptions of teachers in Greece. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 91-104.

Powell, N. R., Lochman J. E., & Boxmeyer, C, L. (2007). The prevention of conduct problems. *International Review of Psychiatry, 19*, 597-605.

Prado-Tuma, A., & Spillane, J. P. (2019). Novice school principals constructing their role Vis-À-Vis external stakeholders: (Not) attempting to be "ll things to all people". *Educational Administration Quarterly, 55*(5), 812-840.

Priest, N., Mackean, T., Davis, E., Briggs, L., & Waters, E. (2012). Aboriginal perspectives of child health and wellbeing in an urban setting: Developing a conceptual framework. *Health Sociology Review, 21*(2), 180-195.

Punch, R., & Hyde, M. (2011). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*(4), 474-493.

Radley, K. C., Ford, W. B., Battaglia, A. A., & McHugh, M. B. (2014). The effects of a social skills training package on social engagement of children with autism spectrum disorders in a generalized recess setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(4), 216-229.

Rasmussen, C., Apkarian, N., Tabach, M. & Dreyfus, T. (2020). Ways in which engaging in someone else's reasoning is productive for one's own reasoning. *Journal of Mathematics Behavior. 58, 100742.*

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, *106*, 225-236.

Reeve, J. (2016). A grand theory of motivation: Why not?. *Motivation and Emotion*, *40*(1), 31-35.

Reeve, J. & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The Possibility of schools as autonomy promoting contexts across the Globe. In V. Chirkov, R. M. Ryan & K. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in cross-cultural context: Global perspectives on the psychology of freedom and people's well-being*. Springer.

Reyes J. A., Elias M. J., Parker S. J., Rosenblatt J. L. (2013). Promoting educational equity in disadvantaged youth: The role of resilience and social-emotional learning. In: S., Goldstein & R. Brooks (eds), *Handbook of resilience in children* (pp. 349-370). Boston, MA: New York, NY: Springer.

Rieffe, C. (2011). Awareness and regulation of emotions in deaf children. *British Journal of Developmental Psychology, 30*(4), 477-492.

Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science, 7*(1), 91-102.

Rimm-Kaufman, S. E., & Hulleman, C. S. (2015). Social and emotional learning in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (151-166). New York, NY: The Guilford Press.

Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A., Baroody, A. E., Curby, T. W., Ko, M., Thomas, J. B., et al., (2014). Efficacy of the responsive classroom approach: Results from a 3-year, longitudinal randomized controlled trial. *American Educational Research Journal, 51*(3), 567-603.

Robinson, G., Leckning, B., Midford, R., Harper, H., Silburn, S., Gannaway, J., ... & Hayes, C. (2016). Developing a school-based preventive life skills program for youth in a remote Indigenous community in North Australia. *Health Education, 116*(5), 510-523.

Rubenstein, M., Patrikakou, E., Weissberg, R., & Armstrong, M. (1999). *Enhancing school-family partnerships: A teacher's guide.* Chicago, IL: Department of Psychology, University of Illinois at Chicago.

RULER (2018). *Social Emotional Learning: RULER*. Yale Center for Emotional Intelligence.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), Educational psychology handbook series: *Handbook of motivation at school* (p. 171-195). New York, NY: Routledge.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.

Sabey, C. V., Charlton, C. T., Pyle, D., Lignugaris-Kraft, B. J., Ross, S. W. (2017). A review of classwide or universal social, emotional, behavioral programs for students in kindergarten. *Review of Educational Research, 87*(3), 512-543

Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M.F., Cossu, G. et al., (2015). Enhancing the emotional and social skills of the youth to promote their wellbeing and positive development: A systematic review of universal school-based randomized controlled trials. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health 11*, (Suppl 1: M2), 21-40.

Sarason, S.B. (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* The Jossey-Bass Education Series and the Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series.

Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child development, 63*(1), 1-19.

Schonert-Reichl, K. A (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist, 54*, 222-232.

Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social & emotional learning*. A report prepared for CASEL Collaborative for academic, social, and emotional learning. Vancouver, Canada, University of British Columbia.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & writing quarterly*, *23*(1), 7-25.

Schwarz, B. B., De Groot, R., Mavrikis, M., & Dragon, T. (2015). Learning to learn together with CSCL tools. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, *10*(3), 239-271.

Schwean V. L., Saklofske D., Widdifield-Konkin L., Parker, J. D. & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children*. Sensoria: A Journal of Mind, Brain & Culture, 2*, 30-37.

Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, *13*(4), 333-335.

Seligman, M. E. P., & Adler, A. (2018). Positive Education. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *Global Happiness Policy Report: 2018* (pp. 52-73). Global Happiness Council.

Sharma, L., Markon, K. E. & Clark, L. A. (2014). Toward a theory of distinct types of "impulsive" behaviors: A meta-analysis of self-report and behavioral measures. *Psychological Bulletin, 140*(2), 374.

Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Garbacz, S. A., Witte, A., & Kwon, K. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. *School Psychology Review, 41*(1), 23-46.

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social–emotional competencies. *Early Education and Development, 21*(1), 125-156.

Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviors. *Frontiers in psychology, 8*, 1866.

Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, *15*(6), 1289-1311.

Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology, 57*, 73-92.

Shulman, L. S. (2004). The wisdom of practice: Managing complexity in medicine and teaching. In: S. M. Wilson (Ed.), *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach* (pp. 251-271). San Francisco: Jossey-Bass.

Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. Guilford Press.

Siegel, D. J. (2012). *Norton series on interpersonal neurobiology: Pocket guide to interpersonal neurobiology: An integrative handbook of the mind.* New York, NY: WW Norton & Company.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.) *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 223-245). Routledge/Taylor & Francis Group.

Sklad, M., Diekstra, R., de Ritter, M., Ben, J., Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools, 49*(9), 892-909.

