

פרק 11: הטמעה מערכתית של למידה רגשית-חברתית

1. מבוא

פרק זה עוסק במדיניות חינוכית המכוונת לקידום ולהטמעה של למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך בישראל. נקודת המוצא של הדיון שיוצג להלן היא שכל שינוי חינוכי, לא כל שכן שינוי המציב יעדים חדשים בפני מערכת החינוך, דורש גישה מפוכחת באשר ליכולתה של המערכת להוביל להטמעה מוצלחת. לנוכח הבנתנו את מאפייני מערכת החינוך, המבנה הארגוני המורכב של בית הספר ועבודת הצוות החינוכי, נראה שחוסר תשומת לב לקשיים, לחסמים ולהיבטים ארגוניים עשוי לעכב ואף למנוע שינוי מערכתי.

בתחילת הפרק נעסוק בגישות תאורטיות מרכזיות בנושא שינויים חינוכיים והטמעה של תוכניות חדשות במערכות חינוך, מתוך הסתמכות על הידע הרב שנצבר בעשורים האחרונים בתחום המחקר על מדיניות החינוך. לאחר מכן נציג תובנות באשר לקשיים, לכישלונות ולהצלחות בהטמעה רחבת היקף של תוכניות בתחום הלמידה הרגשית-חברתית. סקירה זו לא תקיף את כלל הידע הקיים, אלא תציג דוגמאות בולטות שיכולות לסייע בחשיבה על פיתוח מדיניות הטמעה רלוונטית. על בסיס תובנות אלו נציע כללים מרכזיים להפצת ידע ולהטמעה מערכתית של תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית בישראל.

המחקר העשיר על שינויים ורפורמות במערכות חינוך ועל הניסיונות להטמיע תוכניות חדשות בבתי ספר, מלמד יותר מכול על הקושי המובנה בתהליכים מסוג זה. קיימות סיבות רבות ומגוונות לקשיים אלו, אולם ראוי לפתוח דיון זה בטענתו של חוקר הארגונים קארל ווייק ולפיה בתי ספר ומערכות חינוך שונים ממרבית הארגונים האחרים בחברה המודרנית בכך שהם מאופיינים ב"חיבורים רופפים" (loose coupling) (Weick, 1976). משמעות הדבר היא שעבודת המורות והמורים מאופיינת במידה רבה של עצמאות, בשיתוף פעולה מועט עם שחקנים אחרים וביכולת מוגבלת של דרגים גבוהים יותר במערכת לפקח על עבודתם באופן יעיל. גם מנהל בית הספר פועל בסביבה ארגונית המאופיינת במידה מועטה של שיתוף פעולה עם מנהלים ומנהלות אחרים ובה לדרגים הגבוהים יכולת מוגבלת לקבוע סדר יום ולאכוף מטרות ודרכי פעולה.

ווייק מוסיף כי את הקשיים הרבים המתגלים בנייהול מערכות חינוך יש לייחס בראש ובראשונה להתעלמות של מקבלי החלטות מאופיו המיוחד של הארגון החינוכי ומניסיונם לנהל אותו כפי שמנוהלים ארגונים אחרים, בעלי חיבורים הדוקים יותר. לטענתו, מקבלי החלטות בתחום החינוך נצמדים פעמים רבות לדפוס פעולה רציונלי-בירוקרטי, המתאפיין בראש ובראשונה בכתיבה ובהפצה של מסמכים המפרטים נהלים, סטנדרטים ויעדים לביצוע. אולם פעמים רבות מתגלה שבית הספר אינו פועל כמצופה ממנו על פי מסמכי מדיניות אלו. בהיעדר דרך יעילה לכפות על בית הספר ועל עובדיו לפעול על פי מסמכי המדיניות, מקבלי ההחלטות והדרגים הבכירים במערכת נוקטים פרקטיקה של הטלת אשמה. מסקנתו של ווייק היא שבניהול מערכות חינוכיות אין צורך לשלוט בפרטים הקטנים ובהחלטות השוטפות, אלא להתמקד בפיתוח חזון משותף ובהגדרה של יעדים כלליים המוסכמים על מרבית השחקנים במערכת (Weick, 1982).

לצד מאפייניו הייחודיים של הארגון החינוכי, חוקרי חינוך מצביעים גם על הייחודיות שבעבודת ההוראה לעומת פרופסיות אחרות. חוקר ההוראה והלמידה לי שולמן הראה במחקרו כי עבודתן של מורות מורכבת

