



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 לעניין בנושא הוא בידע הרב-תחומי המתפתח לגבי תהליכי למידה. ידע זה כולל בין היתר התערעורת ההבחנה הדיכוטומית בין מיומנויות קוגניטיביות וידע לבין מיומנויות רגשיות וחברתיות; עדויות לגבי השפעות 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 וחיובית 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 לטיפול 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 המשגה 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 SEL (Social Emotional Learning), 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 השוונות 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 רבת-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 לטיפול ולהטמעה של למידה רגשית-חברתית

2.1 תפיסה כוללת

הקנייה וטיפול 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 שטיפול 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, פניית ומוטיבציה ללמידה רגשית-חברתית.

לגישת הוועדה, נושא הטיפול וההקניה של הלמידה הרגשית-חברתית אינו אפוא נחלתו של גוף אחד בתוך משרד החינוך, אלא דרך חיים מערכתית שצריכה לשלב את כל הגורמים באופן אפקטי (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 פניות ורצון ללמידה כזו. התנהגויות אלו חשובות בכל מפגש ואינטראקציה עם תלמידים, ולא רק בשיעורים ייעודיים או בתוכניות התערבות.

מתוך הבנה שהצלחת הטיפול 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 שהטיפול 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 מרכז וביזור משמעותי מאוד לדיון על יישום מדיניות של למידה חברתית-רגשית. למטה משרד החינוך יש תפקיד מרכזי בהנעת מהלך מערכתית. 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 ובעלות 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 קשיבות (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 פְּנִיּוֹת ומגבירה את הרצון לקחת חלק פעיל בלמידה רגשית-חברתית. התנהגויות אלו גם תורמות ישירות להתפתחות תפיסה עצמית חיובית, ערכים ומוטיבציה. חלק מהתנהגויות 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 אינטגרלי 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 פסיכופדגוגיה), 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 ורגישה 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 לִאָחֵר ופיתוח תחושת שייכות וגאווה בתרבות של כל תלמיד.
 - ניתן לנצל פעילויות חינוך גופני וספורט לקידום מיומנויות הקשורות בהבנה של התלמיד את עצמו, החזקות 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 ואמצעי 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 ובחיייהם 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 ייבחנו 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 והחינויים 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 ולקדם 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 בטיטה 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 קשיבות (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 לשיטתיות פעולה בין אנשי שטח, משרד החינוך, חוקרים וגופים רלוונטיים אחרים. ניתן לעודד מחקר ושיתופיות 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 לאחריות (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.