Sohmer, R., Michaels, S., O'Connor, M. C., & Resnick, L. (2009). Guided construction of knowledge in the classroom: the troika of talk, task and tools. In B. Schwarz, T. Dreyfus & R. Hershkowitz (Eds), *Transformation of knowledge through classroom interaction* (pp. 105-129). London, England: Routledge.

Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education 4*, 3-51.

Somech, L. Y., & Elizur, Y. (2012). Promoting self-regulation and cooperation in pre-kindergarten children with conduct problems: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 51*(4), 412-422.

Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D. & Potter, J. (2008). The developmental psychometrics of big five self-reports: Acquiescence, factor structure, coherence, and differentiation from ages 10 to 20. *Journal of Personality and Social Psychology,* 94(4), 718.

Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2005). *Vineland-II adaptive behavior scales: survey forms manual*. Circle Pines, MN: AGS Publishing

Spoth, R., Randall, G. K., & Shin, C. (2008). Increasing school success through partnership-based family competency training: Experimental study of long-term outcomes. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 70-89.

Spragg, J. (2017). *Parental involvement in Primary School interventions to support children's mental health and emotional well-being: a systematic review of the literature and exploration of StoryLinks* (Doctoral dissertation, University of Southampton).

State Council of Educational Research and Training, Delhi and Directorate of Education (DoE) (2019). Happiness Curriculum. New Delhi, India: SCERT.

Stefanatos, G. A., & Baron, I. S. (2011). The ontogenesis of language impairment in autism: A Neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review, 21*(3), 252-270.

Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Boston, NY: Houghton Mifflin Harcourt.Steele, C. (2003). Stereotype threat and African American student achievement. *The inequality reader Contemporary and foundational readings in race, class, and gender*, 276-281.

Stichter, J. P., Herzog, M. J., Visovsky, K., Schmidt, C., Randolph, J., Schultz, T., & Gage. (2010). Social competence intervention for youth with Asperger syndrome and high functioning autism: An initial investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 1067-1079.

Stormshak, E. A., Seeley, J. R., Caruthers, A. S., Cardenas, L., Moore, K. J., Tyler, M. S., ... & Danaher, B. (2019). Evaluating the efficacy of the Family Check-Up Online: A school-based, eHealth model for the prevention of problem behavior during the middle school years. *Development and psychopathology*, 1-14.

Sulik, M. J., Huerta, S., Zerr, A. A., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Valiente, C. et al., (2010). The factor structure of effortful control and measurement invariance across ethnicity and sex in a high-risk sample. *Journal of psychopathology and behavioral assessment, 32*(1), 8-22.

Tabach, M., & Schwarz, B. B. (2018). Professional development of mathematics teachers towards the facilitation of small-group collaboration. *Educational Studies in Mathematics*, 97(3), 273-298.

Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171.

Terzian, M. A., Li, J., Fraser, M. W., Day, S. H., & Rose, R. A. (2015). Social information-processing skills and aggression: A quasi-experimental trial of the making choices and making choices plus programs. *Research on Social Work Practice, 25*(3), 358-369.

The Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, and Academic Development (2019). *From a nation at risk to a nation at hope: recommendations from the National Commission on Social, Emotional, and Academic Development*. Washington, DC: Aspen Institute's National Commission on Social, Emotional, and Academic Development.

Thomson, K. C., Oberle, E., Gadermann, A. M., Guhn, M., Rowcliffe, P., & Schonert-Reichl, K. A. (2018). Measuring social-emotional development in middle childhood: The Middle Years Development Instrument. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *55*, 107-118.

Tolan, P. H., & Titus, J. A. (2009). Therapeutic jurisprudence in juvenile justice. In B. L. Bottoms, C. J. Najdowski, & G. S. Goodman (Eds.), *Children as victims, witnesses, and offenders: Psychological science and the law* (pp. 313-333). New York: Guilford Press.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27-56.

UNICEF (2013). Child well-Being in rich countries: A comparative overview. Florence, Italy: UNICEF.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research, 78*(4), 751-796.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Math and science engagement: Identifying the processes and psychological theories that underlie successful social-psychological interventions. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 89-101.

Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review, 1*(2), 170-182.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, *15*, 17-40.

Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L., & Soenens, B. (2019). Seeking stability in stormy educational times: A need-based perspective on (De)motivating teaching grounded in self-determination theory. *Motivation in Education at a Time of Global Change*, *20*, 53-80.

Varela, A. D., Kelcey, J., Reyes, J., Gould, M., & Sklar, J. (2013). *Learning and resilience: The crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity* (No. 83259, pp. 1-8). Washington, DC: World Bank Group.

Varner, E. (2019). General music learning is also social and emotional Learning. *General Music Today*, *33*, 74-78.

Vedder-Weiss, D., & Fortus, D. (2011). Adolescents' declining motivation to learn science: Inevitable or not? *Journal of Research in Science Teaching, 48*(2), 199-216.

Vedder-Weiss, D., & Fortus, D. (2013). School, teacher, peers and parents' goals emphases and adolescents' motivation to learn science in and out of school. *Journal of Research in Science Teaching, 50*(8), 952-988.

Vedder-Weiss, D., & Fortus, D. (2017). Teachers' goals emphasis: Using a self-report survey to study the relations between teaching practices and students' motivation for science learning. *Research in Science Education*, *48*(1), 181-206.

von der Embse, N., Ryan, S. V., Gibbs, T., & Mankin, A. (2019). Teacher stress interventions: A systematic review. *Psychology in the Schools*, *56*, 1328-1343.

Waajid, B., Garner, P. W., & Owen, J. E. (2013). Infusing social emotional learning into the teacher education curriculum. *International Journal of Emotional Education*, *5*(2), 31-48.