מעבודתם של רופאים, אף שספ הכניסה למקצוע ההוראה ורמת ההשכלה וההכשרה הנדרשת מעובדי הוראה נמוכים לאין שיעור מאלו המקובלים בתחום הרפואה (ראו ריאיון עימו בעיתון דה-מרקר: "מורים עובדים קשה יותר ממנתחי מוח", דה-מרקר, 23.11.2018). למורכבות זו יש כמובן חשיבות רבה בכל הנוגע למדיניות חינוכית המבקשת לקדם שינויים במערכת. דיוויד כהן, חוקר בולט נוסף של הוראה ולמידה, טוען כי בעוד שעבודת המורות היא בעלת מורכבות רבה (הוא משווה אותה לעבודתן של פסיכולוגיות), סביבת העבודה שלהן נחותה לאין ערוך מזו של עובדים אחרים המתמודדים עם רמת מורכבות דומה, ומאופיינת במידה רבה של אי-ודאות - הן בתהליך ההוראה, הן באשר ליכולתן של מורות להשיג את יעדיהן. בעקבות כך, טוען כהן, מורות יוצרות לעצמן מנגנונים שמטרתם להגביר את מידת הוודאות בעבודה, ולכן נוטות להיצמד לדפוסים מוכרים, שהסבירות שייכשלו בהם נמוכה יותר. כלומר נטייתן של מורות לשמרנות פדגוגית והתנגדותן לשינויים אינה ביטוי לעצלות או להיעדר יכולת אכיפה של דרגי הניהול, אלא תוצר ישיר של מאפייני המקצוע וסביבת העבודה (כהן, 2010).

מחקרים מראים גם שלמנהיגות הבית ספרית חשיבות רבה בקידום תהליכי שינוי חינוכי. המחקר הענף העוסק במנהלי בתי ספר מלמד שיש להם תפקיד מרכזי בקידום (או בעיכוב) של השגת יעדים חינוכיים. אולם, בעוד שבעבר נטו חוקרים להתמקד בפעולות ובחזון של מנהלי בתי הספר, בעשורים האחרונים הם מצביעים על כך שהשפעה החיובית של המנהיגות הבית ספרית מתווכת על ידי מנגנונים כמו יצירת אקלים של שיתוף פעולה בצוות החינוכי, למידה והתפתחות מקצועית של הצוות וקידום נורמות של שאיפה לשיפור פדגוגי. במילים אחרות, המחקר מצביע על כך שמנהיגות בית ספרית היא אפקטיבית אם היא מצליחה לקדם תרבות ארגונית של למידה מתמדת של מורות המשתפות פעולה זו עם זו (ראו, למשל, Neumerski, 2013).

2. הבהרות מושגיות בנושא מדיניות חינוך, שינוי חינוכי והטמעת חידושים במערכת החינוך

הספרות המחקרית מציעה שלוש נקודות מבט מרכזיות על האופן שבו מערכות חינוך מקדמות שינויים וחידושים בבתי הספר. יש הרואים בהן פעולות המשלימות זו את זו בדרך להטמעה נכונה ומוצלחת של תוכניות חדשניות.

נקודת המבט הראשונה מתמקדת במושג יישום (implementation). הנחת היסוד בדיון במושג זה היא שתפקידם של מקבלי החלטות הוא לברור תוכניות שהוכחה יעילותן, ולפעול ליישומן בבתי ספר על פי המודל שנקבע. היישום עצמו מוגדר "כדרכים שבהן תוכנית כלשהי מועברת למשתתפים (למשל למורים) והופכת מרעיון למציאות בשטח" (Durlak, 2016, p. 334). חוקרים המתבססים על המושג יישום רואים בו מונח רבי-ממדי בעל מגוון היבטים ארגוניים, ניהוליים, הכשרתיים ופדגוגיים, אולם לתפיסתם תהליך ההטמעה עניינו בעיקר העברת ידע והכוונה אנכית "מלמעלה למטה" (כלומר ממקבלי החלטות אל השטח). מרבית המחקר על הטמעה של תוכניות למידה רגשית-חברתית מבוסס על גישה זו ועוסק בהרחבה בשאלה כיצד אפשר ליישם את התוכניות יישום איכותי, כלומר יישום הקרוב ככל האפשר למודל שפותח. אף שחוקרים בגישה זו מודעים לקשיים ולחסמים העומדים בדרך ליישום מיטבי, ועוסקים בהבנתם ובדרכים להתמודד עימם, הם מניחים שאפשר ליישם מודל שפותח מחוץ לבית הספר אם מתקיימים התנאים המתאימים לכך (Oberle et al., 2016).

נקודת מבט שנייה להבנת תהליכי הפצה והטמעה של שינוי חינוכי נשענת על המונח scaling up (הגדלת קנה המידה), שבבסיסו הרעיון שאפשר למנף הצלחה מקומית ולהרחיבה לכלל המערכת. הגדרה מקובלת של scaling up היא: "הרחבה מכוונת של תוכנית מוצלחת אשר הופעלה במספר קטן של בתי ספר לבתי ספר רבים נוספים" (Coburn, 2003, p. 4). כלומר, גם אם יש מעורבות של מקבלי החלטות בתהליך, אופן

הפעולה נוטה להיות אופקי ומתבסס על למידה מהצלחה של שחקנים אחרים בשדה. שתי אסטרטגיות בולטות בהקשר זה הן רפליקציה (כלומר העתקה מכוונת מבית ספר אחד לאחרים) או אדפטציה (כלומר השאלה מבתי ספר אחרים יחד עם התאמה מקומית). בכל מקרה שיתוף פעולה בין בתי ספר ושחקנים בשדה הוא מרכיב מרכזי בגישה זו. תפקידם המרכזי של ראשי המערכת הוא לעודד את התהליך ולסייע בהעברת ידע ובמתן הכשרה.

