

## נספח 2 | היבטים התפתחותיים בלמידה רגשית-חברתית

| ד"ר דפנה קופלמן-רובין, המרכז הבינתחומי הרצליה

למידה רגשית-חברתית היא תהליך דינמי ומתפתח ולכן יש חשיבות גדולה להתייחס אליה מתוך נקודת מבט התפתחותית. מודלים מרכזיים שעוסקים בלמידה רגשית-חברתית כוללים התייחסות לציר של התפתחות. כך לדוגמה, המודל של CASEL שהוצג בהרחבה במסמך המסכם מציג את התפיסה ולפיה מיומנויות וכישורים של למידה רגשית-חברתית מתפתחים לאורך מעגל החיים, ולמיומנויות ספציפיות יש חשיבות גבוהה יותר בשלבי התפתחות מסוימים (CASEL, 2013, Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015).

הציר ההתפתחותי צריך לבוא לידי ביטוי במסגרת המושגית המגדירה למידה רגשית-חברתית, בפיתוח סטנדרטים (מה ילדים אמורים לדעת ולהיות מסוגלים לעשות בהתאם לגילם ולתרבות שאליה הם משתייכים), בפיתוח תוכניות ופרקטיקות לקידום למידה רגשית-חברתית ובכלי הערכה ומדידה.

### 1. הציר ההתפתחותי – עקרונות מרכזיים

הידע והניסיון המצטברים בתחום ההתפתחות הקוגניטיבית, החברתית והרגשית מלמדים אותנו שההתפתחות מתרחשת בתהליכים המשולבים זה בזה, הן מבחינת התפתחות המוח, הן ברמה ההתנהגותית (Adolphs, 2003). תהליכי התפתחות אלו משפיעים על משתנים רבים לאורך כל מעגל החיים, כולל השפעה על הישגים אקדמיים (בבית הספר ובלימודים גבוהים), בריאות פיזית ונפשית, רווחה כלכלית, מעורבות בחברה כאזרחים ועוד (Jones & Doolittle, 2017; Jones & Kahn, 2017).

גיונס ודוליטל (2017) מציינים שלושה עקרונות מנחים מרכזיים באשר לציר ההתפתחותי: **ראשית**, בכל שלב התפתחותי השינויים הנוירולוגיים והפיזיים מכתיבים מהם הכישורים הרגשיים-חברתיים החשובים ביותר בשלב זה, ומתי מצופה להשיג שליטה ובשלות בכישורים אלו. לשם המחשה נתייחס למיומנויות ולכישורים רגשיים. מהילדות המוקדמת ועד אמצע הילדות מתרחשת התקדמות הדרגתית ברכישת כישורים אלו: מהיכולת לזהות ולשיים מצבים רגשיים שונים (למשל איך נראות פנים כועסות, ובמה כעס שונה או דומה לעצב), ועד הבנה שאנשים שונים יכולים להגיב רגשית באופן שונה לאותה סיטואציה, על רקע שונות בחוויות ובניסיון האישי שלהם (למשל, אני מרגישה כעס במצב מסוים, אבל חברתי הטובה מרגישה עצב במצב כזה). במילים אחרות, מערך המיומנויות מתרחב עם הזמן וכישורים מסוימים מהווים את היסודות לכישורים שמתפתחים בהמשך. לדוגמה, לפני שניתן להבין שמצבים זהים מעוררים רגשות שונים בקרב אנשים שונים, יש לפתח את היכולת להבין מהם רגשות ולדעת לזהות רגשות.

**שנית**, ככל שילדים גדלים הם נחשפים יותר ויותר לסביבות חיצוניות מגוונות ורבות, נוסף על הסביבה המשפחתית ומעבר לה. החשיפה לסביבות אלו, לחוויות ולהתנסויות שהן מאפשרות משפיעה על התפתחותם של מיומנויות וכישורים בתחום הלמידה הרגשית-חברתית. בגיל הינקות