Wang, M. T., Hill, N. E., & Hofkens, T. (2014). Parental involvement and African American and European American adolescents' academic, behavioral, and emotional development in secondary school. *Child development, 85*(6), 2151-2168.

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International, 26*, S1, i29-i69.

Webster-Stratton, C., Reid, J. M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 49*, 471-488.

Wehmeier, P. M., Schacht, A., & Barkley, R. A. (2010). Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life. *Journal of Adolescent Health, 46*, 209-217.

Weichold, K., & Blumenthal, A. (2016). Long-term effects of the Life Skills program IPSY on substance use: Results of a 4.5-year longitudinal study. *Prevention Science, 17*(1), 13–23.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, *21*(1), 1-19.

Weick, K. E. (1982). Administering education in loosely coupled schools. *Phi Delta Kappan*, *63*(10), 673-676.

Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. In C. S. Dweck & A. J. Elliot (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73-84). New York, NY: Guilford Publications.

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

Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 86-97

Weisz, J. R., Chorpita, B. F., Palinkas, L. A., Schoenwald, S. K., Miranda, J., Bearman, S. K., ... & Gray, J. (2012). Testing standard and modular designs for psychotherapy treating depression, anxiety, and conduct problems in youth: A randomized effectiveness trial. *Archives of general psychiatry*, *69*(3), 274-282.

Wentzel, K. (2019). Introduction to the special issue on social and emotional learning. *Educational Psychologist, 54*, 127-128.

Wessels, M., & Edgerton, A. (2008). What is child protection? Concepts and practices to support war-affected children. *The Journal of Developmental Processes, 3*(2), 1-12.

Wigelsworth, M., Humphrey, N., & Lendrum, A. (2012). A national evaluation of the impact of the secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Educational Psychology*, *32*(2), 213-238.

Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, A., & Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice, 26*(2), 173-186.

Wiley, A. L., & Siperstein, G. N. (2015). SEL for students with high-incidence disabilities. In H. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullottaand (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 213-229). New York: Guilford Press.

Wilson, S. J. & Lipsey, M. J. (2009). Effectiveness of school-based intervention programs on aggressive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine, 33*(Suppl. 2), S130-S143.

Wolmer, L., Hamiel, D., & Laor, N. (2011). Preventing children's posttraumatic stress after disaster with teacher-based intervention: A controlled study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 50*(4), 340-348.

The World Bank (2011). *Learning for all - Investing in people's knowledge and skills to promote development*. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

World Health Organization – WHO: Olusanya, B. O., Neumann, K. J. & Saunders, J. E. (2013). The global burden of disabling hearing impairment: a call to action. *Bulletin of the World Health Organization 2014, 92*, 367-373.

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology, 70*, 551-576.

Yoder, N. (2014a). *Teaching the whole child: Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks*. Washington, DC: American Institutes for Research, Center on Great Teachers and Leaders.

Yoder, N. (2014b). *Self-assessing social and emotional instruction and competencies: A tool for teachers.* American educational Research (AIR).

Yoder, N., & Nolan, L. (2018). What does SEL look like in the classroom?. *The Learning Professional*, *39*(4), 60-66.

Zakai–Mashiach, M., Al-Yagon, M., & Dromi, E. (2014). Social engagement of children with ASD in inclusive setting: The role of the social profile of typically developing peers. Presented at the IMFAR (International Meeting for Autism Research), Atlanta, GA, USA.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, *33*(2), 163-182.

Zeidner M., Shani-Zinovich I., Matthews G., & Roberts, R. D. (2005) Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: outcomes depend on the measure. *Intelligence 33*(4), 369-391.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70.

Zinsser, K. M., Zulauf, C. A., Das, V. N., & Silver, H. C. (2019). Utilizing social-emotional learning supports to address teacher stress and preschool expulsion. *Journal of Applied Developmental Psychology, 61,* 33-42.

רשימת הנספחים

נספח 1 | זווית אחרת על למידה רגשית־חברתית

נספח 2 | היבטים התפתחותיים בלמידה רגשית־חברתית

נספח 3 | פעילות מינהל חברה ונוער במשרד החינוך

נספח 4 | חינוך רגשי־חברתי: על הצורך לטפח יכולות בין־תרבותיות ואזרחיות

נספח 5 | התפתחות המוח ולמידה רגשית־חברתית

נספח 6 | סיכום התגובות לקול הקורא על תוכניות התערבות

נספח 7 | קשיבות

נספחים 2-7 מופיעים באתר היוזמה.

נספח 1 | זווית אחרת על למידה רגשית־חברתית - גישה מוטיבציונית־התפתחותית ל-SEL

קידום חוויות צמיחה של תמיכה בצרכים (ולא מיומנויות) הוא הגורם העיקרי להתפתחות רגשית־חברתית מיטבית

| אבי עשור ונעם יצחקי, אוניברסיטת בן גוריון

1. רקע ומבוא

כיום יש הכרה בכך שטיפוח יכולות קוגניטיביות וידע לא מספיקים כדי שתלמידים ובוגרי מערכת החינוך יוכלו לתפקד היטב וירגישו טוב. כמו כן ברור שכדי שתלמידים יתפתחו ויתפקדו היטב, הם חייבים לפתח משאבי צמיחה רגשיים, חברתיים ומוטיבציוניים שיאפשרו שגשוג, רווחה נפשית והתמודדות עם אתגרים וקשיים. על בסיס הכרה זו פנו רבים בעולם אל תפיסות ותוכניות המכונות למידה רגשית־חברתית (SEL). בעוד שמטרת הפנייה והדאגה שעומדת ביסודה הן חשובות, נראה כי הפתרון שכביכול נמצא לקידום התפתחות רגשית־חברתית מיטבית הוא בעייתי. זאת משום שרוב התוכניות ללמידה רגשית-חברתית שמות דגש מרכזי (ולדעתנו מטעה) על הקניית מיומנויות. בנספח זה נביא גישה מבוססת מחקר שהיא רחבה יותר, ונציג התנהגויות מורה מקדמות צמיחה הנובעות מגישה זו. בסיומו של הנספח, נתאר השלכות קריטיות של גישה זו על חשיבה והקצאת משאבים ברמות השונות של מערכת החינוך.