גם כאן המחקר מצביע על מורכבות ורב־ממדיות של התהליך ועל קשיים וחסמים הכרוכים בו. חוקרים המתמקדים בגישה זו מדגישים שהעברת נורמות, תפיסות ותרבות ארגונית היא חלק מרכזי וחשוב בתהליכי הרחבה והגדלה של קנה המידה של שינויים חינוכיים. עוד הם מדגישים את חשיבות ה**בעלות** על השינוי. אם מורים ומנהלים מזדהים עם השינוי שהמערכת מבקשת להפיץ, הסיכוי שייטמע גדול יותר לעומת מצב שבו הוא נתפס כשינוי חיצוני או כשינוי שמונחת על ידי דרגים גבוהים יותר (Coburn, 2003).

הגישה של הגדלת קנה המידה של היישום נפוצה בקרב חוקרי הוראה ולמידה, אשר בוחנים תהליכים של העברת ידע והרחבה של תוכניות התערבות במערכות חינוך. לנוכח העניין של חוקרים אלו בעבודת המורות, בתפיסותיהן הפדגוגיות, באילוצים המוסדיים המאפיינים את עבודתן וביחסים הבין־אישיים ביניהן, הם מדגישים כי השינוי בנורמות ובתרבות הארגונית של בית הספר הוא מרכיב מרכזי בהטמעתו המוצלחת של שינוי חינוכי רחב היקף. היעדר תחושת בעלות על השינוי החינוכי וביצוע טכני שלו, שאינו מלווה בשינויים בתפיסה ובתרבות עבודה, הם הסברים מרכזיים לחוסר הצלחה בהטמעה רחבת היקף גם של תוכניות אשר הוכחה יעילותן במספר קטן של בתי ספר.

נקודת המבט השלישית להבנת תהליכים של הטמעת מדיניות או שינוי במערכת חינוך מתמקדת באופן הביצוע (enactment). גישה זו מציעה אלטרנטיבה למושג יישום בהדגישה את יכולתם של שחקנים בשדה החינוך לפרש את מסמכי המדיניות באופנים שונים ולפעול במגוון דרכים, גם כאשר המדיניות במסמכים מנוסחת לכאורה בבידור. הסוציולוג וחוקר מדיניות החינוך סטיבן בול ועמיתיו (Ball, Maguire, & Braun, 2011), אשר פיתחו גישה זו, טוענים שהוצאה לפועל של מדיניות אינה תוצר ישיר של ביצוע ההנחיות המופיעות במסמכי המדיניות, אלא תהליך מורכב שבו הצוות החינוכי והניהולי מפרש את מסמכי המדיניות על פי הידע והתפיסות הפדגוגיות שלו ועל פי מגוון אינטרסים ואילוצים ארגוניים (ראו, למשל, Braun, Maguire, & Ball, 2010). למעשה גישה זו מציעה הרחבה של טענותיו של וויק באשר לחיבורים הרופפים המאפיינים את ארגון החינוך, בהעבירה את מוקד הדיון מההקשר המבני של הארגון לאופני הפעולה של השחקנים עצמם. גישה זו חשובה להבנת מדיניות החינוך בייחוד במערכות חינוך ריכוזיות, כמו אנגליה וישראל, שבהן בתי ספר נתונים בפיקוח הדוק יחסית ומצופים לפעול על פי הנחיות ברורות של רשויות החינוך. בניגוד לתפיסת היישום, שעל פיה בתנאים המתאימים המדיניות תבוצע בהתאם לכוונת מעצביה, על פי גישת ה-enactment, הוצאתה לפועל של מדיניות תהיה תמיד תוצאה של פרשנות ושל קבלת החלטות מקומית ברמת בית הספר או המורה.

3. מחקר על הטמעת תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית

רוב המחקר על הטמעת תוכניות למידה רגשית-חברתית נערך בצפון אמריקה והתבסס על גישת היישום. את הדגש על גישת היישום אפשר להסביר בכך שארגונים שונים, מעצבי מדיניות ומקבלי החלטות מבקשים להחדיר לתוכניות הלימודים תוכניות שלדעתם הן יעילות וראויות להפצה וליישום רחב.

מרבית הכתיבה על יישום תוכניות למידה רגשית-חברתית מבוססת על מספר קטן של מקרים ושל התערבויות מקומיות. בהקשר לכך, אליאס (Elias, 2019) מציע להבחין בין ארבעה סוגים של יישום והטמעה של למידה רגשית-חברתית בבתי ספר:

1. תוכניות ממוקדות וקצרות טווח.
2. התערבויות הנשענות על הוראה ישירה של למידה רגשית-חברתית (בדומה לשיעורי "כישורי חיים" הקיימים במערכת החינוך בישראל).
3. שינויים רחבים ברמה הבית ספרית שבהם עקרונות של למידה רגשית-חברתית מיושמים בתהליכי למידה בתחומי דעת שונים (כולם או חלקם) ובמגוון הפעילויות השגרתיות של בית הספר.
4. הטמעת למידה רגשית-חברתית באמצעות שינויים באקלים החברתי והמוסרי של בית הספר.