והילדות הצעירה ילדים מבליים את רוב זמנם או במסגרת הבית עם בני משפחתם, או במסגרת החינוכית עם צוות חינוכי מצומצם יחסית וקבוע. בילדות האמצעית, מרכזיות המשפחה פוחתת בהדרגה ככל שהילדים נפגשים עם מספר הולך וגדל של אנשי חינוך וחברים, ומבליים זמן רב יותר בסביבות נוספות כגון תנועת נוער, קבוצות ספורט וחוגים או בבתים של חברות וחברים. בגיל ההתבגרות מעגל זה מתרחב עוד יותר מבחינת מספר אנשי החינוך והחברים שעימם המתבגרים נפגשים ומבחינת מגוון הסביבות שאליהן הם נחשפים. למשל, חלק מבני הנוער משתלבים במקומות עבודה, במשלחות לחו"ל, במסגרות התנדבות בקהילה וכדומה, וסביבות אלו מזמנות להם מגוון עשיר של חוויות והתנסויות, המשמשות זירה להתפתחות של מיומנויות רגשיות חברתיות.

**שלישית**, קיימות עדויות מחקריות מבוססות ורבות המראות כי ישנן תוכניות ודרכי הוראה שנמצאו יעילות בטיפול ובתמיכה במיומנויות הללו. עוד נמצא כי האפקטיביות של תוכניות ודרכי הוראה אלו גבוהה יותר כאשר הן מותאמות לשלב ההתפתחותי של הילד או הילדה. לפיכך, יש להתאים את הדרך שבה מעבירים את התוכנית או את ההתערבות לשלב ההתפתחותי של הילדים. כך למשל, בגיל הגן תוכניות המבוססות על משחקים יהיו יעילות יותר; בגיל בית הספר היסודי הוראה ישירה המכוונת לטיפול מיומנויות רגשיות-חברתיות ומשולבת בפעילות ובתהליכי ההוראה בכיתה היא הדרך היעילה ביותר; ובגיל ההתבגרות חשוב לתת מקום לנקודת המבט של המתבגרים, ולצורך שלהם באוטונומיה ובכבוד.

## 2. התפתחות של מיומנויות וכישורים רגשיים-חברתיים

ניתן לחלק כישורי למידה רגשית-חברתית לשלושה תחומים הקשורים זה בזה:

1. כישורים קוגניטיביים הכוללים תפקודים ניהוליים כגון זיכרון עבודה, שליטה קשבית, גמישות, אינהיביציה, תכנון ובקרה וכן אמונות ועמדות המשפיעות על תחושת הערך העצמי ועל ההתייחסות ללמידה ולצמיחה או להתפתחות.
2. מיומנויות רגשיות המאפשרות לנו להתמודד עם תסכול, לזהות ולנהל את רגשותינו וכן להבין רגשות ונקודות מבט של אנשים אחרים.
3. מיומנויות חברתיות ובינ-אישיות המאפשרות לנו להבין רמזים חברתיים, להתנהל בתוך מצבים חברתיים, לפתור קונפליקטים בינ-אישיים, לשתף פעולה עם אחרים, לעבוד באופן יעיל בצוותים ולהפגין אמפתיה וחמלה כלפי אחרים (Jones & Kahn, 2017).

התפתחות של מיומנויות וכישורים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים היא תהליך מורכב המושפע מגורמים רבים. כפי שצוין קודם, תהליכים אלו משפיעים זה על זה ומושפעים זה מזה, והם שלובים באופן אינטגרלי בלמידה ובהצלחה אקדמית (Immordino-Yang, 2011; Jones & Zigler, 2002). באופן כללי ניתן לומר שלמידה מתרחשת במרחב רגשי ובינ-אישי ומושפעת ממנו. כך למשל, היכולת לעבד מידע נפגעת כאשר אנו מפחדים. המחקר העוסק בבחינת יעילותן של סביבות למידה מראה כי כישורים אקדמיים בשנות בית הספר הראשונות קשורים עם יכולת התלמיד או התלמידה לווסת רגשות והתנהגות ולהיות מעורבים באינטראקציות חברתיות חיוביות עם בני גילם ועם המבוגרים בבית הספר. כמו כן מחקרים אלו מראים כי התפקוד של התלמידים בהמשך (למשל, הגעה סדירה לבית הספר) קשור מאוד עם התפקוד הרגשי-חברתי התנהגותי שלהם (Heckman, & Kautz, 2013; Jones, Brown, & Lawrence Aber, 2011). עוד ידוע שדרכי הוראה ופעילויות אקדמיות הכוללות שילוב של אתגרים קוגניטיביים עם אינטראקציה חברתית או עוררות רגשית מגבירים את רמת המעורבות של התלמיד או התלמידה בלמידה ומקדמים למידה עמוקה וארוכת טווח (Farrington et al., 2012).