נתחיל בהצגה של **שלוש מכשלות של גישות ותוכניות בתחום הלמידה הרגשית־חברתית:**

1. זיהוי מוטעה של מיומנויות רגשיות־חברתיות **כַּמשאב המרכזי** של התפתחות ותפקוד רגשיים־חברתיים מיטביים. בחלק הבא תוצג תפיסה המבוססת על תאוריות ומחקרים רבים, אשר מבהירה שמשאבי הצמיחה וההתמודדות העיקריים שחשוב לטפח בתלמידים הם חוויות צמיחה מספקות צרכים. לפי תפיסה זו, המיומנויות הן רק גורם מסייע.

2. זיהוי מוטעה של תפיסות עצמי ואחר חיוביות, מוטיבציה פנימית ולעיתים גם ערכים כמיומנויות רגשיות־חברתיות שאפשר ללמדן. זאת מכשלה רצינית מאוד, שכן הדרכים החינוכיות לטיפוח משאבי צמיחה אלו שונות מאוד מהדרכים המתאימות לטיפוח מיומנויות. בלבול בעניין זה יביא להשקעת מאמצים עקרים ואולי אף מזיקים.

3. זיהוי מוטעה של הוראת מיומנויות כאמצעי מרכזי לקידום התפתחות ותפקוד רגשי־חברתי מיטביים. זאת בעיה קשה, שכן היא עלולה להביא לכך שיעמיסו על מורים הוראת מיומנויות אשר יתרמו מעט מאוד לצמיחה רגשית חברתית, ואף יסיטו את המערכת מהפעלת תהליכי שינוי חינוכיים משמעותיים ונחוצים הרבה יותר. כל זאת במקום להשקיע את עיקר המאמץ בהדרכת מורים בפרקטיקות המקדמות בתלמידים חוויות סיפוק צרכים, תפיסות עצמי חיוביות והפנמת ערכים.

כדי להבין מדוע מדובר במכשלות, וכבסיס לשילוב הוראת מיומנויות במסגרת תאורטית, מחקרית וחינוכית רחבה ומבוססת יותר, נציג בחלק הבא תפיסה אינטגרטיבית בנושא משאבי הצמיחה הפנימיים התורמים להתפתחות מיטבית של התלמידים וכן פרקטיקות מורה שמקדמות אותם. עיקרי התפיסה מוצגים בתרשים למטה.

תרשים מסכם: מה חשוב שתלמידים יפתחו וילמדו בתחום הלמידה הרגשית־חברתית וכיצד יכולים מורים לקדם למידה כזו

שני סוגים של פרקטיקות מורה המקדמות משאבי צמיחה ותפקוד מיטבי של תלמידים

הפרקטיקות הקריטיות:

דרכי עבודה והתייחסות (דע"ה) התומכות בצורכי התלמידים בקשר, בשייכות, במוגנות, במסוגלות, ובאוטונומיה. כך הן מייצרות חוויות צמיחה שהן חיוניות לתפקוד מיטבי.

חוויות הצמיחה נוצרות באמצעות:

- התייחסויות ישירות לתלמיד התומכות בצרכים ובתחושות שנזכרו.
- יצירת דרכי עבודה ולמידה וסביבה לימודית וחברתית, התומכות בצרכים ובתחושות שנזכרו וכן בערכים פרו־חברתיים.

פרקטיקות משניות: הוראת מיומנויות רגשיות, חברתיות, ומוטיבציוניות בכיתה:

פרקטיקות אלו יעילות רק בתנאי שהמיומנויות רלוונטיות לנושאים המעסיקים את התלמידים, מתקיים דיאלוג על הנושאים האלה, והכישורים מוכנסים כחלק מהניסיון של המורה לתמוך בצורכי התלמידים ולממש את תפיסתו החינוכית. כל זאת במסגרת תוכנית עבודה גמישה.

משאבי צמיחה פנימיים שחשוב שהתלמידים יפתחו

המשאב העיקרי:

חוויות צמיחה מצטברות של קשר עם מורה ועם תלמידים אחרים, שייכות, מוגנות, מסוגלות, ואוטונומיה (אי כפייה, חופש לחקור ולהתבטא ותחושת התהוות מצפן פנימי של ערכים ונטיות עניין, המורגשים כאותנטיים וכנותני כיוון).

חוויות הצמיחה האלה יוצרות:

- תפיסות חיוביות של עצמי ואחר
- הפנמה של ערכי התחשבות באחר

גורם משני מסייע:

מיומנויות רגשיות־חברתיות: כישורים חברתיים, ויסות רגשות והבנת מניעים ורגשות של עצמי ושל אחרים.

תפקוד תלמיד מיטבי

רגשות חיוביים, אופטימיות, מרץ והתמודדות בונה.

מוטיבציה אוטונומית להשקיע בפעולות ובמטרות מאתגרות וחיוביות (כגון למידה, עזרה לזולת, פיתוח נטיות עניין ומעורבות חברתית).

ההשקעה בפעולות אלו והתוצרים שלהם תורמים לתחושות של סיפוק ומשמעות.