תוכניות מהסוג השלישי מתמקדות בפעילויות הפורמליות של בית הספר, ואילו תוכניות מהסוג הרביעי מתמקדות ביצירת אווירה תומכת ואכפתית ובטיפוח התנהגות מוסרית בקרב מורים ותלמידים. אליאס מדגיש את היתרונות של תוכניות מהסוג השלישי והרביעי, אשר מבקשות לקדם למידה רגשית-חברתית דרך הפעילויות השגרתיות של בית הספר. גישה כזו מחייבת כמובן הכשרה מתאימה של מורות וצוותי ניהול, ומחייבת תהליכי יישום השונים מאלו הנדרשים בתוכניות התערבות ממוקדות וקצרות טווח, המבוססות על תוכנית להוראה ישירה של מיומנויות.

דורלק (Durlak, 2015), מהחוקרים הבולטים בתחום, מדגיש שמבחנו המרכזי של היישום הוא באיכותו. מבחינתו, התנאי הראשון ליישום איכותי של תוכנית התערבות הוא נאמנותו (fidelity) למרכיבים המקוריים של התוכנית כפי שעוצבו על ידי הוגיה. תנאים נוספים הם היקף היישום, יכולתם של המשתתפים לפעול על פי התוכנית, המעורבות (engagement) של המשתתפים בתוכנית, המוטיבציה שלהם להיות חלק ממנה, וכמובן עד כמה אוכלוסיית התלמידים הרלוונטית נחשפת לתוכנית (האם התלמידים נחשפים לכל התוכנית או רק לחלקים ממנה? האם הצוות החינוכי שמעביר את התוכנית קיבל הכשרה מספקת המאפשרת להעביר אותה באופן מיטבי? וכדומה). חשוב לציין כי דורלק מתייחס רק לתוכניות התערבות ממוקדות ולתוכניות להוראה ישירה, ולא להטמעת העקרונות של למידה רגשית-חברתית בדרך החיים בבית הספר ובאקלים.

דורלק מדגיש גם את החשיבות הרבה של ההערכה המלווה את היישום - הן לצורך בחינת הצלחתו, הן לצורך שיפור תהליכי יישום בעתיד. החוקרים שדורלק סוקר מלמדים על התאמות שונות שעושים בתי ספר ומורים לתוכניות קיימות. לטענתו, חשוב להבין אילו התאמות נעשו בבואנו לקבוע אם היישום הצליח או נכשל. אף שהוא רואה בהתאמות מרכיב חיובי שראוי להתקיים בכל תהליך של יישום, חשוב מאוד, לדעתו, לשמור על המרכיבים המרכזיים של התוכנית ולבצע רק התאמות מקומיות שאינן משנות אותם באופן מהותי.

אחת מאבני הנגף המרכזיות ביישום איכותי של תוכניות התערבות היא היעדר הכשרה ופיתוח מקצועי מספקים של הצוות החינוכי. דורלק מדגיש שעל פיתוח מקצועי כזה לכלול לימוד והבנה של התאוריה שבבסיס ההתערבות (ולא רק של היבטים יישומיים שלה) לצד פיתוח של יכולות להתמודד עם הקשיים הצפויים בהעברת התוכנית לתלמידים, וניסיון לצפות התפתחויות שאינן כלולות בתוכנית עצמה. מרכיב חשוב נוסף בפיתוח המקצועי הוא סיוע לבתי ספר בבחירת תוכניות המתאימות לצורכיהם וליכולותיהם. הניסיון המצטבר בתחום יישומן של תוכניות התערבות לקידום למידה רגשית-חברתית מלמד גם על חשיבותם הרבה של שיתופי פעולה בין מקבלי החלטות, בעלי תפקידים ברמות ניהול שונות, מפתחי תוכניות וחוקרים (להרחבה ראו: Durlak, 2015; Durlak & DuPre, 2008).

באנגליה, שבה מדיניות החינוך ריכוזית מזו שבארצות הברית, הופעלו כמה תוכניות רחבות היקף לקידום למידה רגשית-חברתית בכלל מערכת החינוך. מכמה מחקרים אשר בחנו התערבויות רחבות היקף אלו, עולות תובנות חשובות הן באשר ליישומן בהיקף רחב, הן באשר ליישומן במערכת חינוך ריכוזית וסמכותנית (בדומה לחינוך הממלכתי בישראל).