האינטראקציה בין הגנטיקה לסביבה מפתחת, מעצבת ומשנה את הכישורים והמיומנויות הרגשיים-חברתיים לאורך הזמן מהינקות, לילדות ולהתבגרות. ישנן עדויות לכך שמיומנויות וכישורים אלה נשארים גמישים (קרי בעלי יכולת להתפתח) למשך תקופות ושלב התפתחות ארוכים יחסית, לעומת תפקודים קוגניטיביים מסוימים שנעשים פחות גמישים עם העלייה בגיל (Heckman, Stixrud, & Urzua, 2006). המחקר בתחום הזה עדיין לא מפותח דיו אבל מתוך הקיים היום נראה שכישורים מסוימים משמשים אבני יסוד להתפתחותם של כישורים ומיומנויות מורכבים יותר המתפתחים בהמשך. לדוגמה, ויסות וניהול רגשות הכרחיים ליכולת להתמודד בהצלחה עם קונפליקטים חברתיים מורכבים; והיכולת לזהות את הרגשות של עצמי היא שלב מקדים והכרחי ליכולת לווסת באופן יעיל את רגשותיי. מכאן שילדים צריכים לפתח כישורים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים בסיסיים כתנאי הכרחי ומקדים ליכולתם לפתח באופן מלא מיומנויות וכישורים אחרים (Jones & Kahn, 2017).

נוסף על כך, מתחיל להצטבר ידע המצביע על כך שרמת החשיבות והמרכזיות היחסית של כישורי למידה רגשית-חברתית כאלו ואחרים משתנה בהתאם לשלב ההתפתחותי. כלומר, הם משתנים בהתאם למשימות ולדרישות של השלב ההתפתחותי הנתון ובהתאם לצורך להתמודד עם הדרישות והאתגרים המשתנים בסביבה שבה הילדים לומדים, משחקים וגדלים (למשל כניסה לכתה א' לעומת גן הילדים). בעוד שהגדרות כלליות של כישורי למידה רגשית-חברתית רלוונטיות ומתייחסות למגוון שלבי התפתחות, הרי שהמיומנויות הנדרשות לצורך תכלול מחשבות, רגשות והתנהגות בתוך כישורי למידה רגשית-חברתית וביניהם, משתנות בהתאם לשלב ההתפתחותי.

לדוגמה, בגן הילדים מודעות חברתית מתפתחת מתוך התנהגות על פי חוקים חברתיים כגון משחק לפי תורות; בשנות בית הספר היסודי ילדים לומדים להבין את הביטויים הרגשיים התואמים מצבים חברתיים פשוטים; בחטיבת הביניים הם מסגלים הבנה של סיטואציות חברתיות מורכבות יותר, ובתיכון הם מגיעים להכרה בקיומן של תפיסות עולם ופרספקטיבות חברתיות-תרבותיות מגוונות ושונות. מכאן שיש לטפח ולקדם כישורים ומיומנויות קוגניטיביות, רגשיות וחברתיות ספציפיות לפני שמטפחים מיומנויות אחרות. כמו כן הקנייה וטיפוח של מיומנויות אלו במערכת החינוך צריכה להיעשות תוך כדי התייחסות לרצף ההתפתחותי ובהתאם למאפייני הגיל (Jones & Doolittle, 2017).

התפתחות כישורים ומיומנויות בתחום הלמידה הרגשית-חברתית מושפעת כאמור מהקשר החברתי והתרבותי, ולכן כאשר מתייחסים לציר ההתפתחותי יש להתחשב במאפיינים הללו. דרך אחת לעשות זאת היא באמצעות התייחסות למיומנויות אלו כאל מטרות ויעדים ללמידה והגדרת יעדים אלו בהתאם לגיל ולהקשר המקומית-תרבותי, קרי, סטנדרטים או אינדיקטורים של למידה רגשית-חברתית.