2. מה חשוב שתלמידים יפתחו וילמדו בתחום ה-SEL? חוויות צמיחה הן המשאב המרכזי, מיומנויות הן רק משאב מסייע

2.1 חוויות צמיחה והפנמת ערכים

מחקר רב ותפיסות מרכזיות בפסיכולוגיה ובחינוך תומכים בתפיסה ולפיה הגורם הישיר והבסיסי להתפתחות מיטבית הוא חוויות של סיפוק צרכים בקשר ושייכות, מוגנות, מסוגלות, אוטונומיה והפנמה של מטרות וערכים פרו־חברתיים. כפי שמוצג בתרשים שלעיל, חוויות אלו יוצרות תפיסות עצמי ואחר חיוביות, ובעקבותיהן רגשות חיוביים ומוטיבציה אוטונומית, המביאים לפעולות היוצרות תחושות סיפוק ומשמעות (עשור, 2004; Baumeister, 2012; Bowlby, 1969; Damon, 2008 ; Elliot et al. 2002; MacKenzie & Baumeister, 2014, Marcia, 1988; Martella et al., 2018 ; Ryan & Vansteenkiste, 2013; Winnicott, 1965). כך, נמצא כי כאשר ילדים חווים ותופסים את עצמם כראויים לאהבה, מוגנים, שייכים לסביבה החברתית שבה הם נמצאים, בעלי יכולת להתמודד עם אתגרים קשים, חופשיים מכפייה ובעלי ערכים ונטיות עניין שנותנים להם כיוון הנתפס כאותנטי - הם מוכנים לתת אמון באחרים, חווים רגשות חיוביים ותחושות של מרץ ואופטימיות ומפתחים מוטיבציה אוטונומית להשקיע בפעולות ובמטרות מאתגרות וחיוביות (למשל למידה, עזרה לזולת, פיתוח נטיות עניין ומעורבות חברתית). כתוצאה מפעולות אלו הם חשים תחושות של סיפוק ומשמעות.

לחוויות ולתחושות שתוארו לעיל יש חשיבות נוספת: ילדים החשים אהובים, שייכים, מסוגלים וחופשיים מכפייה הם ילדים המעוניינים ללמוד דברים שיכולים לתרום להם. ואכן, בינדמן ועמיתים הראו במחקרם כי כאשר ילדים נחשפים למבוגרים התומכים בחוויות צמיחה ותפיסות עצמי חיוביות, הם מפתחים מיומנויות רגשיות־חברתיות, ובמיוחד כישורים של ויסות עצמי, גם בהיעדר הוראה ישירה בנושא (Bindman et al., 2015).

2.2 מיומנויות כגורם משני מסייע

התפיסות המדגישות את חשיבותן של חוויות צמיחה מייחסות גם הן מקום חשוב למיומנויות רגשיות־חברתיות. אולם, הן רואות בהן גורם מסייע. לדוגמה, התפיסה העצמית של התלמיד כמי שיש לו מיומנויות התמודדות עם כישלון מאפשרת לו לנסות להתמודד וליטול סיכון בסביבה שיש בה סיכוי להצלחה ויחס תומך כאשר הוא אינו מצליח. ההצלחה בהתמודדות יוצרת חוויה ותפיסה של מסוגלות, ואלו בתורן יוצרות רגשות חיוביים ומוטיבציה שמאפשרת להתמיד, להצליח ולהרגיש סיפוק. כפי שהודגם בדוגמה שלעיל, המיומנויות אינן מביאות באופן ישיר להצלחה ולסיפוק, והשפעתן מושגת על ידי כך שהן יוצרות חוויות סיפוק צרכים (מסוגלות) ותחושות עצמי חיוביות.

יש לציין, כי בעוד ההשקעה בהוראה שיטתית של מיומנויות אצל ילדים לפי תוכנית קבועה מראש היא בעייתית לדעתנו, הרי שטיפוח מיומנויות רגשיות חברתיות אצל מורים הוא דבר רצוי בהחלט, כפי שמוסבר בפרקים 3 ו-8 במסמך המסכם. כמובן, בתנאי שטיפוח כזה נעשה בדרך התומכת בצורכי המורים במסוגלות, באוטונומיה ובשייכות.

מתוך האמור עד כה, ברור כי לחוויות צמיחה של סיפוק צרכים ותפיסות עצמי חיוביות יש תפקיד מכריע בהתפתחות ובתפקוד מיטבי של תלמידים. על כן, חשוב לבדוק אילו פרקטיקות של מורים יכולות לקדם חוויות ותפיסות כאלו. בחלק הבא נראה כי הפרקטיקות החשובות שמקדמות חוויות צמיחה הן **דרכי עבודה והתייחסות** (דע"ה) אשר תומכות בסיפוק צרכים, תפיסות חיוביות והפנמת ערכים באופן ישיר וללא הוראת מיומנויות שיטתית.

3. דרכי עבודה והתייחסות (דע"ה) של מורים (ללא הוראת מיומנויות) הן גורם הצמיחה העיקרי

מחקרים רבים מראים כי יש כמה דרכי עבודה והתייחסות של מורים ומחנכים התומכות ישירות בצורכי התלמידים ובתפיסות עצמי חיוביות, מקדמות הפנמת ערכים פרו־חברתיים ומשמשות גורם הצמיחה החשוב ביותר (ראו: עשור, 2000; Hamre & Pianta, 2001; Baker et al., 2003; Eccles & Roeser, 2009; Patall et al., 2018; Salomon et al., 1996; Shim et al, 2013; Schunk & Miller, 2002; Ruzek et al., 2016; Urden, 2006; Reeve & Cheon, 2014). פרקטיקות אלו מקדמות צמיחה והתמודדות בשתי דרכים:

- התייחסויות ישירות של המורה לתלמיד, התומכות בצורכי התלמיד.
- דרכי עבודה והתנהלות כיתתית המאפשרות חוויות הצלחה לתלמידים, מצמצמות חוויות חוסר יכולת ובושה עקב כישלון, מקדמות תחושות אוטונומיה ועניין בלמידה ויוצרות סביבה חברתית התומכת בתחושת השייכות של התלמיד ומונעת דחייה.

