

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

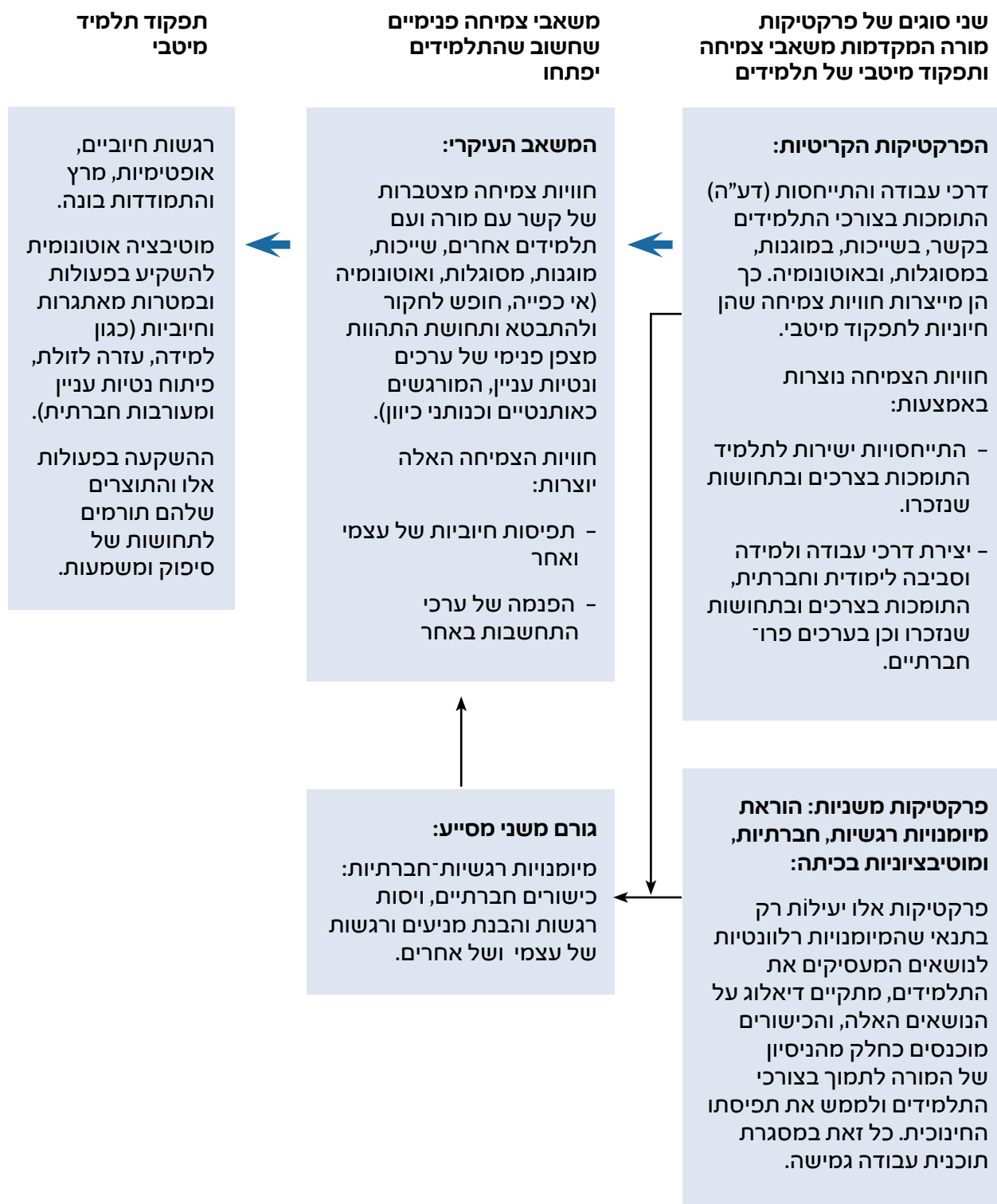
כיום יש הכרה בכך שטיפול יכולות קוגניטיביות וידע לא מספיקים כדי שתלמידים ובוגרי מערכת החינוך יוכלו לתפקד היטב וירגישו טוב. כמו כן ברור שכדי שתלמידים יתפתחו ויתפקדו היטב, הם חייבים לפתח משאבי צמיחה רגשיים, חברתיים ומוטיבציוניים שיאפשרו שגשוג, רווחה נפשית והתמודדות עם אתגרים וקשיים. על בסיס הכרה זו פנו 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 כ**משאב 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 לטיפול משאבי צמיחה אלו שונות מאוד מהדרכים המתאימות לטיפול 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



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; MacKenzie; Elliot et al. 2002; Damon, 2008; Bowlby, 1969; Baumeister, 2012; & 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 כאוטנטי - הם מוכנים לתת אמון באחרים, חווים רגשות חיוביים ותחושות של מרץ ואופטימיות ומפתחים מוטיבציה אוטונומית להשקיע בפעולות ובמטרות מאתגרות וחיוניות (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; Patall; 2009; Eccles & Roeser, 2009; Baker et al., 2003; Hamre & Pianta, 2001; Salomon et al., 1996; Shim et al., 2013; Schunk & Miller, 2002; Ruzek et al., 2016; et al., 2018; 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 חינוכיות, 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 שית, 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 ורבי־ממדי. לדוגמה, נניח שמתברר כי תלמידים רבים תופסים עצמם כחסרי חברים, או חוששים מהדירה. נוסף על כך, רבים מצטרפים לפעולות הדירה 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: הסטט 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, בוודאי 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