### **3. סטנדרטים או אינדיקטורים של למידה רגשית-חברתית**

סטנדרטים ללמידה רגשית-חברתית הם מטרות כלליות, נורמות או אמות מידה (benchmarks) המגדירות מה מצופה מתלמידים לדעת ולבצע מבחינה חברתית ורגשית, בהתאם לשלב ההתפתחותי ולתרבות המקומית. סטנדרטים אלו מהווים קווים מנחים או מפת דרכים (guidelines) להקנייה ולטיפוח של למידה רגשית-חברתית ויש להתייחס אליהם כאל "יעדים ללמידה" או "מיומנויות וכישורים". חשיבות הסטנדרטים מתקשרת לרעיון של system-wide SEL המגובה בכל מערכת החינוך: חזון, מטרות, מדיניות, סטנדרטים, הכשרה, פיתוח מקצועי, הערכה ושימוש בנתונים לצורך למידה, שיפור וקבלת החלטות.

חשיבותם של סטנדרטים נובעת מכך שבאמצעותם ניתן לבסס שימוש בשפה משותפת, להתוות סדרי עדיפויות וליצור מסגרת קוהרנטית, המשלבת בין כל מרכיבי התהליך החינוכי. באמצעות הסטנדרטים ניתן להגדיר יעדים חינוכיים ואמצעים להשגת יעדים אלו, כולל הכשרה, דרכי הוראה ותוכניות התערבות. מדינות רבות בארה"ב החלו לכלול מיומנויות חברתיות-רגשיות בסטנדרטים החינוכיים שלהם (ראו למשל [מדינת אילינוי בארה"ב](#)). על סמך הספרות בנושא, סטנדרטים של למידה רגשית-חברתית נחשבים יעילים וחזקים ככל שהם תואמים לשלב ההתפתחותי ולתרבות המקומית; מתייחסים לרצף הגילאי מגן הילדים ועד סוף התיכון; משולבים באופן אינטגרטיבי עם הסטנדרטים האקדמיים; כוללים הכוונה לדרכי הוראה ולתוכניות המקדמות התפתחות רגשית-חברתית ומבססות סביבה לימודית בטוחה וחיובית; משמשים תמיכה לתהליכי יישום והטמעה; נבנים ומוגדרים על סמך עבודה משותפת עם הצוות החינוכי, המשפחות ושאר השותפים הרלוונטיים בקהילה (חינוך בלתי פורמלי, למשל) (Eklund, Kipatrick, Kilgus, & Haider, 2018). נכון להיום לא קיימים סטנדרטים ללמידה רגשית-חברתית בישראל.

ישנן כמה דרכים להערכה ולמדידה של מיומנויות למידה רגשית-חברתית. כלים אלו כוללים שאלונים (דיווח על הילדים ודיווח עצמי) ומדידה ישירה באמצעות מטלה ביצועית. לכל אחת מהדרכים יש יתרונות וחסרונות וקיים ניסיון למצוא דרכי מדידה שקשורות באופן אינטגרלי לסטנדרטים, לתוכניות ולדרכי ההוראה, למסגרת המושגית שבתוכה פועלים ולפיתוח המקצועי של הצוותים החינוכיים (להרחבה ראו: McKown, 2019 וכן פרק 10 במסמך המסכם).

#### 4. התאמת תוכניות ודרכי הוראה לשלב ההתפתחותי

קיימות עדויות מחקריות מבוססות ורבות המעידות כי ישנן תוכניות ודרכי הוראה יעילות לטיפול ולתמיכה במיומנויות הללו, וכי ניתן ליישם תוכניות כאלו במסגרת סביבות למידה פורמליות ובלתי פורמליות – מהינקות ועד הבגרות הצעירה (Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017; Weissberg et al., 2015). בתוכניות ודרכי הוראה הכוונה לתוכניות שיעילותן הוכחה מחקרית (Evidence-Based Programs - EBP). תוכניות כאלו כוללות מערך מקיף ומותאם התפתחותית. התוכניות הללו מתרגמות את הרצף ההתפתחותי של ידע, עמדות, מיומנויות וכישורי למידה רגשית-חברתית לכדי יחידות הקנייה והתנסויות, ולכל יחידה יש מטרה מוגדרת וברורה; עזרים, מצגות וכל רכיב אחר הנדרש לתהליך (כולל תשתית טכנולוגית כאשר זו נדרשת); תהליכי הכשרה והדרכה לצוות שאמור להעביר את התוכניות לתלמידים.