ניתן להבחין בין שלוש קבוצות של דרכי עבודה והתייחסות, לפי הצרכים שבהם הן תומכות. לא נרחיב בעניין במסגרת פרק זה (להרחבה ראו: עשור, 2004 וכן מסמך "על מהותה של למידה רגשית־חברתית" באתר המחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון בנגב); אלא נציג כמה דרכי עבודה והתייחסות חשובות, לפי הצרכים שבהם הן תומכות:

1. דרכי עבודה והתייחסות שיוצרות בתלמיד **תחושת מסוגלות עקב הצלחות לימודיות**. הכוונה היא ליצירת מבנה לימודי מאפשר הצלחות אשר כולל: הצבת אתגרים שניתן להצליח בהתמודדות עימם על סמך בדיקה ראשונית ושיחה של המורה עם התלמיד; הצבת יעדי ביניים בני השגה, מתן משוב ספציפי, לא תכונתי, לא השוואתי ותכוף; הטרמה וסיוע בהתמודדות עם אי־הצלחה; תגובה מכבדת ובונה לטעויות; פעילויות ומסרים היוצרים תרבות כיתה המתמקדת בשיפור יכולת ולא בהפגנת יכולת, ולכן מצמצמת ביוש (שיימינג) והימנעות מבקשת עזרה, ומקדמת נכונות לחשוף קושי ולבקש עזרה; מסרים לתלמידים המביעים אמונה ביכולתם ומייחסים אי־הצלחה להיעדר ידע קודם או למחסור באסטרטגיות, ולא ליכולת מולדת מוגבלת (ראה עשור, 2015; Dweck, 1999).
2. דרכי התייחסות ועבודה שיוצרות **תחושת קשר, שייכות ומוגנות, קבלה** ומונעות דחייה חברתית. בין הדרכים ניתן לציין: היכרות עם כל תלמיד, שיחות בזמנים קבועים ולפי צורך המאופיינות בהקשבה אמפתית, זמן לכל תלמיד, וגילוי עניין בחוזקות ובתחומי העניין של התלמיד; פעולות תקיפות למניעת הדרה, ביוש (שיימינג) וכן תוקפנות לסוגיה בכיתה ומחוצה לה; יצירת נורמות ושגרות, תרבות כיתתית ואוריינטציה ערכית, המגבירות התחשבות, שיתוף פעולה, עזרה, אכפתיות וכבוד בין כל התלמידים (למשל, מעגלי שיתוף); מתן הזדמנות לכל התלמידים להשתתף בדיונים ולקבל תפקידים; התייחסות לכל התלמידים, ולא רק למבריקים או למפריעים; קידום עבודה שיתופית והפחתת תחרות והשוואה בין תלמידים.
3. דרכי התייחסות ועבודה התורמות **לתחושות אוטונומיה, לעניין בלמידה, לגיבוש מצפן פנימי אותנטי ולזהות נותנת משמעות**. כפי שמסבירים עשור ועמיתיו (עשור ויצחקי, בדפוס; Assor, 2018; Assor et al., 2020;) הצורך באוטונומיה הוא למעשה צורך־על הכולל לפחות שני מרכיבים: (א) חופש מכפייה וחופש לחקור ולכוון את עצמך; (ב) צורך בקיום מצפן פנימי אותנטי הכולל ערכים, שאיפות, נטיות עניין, ומטרות הנגזרות מהם ומתוות כיוון המורגש כאותנטי.
הצורך בחופש מסופק באמצעות דרכי ההתייחסות הבאות: ניסיון להבין את נקודת המבט של תלמיד ואת רגשותיו ולאפשר ביקורת, גם אם התלמיד לא משתף פעולה; עידוד בחירה ויוזמה של תלמידים;

מתן הסבר ורציונל למשימות לימודיות ולנורמות התנהגות; הימנעות מפרקטיקות של איום ושליטה, כולל השוואות חברתיות והתניית אהבה.

הצורך במצפן פנימי מסופק באמצעות פעולות מורה התורמות להפנמה או לגיבוש של ערכים, מטרות, ומחויבויות שהתלמידים מזדהים איתם עמוקות. הדבר נעשה באמצעות כמה פעולות: טיפוח קשב פנימי להעדפות ולרגשות אותנטיים (במיוחד במצבי בחירה); חשיבה, חקירה, התנסות ודיאלוג על ערכים ועל כיווני פעולה; הדגמת הערך של השקעה בפעולות משמעותיות; טיפוח נטיות עניין.

בגיבוש מצפן פנימי המקדם צמיחה, חשובה במיוחד הפנמת ערכים פרו־חברתיים. לכן יש חשיבות מיוחדת לפרקטיקות המקדמות הפנמה כזו, לדוגמה פרקטיקות מורה ובית ספר המדגישות את חשיבות ערכים אלו באמצעות נורמות ותקנות מתאימות, ועוד יותר באמצעות שותפות פעילה של התלמידים בחשיבה על הערכים והנורמות המכוונים את פעילות בית הספר ובקביעתם. דוגמאות לגישה זו הן הקהילה הצודקת של קולברג, והקהילה האכפתית המתוארת בפרק 6 (Battistich et al., 1997). גישות אלו רואות בדיונים על ערכים אמצעי משני, שיש לו טעם רק אם הסביבה החינוכית מממשת את הערכים מדי יום וגם משתפת את הילדים בעיצובם.