מחקר עדכני אשר בחן תוכנית התערבות רגשית-חברתית בבתי ספר יסודיים באנגליה (- PATHS Promoting Alternative Thinking Strategies), התמקד, בעקבות עבודתם של דורלק ושותפיו, בהיבטים של איכות היישום וביקש לבחון אילו מהם יכולים לנבא הצלחה בהשגת מטרות התוכנית בקרב התלמידים שהשתתפו בה (Humphrey, Barlow & Lendrum, 2018). החוקרים מציינים שבמרבית המחקרים הקודמים נבדקה איכות היישום על פי נאמנות למקור, היקף המרכיבים שיושמו וגודל החשיפה לתוכנית בקרב תלמידים; אך המרכיב המשמעותי ביותר, היינו איכות של הדרכים שבהן מעביר הצוות החינוכי את התוכנית לתלמידים כמעט שלא נבדק. הם הוסיפו אפוא מרכיב זה למחקרם: ערכו תצפיות על מורים ומורות שהשתתפו בתוכנית וקיידו אותן למדדים כמותיים במטרה לבחון את איכות העברת החומרים לתלמידים. מתוצאות המחקר עולה שלשני משתנים בלבד הייתה השפעה מובהקת על מדדי התוצאה: היענות המורים לתוכנית (responsiveness) והאיכות של העברת התוכנית בכיתה. לנאמנות למרכיבי התוכנית ולהיקף היישום (הן בהיבט של מרכיבי התוכנית, הן בהיבט של חשיפת התלמידים אליה) לא הייתה השפעה מובהקת על התוצאות שנמדדו. בניגוד להשערת החוקרים, למידה שבה הקפידו המורים להעביר לתלמידים את כל מרכיבי התוכנית המקורית נמצאה דווקא השפעה שלילית על מדדים רגשיים-חברתיים.

המשמעות של מחקר מקיף וחשוב זה היא שהיכולת ליצור אצל המורות חיבור משמעותי לתוכנית ההתערבות (ownership) והאופן שבו הן מיישמות את עקרונות התוכנית בכיתות עם התלמידים (enactment) חשובים לאין ערוך מהיבטים פורמליים של היישום, שלהם ניתנת בדרך כלל מרבית תשומת הלב. יתר על כן, המחקר מעיד על כך שבניגוד לעמדתו של דורלק, להיצמדות מלאה לתוכנית ההתערבות יכולות להיות גם השפעות שליליות על הצלחתה, אם בשל היבטים מוטיבציוניים, אם בשל העומס הרב המוטל על מורות. הדרישה מן המורות לבצע את כל חלקי התוכנית עלולה להתנגש עם מטרות אחרות שלהן ולהביא לכך שאומנם יבצעו מרכיבים רבים של התוכנית, אך באיכות נמוכה וללא חיבור אמיתי ליעדי התוכנית. ייתכן שדווקא בשינויים שמורות עושות בתוכנית יש תועלת, שכן בכך הן מתאימות אותה לידע וליכולת שלהן ומבססות אותה על היכרותן עם התלמידים. יתרה מזו, מעורבותן בתכנים עשויה להגביר את המוטיבציה של המורות להשיג את יעדי התוכנית.

מחקר חשוב נוסף שערכה באנגליה אותה קבוצת חוקרים, התמקד בתוכנית לאומית ללמידה רגשית-חברתית בבתי ספר על-יסודיים (Social and Emotional Aspects of Learning - SEAL) (Wigelsworth, Humphrey & Lendrum, 2012). מחקר הערכה זה, שבוצע עבור מערכת החינוך האנגלית, בחן את יישום התוכנית הלאומית והתבסס על מתודולוגיה כמותית ואיכותנית. בחלק הכמותי שלו נבדקו בקרב תלמידים מדדי תוצאה רלוונטיים ליעדי התוכנית. השוואה שביצעו החוקרים במשך שלוש שנים בין בתי ספר שהשתתפו בתוכנית ובתי ספר דומים שלא השתתפו בה, הראתה כי לתוכנית הייתה השפעה חלשה בלבד או זניחה על התלמידים שהשתתפו בה. החלק האיכותני של המחקר, שבו נערכו תצפיות, ראיונות וקבוצות מיקוד בתשעה בתי ספר, ממחיש היטב את הקשיים ביישום התוכנית ואת מגוון הדרכים שבהן צוותי הוראה מפרשים את ההתערבות ומוציאים אותה לפועל בכיתות.

בראש ובראשונה ציינו החוקרים שבתי ספר על-יסודיים הם ארגונים מורכבים הרבה יותר מבתי ספר יסודיים, ולכן היכולת ליישם בהם תוכניות באופן הוליסטי נמוכה יותר. הם מצאו שבחלק מבתי הספר היה היישום שטחי, ו"סימון V" על משימות שימש תחליף למעורבות של המורות בתהליך. יתר על כן, היישום במרבית בתי הספר היה חלקי בלבד ומנותק מההיגיון המרכזי וההוליסטי של התוכנית. החוקרים טענו שתופעה זו קשורה אולי למבנה הארגוני המורכב של בית הספר העל-יסודי ולריבוי המשימות בו.

גם לפרשנות של בתי הספר באשר ליישום התוכנית הייתה חשיבות רבה בהקשר זה. חלקם בחרו מרכיבים של התוכנית וביצעו אותם ללא קשר להיגיון הכללי של התוכנית, כנראה בשל העובדה שהתוכנית לא נתפסה על ידי המורות כשינוי חינוכי משמעותי. זאת ועוד, כמו במחקרים רבים אחרים שבחנו יישום של תוכניות

התערבות, גם מחקר זה מצביע על חשיבותם המכרעת של הכשרה ופיתוח מקצועי של המורות, אשר אמורים להעניק להם ידע והבנה בדבר התהליך שאליו הן נכנסות לצד כלים מעשיים לביצוע.