ניתן להעביר תוכניות כאלו בכמה דרכים:

1. הקנייה ישירה של מיומנויות למידה רגשית-חברתית באמצעות שיעורים ייעודיים.
2. פרקטיקות הוראה כגון למידה שיתופית ולמידה מבוססת פרויקטים (project-based learning - PBL) שמטפחות כישורי למידה רגשית-חברתית.
3. שילוב למידה רגשית-חברתית בהוראת המקצועות השונים כגון שפה, מתמטיקה, מדעי החברה וכדומה.
4. טיפוח אקלים המקדם סביבה לימודית רגישה תרבותית, הממוקדת בטיפול מיומנויות למידה רגשית-חברתית.

בכל אחת מהדרכים הללו חשוב שהוראת למידה רגשית-חברתית תהיה **ישירה** ומכוונת. בישירה הכוונה לכך שצריכה להיות לתלמידים הבנה ברורה של המיומנויות ושיטות ההוראה הנדרשות כדי לטפח אותן. חשוב להתייחס לכך שהילדים "מביאים עימם" את המיומנויות הרגשיות

חברתיות שלהם וכי קיימת שונות בין ילד לילד מבחינה זו. יש להכיר בכך ולהקפיד על כך שהילדים יהיו מעורבים באופן פעיל בתהליך, יתרמו מעצמם וייקחו חלק בתהליך הדינמי של טיפוח ושל קידום מיומנויות אלו. יש לציין כי התוכניות היעילות ביותר הן תוכניות שמעודדות את התלמידות והתלמידים לפתח את מיומנויות הלמידה הרגשית-חברתית שלהם בהזדמנויות שונות כגון למידה בקבוצות; מקדמות חיזוק של מערכות יחסים עם בני הגיל ועם מבוגרים; מעודדות את תרגול המיומנויות לאורך כל היום בדרכים מותאמות והן בעלות משמעות ורלוונטיות לחיי התלמידות והתלמידים (CASEL, 2013, 2015).

בכל הדרכים לקידום למידה רגשית-חברתית שצוינו לעיל, חשוב שההתאמה התפתחותית תתייחס לשני היבטים מרכזיים:

1. בחירה והתמקדות במיומנויות ובכישורים של למידה רגשית-חברתית המרכזיים לשלב ההתפתחותי.

2. התאמת דרכי ההוראה וההפעלה של התוכניות למאפייני השלב ההתפתחותי.

בהקשר ההתפתחותי, חשיבותם של כישורי למידה רגשית-חברתית היא לאפשר לילדים להתמודד בהצלחה עם המשימות ההתפתחותיות המרכזיות של השלב שבו הם נמצאים. חוויות הצלחה כאלו מבססות ביטחון עצמי, תחושת מסוגלות וחוסן (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria, & Knox, 2009; Nagaoka, Farrington, Ehrlich, & Heath, 2015).

## **5. דוגמאות למשימות התפתחותיות מרכזיות: פירוט על פי גיל והשלכות על דרכי הוראה**

לצורך המחשה והדגמה של הטענה כי התוכן וההתמקדות באלמנטים ספציפיים בתוך למידה רגשית-חברתית משתנים עם הגיל, נביא כמה דוגמאות למשימות התפתחותיות מרכזיות מגיל הגן ועד התיכון.

### **5.1 גיל הגן**

ילדים בגיל הגן מפתחים מיומנויות וכישורים חברתיים ורגשיים בצורות שונות. להלן כמה דוגמאות:

- הם מתחילים להבין רגשות בסיסיים, קרי הבנת מצבים רגשיים, ביטויים של רגש וחוויות רגשיות. נוסף על כך, הם מתחילים לנסות לפתור בעיות בין-אישיות.
- מסוגלים לקיים קשרים עם מבוגרים.
- מתחילים להתנהג בהתאם לחוקים חברתיים (למשל, משחק לפי תור).
- מתחילים ליצור אינטראקציות עם בני ובנות גילם תוך כדי יכולת לנהל או לווסת את רמת העוררות הרגשית.
- מתחילים ליזום התנהגויות פרו-חברתיות וחברויות עם בני ובנות גילם.