בחלק זה ראינו שכדי שמורים יוכלו לקדם צמיחה רגשית־חברתית משמעותית אצל תלמידים הם חייבים להפנים פרקטיקות מורכבות רבות. יתר על כן, מאחר שההפעלה של פרקטיקות אלו בתנאים השוררים בבתי ספר רבים היא משימה קשה, נראה שאם רוצים שמורים יפנימו אפילו רק חלק מהפרקטיקות האלה ויפעילו אותן באופן איכותי, חייבים להקדיש לכך מאמצי הכשרה וליווי משמעותי. לפיכך, אין זה סביר לדרוש ממורים שעוד לא הגיעו לרמה סבירה של הפנמה והפעלה של פרקטיקות צמיחה חיוניות, להשקיע מאמץ נוסף בהשתלמות מקיפה בהוראת מיומנויות.

4. הוראה יעילה של מיומנויות רגשיות חברתיות היא גורם משני בקידום, בצמיחה ובתפקוד מיטבי

הוראת מיומנויות רגשיות־חברתיות יכולה לתרום לצמיחה מכיוון שכאשר ילד תופס שיש לו מיומנויות, גובר הסיכוי שיפעל בדרך אשר תביא לחוויות של סיפוק צרכים. ואולם, לפי תפיסות המוטיבציה וההתפתחות שהוצגו, הוראת מיומנויות היא גורם משני יחסית לדרכי עבודה והתייחסות (דע"ה) של מורה כפי שהוצגו לעיל, אשר מונעות תסכול ופגיעה בצרכים וגם תורמות ישירות לסיפוקם. הסיבה לכך היא שגם אם לילד יש מיומנות מסוימת, חשוב שהמורה ייצור תהליך הוראה וסביבה חברתית שיאפשרו לתלמיד ליישם את המיומנות בהצלחה ולהפיק מההצלחה. כך לדוגמה, גם ילד שלמד להתמודד עם תסכול ולהתמיד בהשקעה לימודית, לא יתמודד עם אתגרים קשים אם המשימות לא מאפשרות הצלחה, אם המורה לא נותן משוב (או נותן משוב תכונתי והשוואתי מלחיץ), אם טעות או אי הצלחה גורמים לזלזול מצד תלמידים או אחרים, או שאין התייחסות ועזרה אחרי אי־הצלחה.

סיבה נוספת לכך שהוראת מיומנויות היא גורם משני בקידום, בצמיחה ובתפקוד מיטבי היא שהילד יהיה מוכן ללמוד את המיומנויות מהמורה רק אם המורה יפגין כלפיו יחס אכפתי ומכבד. זאת משום שהתלמיד לא פנוי ללמידה מהמורה כאשר המורה נתפס בעיניו כמי שלא מתעניין בו ולא מקיים איתו שיח, אדיש או לא מנסה לעזור (בהיבטים לימודיים וחברתיים), ולעיתים אף גורם לתלמיד לחוש תסכול על ידי מתן משימות לא מתאימות או הערות לא רגישות. לעיתים התלמיד אף יגיב בחשדנות, בציניות ואף בהתרסה. החץ המקווקו בתרשים לעיל מבטא את העובדה שהיעילות של הוראת מיומנויות ישירה מותנית בקיום דרכי עבודה והתייחסות המשדרות אכפתיות לצורכי התלמיד.

5. שילוב הוראת מיומנויות בפרקטיקות מורה התומכות ישירות בצרכים ובערכים של תלמידים

מתוך האמור עד כה עולה כי יש לתת עדיפות להדרכה ולליווי של מורים בלימוד ובהפעלה של דרכי עבודה והתייחסות תומכות, בלי להעמיס עליהם הוראה ישירה שיטתית של מיומנויות לפי תוכנית קבועה מראש. אולם, ייתכן מאוד שאפשר לשלב הוראת מיומנויות ספציפיות כחלק מהמאמץ של המורה לתמוך בצורכי התלמידים ובהפנמת ערכים פרו־חברתיים. כאשר מתבצע שילוב כזה, חשוב שהמיומנויות הנלמדות ייבחרו באופן המשלים את העשייה המכוונת ליצירת סביבה לימודית־חברתית תומכת, ובהתאם לצרכים שעלו מתוך שיחות ועבודה עם התלמידים. זאת בניגוד לבחירת המיומנויות בהתאם לתוכנית לימודים קשיחה, שבה המיומנויות מוקנות לפי תכנון קבוע מראש.

לפי תפיסה זו רצוי בתחילת השנה לבדוק אילו היבטים בתפקוד האישי והכיתתי מציקים לתלמידים ולמורים והיו רוצים לשפרם, ואז לקיים מהלך חינוכי מתמשך ורב־ממדי. לדוגמה, נניח שמתברר כי תלמידים רבים תופסים עצמם כחסרי חברים, או חוששים מהדרה. נוסף על כך, רבים מצטרפים לפעולות הדרה מחשש להיות מודרים בעצמם. בתגובה לכך, ניתן להתחיל במהלך הכולל כמה שלבים: א׳ - קיום שיחות ודיונים המעלים את הנושא למודעות התלמידים; ב׳ - הפעלת שיטות לימוד קבוצתי המפחיתות דחייה, מאפשרות הכרת החוזקות של כל ילד ומקדמות חברויות; ג׳ - הפחתה של דרכי הוראה היוצרות השוואה חברתית ותחרות על סטטוס.

כדי לחזק את האפקטיביות של הפרקטיקות והמבנים החינוכיים האלה, יכולים המורים להוסיף הוראה ותרגול של מיומנויות הקשבה ופתרון קונפליקטים, התורמות לעבודה קבוצתית ומחזקות אמפתיה. דוגמאות לשילוב במהלכים חינוכיים מצומצמים יותר התומכים בתחושות מסוגלות, אוטונומיה ושייכות מופיעות בתוכנית הקהילה האכפתית (פרק 6 אצל עשור (2004, 2013, 2018 ובפירוט המקורות בקישור המופיע בסוף הנספח).