עוד מצביע המחקר על כך שזמן ומשאבים הם גורם קריטי בקידום התוכנית. בהיעדר די זמן ומשאבים להכשרה, לליווי וליישום התוכנית בכיתות, אין ביכולתן של מורות להשיג את יעדי התוכנית גם אם הן מבקשות לקדמה. העומס הפדגוגי והאדמיניסטרטיבי המוטל על מורות בבתי ספר על-יסודיים רב יחסית, ולפיכך תוכנית אשר רק מגבירה את העומס הקיים ולא מפנה זמן ומשאבים ממשלוח אחרות, אינה יכולה להביא למעורבות של מורות ולמחויבותן ליעדיה. בעקבות התובנות של כהן (2010) שצוינו לעיל, אפשר לשער שמכיוון שמורות מנסות למזער את מידת אי-הוודאות שבה הן פועלות, משימות נוספות שמוטלות עליהן מבוצעות במינימום מאמץ כדי שלא לפגוע בהשגת היעדים הקיימים והמוכרים.

מלבד פערים משמעותיים בין יעדי המדיניות והמסמכים המפרטים אותם לבין הביצוע בשטח, הצביעו מחקרים באנגליה על בעיות עמוקות נוספות של SEAL כאסטרטגיה לאומית לקידום למידה רגשית-חברתית. למשל, במחקר עומק אתנוגרפי שערכה גיליס (Gillies, 2011) בשלושה בתי ספר באנגליה, נמצא פער עמוק בין הגישה של SEAL, המתבססת על תפיסה פסיכולוגית-אינדיווידואלית של הפרט, לבין חיי היום-יום של נערים ונערות הגדלים בסביבה חברתית קשה מבחינה חברתית-כלכלית ומשפחתית. סביבה זו משמשת מקור מרכזי לרגשות של כעס ותסכול עבורם, להתנהגות שלילית מנקודת המבט של בית הספר ולעיתים אף לאלימות. ממצאי המחקר מלמדים שהתוכנית ראתה בבעיות עמוקות של בני נוער נושאים שאפשר לטפל בהם בכלים התערבותיים פשוטים יחסית המופעלים בבית הספר, ולהתעלם מההקשרים המשפחתיים והחברתיים. טענתה המרכזית של החוקרת היא שהניתוק בין רציונל התוכנית לבין החיים החברתיים המורכבים של בני הנוער אינו רק סיבה לכישלון התוכנית, אלא גם מקור לתיגו שלילי של תלמידים ותפיסתם כבעלי לקות רגשית.

4. עקרונות להטמעה מערכתית של למידה רגשית-חברתית בישראל

הסקירה הקצרה שהובאה לעיל יכולה לשמש בסיס להצגה של כמה עקרונות מרכזיים בחשיבה על מדיניות חינוך ובהטמעה של למידה רגשית-חברתית בבתי ספר השייכים לזרמיה השונים של מערכת החינוך הממלכתית בישראל:

1. מערכת החינוך בישראל מגוונת מאוד מבחינה חברתית, תרבותית ודתית, ולכן תוכנית אחידה אינה יכולה להתאים לכל בתי הספר. משרד החינוך יכול להיות היוזם של המהלך וליצור חזון חינוכי לשילוב תוכניות למידה רגשית-חברתית, אולם יש לעבד את החזון ולהתאימו לבתי ספר שונים במערכת החינוך. העיבוד וההתאמה צריכים להיעשות בשיתוף עם מנהלות, מורות, ארגוני הורים, רשויות מקומיות, ארגונים מהמגזר השלישי ואנשי אקדמיה. מחקרים מלמדים שלקואליציות כאלה יש יתרון משמעותי בקידום ובהטמעה של תוכניות מסוג זה, מכיוון שביכולתן להפוך את התוכניות לרלוונטיות יותר עבור קבוצות חברתיות מגוונות מבחינה דמוגרפית וגאוגרפית, וליצור מנגנוני תמיכה בתהליכי הפיתוח, הלימוד וההטמעה (להרחבה ראו: Fagan, Hawkins & Shapiro, 2015).

2. למרות הגיוון הרב המאפיין את מערכת החינוך הממלכתית בישראל מאז חקיקת חוק חינוך ממלכתי בשנת 1953, היא נוטה לפעול באופן ריכוזי. משרד החינוך מעצב את מדיניות החינוך באופן מפורט יחסית ואוכף אותה באמצעות היררכיה של דרגי ביניים ומערך פיקוח נרחב. למבנה כזה יכולים להיות יתרונות מסוימים, אך בחברה מפוצלת ומרובדת כמו החברה בישראל טמונים בו גם חסרונות רבים עבור בתי הספר ועובדי ההוראה (ראו, למשל, וולנסקי ופרידמן, 2003). מאז שנות ה-80 נערכים דיונים רבים בדבר הצורך לבזר סמכויות במערכת, וכבר נעשו כמה צעדים בכיוון זה (בעיקר בהיבטים

אדמיניסטרטיביים, פחות בהיבטים פדגוגיים וקוריקולריים).