### **השלכות ההתפתחות הרגשית-חברתית על תוכניות ועל דרכי הוראה**

בגיל הגן תוכניות יכולות לשמש מנוף תמיכה להתפתחות הנורמטיבית המאפיינת גיל זה וכן להפחית את הסיכון להתפתחות קשיים אקדמיים, התנהגותיים וחברתיים בהמשך, עם הכניסה לבית הספר. היות שקשיים אלו מופיעים לרוב על רקע כישורים רגשיים-חברתיים ויכולת ויסות עצמי שאינם מפותחים דיים, הרי שתוכניות אוניברסליות המשולבות בתוכנית הלמידה של הגן

עבור כל הילדים ומיועדות לחזק ולטפח מיומנויות אלו יכולות להיות בעלות אפקט מניעה בהקשר של התפתחות בעיות רגשיות וחברתיות בעתיד.

תוכניות למידה רגשית-חברתית צריכות להתייחס למאפיינים ההתפתחותיים בגיל זה, גם בהקשר של הדרך שבה מופעלת התוכנית. יש לקחת בחשבון את הצורך בתנועה; את משך הזמן הקצר יחסית שבו ילדים בגיל זה יכולים ל"שבת בשקט ולהתרכז"; ואת העובדה שהוויסות העצמי עדיין תלוי מאוד בתמיכה שמספקים אחרים, בעיקר ההורים והצוות החינוכי (Bernier, Carlson, & Whipple, 2010).

לפיכך מומלץ שדרכי ההוראה של תוכניות בגיל הגן יכללו הקניית מושגים באמצעות הסברים קונקרטיים הנמשכים פרק זמן קצר מאוד; ישלבו פעילות גופנית והתנסות חווייתית; יכללו תרגול רב המכוון על ידי המבוגרים ומלווה במשוב תכוף ובהכוונה.

מבחינת התכנים הרי שבגיל הגן יש לתמוך ולקדם התפתחות של אוצר מילים, יכולת ביטוי, כישורי תפיסה והנמקה חברתיים. חשוב שכל אלו יהוו בסיס לתפקוד והבנה רגשית-חברתית בשלים יותר בהמשך. מומלץ שהתוכנית תכלול מיומנויות משחק וחברות בסיסיות, הבנה של רגשות, שליטה עצמית ופתרון בעיות חברתיות, כל אלו כאמור ברמה ראשונית המשולבת בשגרות היומיות והשבועיות של הגן.

## 5.2 בית הספר היסודי

כמה מיומנויות חשובות מתפתחות בתקופת בית הספר היסודי:

- נוצרים קשרים חברתיים עם חבר אחד או חברה אחת וקבוצת חברים (חבורה) שנשארים יציבים לאורך זמן.
- מתפתחת יכולת לשלוט בדחפים תוקפניים.
- מתפתחת יכולת לווסת רגשות באינטראקציות עם בני הגיל.
- משתכללת היכולת לבטא ביטוי רגשי התואם את הסיטואציה.
- משתפרת היכולת לפתור בעיות בין-אישיות מתוך גמישות ומגוון דרכי פתרון.