6. השלכות שליליות אפשריות של תוכניות למידה רגשית־חברתית המתמקדות בעיקר בהוראת מיומנויות לפי תוכנית קבועה

לתוכניות המתמקדות בהוראת מיומנויות יכולות להיות ארבע השפעות שליליות:

1. חיזוק תפיסה וחשיבה חינוכית מוטעה הרואה את תפקידו של המורה בתחום הרגשי כמלמד מיומנויות יותר מאשר מקדם חוויות צמיחה, ותפיסות עצמי וזולת חיוביות אצל תלמידים.

2. ברמת מטה משרד החינוך וגופים מממנים נוספים: הסטת משאבי זמן וכסף לתוכניות שאינן מתמקדות בקידום משאבי צמיחה עיקריים.

3. גזלת זמן יקר של המורה לצורך למידה והפעלה של הוראת מיומנויות, הפוגעת ביכולתו להקדיש זמן ללמידה ולהפעלה של דרכי התייחסות ועבודה תומכות צרכים; זאת כאשר למידה והפעלה איכותית של פרקטיקות חשובות אלו היא משימה קשה מאוד בכל מקרה, ובוודאי במציאות שבה מתקיימת מערכת החינוך הישראלית.

4. החמצה של ההזדמנות לשינוי משמעותי למרות ההכרה הגוברת בתפקידה החשוב של מערכת החינוך בקידום התפתחות רגשית מיטבית. זאת משום שבמקום לבצע שינויים משמעותיים בדרכי העבודה וההתייחסות של מורים לתלמידים ובסביבה הלימודית והחברתית הקיימת בבתי הספר, חוזרים שוב אל הפתרון המוכר של הוספת עוד שיעור, והפעם בתחום הרגשי־חברתי. במובן זה, הסתמכות על

הוראה ישירה כחלק מתוכנית קבועה לא רק שאינה מקדמת שינוי, אלא מספקת "תירוץ" שאולי אף מונע פעולה רצינית לשינוי. כך, תוכנית סדורה של הוראת מיומנויות עלולה רק לחזק את תקרת הזכוכית הבולמת שינוי חינוכי משמעותי.

7. סיכום

התפיסות והמחקר שהוצגו בפרק זה מדגישים כי למידה רגשית־חברתית כוללת הרבה יותר מאשר רכישת מיומנויות. לפי תפיסות אלו, המשאב החשוב ביותר של למידה רגשית־חברתית הוא חוויות צמיחה תומכות צרכים, המשמשות בסיס להתפתחות תפיסות עצמי ואחר חיוביות, מטרות ונטיות עניין פנימי וערכים פרו־חברתיים. כלומר, כאשר מתרחשת למידה רגשית־חברתית משמעותית, ילדים לומדים שהם אנשים אשר ראויים לאהבה ולהערכה, ומסוגלים להתמודד עם אתגרים; הם לומדים שיש רבים בעולם שאפשר לתת בהם אמון, שנכון ומספק להתחשב באחר, שיש דברים שמעניינים אותם באמת, ושיש להם ערכים ומטרות שהם מזדהים איתם, ואלו משמשים בסיס לזהות אישית ולתחושת משמעות.

מיומנויות עוזרות לחזק את הלמידה של התפיסות והערכים האלה, אבל הן עדיין משאב משני. הגורם העיקרי בבית הספר אשר יכול לחזק למידה של תפיסות ושל ערכים המשמשים משאב מרכזי להתפתחות מיטבית הוא התנהגות מורים, תהליך לימודי וסביבה חברתית (בכיתה ובבית הספר), היוצרים חוויות קבלה חברתית והצלחה לימודית. לאלו מתווספות פעילויות אשר מחזקות נטיות עניין, ערכים, ומטרות נותני משמעות.

במצב הנוכחי נראה כי מורים רבים עובדים בתנאים המקשים עליהם מאוד להתמודד עם האתגרים הניצבים בפניהם:

1. התייחסות והקשבה לכל תלמיד, מניעת דחייה חברתית והצקה לתלמידים.
2. תמיכה בהצלחת התלמידים בלימודיהם ובעניין שלהם בלמידה.
3. הוראה איכותית ויעילה, שהיא אתגר קשה מאוד בכלל (Shulman, 2004), ובוודאי בסביבות קשות שבהן פועלים מורים רבים.

על כן, במצב של עומס משימות ומשאבים מוגבלים, חשוב שבתי ספר ישקיעו קדם כול בפיתוח פרקטיקות מורים וסביבה לימודית־חברתית, התומכים בחוויות הצמיחה, בתפיסות, במוטיבציה ובערכים שתוארו. לעיתים סביר להשקיע זמנית גם בהוראת מיומנויות ספציפיות, אשר נראה שיתרמו למהלך חינוכי מתמשך של תמיכה בצורכי התלמיד ושיפור הסביבה הלימודית והחברתית.

רשימת המקורות המלאה לנספח מופיעה כאן, ובאתר המחלקה לחינוך של אוניברסיטת בן גוריון בנגב

Social and Emotional Skills Cultivation in the Education System

A summary of the proceeding of the expert committee, status report and recommendation

Editors: Rami Benbenishty & Tali Friedman

יוזמה
מרכז לידע ולמחקר בחינוך
مركز معلومات وبحث في التربية والتعليم
Center for Knowledge and Research in Education
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

Jerusalem, September 2020
Yozma - Center for Knowledge and Research in Education
The Israel Academy of Sciences and Humanities

יוזמה
מרכז לידע ולמחקר בחינוך
مركز معلومات وبحث في التربية والتعليم
Center for Knowledge and Research in Education
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

גבעת רם, כפר ההייטק, ביתן 4.2 | טלפון: 02-6221582
למשלוח דואר: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, ת.ד. 4040 ירושלים 9104001
education.academy.ac.il | hayozma.ed@academy.ac.il