

## 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 בטיפול מיומנויות רגשיות-חברתיות. כפי שנתאר בפרק 2 העוסק בהמשגה, הוועדה מצאה שספרות זו מרחיבה מעבר לדין 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" (SEL – Social Emotional Learning), ולדון בהשלכות ובמשמעויות של הידע בעולם על המלצות 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, חייב 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 שהעמקה של הוועדה בנושא זה אין משמעה שהקניה וטיפול של מיומנויות רגשיות-חברתיות, גם במובן הרחב שבחירה 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 המוכוונים לטיפול 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 ולטיפול של למידה רגשית-חברתית. המושג “הקניה” מתייחס לתהליך פעיל ומכוון של הוראה, הן באמצעות מערכי שיעורים, הן על בסיס ניצול של הזדמנויות מתאמות. המושג “טיפול” 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; Ryan & Deci, 2017; Pianta & Hamre, 2009a; Masten, 2014). 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 מלא 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 התערעורת 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, Carneiro, & 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, שעיימת 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 השונות 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 גורמים 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-תרבותיות וכן פרודוקטיביות, אחריות 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 השונות הרבה ביחסים ההדדיים בין הורים לבית הספר. שונות זו נובעת בין היתר מהבדלים בין הקשרים 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 & Kendziora, 2010; Osher, Cantor, Berg, Steyer, & Rose, 2020; 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, מכוונות 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 לציין 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 תלמידי 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 ולטיפול 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 (במובן 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 באידס, 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) וחתימה 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 מיטיבית, 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 [ESSA](#) (Every Student Succeeds Act) 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 האחראיות (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 לטיפול 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 ולטיפול 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: **EDI, MBI** <http://www.selresources.com>).

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 מאוחרים".

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 (2018-2019) 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 מבוססת 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.

● **פסיכופדגוגיה:** שפ"י בשיתוף אגפים אחרים במשרד פועלים לקידום התפיסה ולפיה יש לשלב למידה רגשית-חברתית בתהליכי למידה-הוראה ובתוכנית הלימודים. מודל "חמש אבני הפסיכופדגוגיה" 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 המערכת 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 (מחוננים) 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 ה"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 בביור 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 אבני ראשה 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 וטיפול 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 המשגות 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.