### השלכות ההתפתחות הרגשית-חברתית על תוכניות ועל דרכי הוראה

כפי שצוין קודם לכן, בבית הספר היסודי התלמידים נדרשים לפתח מגוון רחב של מיומנויות קוגניטיביות, רגשיות וחברתיות כדי להתמודד עם הסיטואציות היומיות (Jones, Barnes, & Bailey, & Doolittle, 2017). יש להבחין בין הכיתות הנמוכות של בית הספר (אי-ד'), לבין הכיתות הגבוהות יותר (ה-ו'). ההבדלים בין קבוצות גיל אלו מתייחסים הן לאיכות ולמרכזיות היחסים עם בני הגיל, הן לתחושת השייכות לבית הספר. ככל שמתבגרים, מרכזיותם וחשיבותם של מערכות היחסים עם בני הגיל הולכת וגוברת – ילדים נדרשים לנווט חברויות וסיטואציות חברתיות מורכבות יותר ולכן הם צריכים מגוון של כישורים בין-אישיים, כמו היכולת לפתח חברויות מתוחכמות יותר, לאמץ התנהגות פרו-חברתית ומוסרית ולפתור קונפליקטים חברתיים. על פי הספרות המדעית בעולם ובארץ (למשל, ממצאי המיצ"ב), תחושת השייכות לבית הספר הולכת ופוחתת עם העלייה בגיל, ותוכניות למידה רגשית-חברתית צריכות להתייחס לעניין זה.

### 5.3 חטיבת הביניים

בגיל חטיבת הביניים מתפתחות כמה מיומנויות חשובות. נזכיר כמה מהן:

- הבנה של מצבים רגשיים מורכבים של עצמי ושל אחרים, המבוססת על היכולת להבין אנשים אחרים (יכולת זו התפתחה בשלבים מוקדמים יותר).
- בנייה של זהות המבוססת בעיקר על שייכות לקבוצה, לצד ירידה בתלות במבוגרים והתפתחות של עצמאות.
- יכולת להתמודד ולפתור קונפליקטים חברתיים בתוך קבוצות ובתוך קשר דיאדי (זוגי).

#### השלכות ההתפתחות הרגשית-חברתית על תוכניות ועל דרכי הוראה

בחטיבת הביניים חלה עלייה ברמות הסיכון לקשיים פסיכוכברתיים, ולכן מטרתן של תוכניות למידה רגשית-חברתית צריכה להיות לא רק קידום תפקוד אקדמי וטיפול כישורי למידה רגשית-חברתית, אלא גם הפחתת רמות הסיכון לקשיים הפסיכוכברתיים שעלולים להתפתח בגיל זה. התכנים של התוכניות ודרכי העברתן צריכים לקחת בחשבון את הצרכים ההתפתחותיים של התלמידים בגיל זה ולכלול קידום חשיבה ביקורתית לצד מתן סביבה בטוחה ותומכת שתאפשר תרגול ואימון המיומנויות הנרכשות. כל אלו צריכים להיעשות במסגרת אינטראקציות עם בני הגיל ועם מבוגרים מחוץ למשפחה (Durlak et al., 2015).

### 5.4 תיכון

מיומנויות וכישורים נוספים מתפתחים בתיכון, למשל:

- הקשרים עם אחרים נעשים בשלים יותר וחלה עלייה בעצמאות הרגשית מההורים וממבוגרים אחרים (לצד שמירה על הקשרים עם).
- מתפתחת יכולת להבין נקודות מבט רגשיות מגוונות ואף יוצאות דופן או ייחודיות.
- מתבססת זהות אישית (שבהתחלה התבססה על שייכות לקבוצה ומשם מתפתחת על בסיס אינדיבידואציה).
- מתפתחת מערכת ערכים מוסריים המכוונים את ההתנהגות.

#### השלכות ההתפתחות הרגשית-חברתית על תוכניות ועל דרכי הוראה

בתיכון נדרשת רמה מתוחכמת יותר של כל אותם כישורים רגשיים-חברתיים שהחלו להתפתח בילדות ובהתבגרות המוקדמת. הקוגניציה החברתית משתפרת, והיכולת להתבונן מנקודת המבט של האחר נעשית יותר מתוחכמת (Steinberg, Vandell, & Bornstein, 2011). מתבגרים חווים שינויים ביולוגיים, פיזיים וקוגניטיביים רבים המתרחשים בו זמנית ובקצב מהיר. שינויים אלו תומכים בהבשלה של יכולות קוגניטיביות ורגשיות המהוות בסיס מוצק לבנייה של כישורי למידה רגשית-חברתית מחד גיסא, אך גם מאתגרים ומעלים את הסיכון להתפתחות קשיים שונים מאידך גיסא (Williamson, Modecki, & Guerra, 2015). בגיל זה חלה עלייה בסיכון לפיתוח בעיות התנהגות, למעורבות באלימות ובריונות, להתנהגות מינית מסוכנת, לשימוש בחומרים מסוכנים ולנשייה מבית הספר (Steinberg et al., 2011).