בשני העשורים האחרונים ניכרת מגמה של חזרה לריכוזיות, והיא באה לידי ביטוי בעיקר במדיניות הסטנדרטים ובתוכניות ליבה. למתח שבין מרכז וביזור משמעות רבה בדיון על יישום מדיניות של למידה רגשית-חברתית. המחקר על יישום תוכניות התערבות בכלל ועל יישומן של תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית בפרט מלמד על החשיבות הרבה שבשיתוף בתי הספר, עובדי ההוראה וגורמים מקומיים בבחירת תוכניות ובהתאמתן להקשר המקומי. תוכניות המונחתות מלמעלה באופן בירוקרטי עשויות להיתקל באדישות, בהתנגדות או להביא לשיתוף פעולה שטחי ("סימון V"), ולכן מועדות לכישלון. עניין זה רלוונטי במיוחד לדיון הנוכחי מכיוון שתוכניות למידה רגשית-חברתית דורשות לימוד רציני של סגלי בתי הספר, הבנה של יעדי התוכנית והרציונל שלה ולעיתים גם שינוי עמדות. ללא מעורבות משמעותית הנשענת על מוטיבציה פנימית, תהליכים כאלו אינם יכולים להתרחש. מחקר אשר בחן יישום של עקרונות לקידום למידה רגשית-חברתית בבית ספר יסודי בצפון הארץ תומך בטענה זו. המחקר מלמד שהזדהות של עובדי הוראה ומקבלי החלטות בבית הספר עם עקרונות התוכנית תרמה ליישומה ולשרידותה במשך שנים אחדות, למרות הקשיים שבהם היא נתקלה, כולל חילופי מנהלים (Kasler & Elias, 2012).

אחת הדרכים המרכזיות שבהן בתי ספר ומערכות חינוך מנסים כיום לקדם פיתוח מקצועי ושיתוף פעולה בבית הספר היא באמצעות קהילות למידה (Professional Learning Communities – PLC). גישה זו מקדמת ניהול מבוזר יותר של בית הספר ותהליכים של פיתוח מקצועי באמצעות מורות מובילות המקדמות למידה שיתופית של צוותי הוראה. מחקרים שנערכו בשני העשורים האחרונים מלמדים על הפוטנציאל הרב, לצד קשיים לא מעטים, של גישה זו (ראו, למשל, Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015; להיבט יישומי יותר ראו: מנדל-לוי ובוזר-שוורץ, 2016). גישת ה-PLC רלוונטית במיוחד לקידום למידה רגשית-חברתית מכיוון שהיא תומכת ביצירת אקלים של שיתוף פעולה בבית הספר, המדגיש שיח בין מורות, הקשבה והתייחסות לעמדות האחר. כלומר גישה זו מאפשרת לפתח לצד ידע מקצועי גם היבטים אתיים, שהם בעלי חשיבות רבה ליישום של למידה רגשית-חברתית בקרב תלמידים (לתובנה שהתגבשה במסגרת העיסוק המחקרי בנושא חינוך האופי (character education), ראו: Lickona & Davidson, 2005).

3. בהתאמת התוכניות יש להביא בחשבון במלוא הרצינות את העומס הקיים ואת המשאבים המוגבלים העומדים לרשותן של מנהלות ושל מורות. ללא הקצאת משאבים של זמן וכסף אי אפשר לבצע תהליכים משמעותיים של פיתוח מקצועי, הכשרה וליווי. מערכת החינוך הישראלית, כמו מערכות רבות אחרות, מאופיינת בריבוי יעדים ובעומס רב על המורות ועל המנהלות, בייחוד בבתי הספר העל-יסודיים. כשמחליטים לשלב תוכניות חדשות בבתי הספר, רצוי לחשוב גם על מה אפשר לוותר כדי לפנות משאבים של זמן וכסף. כמו כן יש לבחון כיצד יעדי התוכנית משתלבים ביעדים אחרים של בית הספר, ואם אינם משתלבים - יש להציע לכך פתרון.

4. להטמעה של תוכנית במספר מצומצם של בתי ספר ולאחר מכן הרחבתה בהדרגה לבתי ספר רבים ככל האפשר (scaling up), יכול להיות יתרון בהקשר ללמידה רגשית-חברתית. ראשית, דרך פעולה זו מאפשרת בדיקה מעמיקה של מודלים שונים הקיימים בעולם והתאמתם להקשר הישראלי לפני שעוסקים בפיתוח של מדיניות לאומית. שנית, הרחבה של הטמעה הנשענת על הצלחה מקומית יכולה ליצור מנגנון תמיכה מוטיבציוני חשוב. מורות עשויות לגלות נכונות רבה יותר לאמץ חידוש פדגוגי אשר כבר נוסה בהצלחה על ידי עמיתיהן. שלישיית, הרחבה אופקית של תהליכים פדגוגיים יכולה להישען על שיתופי פעולה בין מנהלות ומורות בבתי ספר המצויים בקרבה גאוגרפית. שיתופי פעולה אלו יכולים לשמש מנגנון תמיכה חשוב בהטמעה מוצלחת של התוכנית. עם זאת יש לזכור כי התרחבות

איטית מדי עלולה להיות בעייתית בשל נטייתה של המערכת לשנות בכל כמה שנים את יעדיה ואת הדגשיה.

5. יש הסכמה גורפת בדבר חשיבותם המכרעת של פיתוח מקצועי, הכשרה וליווי בעת הטמעה של למידה רגשית-חברתית. לפיכך תפקידו המרכזי של משרד החינוך הוא להקצות משאבים ולהקים מנגנוני פיתוח מקצועי, הכשרה וליווי. אלו יכולים להתבצע בידי מגוון של גורמים בעלי ידע ויכולת, אולם על המימון להגיע מתקציב משרד החינוך, ועל משרד החינוך לוודא שמימון זה יאפשר תהליכים משמעותיים לאורך זמן. חשוב להבין שתהליכים אלו הם המנוף העיקרי של משרד החינוך ליצירת שינוי בבית הספר ולהטמעה איכותית של תוכניות התערבות.

6. חשוב גם לזכור שלמידה רגשית-חברתית איננה פתרון קסם כולל לבעיות הפרט והחברה. היא יכולה לסייע לבית הספר בקידום רווחה אישית ויחסים בין-אישיים, אבל אינה יכולה לפתור בעיות עמוקות הקשורות בעוני, באלימות במשפחה ובשכונה, בהדרה של קבוצות מיעוט ועוד. לכן חשוב להציג לבתי הספר ולציבור הרחב את תוכניות הלמידה הרגשית-חברתית בהקשר המתאים להן, ולא כפתרון לבעיות אחרות שעל מערכת החינוך והחברה הישראלית להתמודד איתן. כמו כן חשוב שהתוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית יותאמו לבית הספר מתוך התייחסות להקשר החברתי שבו הוא פועל ולקשיים המאפיינים הקשר זה. התייחסות זו יכולה לכלול גם קשר עם גורמי רווחה וארגונים אחרים הפועלים בקרב האוכלוסייה שבית הספר משרת. כך אפשר לשלב את הלמידה הרגשית-חברתית בהיבטים טיפוליים רחבים יותר וברשתות תמיכה מחוץ לבית הספר.

7. הידע המצטבר בדבר יישום תוכניות למידה רגשית-חברתית מלמד על החשיבות הרבה שיש למחקר בהבנה של תהליכי הטמעה. על מערכת החינוך ליזום ולממן מחקרים הבוחנים את יישום התוכניות במגוון שיטות מחקר, ומתחקים אחר פערים בין יעדי התוכניות לביצוען בפועל בבתי הספר. חשוב להדגיש שאין מדובר במחקרי הערכה מקומיים בלבד, אלא ביצירת מערך מחקרי רחב המשלב בין מחקרי עומק הבוחנים את היישום בכיתה, למחקרים כמותיים רחבי היקף הנותנים תמונה מהימנה של קידום יעדי הלמידה הרגשית-חברתית במערכת כולה.

5. סיכום והמלצות

סקירת הספרות מלמדת על המורכבות שבהטמעת שינויים במערכת החינוך. נמצאו פערים ניכרים בין המדיניות כפי שהיא מוגדרת ברמת המטה, לבין המידה והדרך שבהן היא מתורגמת לפעילות בשטח. ללא חיבור של אנשי החינוך בשטח לתהליך אי אפשר לצפות להטמעה מערכתית מוצלחת. יש כמה מסגרות עיוניות ותפיסות הרלוונטיות לנושא ההטמעה ובהן גישת היישום, ההרחבה (scaling up) ואופן הביצוע של המדיניות (enactment). לכל אחת מהן משמעויות באשר לאופי ולהיקף הטמעתם של שינויים במדיניות, ורצוי לבחון את סוגיות ההטמעה ביותר מזווית ראייה אחת. בעקבות סקירת הספרות והצעה של עקרונות באשר לתהליכי ההטמעה של מדיניות בתחום של למידה רגשית-חברתית, להלן סיכום המלצות הוועדה:

1. יש להתאים את החזון של משרד החינוך לבתי הספר ולתלמידים, בשיתוף פעולה עם גורמי החינוך המקומיים ועם גורמים בקהילה.
2. חשוב מאוד לשתף צוותי הנהלה, עובדי הוראה וגורמים מקומיים בבחירת התוכניות ובהתאמתן להקשר המקומי.
3. קהילות למידה הן אמצעי אפקטיבי לקידום ההבנה והיישום של למידה רגשית-חברתית בקרב מורים.

4. יש לאפשר לצוות החינוכי פניות, כדי שיוכל לקלוט וליישם את השינויים. אין טעם להעמיס את הדרישות להטמעה של למידה רגשית-חברתית מעבר לכל הדרישות האחרות.
5. יש להשקיע את המשאבים הדרושים לבנייה של מערך הכשרה, הדרכה, פיתוח מקצועי וליווי, שכן בלעדיהם לא ניתן לבצע הטמעה מוצלחת.
6. יש ללוות את המהלך במחקרים ברמות שונות (המקומית והמערכתית), בדגשים שונים (מעצב, מעריך-מסכם) ובשיטות מחקר שונות.