תוכניות למידה רגשית-חברתית בתיכון מטפחות כישורים ומיומנויות רלוונטיים לגיל. למשל, קידום מודעות עצמית היא מטרה רלוונטית בגיל זה, על רקע העלייה ביכולת לחשיבה מופשטת והמוטיבציה של המתבגרים לבסס זהות ולהציב מטרות אישיות (Steinberg et al., 2011);

תוכניות שמיועדות לקדם ניהול עצמי נותנות מענה לצורך לאזן את הירידה בוויסות עצמי המאפיינת מתבגרים רבים; ההתמקדות המוגברת בקשרים עם אחרים תורמת לרלוונטיות של תוכניות למידה רגשית-חברתית המפתחות כישורים בינ-אישיים, מודעות ואמפתיה חברתית; וקידום קבלת החלטות אחראית אף הוא רלוונטי למאפייני גיל ההתבגרות על רקע התמודדותם של מתבגרים בגיל זה עם החלטות ועם בחירות בעלות השפעה על המשך מהלך חייהם (Williamson et al., 2015).

לסיום, חשוב לציין כי התפתחות מושפעת מאוד מקשרים חברתיים, גומרים בסביבה וכמובן התרבות המקומית. מערכות יחסים תומכות ועשירות משמשות סביבה המקדמת ומצמיחה מיומנויות וכישורים רגשיים, חברתיים וקוגניטיביים, ומיומנויות אלו מושפעות מהסביבה ומהקשר שבו מתרחשים תהליכי ההתפתחות (Jones & Doolittle, 2017; Jones & Kahn, 2017). כך למשל, בבית ספר שבו האקלים מבסס ביטחון ותחושת שייכות, כישורי למידה רגשית-חברתית יתפתחו בצורה טובה יותר מאשר בסביבה שאינה כוללת אקלים שכזה (להרחבה ראו פרק 3 במסמך המסכם). באופן דומה יש להתייחס להשפעה התרבותית על התפתחות מיומנויות למידה רגשית-חברתית. כך למשל, בעוד שבתרבות מסוימת עשויים לעודד את הילדים לבטא רגשות החל מגיל צעיר, הרי שאחרות אינן מעודדות זאת.

## מקורות

- Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience of human social behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(3), 165-178.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child development*, 81(1), 326-339.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2013). *The 2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs – preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2015). *The 2015 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs – middle and high school edition*. Chicago, IL: Author.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(Suppl 1), i37-i52.
- Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., Gullotta, T.P., & Comer, J. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York, NY: Guilford Press.



- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- Eklund, K., Kilpatrick, K. D., Kilgus, S. P., & Haider, A. (2018). A systematic review of state-level social–emotional learning standards: Implications for practice and research. *School Psychology Review, 47*(3), 316-326.
- 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, IL: Consortium on Chicago School Research.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2013). *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition* (No. w19656). National Bureau of Economic Research.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor economics, 24*(3), 411-482.
- Immordino-Yang, M. H. (2011). Implications of affective and social neuroscience for educational theory. *Educational Philosophy and Theory, 43*(1), 98-103.
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children, 49-72*.
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Lawrence Aber, J. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child development, 82*(2), 533-554.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children, 3-11*.
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. Consensus statements of evidence from the Council of Distinguished Scientists*. Aspen Institute.
- Jones, S. M., & Zigler, E. (2002). The Mozart effect: Not learning from history. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*(3), 355-372.
- McKown, C. (2019). Challenges and opportunities in the applied assessment of student social and emotional learning. *Educational Psychologist, 54*(3), 205-221.

Nagaoka, J., Farrington, C. A., Ehrlich, S. B., & Heath, R. D. (2015). *Foundations for young adult success: A developmental framework. Concept paper for research and practice*. Chicago IL: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

Steinberg, L., Vandell, D.L., Bornstein, M.H. (2011). *Development: Infancy through adolescence*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.

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* (p. 3-19). The Guilford Press.

Williamson, A. A., Modecki, K. L., & Guerra, N. G. (2015). SEL programs in high school. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* (pp. 181-196). New York, NY: The Guilford Press.